Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire

Nadja Maillard-de La Corte Gomez

▶ **To cite this version:**

Nadja Maillard-de La Corte Gomez. Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire. Linguistique. Université d'Angers, 2013. Français. NNT : . tel-01024380

HAL Id: tel-01024380
https://theses.hal.science/tel-01024380

Submitted on 16 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse de Doctorat

Nadia MAILLARD

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Docteur de l'Université d'Angers sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans

École doctorale : *CEI Cognition, éducation, interaction*

Discipline : *Sciences du langage (7ème section)*
Spécialité : *FLE*
Unité de recherche : *LPPL UPRES EA 4638*

Soutenue le : *9 décembre 2013*

Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures.

Interactions didactiques en contexte universitaire

JURY

Rapporteurs :	**Christiane CHAULET-ACHOUR**, Professeure à l'Université de Cergy Pontoise **FRANCINE CICUREL**, Professeure à l'Université Paris III – Sorbonne nouvelle
Examinateurs :	**Julien KILANGA**, Professeur à l'Université d'Angers
Directrice de Thèse :	**Dalila MORSLY**, Professeure émérite à l'Université d'Angers

université angers

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné (e) Nadia Naillard

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'u document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violatio des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à cite toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

«Nous avons dépassé l'âge où on enseigne ce que l'on sait, pour cet autre où l'on enseigne ce qu'on ne sait pas : cela s'appelle *chercher*».

Roland Barthes, *Leçon inaugurale au collège de France*, 1978

- Percy ! Je ne savais pas que vous étiez au congrès.

- Quel congrès ?

Morris Zapp montra le gros disque en plastique accroché à son revers de veston sur lequel était imprimé son nom à l'intérieur d'une inscription circulaire : «7ème congrès International de Sémiotique Littéraire». Sur son autre revers, il portait un bouton en émail brillant où on lisait : «Tout décodage est un autre encodage».

«Je l'ai fait faire sur commande dans une maison de chez moi qui fait des badges, expliqua-t-il. Tout le monde ici en est fou. si j'en avais apporté une centaine, j'aurais fait fortune»

David Lodge, *Un tout petit monde*, 1984

Remerciements

Mes remerciements vont à ma famille, mes amis, mes collègues, et à tous ceux qui m'ont aidée à faire aboutir ce travail.

Et tout spécialement à :

- Dalila : pour m'avoir encouragée à me lancer dans cette entreprise insensée, pour ton accompagnement, ton regard pertinent, tes encouragements. Merci aussi pour m'avoir fait découvrir l'Algérie lors d'une première mission, inoubliable, à Chlef...

- Olivier : pour ta patience et ton attention sans faille ;
- Maman : pour tes écoutes et réécoutes de ce corpus sans fin, pour tes lectures et relectures de ces centaines de pages pendant cet été studieux ;
- Zélie, Achille et Alphonse ... pour qui je n'ai pas toujours été aussi disponible que je l'aurais souhaité pendant toutes ces années ;

- Violaine : grâce à moi tu peux envisager avec confiance une reconversion dans le coaching de thésards en détresse ;
- Marie-Françoise : sans toi, ce sujet de thèse n'aurait jamais vu le jour ;
- Marité et Diana : pour leur aide indispensable dans la rédaction du résumé en anglais ;

- tous les enseignants et les étudiants qui ont accepté que j'enregistre leur cours, m'ont accordé des entretiens, ont répondu à mes questionnaires et dont la collaboration m'a été si précieuse.

J'adresse également mes remerciements à C. Chaulet-Achour, F. Cicurel, J. Kilanga qui ont accepté de participer au jury de cette thèse. Leurs travaux ont été pour moi une source d'inspiration pour ce travail.

RÉSUMÉ - ABSTRACT

L'association littérature / interculturel est l'un des axes majeurs du retour du texte littéraire dans l'enseignement du FLE. Elle s'accompagne d'un intérêt particulier pour les littératures francophones qui semblent plus à même de tenir ce rôle de passeur de langues et de cultures attribué au texte littéraire. Ce travail au carrefour de la didactique des langues et de la littérature et de l'analyse du discours en interaction analyse les dynamiques (inter)culturelles qui se développent, de manière effective, lorsque des textes littéraires sont lus et commentés dans la classe de langue. Nous avons mené une enquête ethnographique dans différents contextes : notre corpus se constitue de cours enregistrés dans deux centres de langues universitaires en France ainsi qu'au sein de la licence de français de l'université Alger 2. Nous avons utilisé les outils de la linguistique interactionnelle et nous nous sommes tout particulièrement intéressée aux positionnements et stratégies identitaires, à la circulation des codes mobilisés / construits pour lire le texte, à la négociation du sens du texte, aux mouvement de décontextualisation et recontextualisation, à la circulation et la reconfiguration des représentations dans les échanges. Les analyses effectuées nous ont permis de mettre en évidence quelques-unes des modalités de la mise en relation entre «soi» et l'autre / les autres suscitées par la lecture des textes littéraires. Elles témoignent aussi de tensions, relatives au statut ambigu de la littérature dans les contextes envisagés, et aux difficultés rencontrées pour concilier les objectifs parfois contradictoires assignés à l'étude des textes.

Mots clés: enseignement / apprentissage des langues, didactique du texte littéraire, interactions en classe de langue / interculturel / lecture / réception des textes littéraires

The association of literature and interculturality is one of the major axes of what has been called « back to the text » in language teaching. It's accompanied by a special interest in francophone literature, which seems to be able to function as a bridge between languages and culture. This thesis, positioned at the crossroads of language and literature didactics and interactional discourse analyses, explores the intercultural dynamics that develop when literary texts are read and commented in the classroom. We have set up an ethnographic inquiry in different contexts: courses were recorded in two university language centers in Angers (France) and in the French degree program of the University of Alger 2 (Algeria). The tools of interactional discourse analysis frame our study. We're particularly interested in identity positioning strategies, in the circulation of both shifting and constructed codes in text readings, in the negotiation of meaning, in decontextualization and recontextualization shifts, and in the circulation and reconfiguration of representations in classroom interaction. Our analyses have helped to shed light on some of the modalities used in relating the "self" to the "other" or "others" that are brought up when reading literary texts. They also reveal the tension that's linked to the context-related and ambiguous status of literature and to the difficulties of reconciling the various goals assigned to the study of literary texts.

Key words : foreign language learning and teaching / literary text didactic / language classroom interactions / intercultural studies / Reading / reception of literature

SOMMAIRE

VOLUME 1

Introduction **p. 20**

PARTIE 1 : ANALYSER LES DYNAMIQUES (INTER)CULTURELLES DANS LES INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE, UN CADRE THÉORIQUE PLURIEL **p. 24**

Chapitre 1 : Des interactions en classe de langue **p. 25**

1. L'analyse des interactions : les principes de l'analyse interactionnelle **p. 25**
1.1. Le contexte d'émergence de notre champ de recherche **p. 25**
1.1.1. La notion d'interaction p. 25
1.1.2. La «mouvance interactionniste» p. 26
1.1.3. Ses ancrages disciplinaires p. 27
1.1.4. Notre positionnement : l'analyse du discours en interaction p. 32
1.2. L'approche interactionniste **p. 33**
1.2.1. Au-delà des divergences p. 33
1.2.2. Convergences p. 36
a. La notion d'interaction p. 36
b. Une nouvelle conception de la communication p. 37
c. L'intégration du sujet parlant dans la communication : dialogisme, polyphonie p. 40
d. Nouvelle conceptions social / sujet p. 43
e. L'élaboration du sens p. 46
f. Des principes méthodologiques communs : une démarche empirique, plurielle et syncrétique p. 47
2. Des interactions didactiques en classe de langue **p. 48**
2.1. Quel regard sur les échanges langagiers en classe (de langue) ? **p. 48**
2.2. Caractéristiques typologiques des échanges langagiers en classe **p. 51**
2.2.1. Un discours artificiel, ou bien naturel ? p. 51
2.2.2. Dimension contractuelle, asymétrique, rituelle p. 52
2.2.3. Organisation de la parole et de la communication p. 56
2.2.4. Planifié / émergent p. 59
2.3. La classe de langue : des interactions exo / interlingues **p. 59**
2.3.1. La communication exolingue / interlingue : un essai de définition p. 61
2.3.2. Particularité de la communication interlingue dans la classe de langue p. 62
3. Interagir « autour » du texte littéraire en classe de langue **p. 66**
3.1. Quelques croisements **p. 66**
3.1.1. Le texte littéraire : l'interaction représentée p. 66
3.1.2. Texte littéraire / interactions : homologies p. 68

3.2. Lecture du texte littéraire et analyse d'interactions : balayage d'un champ d'études p. 69
3.2.1. Le domaine de l'analyse d'interactions didactiques p. 69
3.2.2. Le domaine de la didactique du texte littéraire : cercles de lecture, débats interprétatifs, gestes professionnels p. 73
3.2.3. Notre positionnement p. 77
3.3. Les interactions didactiques « autour » du texte littéraire p. 77
3.3.1. Des discours sur le texte littéraire parmi d'autres p. 77
3.3.2. Quelques caractéristiques p. 78
a. Des interactions « autour » du texte littéraire p. 78
b. Des enjeux éducatifs complexes, voire contradictoires p. 78
c. Démultiplications p. 78
Conclusion du chapitre p. 79

Chapitre 2 : Dynamiques (inter)culturelles dans les interactions p. 81

1. Culture, cultures p. 81
1.1. Culture(s), civilisation(s) p. 81
1.1.1. Culture cultivée / anthropologique p. 81
1.1.2. Culture et civilisation p. 85
1.2. De la culture à la culturalité, vers une anthropologie de la relation p. 87
1.2.1. Des entités plurielles p. 87
1.2.2. La culture dans (et par) les interactions p. 80
a. Quelle approche de la culture dans les travaux interactionnistes p. 89
b. Une définition discursive, processuelle et interactive de la culture p. 90
1.3. « Contacts de cultures » : une définition repensée de l'interculturel p. 93
2. Représentations et stéréotypes : circulation et reconfiguration dans les interactions p. 96
2.1. Un essai de définition p. 95
2.1.1. La notion de représentation p. 96
2.1.2. Notions connexes p. 98
2.1.3. Structures des représentations p. 100
2.1.4. Fonction des représentations p. 101
a. Fonction cognitive p. 101
b. Visée pratique p. 103
c. Fonction identitaire p. 103
2.2. Construction (inter)discursive des représentations p. 105
2.2.1. Dimension discursive p. 105
2.2.2. Construction ou actualisation des représentations dans le discours p. 106
2.2.3. Traitement (inter)discursif des représentations p. 107
3. Identités / altérités, positionnements identitaires p. 108

3.1. Un concept barbe à papa **p. 108**
3.2. Les composantes de l'identité **p. 109**
3.2.1. Une liste d'items p. 109
3.2.2. Des groupes d'appartenance p. 110
3.3. Les dimensions paradoxales de l'identité **p. 111**
3.3.1. Singularité / similitude (idem et ipse) p. 111
3.3.2. S'affilier / se différencier : idem et alter p. 112
3.3.3. L'interaction individu / social : au cœur de je, nous p. 113
3.4. Les dynamiques identitaires : des identités plurielles et en mouvement **p. 114**
3.4.1. Les identités meurtrières p. 114
3.4.2. Permanence et fluidité identitaire : une conception dynamique p. 115
3.4.3. Des identités métissées p. 116
3.5. Une approche relationnelle et communicationnelle de l'identité **p. 117**
3.5.1. Critiques de la conception essentialiste de l'identité: exemple de l'identité ethnique p. 117
3.5.2. Des identités situées p. 117
3.5.3. Des identités aux stratégies identitaires p. 119
4. Dynamiques (inter)culturelles dans les interactions en classe de langue **p. 120**
4.1. La culture dans la classe de langue **p. 120**
4.1.1. Un lieu privilégié : rencontre et / ou formation interculturelle p. 120
4.1.2. D'une approche discursive à une approche interdiscursive p. 121
4.1.3. Interactions inter et / ou épiculturelles p. 122
a. Les interactions interculturelles p. 122
b. Les interactions explicitement interculturelles p. 123
4.2. Des dynamiques interculturelles plurielles **p. 126**
4.2.1. Où interviennent-elles ? p. 126
4.2.2. Quels observables **?** **p. 127**
Conclusion du chapitre **p. 128**

PARTIE 2 : LE TEXTE LITTÉRAIRE : UN PASSEUR (INTER)CULTUREL PRIVILÉGIÉ EN CLASSE DE LANGUE ? **p. 130**

Chapitre 3 : La lecture des textes littéraires : médiations culturelles et interculturelles

p. 131
1. Lecture, (inter) culturel **p. 131**
1.1. Lire, une interaction texte / lecteur **p. 131**
1.1.1. La lecture pierre de touche de la question littéraire p. 131
1.1.2. La collaboration interprétative du lecteur p. 134
a. La communication littéraire : une réception différée p. 134
b. Un mécanisme paresseux p. 136
1.1.3. Pluralité des lectures p. 137

1.1.4. La question des limites de l'interprétation p. 139
1.2. Chassés croisés : littérature, culture(s) p. 140
1.2.1. Littérature, culture, civilisation p. 140
1.2.2. Littérature, interculturel p. 143
1.3. Du côté du lecteur : lecture, culture(s), interculturel p. 144
1.3.1. Lecture et compétences du lecteur p. 144
a. La dimension culturelle des compétences du lecteur p. 145
b. Décodage des implicites et / ou lieu de formation p. 150
1.3.2. Lecture, culture : la question de l'horizon d'attente p. 152
a. La lecture : une pratique culturellement déterminée p. 152
b. Codes de l'énonciation vs codes de la réception p. 154
1.3.3. D'un contexte à l'autre : variation des réceptions p. 154
1.3.4. Découverte de l'autre et reconfiguration de soi : la lecture, espace de négociation identitaire p. 158
a. L'engagement du sujet lecteur p. 159
b. De soi à l'autre … de l'autre à soi p. 160
c. Lire : « élaborer / réélaborer les schémas d'expérience et les identités » p. 162
d. Entre deux cultures p. 164
2. Lire le texte littéraire en classe de langue p. 165
2.1. Une lecture en langue étrangère p. 165
2.2. Une lecture *en classe* p. 168
2.2.1. Littérature / enseignement : des liens indissolubles p. 169
a. Définir ce qu'est la littérature, et comment on la lit p. 169
b. Le texte littéraire, passeur de langue(s), passeur de culture(s) p. 170
2.2.2. Quelques caractéristiques de la lecture en classe p. 172
a. Les signes extérieurs p. 173
b. Un lieu de contrainte p. 174
c. Une lecture finalisée p. 174
d. Qui se réalise dans et par des activités p. 175
e. Une lecture collective, socialisée p. 176
f. Un carrefour de représentations p. 177
g. La place de l'enseignant, médiateur et / ou archilecteur p. 178
h. Un sujet lecteur à l'épreuve p. 178
Conclusion du chapitre p. 179

Chapitre 4 : Le texte littéraire passeur de langues et de cultures en classe de FLE, le discours des méthodologies p. 181

1. La place du texte littéraire dans les courants méthodologiques : une des sources des répertoires didactiques des enseignants p. 181
1.1. La place du texte littéraire dans les courants méthodologiques p. 181
1.2. Les données examinées p. 182

1.3. FLE / FLS **p. 184**
1.3.1. Une étude difficile à mener dans le domaine du FLS p. 184
1.3.2. Glissements FLE / FLM / FLS p. 186
2. Un rappel : jusqu'aux approches communicatives, le texte littéraire, entre civilisation et culture **p. 188**
2.1. Le texte littéraire « sacralisé » : la méthode dite traditionnelle **p. 188**
2.2. Remises en cause et permanences : méthodes directes et actives **p. 192**
2.2.1. Remises en cause p. 192
2.2.2. Et permanences p. 196
2.2.3. Conclusion p. 198
2.3. Les méthodes audio visuelles et le « purgatoire » du texte littéraire **p. 200**
2.3.1. La littérature en exil : les raisons d'une exclusion p. 201
2.3.2. Civilisation et littérature, entre tradition et modernité, l'exemple de la revue *Le Français dans le monde* p. 203
2.3.3. Dans les manuels p. 205
a. Les niveaux supérieurs : permanence de l'approche traditionnelle p. 205
b. Les premiers niveaux : une « double marginalisation » p. 206
3. Des approches communicatives à aujourd'hui : le renouveau **p. 207**
3.1. Les approches communicatives : une réhabilitation ambigüe **p. 208**
3.1.1. Des réflexions sur le niveau 2 aux approches communicatives p. 208
3.1.2. Une réhabilitation du texte littéraire p. 209
a. Le texte littéraire comme document authentique : une approche thématique et culturelle p. 211
b. Éclectisme p. 211
3.2. Depuis les années quatre-vingt-dix : un renouvellement des approches **p. 213**
3.2.1. Les années quatre-vingt-dix : vitalité des recherches relatives à la didactique du texte littéraire p. 214
a. Un foisonnement de publications p. 214
b. La thématisation d'un retour du littéraire p. 217
3.2.2. Les principales lignes de force de ce renouvellement p. 219
a. Les « entailles » du texte p. 221
b. Grammaire et typologie des textes p. 222
c. La communication littéraire p. 222
d. « Ouvrir l'éventail » (Gruca) p. 224
e. Intertextualité, transcodage et traductions p. 226
f. Le fait littéraire, l'histoire littéraire p. 226
g. De la lecture à l'écriture p. 227
h. La dimension culturelle et interculturelle du texte p. 228
3.2.3. Depuis 2000 : nouvelles recherches et progressive autonomisation ? p. 228
3.2.4. L'avènement de la perspective actionnelle : quelle place pour le texte littéraire p. 230
a. CECR et perspective actionnelle p. 231

b. Le texte littéraire dans le CECR p. 232
c. Une approche actionnelle du texte littéraire p. 234
Conclusion du chapitre p. 237

Chapitre 5 : Le texte littéraire «lieu emblématique de l'interculturel» en classe de FLE ? p. 238
1. L'association texte littéraire / interculturel : émergence p. 238
1.1. Prémisses p. 239
1.2. Quatre ouvrages fondateurs p. 241
1.2.1. COLLÈS L. (1994) Littérature comparée et reconnaissance interculturelle, Bruxelles, De Boeck / Duculot, «Formation continuée». p. 242
1.2.2. ABDALLAH PRETCEILLE M. et PORCHER L. (1996) Éducation et communication interculturelle, «Éducation et formation», Paris, PUF. p. 244
1.2.3. SÉOUD A. (1997) Pour une didactique de la littérature, «LAL», Hatier / Didier p. 246
1.2.4. DE CARLO M. (1998) L'Interculturel, «Didactique des langues étrangères»,CLE International p. 250
2. Depuis les années 2000 p. 252
2.1. Les différentes facettes de l'approche (inter)culturelle des textes littéraires p. 253
2.1.1. Une approche *ethnographique* ou *anthropologique* du texte littéraire p. 254
2.1.2. Les universels singuliers p. 255
2.1.3. Donner à lire la rencontre entre soi et l'autre p. 257
2.1.4. Le sujet lecteur et ses identités p. 259
2.1.5. (Re)construction identitaire ? p. 262
2.2. Quels corpus ? Une place spécifique dévolue aux littératures «francophones» p. 263
2.2.1. Quelle(s) littérature(s) francophone(s) ? p. 264
2.2.2. Pourquoi cet intérêt particulier pour les littératures francophones ? p. 265
3. Quelques points d'achoppement p. 269
3.1. La conception de la culture et de l'interculturel p. 269
3.1.1. Les présupposés culturalistes p. 269
3.1.2. Des catégorisations problématiques p. 270
3.1.3. Quelle place pour les métissages ? p. 271
3.1.4. L'interculturel : face à face et regard sur l'autre p. 271
3.1.5. Prendre conscience de son identité propre ? p. 272
3.2. Le rôle dévolu au texte p. 273
3.2.1. Un pourvoyeur d'information ? p. 273
3.2.2. Le texte littéraire francophone : altérisé et exotisé ? p. 273
3.2.3. Le texte littéraire, par-delà le bien et le mal ? p. 274
4. Quelles interactions «autour» du texte ? p. 275
4.1. Des interactions mises au second plan ? p. 275

4.2. Ou bien des interactions «favorisées» ? p. 276
4.3. Notre propre position p. 278
Conclusion du chapitre p. 279

PARTIE 3 : LA CONSTITUTION DU CORPUS : LES PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES D'UNE DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE p. 281

Chapitre 6 : Le recueil des données p. 282

1. Les principes méthodologiques d'une démarche ethnographique p. 286
1.1. Les différents possibles méthodologiques p. 282
1.2. La démarche ethnographique p. 284
1.2.1. Une démarche «data first » et « date driven » p. 284
1.2.2. Une démarche descriptive et compréhensive p. 285
1.2.3. Un « continuum entre regard de l'expert et celui de l'usager » p. 286
1.3. Le choix de deux contextes : quelle pertinence pour une approche comparative ? p. 287
1.3.1. Le choix de deux contextes et la tentation d'une approche comparative p. 287
1.3.2. Des problèmes méthodologiques / épistémologiques p. 288
a. La question de la généralisation des données p. 288
b. La prise en compte d'une multiplicité de variables p. 289
c. Les données recueillies p. 289
1.3.3. Les limites de la généralisation : l'exemple de la religion dans le contexte algérien p. 290
2. Le recueil des données p. 292
2.1. Observations et enregistrements effectués p. 292
2.2. Le mode de recueil des données p. 293
2.3. La place (les places) de l'observateur p. 295
2.3.1. Le paradoxe de l'observateur p. 295
2.3.2. Une observation participante ? p. 296
2.3.3. Analyse du statut de l'observateur p. 297
a. La présence d'observateur(s) dans les cours p. 298
b. Les relations observateur / enseignant p. 298
c. L'observateur au sein du cadre participatif p. 299
Extrait : «Vous êtes la bienvenue quand même» (Nedjma-M)
d. Les entretiens p. 308
2.4. Données complémentaires p. 310
2.4.1. Nature des données complémentaires p. 310
a. Entretiens et questionnaires p. 310
b. Autres données p. 312

2.4.2. Entretiens et questionnaires : questionnements méthodologiques p. 313
a. Le choix de l'entretien p. 313
b. Exemples de positionnements différents au cours de l'entretien : P-Dominique et -Nassima p. 316
2.4.3. Les entretiens et les questionnaires : quels objectifs ? p. 319
3. Sélection des données et constitution du corpus p. 320
3.1. Quelques postulats p. 320
3.2. Un recueil problématique ? p. 321
3.2.1. Une première difficulté : recueillir des données p. 321
3.2.2. Une deuxième difficulté : un ensemble de données conséquent mais disparate p. 323
3.3. Constitution du corpus et redéfinition de la problématique p. 325
Conclusion du chapitre p. 330

Chapitre 7 : Transcription et arpentage du corpus p. 332

1. La transcription p. 332
1.1. Le statut de la transcription p. 334
1.2. Les choix effectués p. 334
1.2.1. Fidélité, lisibilité, efficacité p. 334
1.2.2. Signes verbaux, paraverbaux, non verbaux : une typologie difficile à établir p. 336
a. Typologie p. 336
b. Les signes voco-accoustiques p. 337
c. Les signes non-verbaux p. 340
d. La question des tours : alternance des locuteurs et chevauchements p. 341
e.Traduction p. 341
f. Anonymisation p. 341
2. L'arpentage du corpus p. 342
2.1. Pourquoi «découper» l'interaction ? p. 342
2.2. Comment ? Différents modèles d'organisation p. 343
2.2.1. Diversité et hétérogénéité des modèles p. 343
2.2.2. Le plan de la forme / le plan du contenu p. 344
2.2.3. Les modèles de structuration des interactions : les principes du modèle en rang p. 346
2.2.4. Les unités monologales p. 348
a. Acte de discours / de langage p. 348
b. L'intervention (move) p. 349
2.2.5. Les unités dialogales p. 350
a. Une première unité évidente (et «mixte») : l'interaction / cours p. 350
b. Une unité englobant l'interaction / le cours : l' histoire interactionnelle p. 352
c. Les unités englobée par l'interaction / cours : la séquence et / ou l'échange ? p. 357

d. Échanges / interventions / séquences : un exemple des difficultés de segmentation p. 360
e. Les séquences : principales composantes de l'interaction p. 366
2.3. L'interaction didactique : une structuration spécifique p. 368
2.3.1. Le modèle Ashile p. 369
2.3.2. Le modèle de Bouchard : les activités didactiques p. 370
2.3.3. La séquence didactique p. 371
2.4. Le bornage des unités p. 372
2.5. Arpentage du corpus p. 374
2.5.1. L'exemple de Cunégonde-J4 p. 374
2.5.2. Une proposition d'arpentage du corpus p. 379
Conclusion du chapitre p. 379

VOLUME 2

Chapitre 8 : Le texte littéraire en classe de langue : d'un contexte à l'autre p. 381

1. En France : le Celfe et le Cidef, deux centres de langues universitaires p. 381
1.1. L'enseignement du français aux étudiants en mobilité p. 381
1.1.1. Des étudiants en mobilité dans les universités françaises p. 381
a. Internationalisation de l'enseignement supérieur p. 381
b. Deux grands types de mobilités p. 382
c. Le choix de la France P. 383
1.1.2. Etudiants en mobilité et cours de langue p. 384
a. Caractéristiques p. 384
b. Le Français sur Objectif Universitaire p. 385
c. Enjeux des enseignements littéraires p. 388
1.2. Celfe et Cidef : deux centres de langue p. 388
1.2.1. Offre de formation p. 388
1.2.2. La littérature au Celfe, au Cidef : place et finalités p. 391
a. Présence dans l'offre de formation du Cidef p. 391
b. L'offre de formation du Celfe p. 393
c. Présence occasionnelle p. 394
d. Commentaires p. 395
2. En Algérie : la licence de français de l'université Alger 2-Bouzaréah p. 396
2.1. Le français en Algérie p. 397
2.1.1. Situation sociolingusitique du français en Algérie : un bref rappel p. 397
2.1.2. Francisation / arabisation : des enjeux complexes et passionnés p. 399
a. Francisation / arabisation p. 399
b. Enjeux p. 401
2.2. Enseigner / étudier la littérature de langue française en Algérie p. 404
2.2.1. Dans les anciennes colonies : quelques enjeux communs p. 404

a. Place problématique de la dimension culturelle et interculturelle p. 404
b. Littératures nationales (ou régionales) en français ? p. 405
2.2.2. Le programme de la licence de français en Algérie p. 406
2.2.3. Langue versus littérature p. 407
2.2.4. Quel corpus ? littératures algériennes, maghrébines, francophones ? p. 409
2.2.5. Les dimensions (inter)culturelles p. 412
2.2.6. Les difficultés : enseignement universitaire en crise p. 413
Conclusion du chapitre p. 416

PARTIE 4 : ANALYSE DES DONNÉES p. 418

Préambule : Dynamiques et enjeux interculturels de la lecture thématisés par un enseignant : *Germinie Lacerteux* et *Bel Ami* (9p) p. 419
1. Présentation de l'extrait : «Le bal populaire et la papier peint à grosses fleurs» (La Cousine Bette-K) p. 427
2. Lecture du texte, catégorisation de soi / de l'autre p. 420
3. Des difficultés d'ordre culturel p. 420
4. Des stratégies interculturelles pour construire les codes p. 422
5. Des enjeux interculturels plus complexes p. 423
6. Des enjeux spécifiques liés au contexte : les maîtresses de Bel ami et les grosses fleurs de la tapisserie p. 424

Chapitre 9 : Le texte littéraire dans le répertoire didactique des enseignants : un passeur de langues et de cultures ? p. 426

1. Celfe et Cidef : analyse des questionnaires et des entretiens menés avec les enseignants p. 426
1.1. Profils des enseignants p. 426
1.2. Quel corpus ? p. 428
1.2.1. Les œuvres citées p. 430
1.2.2. La sélection : modalités p. 431
a. Un choix peu contraint p. 431
b. Les œuvres p. 431
c. De la bibliothèque intérieure … au corpus scolaire p. 432
d. Recyclage p. 433
e. Les manuels : une ressource parmi d'autres p. 433
f. Transmission, réseau p. 434
1.2.3. La sélection : critères p. 435
a. Simplicité p. 435
b. Proximité p. 435
c. Actualité p. 435
d. Un au-delà du texte p. 436
e. Représentativité p. 437

1.3. Quels objectifs pour les textes littéraires en classe de FLE ? p. 437
1.3.1. Des objectifs multiples et variables p. 437
1.3.2. Les différents types d'objectifs p. 437
a. Linguistiques p. 438
b. Compréhension / production p. 439
c.Genres / thèmes p. 440
d. Littéraires ? p. 441
1.3.3.Dimensions(inter) culturelles p. 441
a. La prise en compte de difficultés culturelles p. 441
b. Place variable selon les enseignants p. 443
c. Approche anthropologique p. 443
d. D'une culture à l'autre : comparaisons p. 445
e. L'implication du sujet lecteur p. 447
f. Dialogue interculturel au sein de la classe p. 448
1.4. Les littératures francophones p. 448
1.4.1. Présence des littératures francophones p. 448
1.4.2. Objectifs p. 449
1.5. Lieux de tensions p. 452
1.5.1. Statut du texte littéraire dans la classe de langue : entre minoration et renouveau p. 452
1.5.2. Rapport au texte littéraire : un sentiment d'illégitimité ? p. 454
1.5.3. Dans la classe de langue ; un statut ambigu, problématique p. 456
a. Quelles spécificités ? p. 456
b. Des objectifs problématiques, des textes instrumentalisés ? p. 457
1.5.4. Des échanges difficiles en classe de langue p. 458
2. Licence de français de l'Université d'Alger : analyse des entretiens menés avec les enseignantes p. 459
2.1. Profil des enseignantes p. 459
2.1.1. Répertoires pluriilingues et pluriculturels p. 460
a. Répertoires plurilingues p. 460
b. Répertoires pluriculturels p. 460
2.1.2. Formation scolaire et universitaire p. 465
2.1.3. Profils de lectrices p. 468
2.2. Regards sur la licence de français p. 473
2.2.1. Les difficultés des étudiants p. 473
a. Difficultés d'ordre linguistique et méthodologique p. 473
b. Difficultés d'ordre culturel p. 478
2.2.2. Le texte littéraire à l'université : objectifs, enjeux, corpus p. 481
a. Les objectifs assignés aux cours p. 481
b. Retour sur soi, ouverture aux autres : quel corpus ? p. 485
c. Tabous, débats : la dimension axiologique p. 486
d. Obstacles et limites p. 490

e. Variations et contacts de langues, des textes à la classe p. 492
Conclusion du chapitre p. 495

Chapitre 10 - Identités plurielles «autour» du texte littéraire p. 498

1. Quelle « grammaire de l'identité » ? p. 498
1.1. L'identité comme « effet de catégorisation » p. 498
1.2. Marqueurs p. 499
Extrait : « Branchées Saint Valentin » (La Cousine Bette-K) p. 499
1.3. Positionnements énonciatifs p. 500
2. Présence énonciative du sujet lecteur p. 501
2.1. Mise en scène énonciative de la lecture p. 501
Extrait : «On a l'impression qu'il suit le personnage» (Germinal-L) p. 502
Extrait : «Les leçons qu'on pourrait essayer de tirer de cette nouvelle» (La Vie Carnaval-S4) p. 503
2.2. Polyphonie énonciative dans le lecture du texte p. 504
2.2.1. Entrecroisement voix du texte / voix des lecteurs p. 504
Extrait : «Je ne vais pas faire de belles phrases» (Une Femme-A1) p. 504
Extrait : «Nous sommes avec Vercors» (Le Silence de la mer-I) p. 507
2.2.2. Entrecroisement des voix des lecteurs p. 508
Extrait : «Elle ne disait pas mon mari mais mon époux» (Une Femme A2) p. 508
3. Quelles catégorisations, quels positionnements dans notre corpus ? p. 509
3.1. Quel relevé p. 509
Extrait : «Des joueurs de dominos»(La Vie Carnaval-B5) p. 510
3.2. Des catégorisations variées p. 510
3.2.1. Enseignants / étudiants p. 510
3.2.2. Les lecteurs d'un texte p. 510
3.2.3. Les appartenances nationales p. 510
Extrait : «En Guinée» (La Cousine Bette-K) p. 510
3.2.4. La communauté linguistique p. 512
Extrait : «En métropole» (La Vie Carnaval-B5) p. 512
3.2.5. Identités générationnelles p. 512
3.2.6. Autres types de catégorisations p. 512
3.2.7. Récapitulatif p. 514
3.3. Expert / non expert p. 515
Extrait : «Je suis pas maçon» (La Vie Carnaval-S4) p. 515
4. Identités du texte / identités des lecteurs p. 516
4.1. Continuité / discontinuité p. 517
4.2. Distance / proximité p. 518
4.3. Exemples p. 519

Extrait : «La femme méditerranéenne» (Nedjma-M-) (continuité et proximité) p. 519
Extrait : «Je suis un homme» (La Vie carnaval-S4) (continuité / proximité) p. 521
Extrait : «La femme de ces années était belle» (Une Femme-A1) (continuité et distance) p. 522
Extrait : «Nous on dit souvent avant soixante huit» (Une Femme-A1) (continuité / discontinuité et distance /proximité) p. 523
5. Exemple longitudinal : «La Vie Carnaval» p. 526
Conclusion du chapitre **p. 533**

Chapitre 11 : Lire les textes, lire les cultures : mobilisation / construction des codes (inter)culturels **p. 535**

1. Typologie des codes **p. 535**
1.1. Quels codes ? **p. 535**
1.2. Des codes référentiels **p. 536**
Extrait : «Un chèque emploi service» (Cunégonde à la bibliothèque-J4) p. 537
Extrait : «Le planning de Cunégonde» (Cunégonde à la bibliothèque-J3) p. 537
Extrait «Ce qui se passe normalement» (Le Figuier enchanté-M) p. 539
Extrait : «Vouvoyer son employeur» (Cunégonde à la bibliothèque-J4) p. 540
Extrait : «En ce temps-là les officiers allemands» (Le Silence de la mer-I1) p. 541
1.3. La lexiculture **p. 541**
Extrait : «Tomber enceinte» (Une Femme-A2) p. 542
1.4. Les codes axiologiques **p. 543**
1.4.1. Système de valeurs et de croyances p. 543
Extrait : «Un personnage inaccessible» (Nedjma-M) p. 543
Extrait : «Donner des claques à ses enfants» (Une Femme A2) p. 544
Extrait : «On descend tous des montagnes» (La Cousine Bette-K) p. 546
1.4.2. Les stéréotypes partagés p. 548
Extrait : «On a affaire à des stéréotypes» (Cunégonde-J4) p. 548
1.5. Les codes littéraires **p. 548**
Extrait : «L'automne» (Le Lac-K) p. 549
Extrait : «Un narrateur personnage» (Le Figuier enchanté-M) p. 551
2. Mobilisation / construction des codes dans les échanges **p. 552**
2.1. Le type de mobilisation / construction **p. 552**
2.1.1. Mobilisation implicite / explicite p. 552
2.1.2. Codes disponibles / codes construits / codes remobilisés p. 553
2.1.3. Demande d'explicitation / explicitation directe p. 554
2.1.4. Résolution p. 555
2.2. Va-et-vient codes du textes / codes du lecteur **p. 556**
2.3. Planification / hiérarchisation **p. 558**
2.3.1. Mobilisation planifiée / émergente p. 558
2.3.2. Enjeux de premier / de second plan p. 559

3.3.3. Les codes : moyens ou fin de la lecture ? p. 560
3.3.4. Quels codes mobiliser / construire ? planifications, négociations, tensions p. 560
3. Des objectifs en tension p. 560
3.1. Séquences d'ouverture / de clôture : des entrées variées dans les textes p. 561
3.1.1. Les enjeux des séquences d'ouverture et de clôture p. 561
3.1.2. Exemple d'un cours de littérature : Une Femme-A1 p. 562
Extrait : «Séquence d'ouverture» (Une Femme-A1) p. 562
Extrait : «Séquence de clôture» (Une Femme-A1) p. 566
3.1.3. Un regard transversal sur les séquences d'ouverture du corpus p. 567
a. Diversité des objectifs p. 568
b. Ruptures versus continuités p. 569
3.2. Exemples de négociation et de redéfinition des objectifs p. 570
3.2.1. La Cousine Bette-K p. 570
Extrait : «Ce caractère qui ressemble à celui des Corses» (La Cousine Bette-K) p. 570
3.2.2. La Vie Carnaval-B p. 573
Extrait : «Ici on est en cours de langue» (La Vie carnaval-B5) p. 573
3.2.3. Le Silence de la mer-I p. 575
Extrait : «Vous entendrez des termes un peu compliqués» (Le Silence de la mer-I1) p. 576
Extrait : «Il appelle ça la qualification différentielle» (Le Silence de la mer-I1) p. 577
4. Négociation des codes, pluralité des interprétations et gestion de la polysémie p. 578
4.1. Les négociations dans les interactions «autour» des textes littéraires p. 570
4.1.1. Les négociateurs p. 579
4.1.2. L'objet des négociations p. 580
4.1.3. Un état initial «de désaccord ou du moins de non-accord» p. 580
4.1.4. La recherche d'un accord p. 581
4.1.5. Négociations implicites / explicites p. 582
4.1.6. Quelques variables p. 582
a. Les représentations des enseignants p. 582
b. Les propositions et contre-propositions p. 583
c. Le moment / l'activité p. 583
4.2. Dynamique des échanges et négociation des codes lors de la lecture du texte : quelques exemples p. 583
Extrait : «Il va crever» (Germinal-L) p. 583
Extrait : «Nedjma c'est l'étoile» (Nedjma-M) p. 586
Extrait : «Kateb Yacine pédophile ?» (Nedjma-M) p. 589
Conclusion du chapitre p. 607

Chapitre 12 : Mobilisation / construction des codes et dynamiques interculturelles p. 593

1. Réagencements contextuels et dynamiques interculturelles p. 593
1.1. Les réagencements contextuels p. 594
1.1.1. Déficit contextuel en classe de langue p. 594

1.1.2. Régencements contextuels et lecture du texte littéraire p. 595
1.2. Les différents types de contextes : «récits de vie», «cadre de la ficiton» et «contexte social» p. 596
1.2.1. Contexte récit de vie p. 596
Extrait : «Les choses sexuelles» (Une Femme-A2) p. 597
1.2.2. Contexte cadre de la fiction p. 598
Extrait : «Une soupente» (Le Silence de la mer-I1) p. 598
1.2.3. Contexte social p. 599
Extrait : «C'est comme en coupe du monde» (La Figuier enchanté-M) p. 599
1.3. Multiplicité des univers de référence p. 600
1.3.1. Monde de la langue p. 601
Extrait : «Un chien sans maître» (La Vie carnaval-S4) p. 601
1.3.2. Monde du texte p. 603
Extrait : «Les vrais Brésilliens» (La Vie carnaval-S1) p. 603
1.3.3. Monde fictionnel p. 604
Extrait : «La banlieue» (La Cousine Bette-B) p. 604
1.3.4. Monde de la classe p. 604
Extrait : «La poésie romantique arabe» (Le Lac-K) p. 605
1.3.5. Monde extérieur p. 605
Extrait : «Carnaval : dans la vie des Guadeloupéens, dans la vie des Français» (La Vie carnaval-B5) p. 606
1.3.6. Monde des œuvres p. 607
Extrait : «Les films de cette époque-là» (Une Femme-A1) p. 608
Extrait : «les films sur la seconde guerre mondiale» (Le Silence de la mer-I1) p. 608
1.4. Circulation entre les contextes et dynamiques interculturelles p. 609
Extrait : «La diphtérie à l'époque on en mourait» (Une Femme-A2) : différence monde du texte / monde extérieur » p. 610
Extrait : «En Algérie ça se passe comme ça» (La Figuier enchanté-M) : similitude monde du texte / monde extérieur p. 610
Extrait : «Nous sommes un peu le monde ici» (La Vie Carnaval-B3) : similitudes monde du texte / monde de la classe puis monde du texte / monde extérieur p. 613
2. Stéréotypes et représentations p. 615
2.1. Des stéréotypes pour comprendre le texte p. 615
2.1.1. Un ensemble de références partagées p. 615
Extrait : «En tant que mère» (La Vie Carnaval-B3) p. 615
Extrait : « Dégingandé » (Le Silence de la mer-I1) p. 616
2.1.2. Stéréotypes et réagencements contextuels p. 617
2.1.3. Représentations stéréotypes et « blancs » du texte p. 619
Extrait : « Je suis sûre qu'elle a de gros seins » (La Vie carnaval-S1) p. 619
2.1.4. À rebours des représentations stéréotypées p. 619
Extrait : « Je ne vois pas la guerre » (Le Silence de la mer-I1) p. 620
2.1.5. Représentations de référence et représentations d'usage p. 620

Extrait : « Sans caricaturer le peuple allemand » (Le Silence de la mer-I1) p. 621
2.2. Stéréotypes, représentations et place du sujet lecteur p. 621
Extrait : « Nous on s'est pas défendu de manière sauvage » (Nedjma-M) p. 622
3. L'interculturel : embûches, tensions p. 626
3.1. Difficulté à repérer les implicites et à se décentrer p. 626
Extrait : « Paris, ville nouvelle » (Une Femme-A3) p. 627
Extrait : « Elle avait le temps de se marier » (Une Femme-A2) p. 637
Extrait : « C'est pas un peu malsain ? » (Nedjma-M) p. 638
3.2. Le choix du bon contexte p. 639
Extrait : « Maika Domrane » (Le Lac-K) p. 630
3.3. Dynamiques centrifuges / centripètes p. 632
3.3.1. Dynamiques centrifuges interrompues p. 632
Extrait : « La croix, c'est un talisman comme la main de Fatma » (Le Vallon-B) p. 652
Extrait : « C'est pas l'intérêt du cours » (Le Figuier enchanté-M) p. 634
3.3.2. Dynamiques centrifuges acceptées p. 635
Extrait : « L'enterrement d'Aimé Césaire » (La Vie carnaval-B3) p. 635
Extrait : « Les feuilles mortes » (Le Lac-K) p. 637
Extrait : « Branchés Saint Valentin » (Le Lac-K) p. 639

Conclusion du chapitre p. 642

Conclusion p.643

Bibliographie p.650

Index des notions p.693
Index des noms p.702

VOLUME 3 : ANNEXES

Table des annexes p. 2
Tableau général de présentation du corpus p. 5
Présentation des formations p. 13
Transcription et arpentage des données p. 52
Conventions de transcription p. 299
Entretiens et questionnaires p. 301

INTRODUCTION

Dans *Éducation et communication interculturelle,* M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher qualifient la littérature de «lieu emblématique de l'interculturel» (1996 : 162) et l'envisagent comme une «discipline de l'apprentissage du divers et de l'altérité» (1996 : IV). Ces affirmations constituent le point de départ de cette recherche.

En effet, notre propre expérience d'enseignante auprès de publics étudiants variés (inscrits en licence de lettres en France, de français en Algérie, en formation de français langue étrangère dans un centre de langue universitaire) nous a particulièrement sensibilisée à cette dimension interculturelle que l'étude de textes littéraires était susceptible d'initier. Dans le même temps, nous avons aussi été amenée à approfondir l'analyse de ces relations multiples et complexes entre texte littéraire / didactique des langues et interculturel dans le cadre de cours du master de didactique des langues de l'université d'Angers dont nous sommes en charge depuis plusieurs années.

Cette association littérature / interculturel, que M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher ont contribué à populariser, est aujourd'hui très présente dans les travaux relatifs à la didactique du texte littéraire en classe de FLE. Elle constitue l'un des axes majeurs du «retour» du texte littéraire dans l'enseignement des langues auquel on assiste depuis quelques années et on en trouve aussi des échos, plus ou moins nets, dans les domaines connexes du FLM et du FLS. Elle s'accompagne en outre d'un intérêt particulier pour les littératures francophones[1] : écrites à la croisée de plusieurs langues et de plusieurs cultures, on pense qu'elles sont les plus à même de tenir ce rôle de «médiateur», de «passeur» culturel et interculturel que l'on veut attribuer au texte littéraire.

Cette étude de l'apparition, de l'évolution, de la diffusion de cette approche que l'on qualifiera d'*(inter)culturelle* du texte littéraire[2], la mise en évidence de ses différentes facettes, constituent l'un des premiers objectifs de notre recherche. En effet, s'il existe déjà de nombreux travaux qui examinent la place et le rôle du texte littéraire dans les méthodologies successives d'enseignement / apprentissage du FLE[3], cette approche (inter)culturelle n'a pas encore été étudiée de manière spécifique, pas plus que la place et le rôle des littératures francophones occupent dans ces enseignements.

---

[1] Au sens qui oppose littérature «française», «hexagonale» et littératures francophones : même si cette catégorisation est évidemment discutable (et discutée) c'est elle que l'on retrouve dans les travaux évoqués.

[2] Nous avons choisi de mettre entre parenthèse le préfixe *inter* de manière à souligner les différentes facettes de cette approche, qui mêle d'une manière qu'il n'est pas toujours aisée de dissocier des objectifs plutôt culturels (découverte de la culture mise en texte) et d'autres plus interculturels (tissage d'une relation entre le lecteur et l'altérité du texte).

[3] On fera notamment référence à la thèse d'I. Gruca (1993).

Mais nous avons aussi été amenée à constater que, dans de nombreux travaux, cette association texte littéraire / interculturel restait une position de principe. Même lorsque des fiches pédagogiques sont proposées et / ou des expériences de classe sont rapportées, il est rare que les échanges auxquels le texte étudié a réellement donné lieu soient examinés attentivement. On étudie assez peu comment, et dans quelles conditions (voire *sous* quelles conditions), le texte littéraire s'avère être un passeur (inter)culturel. Il nous a donc semblé particulièrement intéressant - et inédit - d'analyser précisément quelles dynamiques (inter)culturelles se nouent, de manière effective, dans le tissage des échanges «autour» du texte littéraire.[4]

Dans cette perspective, nous avons donc choisi de mener une enquête ethnographique dans deux contextes différents :

a/ deux centres de langues universitaires accueillant des étudiants de FLE : celui de l'université d'Angers, le Celfe, et celui de l'université Catholique de l'Ouest, le Cidef ;

b/ et la licence de français de l'université Alger 2.

Nous avons souhaité effectuer l'analyse de cours, recueillis dans ces différentes structures, afin de mettre au jour les dynamiques (inter)culturelles qui se jouent dans les échanges collectifs, lorsqu'un groupe d'étudiants lit, comprend, interprète un texte littéraire. Nous avons utilisé pour ce faire les outils de la linguistique interactionnelle, et nous nous avons choisi de nous intéresser tout particulièrement à des éléments comme les positionnements et stratégies identitaires, la circulation des codes mobilisés / construits pour lire le texte, la négociation du sens du texte, les mouvement de décontextualisation et recontextualisation, la circulation et la reconfiguration des représentations, tous en lien étroit avec ces dynamiques (inter)culturelles.

Nous avons en outre choisi de mener une enquête complémentaire, par questionnaires et entretiens, sur le terrain où les cours ont été enregistrés afin d'avoir accès à des données contextuelles permettant de mieux comprendre les interactions recueillies, et d'en mener des analyses plus pertinentes, mais aussi de dégager les Représentations Savoirs et Croyances (Cambra GIné 2003) relatifs aux textes littéraires des enseignants exerçant dans les contextes envisagés.

Les deux contextes retenus (cours de FLE international en contexte universitaire français et cours de littérature française à l'Université d'Alger) illustrent l'un et l'autre des situations «culturellement complexes et hétérogènes» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : IV), dont on peut supposer qu'elles initient des dynamiques (inter)culturelles particulièrement

[4] Nous avons choisi d'utiliser la préposition «autour» pour souligner le fait que ces dynamiques interculturelles pouvaient être plus ou moins directement suscitées par le texte lu : elles interviennent parfois dans les marges de l'explication du texte à proprement parler, et entretiennent avec elle un lien plus ou moins lâche.

riches. Nous avons aussi considéré qu'un public de jeunes adultes aurait déjà une certaine expérience sociale témoignerait d'une relative maturité dans la réception des textes.

Dans ces deux contextes, les données révèlent des tensions relatives aux objectifs, multiples, parfois contradictoires associés aux textes littéraires. Les dimensions (inter)culturelles auxquelles nous nous intéressons de manière privilégiée sont, en effet, dans l'un comme dans l'autre cas, susceptibles de se retrouver en tension avec d'autres finalités - linguistiques et / ou littéraires - qui peuvent être assignées aux textes littéraires.

Notre travail se subdivise en quatre parties.

Nous avons exposé dans un premier temps le cadre théorique nécessaire pour mener à bien l'analyse des dynamiques (inter)culturelles qui apparaissent à l'occasion de la lecture collective d'un texte littéraire en classe de langue. Ce cadre théorique est nécessairement pluriel puisqu'il emprunte à la fois à l'analyse des interactions didactique (chapitre 1) et aux recherches sur la communication interculturelle (chapitre 2).

Dans la seconde partie, nous nous interrogeons sur la manière dont le texte littéraire est susceptible d'être envisagé comme un passeur (inter)culturel en classe de langue. Nous définissons tout d'abord (chapitre 3) la conception de la lecture qui est la nôtre tout au long de ce travail, conception qui s'ancre dans les théories de la réception littéraire et donne une place centrale aux interactions texte / lecteur. Nous proposons ensuite un retour historique sur la place du texte littéraire dans l'enseignement des langues du point de vue spécifique des liens textes / cultures. D'abord emblèmes d'une culture humaniste, puis documents authentiques qui émanent d'une culture donnée et en rendent compte, les textes sont ensuite envisagés comme les «lieux emblématiques de l'interculturel» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 162). Nous examinons de manière plus spécifique la naissance et la diffusion de cette dernière conception, qui met notamment l'accent sur le rôle des littératures francophones ; nous dégageons les différentes facettes ainsi que certaines des limites de cette approche de la littérature (chapitre 5).

Dans la troisième partie, nous définissons tout d'abord les principes méthodologiques propres à la démarche ethnographique adoptée et nous rendons compte de la manière dont notre corpus a été constitué (chapitre 6). Nous revenons ensuite sur les principes qui ont guidé la transcription et l'arpentage des données ainsi recueillies (chapitre 7). Nous examinons enfin les contextes où nous avons mené notre recherche et nous dégageons, pour chacun d'entre eux, les enjeux spécifiques liés à la présence de textes littéraires dans les formations (chapitre 8).

Enfin, dans la quatrième partie, nous présentons l'analyse de nos données.

Dans un premier chapitre (chapitre 9), ce sont les entretiens et les questionnaires recueillis auprès des enseignants qui retiennent notre attention. Quels discours tiennent-ils sur leurs pratiques relatives aux textes littéraires, les objectifs qu'ils leur assignent, les

corpus qu'ils sélectionnent ? Comment envisagent-ils les dynamiques (inter)culturelles que la lecture des textes peut initier dans les classes ?

Les trois chapitres suivants sont quant à eux consacrés à l'analyse des dynamiques interculturelles qui se manifestent dans les interactions de notre corpus. Tout d'abord (chapitre 10) ce sont les positionnements identitaires des interactants «autour» du texte littéraire, qui retiennent notre attention. Puis (chapitre 11) nous nous intéressons à la dimension culturelle des codes (du texte, du lecteur) mobilisés / construits dans les interactions qui constituent notre corpus. Nous regardons aussi comment, dans les négociations relatives à ces codes, un espace plus ou moins grand peut être donné au pôle de la réception et aux sujets lecteurs. Nous étudions ensuite (chapitre 12) les dynamiques (inter)culturelles qui peuvent s'établir dans les échanges : en quoi la compréhension et l'interprétation des textes est-elle l'occasion d'opérer de multiples décontextualisations et recontextualisations qui mettent en relation - entre autres - monde du texte et monde du lecteur ? Comment représentations et stéréotypes circulent-ils et se reconstruisent-ils dans ces interactions ? Et quelles sont les résistances les limites, les tensions observables lorsque s'initient de telles dynamiques interculturelle ?

Nous espérons ainsi que les questionnements que ce travail soulève fourniront de nouveaux éléments de réflexion sur :

- la réception des textes littéraires en contexte éducatif et l'analyse des discours (et notamment des discours-en-interaction) que peuvent susciter ces textes ;
- le texte littéraire en classe de FLE / FLS et les méthodologies d'enseignement de la littérature dans ces contextes ;
- la place et les formes de l'interculturel en classe de langue - et plus spécifiquement les dynamiques interculturelles qui se manifestent dans les échanges didactiques.

-

PARTIE 1

ANALYSER LES DYNAMIQUES (INTER)CULTURELLES DANS LES INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE : UN CADRE THÉORIQUE PLURIEL

L'objet de cette première partie est de délimiter le cadre théorique dans lequel prend place notre travail et d'exposer les outils conceptuels nécessaires pour mener à bien notre recherche. Cet ancrage est résolument pluriel : il emprunte à l'analyse du discours en interaction, aux théories de la réception littéraire, à la didactique des langues/cultures, domaines qui sont tous eux-mêmes, de surcroît, aux confins de différents champs disciplinaires.

Notre travail s'inscrit dans **le domaine de l'analyse des interactions** (**chapitre 1**) : il nous a semblé nécessaire de commencer par faire le point sur cette «mouvance» (origines, positionnements épistémologiques, enjeux). Nous examinons ensuite **les spécificités des interactions didactiques interlingues** telles que celles qui constituent notre corpus. Nous pourrons ainsi dégager les spécificités du type particulier d'interactions auxquelles nous nous intéressons dans ce présent travail, d**es interactions didactiques «autour» de textes littéraires.** Comment notre propre étude se positionne-t-elle parmi les travaux qui se sont déjà intéressés à ce type d'échanges ? Et quelles en sont les particularités ?

Envisager le texte littéraire comme un «passeur (inter)culturel» implique de définir ce que l'on entend par **culture(s) et interculturel (chapitre 2)**. Dans un premier temps, nous évoquerons **différentes conceptions de la culture** et préciserons celles que nous ferons nôtre ici. Nous serons aussi amenée à **parcourir le champ de l'interculturel**, afin de déterminer comment peuvent être pensés ces contacts, ces dynamiques que nous souhaitons observer à l'occasion de la lecture de textes littéraires. Nous reviendrons aussi sur **l'étude des représentations, et celle des positionnements et stratégies identitaires,** qui nous semblent être deux manières privilégiées d'étudier les dynamiques interculturelles dans les échanges suscités par les textes littéraires.

CHAPITRE 1
DES INTERACTIONS EN CLASSE DE LANGUE

Dans ce premier chapitre, nous positionnons notre travail dans le champ des études relatives aux discours-en-interaction, dont nous rappelons le contexte d'émergence et les grands principes.

Nous revenons ensuite sur les spécificités des interactions qui constituent notre corpus : des interactions didactiques interlingues «autour» du texte littéraire.

1. L'analyse des interactions : les principes de l'approche interactionnelle

1.1. Le contexte d'émergence de notre champ de recherche

1.1.1. La notion d'interaction

Le concept d'interaction, qui renvoie, de manière générale à l'action mutuelle que deux (ou plusieurs) objets peuvent avoir l'un sur l'autre, est selon le terme de J. Cosnier un concept «nomade» (2002 : 318) :

> «Apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et des sciences de la vie, il a été, à partir de la seconde moitié du XXème siècle, adopté par les sciences humaines pour qualifier les interactions communicatives.» (Cosnier 2002 : 318)

Les études portant sur la dimension interactive de la communication sont désormais bien installées dans le paysage scientifique. En France, cela fait maintenant une trentaine d'années que la «révolution conversationnelle» (Coulmas 1981 : VII cité par Kerbrat-Orecchioni 1990 : 54) est en marche et que s'est constitué un domaine de recherches assez clairement délimité, celui de la linguistique interactionnelle, au sein duquel nous souhaitons que notre présent travail prenne place.

Certes, il ne s'agit pas d'un champ homogène, d'une «école unifiée dont les travaux seraient cumulatifs» (Pekarek-Doehler 2000 : 1). C. Kerbrat-Orecchioni le définit plutôt comme une «mouvance» qui «traverse plusieurs disciplines, et dont l'unité repose sur quelques postulats fondamentaux plutôt que sur l'existence d'un ensemble unifié de propositions descriptives» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 55).

Dans l'ouvrage qu'ils consacrent à l'interaction sociale, E. Marc et D. Picard (1989 : 9) font ainsi le tour des nombreux domaines des sciences humaines dans lesquels la notion d'interaction est utilisée :

> «On constate aujourd'hui, dans de nombreux domaines des sciences humaines, une émergence de la notion d'interaction. En psychologie sociale, où elle a toujours été présente de manière plus ou moins explicite, elle tend à devenir un des points de vue dominants. En sociologie /.../ on observe un "retour à l'acteur" (selon une expression d'A.Touraine), au relationnel et à une approche "micro sociale". De même, à côté d'une

> anthropologie des cultures s'est constituée une "anthropologie sociale" qui s'intéresse aux rapports sociaux tels qu'on peut les saisir concrètement à travers les interactions les plus banales et les plus quotidiennes. En pragmatique linguistique, l'"analyse conversationnelle", prenant pour objet les interactions langagières, s'impose peu à peu à côté de l'analyse du discours. En psychologie génétique, c'est plus la notion d'"interactions précoces" que la conception d'une évolution linéaire de l'enfant qui inspire présentement les chercheurs. En psychologie clinique, avec la diffusion des thérapies familiales, c'est une approche renouvelée de la maladie mentale comme trouble de la relation qui fait jour... On pourrait multiplier les exemples qui montrent l'actualité de la perspective interactionniste.» (Marc et Picard 1989 : 9)

On voit donc que les études interactionnistes ont *partie liée* avec de nombreuses disciplines, entre lesquelles les frontières sont d'ailleurs parfois difficiles à délimiter.[5]

Du fait de leurs ancrages multiples et interdisciplinaires, ces recherches se caractérisent ainsi fondamentalement par une diversité des approches, des démarches et des théories qu'elles convoquent.[6] Le fil directeur, néanmoins, est (cf. *infra*) leur volonté de récuser les perspectives immanentistes et d'inscrire le langage dans ses usages sociaux, leur conception systémique et interactionnelle de la communication, une attention toute particulière portée au terrain et aux données empiriques.

Il n'est pas de notre ressort de présenter ici de manière détaillée l'archéologie des différentes disciplines qui ont contribué à l'émergence de la linguistique interactionnelle.[7] Nous souhaiterions néanmoins, dans un premier temps, en dresser une rapide cartographie avant de présenter, de manière plus transversale, les principales problématiques soulevées par l'adoption de ce sujet d'étude spécifique, les interactions verbales, et ce que notre propre recherche doit à ces différents courants.

1.1.2. La « mouvance interactionniste »

Dans les développements qu'elles consacrent l'une et l'autre à la question, C. Kerbrat-Orecchioni (1990) et V. Traverso (1999) soulignent que c'est aux États-Unis, dans les années cinquante et soixante, qu'une constellation de travaux, qui s'ancrent dans des domaines disciplinaires variés, contribue à renouveler profondément la notion de communication en s'intéressant de manière privilégiée à la question de l'interaction. Dans son ouvrage justement intitulé *La Nouvelle communication (*1991), Y. Winkin emploie l'expression de «collège invisible» pour désigner les réseaux informels dans lesquels ces chercheurs (psychiatres, psychologues, anthropologues, sociologues ou encore linguistes) étaient engagés et qui leur ont permis de partager, de diffuser et de discuter leurs travaux. Mais, si l'attention portée aux interactions communicatives s'est vraiment cristallisée à cette

---

[5] C. Kerbrat-Orecchioni en donne une liste un peu différente - qui renvoie cependant à la même idée d'un ancrage pluriel et multidisciplinaire : «ontogénèse du langage, pathologie du langage - aphasie ou schizophrénie - didactique des langues, communications des sites institutionnels, interethnique, relations diplomatiques internationales» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 52).

[6] V. Rivière (2006 : 103) parle joliment d'un «entrelacs conceptuel».

[7] Cela a déjà été fait par C. Kerbrat-Orecchioni ou V. Traverso dans les ouvrages qu'elles consacrent à l'étude des interactions. On se reportera aussi à : Y. Winkin, C. Bachmann *et alii*, P. Bange, R. Vion L. Mondada.

période sur les campus américains, d'autres traditions scientifiques, d'autres champs disciplinaires avaient déjà été précurseurs en la matière. On peut penser aux travaux de la sociologie allemande (M. Weber, G. Simmel), à ceux de L. Vygotsky ou bien encore de M. Bakhtine (cf. *infra*) qui, eux aussi, ont pointé la place centrale de l'interaction dans toute communication humaine.

1.1.3. Ses ancrages disciplinaires

Les ancrages disciplinaires des études interactionnistes sont, avons-nous dit, pluriels. On distingue généralement (cf. par ex. C. Kerbrat-Orecchioni ou V. Traverso) plusieurs «cercles» dans lesquels elles se sont développées.

Le premier est lié aux recherches menées dans les domaines de la psychiatrie et de la psychologie[8], notamment par les **chercheurs de l'école de Palo Alto**. La figure centrale est ici celle de G. Bateson, «maître à penser de toutes une génération de penseurs qui ont véritablement fondé l'analyse des interactions» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 58). Il a participé à différents projets de recherche interdisciplinaires[9] (ou les a initiés) dans des domaines variés (anthropologie, biologie, psychologie) autour de questions liées à la communication sous toutes ses formes (humaine autant qu'animale) et est à l'origine en 1959 de la création du Mental Research Institute, où il a été rejoint, entre autres, par P. Watzlavick. Les chercheurs du MRI s'intéressent, initialement dans un but thérapeutique, aux difficultés de relations dans le couple et la famille, aux troubles schizophréniques.[10] Influencés par le courant cybernétique, ils en viennent à développer une approche systémique de la communication, ne considérant plus leurs patients comme des individus isolés mais comme partie prenante d'un système de communication dont les dysfonctionnements sont à l'origine des troubles qu'ils développent. Ils envisagent ainsi les troubles psychiatriques dans une perpective interactionniste, marqués en cela par les travaux de H. Stack Sullivan qui décrit la psychiatrie comme l'étude des relations interpersonnelles.

À côté de ce «courant psy» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 58), on identifie un second cercle de travaux qui s'inscrivent dans le vaste domaine de **l'ethnologie, de la sociologie et / ou de l'anthropologie**. On peut ici mentionner :

---

[8] Pourraient aussi être mentionnés ici, même s'ils se rattachent à d'autres traditions scientifiques, les travaux de L. Vygotsky ou J. Bruner qui mettent en lumière l'importance des interactions entre le jeune enfant et son environnement dans son développement cognitif et langagier.

[9] Il a publié avec M. Mead - qui fut sa première femme - une étude consacrée aux interactions entre mère et enfants dans la société balinaise. Il a ensuite participé aux célèbres conférences Macy qui ont vu se rencontrer, de 1942 à 1953, un groupe interdisciplinaire de chercheurs (mathématiciens, logiciens, anthropologues, sociologues ou encore psychologues) autour de questions liées à la communication.

[10] Les travaux menés sur les schizophrènes conduisent notamment les chercheurs de l'école de Palo Alto à formuler (1956) la théorie du *double bind* (double contrainte) : ils voient l'une des causes de la schizophrénie dans les injonctions paradoxales (du type : «sois grand mon petit») auxquelles leur environnement peut les soumettre. Ils s'intéressent par la suite à la formulation de ce type d'exigences contradictoires dans la communication quotidienne.

- L'interactionnisme symbolique : ce courant, influencé par les travaux de la sociologie allemande (G. Simmel, M. Weber) a été porté par G.H. Mead et ses élèves, notamment H. Blumer, au sein du département de sociologie de l'université de Chicago dès la fin des années trente. Au coeur de ces travaux se trouve l'idée (constructiviste) que les individus contribuent à donner un sens à la réalité sociale plus qu'ils ne la subissent. Ce sens est (co) construit à travers les interactions, les échanges communicatifs, verbaux et non verbaux, dans lesquels les acteurs sociaux sont impliqués. L'interprétation des faits sociaux se joue ainsi dans et par les interactions inter-individuelles. C'est ce que synthétisent ces trois propositions formulées par H. Blumer, qui explicitent les postulats de l'interactionnisme symbolique :

> «1. Les humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens interprétatif que ces choses ont pour eux.
>
> 2. Ce sens est dérivé ou provient des interactions que chacun a avec autrui.
>
> 3. C'est dans un processus d'interprétation mis en œuvre par chacun dans le traitement des objets rencontrés que ce sens est manipulé et modifié.» (Blumer, Symbolic interactionnisme, 1969, cité par Queiroz et Zlotowksi 1994 : 31-32)

Sur le plan méthodologique, l'école de Chicago marque aussi une véritable rupture épistémologique : elle développe une approche compréhensive des faits sociaux[11], une véritable écologie urbaine et de fait accorde une place centrale aux données empiriques, au travail de terrain. La place du chercheur est elle aussi repensée, puisqu'il s'agit pour lui de saisir le sens que les acteurs attribuent aux situations et non de leur en attribuer un de manière extérieure. L'observation participante (*cf. infra* chap. 6, pp. 299-314) est essentielle pour appréhender les activités de communication verbale et non verbale d'une communauté.

- L'ethnographie de la communication dont les initiateurs sont D. Hymes et J. Gumperz.[12] Leurs travaux s'en réclamant ont pour objectif :

> «de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale, et plus précisément de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée.» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 59)

Les données contextuelles, sociales et culturelles déterminent les pratiques individuelles : ces faits de langue doivent donc être étudiés dans leur contexte naturel (dont le modèle SPEAKING établi par D. Hymes permet de dégager les caractéristiques pertinentes). Une partie des recherches menées dans le domaine de l'ethnographie de la communication a une dimension comparative : c'est en mettant en regard les différences entre les pratiques communicatives de plusieurs communautés ethnolinguistiques et / ou sociolinguistiques qu'on en saisit les spécificités. Elles s'intéressent aussi (par exemple J. Gumperz) à ce que peuvent mettre en évidence les contacts entre des locuteurs dont les normes discursives ne sont pas les mêmes. Lorsqu'ils sont amenés à interagir, quels choix

---

[11] Les thèmes de recherches de prédilection des chercheurs qui y sont affiliés ont trait à la sociologie urbaine, aux questions d'immigration, de minorités raciales et ethniques, de déviances sociales.

[12] Gumperz et Hymes (1972) et initialement : Goffman, Ervin Tripp, Sacks, Hall, Labov...

de langue(s) ou de variété(s) de langues opèrent ils ? Quels sont les malentendus, les problèmes de communication que ces appartenances différentes peuvent occasionner ? Des études de ce type sont par exemple menées dans le contexte scolaire nord-américain et mettent en évidence le fait qu'une partie des difficultés que peuvent rencontrer les élèves noirs américains ou indiens est imputable aux différences entre les normes communicatives en vigueur à l'école et celles qui ont cours au sein de leurs communautés d'origine (C. Cazden ou J. Gumperz par ex.).

Les travaux de D. Hymes aboutissent quant à eux à la formulation d'une notion qui jouera ensuite un rôle central dans le domaine de la didactique des langues, celle de compétence communicative (là où N. Chomsky envisage une compétence linguistique qui pose le langage comme une structure universelle). La maîtrise grammaticale d'une langue est insuffisante : pour être réellement compétent et s'exprimer de manière appropriée, un locuteur doit être capable de s'adapter aux règles linguistiques, sociolinguistiques et interactionnelles définies pour un contexte donné.

- **L'ethnométhodologie** : les instigateurs (H. Garfinkel, H. Sacks, E. Schegloff) de cette discipline, dont le nom a été forgé par analogie avec les termes *ethnobotanique* ou *ethnoscience*, l'envisagent comme une science des ethnométhodes, à savoir des «(procédures, savoirs et savoir-faire) qu'utilisent les membres d'une société donnée pour gérer adéquatement l'ensemble des problèmes communicatifs qu'ils ont à résoudre dans la vie quotidienne» (1990 : 61). Pour les ethnométhodologues, les normes qui régissent les comportements sociaux sont en permanence (re) construites et (re) définies dans et par les échanges du quotidien :

> «La vie en société apparaît alors comme un "accomplissement continu", comme un travail permanent pour construire son identité sociale, pour rendre intelligible l'ensemble de ses comportements, et se faire admettre comme membre habilité de cette société.» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 63)

C'est ce que montre l'exemple, analysé par H. Garfinkel (1967), d'une transsexuelle, Agnès. Née avec le physique d'un homme, elle a subi de nombreuses opérations pour que son apparence physique coïncide avec son identité profonde (féminine). H. Garfinkel s'intéresse aux comportements et attitudes qu'elle adopte au quotidien pour accomplir son «être femme» : pour se définir (et être définie) comme telle. La situation singulière qui est la sienne (où rien ne va de soi) rend visible ce qui d'ordinaire passe inaperçu : le fait que toute identité (ici, celle d'un genre sexuel) est le produit d'un travail continu.

- **L'analyse conversationnelle** est la «branche» de l'ethnométhodologie qui s'intéresse à la description du «déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 64). Elle consiste en une véritable grammaire des conversations, s'efforçant d'en dégager la construction séquentielle d'un point de vue micro sociologique. L'analyse des échanges langagiers qu'elle effectue met en évidence le fait que l'ordre social se construit dans et par les interactions menées entre les sujets (et n'est pas une donnée a priori).

- Enfin, les **travaux d'E. Goffman**[13] constituent un ensemble vaste et divers, qui peut être rangé sous la bannière de la micro sociologie ou de l'ethologie de la communication quotidienne. E. Goffman réinvestit notamment sur le plan scientifique la métaphore de la vie sociale envisagée comme un théâtre. Les individus sont des acteurs, en représentation sur une scène, qui accomplissent un travail continu de figuration. On trouve ainsi résumé la ligne directrice des théories d'E.Goffman sous la plume de P. Bourdieu (lorsqu'il rédige en 1982 la nécrologie du chercheur américain) :

> «À travers les indices les plus subtils et les plus fugaces des interactions sociales, il saisit la logique du travail de représentation ; c'est-à-dire l'ensemble des stratégies par lesquelles les sujets sociaux s'efforcent de construire leur identité, de façonner leur image sociale, en un mot de se produire : les sujets sociaux sont aussi des acteurs qui se donnent en spectacle et qui, par un effort plus ou moins soutenu de mise en scène, visent à se mettre en valeur, à produire la "meilleure impression", bref à se faire voir et à se faire valoir.» (Bourdieu 1982)

- C. Kerbrat-Orecchioni évoque aussi plus brièvement des recherches qui s'ancrent dans le domaine de la **philosophie du langage** : d'inspirations variées les travaux de ce champ scientifique ont pour point commun de rompre avec les théories mentalistes, qui font de la conscience individuelle le lieu de formation de la pensée et du langage, et avec les conceptions qui envisagent le langage principalement comme représentation du monde. L'influence de L. Wittgenstein et de sa théorie des «jeux de langage» est ici patente : le «second Wittgenstein» s'est en effet intéressé aux usages effectifs du langage, pensant la signification non comme ce que le mot désigne ou représente mais comme l'ensemble des règles déterminant la façon dont il est utilisé. C. Kerbrat-Orecchioni mentionne aussi dans cette catégorie les travaux relevant de la pragmatique (H.P. Grice, J. Austin, J. Searle par exemple) : le langage y est envisagé (via le concept d'acte de langage) comme moyen d'action sur le monde. Elle évoque enfin la figure de F. Jacques, qui travaille sur la définition des conditions de possibilité de la communication et montre la place centrale de l'interlocution dans la construction de la subjectivité.

- Le dernier cercle mentionné est celui de la **linguistique** qui a pour ainsi dire «pris le train en marche», et n'a découvert l'interactionnisme que «sous la pression d'investigations menées hors de ses frontières» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 55).

En effet, pendant longtemps, la linguistique (et notamment sa tradition française) a été dominée par une perspective immanentiste à laquelle peu de linguiste dérogeaient.[14] Néanmoins, on peut considérer que de nombreux travaux amorcés dans les deux premiers tiers du XXème siècle ouvrent la voie de cet intérêt pour la dimension interactive de la communication. On peut notamment mentionner les domaines suivants :

---

[13] R. Vion ne le range pas parmi les tenants de la «nouvelle communication» (2000 : 32).

[14] E. Sapir s'opposa par exemple lors du premier congrès international des linguistes à La Haye au principe immanentiste : «qu'ils le veuillent ou non /les linguistes/ doivent accorder une attention croissante aux nombreux problèmes ethnologiques, sociologiques et psychologiques qui envahissent le domaine du langage» (cité par Bachmann et al. 1981 40-41).

- la linguistique de l'énonciation (dont M. Bakhtine est l'un des précurseurs) qui s'intéresse au sujet parlant et à ses manifestations dans son discours ;

- la pragmatique : la théorie des actes de parole (speech acts) considère le langage comme mode d'influence et d'action et s'intéresse à la valeur illocutoire de tout message ;

- l'analyse de discours (notamment les travaux de l'école de Philadelphie et ceux des linguistes genevois) qui s'intéresse à l'étude de textes (oraux ou écrits) en contexte ;

- la sociolinguistique qui accomplit le passage d'une analyse de la langue (au sens saussurien du terme) à celle de la parole et prend donc en considération la dimension sociale des pratiques langagières ;

- le travail mené autour des grammaires textuelles qui témoigne de l'intérêt des linguistes pour des unités de plus en plus larges : «l'unité pertinente ultime n'est plus la phrase mais une séquence de phrases organisées selon des règles spécifiques de cohérence interne» ;

- un intérêt croissant pour la grammaire de l'oral et la constitution de corpus en français parlé. (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987, Gadet 1996).

La linguistique des interactions s'inscrit ainsi dans un ensemble de nouvelles approches qui élargissent les perspectives de la linguistique structurale et en renversent les priorités, remettant notamment en question la prévalence de la langue sur la parole posée par Saussure :

> «Il s'agit au contraire de se pencher sur les pratiques langagières des locuteurs comme matériau premier d'une réflexion visant une langue qui ne soit, ni une entité abstraite et idéale, ni une construction réifiée du linguiste /.../ la langue, en effet, existe d'abord dans et par les pratiques langagières des locuteurs.» (Mondada 1995 : 4)

La linguistique des interactions naît donc de la confluence de ces différents domaines de recherche qui forment un «courant aux eaux mêlées» (Bachmann et al.1981) :

> «Il a suffi que parvienne d'outre Atlantique le vent de l'interactionnisme pour que la notion de subjectivité laisse la place à celle d'intersubjectivité, que l'analyse du discours se tourne vers les productions orales dialoguées, et que les actes de langage soient réinterprétés comme les unités élémentaires servant de base à l'édification des interactions.» (Bachmann et al.1981 : 12)

Cette «sensibilité interactionniste» s'est toutefois épanouie en France avec un temps de décalage par rapport aux États-Unis. Au-delà de la lenteur de l'édition française à diffuser les travaux américains fondateurs de ces approches, ce «retard à l'allumage» (ibid.) s'explique par les différences entre les traditions universitaires des deux pays. En France, en effet, ont longtemps été préférées des recherches plus théoriques, tenant pour négligeables les données de terrain, ayant pour objet la langue, au détriment de la parole. Les regards des chercheurs se sont tournés moins vers le proche que vers le lointain, l'exotique. Et l'impact, notamment, des travaux de C. Levi Strauss font que des thématiques de recherche comme les systèmes de parenté, les rites ou les mythes ont plus attiré l'attention des anthropologues que «les différentes formes que peut prendre la communication

interpersonnelle dans les divers types de sociétés humaines» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 11).

Enfin, les travaux interactionnistes menés dans le champ universitaire français se caractérisent par une plus grande proximité avec la linguistique - et notamment ses sous domaines qui accordent une importance toute particulière au contexte dans lequel les échanges se déroulent (*cf. supra* : linguistique énonciative, analyse du discours, sociolinguistique).

1.1.4. Notre positionnement : l'analyse du discours en interaction

Dans cet ensemble de travaux à la fois très large et très divers, où nous situons-nous ? Notre travail, s'il se nourrit de ces apports variés (ceux de la psychologie sociale par exemple pour aborder la question de l'identité), s'ancre néanmoins dans ce « versant linguistique » de l'analyse des interactions (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 42). Nous accorderons une place centrale aux interactions verbales, en considérant la communication comme :

> «une forme particulière d'interaction dans laquelle les moyens utilisés pour provoquer la réaction du partenaire sont des significations constituées au moyen de codes dont le principal est la langue, qui est placée au centre du dispositif de communication.» (Bange 1992 : 11)

Et c'est à travers l'étude de marqueurs linguistiques (comme les jeux énonciatifs, la nominalisation, les modalisations - *cf. infra*) que nous analyserons la manière dont la lecture de textes littéraires en classe de langue suscite des médiations culturelles et interculturelles. Notre travail s'inscrira ainsi dans une approche qui relève de l'**analyse de discours en interaction** au sens où l'entend C. Kerbrat-Orecchioni. Elle définit l'objet d'étude de l'A.D.I. comme «le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 7 et 2009 : 14). Elle en souligne les «liens étroits» avec «ce que l'on appelle classiquement l'analyse des discours» : s'il possède des traits propres, le discours-en-interaction «ne peut sans artifice être décrit comme un objet autonome par rapport aux autres formes de discours». Elle en souligne aussi les différences avec l'analyse conversationnelle (ou analyse des conversations), qui, d'inspiration anglo-saxonne, s'intéresse à l'étude des ethnométhodes de la conversation quotidienne, initiée par O. Sacks ou E. Schegloff. et passe à côté de questions qui sont pour nous centrales «la question de la signification et de l'interprétation» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 6). Comme nous l'aborderons ultérieurement, notre travail est aussi marqué par le contexte spécifique auquel nous nous intéressons, qui l'ancre du côté des interactions didactiques.

1.2. L'approche interactionniste : grands principes

Nous voudrions à présent synthétiser les grands principes (théoriques et méthodologiques) qui, au-delà des divergences, fondent les études des interactions et constituent donc autant de postulats qui cadrent notre propre recherche.

1.2.1. Au-delà des divergences ...

Bien évidemment, ainsi réunis, ces travaux qui composent la mouvance interactionniste ne forment pas un ensemble homogène. Ils concernent des disciplines fort différentes qui abordent la question des interactions avec les problématiques et les méthodologies qui leur sont propres. Dans son ouvrage, C. Kerbrat-Orecchioni liste quelques-uns de ces «points de divergences» :

- les finalités de ces travaux sont variables : certains sont purement descriptifs, d'autres ont des visées plus pratiques dans les domaines thérapeutique ou diplomatique par exemple (1990 : 67) ;

- le «degré de théorisation ambitionné» (*ibid.*) n'y est pas nécessairement identique : les uns pratiquent une «observation naturaliste pure», s'intéressant de manière large à «ce qui se passe» dans l'interaction et à ce que les interactants « font ensemble» d'autres ont pour objet de dégager des régularités et de mettre à jour une «grammaire des conversations » ;

- on peut les répartir sur un axe qui va d'approches micro, attentives aux plus petits détails à des approches qui prennent en compte de larges réseaux d'interactions (histoire conversationnelle par exemple, *cf. infra* chap. 7, pp. 357-362) ;

- le contexte est lui aussi pris en compte de manière variable : «alors que certains travaux conversationnalistes s'intéressent plus à la mécanique interne de la conversation et ne prennent en compte que les éléments du contextes actualisés dans l'échange verbal, d'autres mettent au contraire l'accent sur l'importance des déterminations situationnelles» (1990 : 69) ;

- enfin, à la suite de C. Kerbrat-Orecchioni, on peut noter que, si la plupart de ces travaux prennent appui sur des données pleinement authentiques (recueil de conversation spontanées[15]), d'autres (elle cite l'exemple d'E. Goffman) les considèrent de manière plus désinvolte, n'hésitent pas à avoir recours à des exemples fabriqués, du moment où ils sont vraisemblables.[16] C'est à ce titre, d'ailleurs, que les dialogues des textes littéraires sont régulièrement sollicités dans les travaux interactionnistes.

---

[15] Même si la réflexion sur la place de l'observateur amène bien évidemment à nuancer ce que peuvent être des données «pleinement authentiques» et des conversations «spontanées» !

[16] Nous expliciterons dans la partie centrale les choix que nous avons effectués par rapport à ces différents positionnements. Nous pouvons dès à présent mentionner que nous avons choisi de travailler avec des données authentiques, et d'analyser des séquences pédagogiques pour mettre en évidence la manière dont le texte littéraire - et les choix didactiques des enseignants s'y référant - contribuaient à faire émerger des dynamiques (inter)culturelles.

1.2.2. Convergences

Au-delà de ces différences, de grandes lignes de force se dégagent de ces approches interactionnistes. La notion d'interaction implique une nouvelle perspective épistémologique : nouvelle définition de la communication, nouvelles méthodologies d'enquête, nouveaux objets et problématiques de recherche. Nous revenons dans les pages qui suivent, de manière synthétique, sur les points qui nous ont paru plus particulièrement pertinents au vu de notre objet d'étude - nous reviendrons de manière plus détaillée sur certains d'entre eux lorsqu'il s'agira de les mettre en oeuvre pour l'analyse de notre corpus.

a. La notion d'interaction

Il convient tout d'abord de s'entendre sur la notion d'interaction elle-même. Issue à l'origine du domaine de la biologie, des sciences de la nature, elle fait référence à un système d'influence mutuelle, qui implique dans un processus d'échange et d'influences mutuelles plusieurs êtres vivants (mutualisme ou parasitisme par exemple).

À ce titre, elle met au premier plan «les processus de communication et d'information, les principes de causalité circulaire et de rétroaction, la prise en compte du contexte et de la dynamique propre à chaque système» (Marc et Picard 1989 : 12).

Appliquée à la communication humaine, elle peut être définie comme : «toute action conjointe, conflictuelle et / ou coopérative mettant en présence deux ou plus de deux acteurs» :

> «/Ce terme/ couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe. En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets qui sont en contact sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction.» (Vion 2000 : 17 et sq)

On voit ici que R. Vion envisage le terme dans son sens le plus large, puisque sa définition le conduit à conclure que «tout comportement humain, quel qu'il soit, procède de l'interaction» (2000 : 18). Pour notre part, nous nous intéresserons ici de manière plus spécifique aux interactions verbales, désignation qui exprime, pour reprendre les termes de P. Bange, «la volonté de marquer /.../ que l'objet de la recherche est l'emploi de la langue dans la communication» (Bange 1987 : IX).

On distinguera aussi à la suite d'E. Goffman *l'interaction* - qui renvoie de manière générale à «l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres» (Goffman 1973 : 23) et *une interaction* - qui correspond à «l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'une communauté se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme "une rencontre" pouvant aussi convenir».

b. Une nouvelle conception de la communication

La perspective interactionniste constitue un bouleversement de la conception traditionnelle, «unilatérale et linéaire» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 25) de la communication. Elle élargit et complexifie sur bien des points des représentations comme celles du «modèle télégraphique» de Shannon et Weaver, ou du schéma de Jakobson, leur substituant un modèle circulaire et rétroactif, «une perspective fluide, systémique et processuelle» (Winkin 2001 : 336).

Places et fonctions des participants à la communication

Tout d'abord, les places et les fonctions respectives des participants à la communication y sont profondément révisées. Les schémas traditionnels distinguent un émetteur et un récepteur, et un message circulant, de manière unidirectionnelle du premier vers le second. Puis, dans un second temps, les rôles s'inversent. L'émetteur seul est réellement actif : il encode le message, que le récepteur doit décoder à l'aide de la même clé. C'est lui qui «commande unilatéralement la réception» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 25).

Dans le modèle interactif, en revanche, la communication n'est plus envisagée comme une suite d'actions relativement autonomes, mais comme «un système d'influences mutuelles» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 15), «l'action mutuelle des individus réunis» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 17).

Émission et réception sont «en relation de détermination mutuelle» : chacun est «sans cesse et simultanément» (Traverso 1999 : 6) - et non plus successivement - engagé dans l'émission et la réception, producteur et interprète. Pendant qu'il émet son message, le locuteur est attentif aux signes produits par le récepteur (acquiescement, manifestation d'incompréhension...) et infléchit son propos en fonction de ce qu'il en interprète. J. Cosnier évoque à ce propos les « quatre questions du parleur » : «est-il entendu ? est-il écouté ? est-il compris ? qu'en pense l'écouteur ?» (1987, cité par Traverso 1999 : 6).

Le «récepteur» n'est donc en rien passif : il accomplit un travail interprétatif complexe, il produit aussi une activité régulatrice - verbale et non verbale qui joue un rôle majeur dans le processus de communication. Ce changement de perspective fait que à la dénomination traditionnelle émetteur / récepteur, qui connote justement la subordination du second au premier, on préfère de nouvelles manières de désigner les participants à la communication qui soulignent au contraire leur engagement réciproque dans la communication : A. Culioli emploie par exemple les termes de «co-énonciateurs» (1999).

La linéarité du processus de communication est elle aussi remise en question. Celui-ci comporte en effet de nombreuses «boucles» d'anticipation et / ou de rétroaction. Ainsi, L1 anticipe la manière dont L2 va interpréter son propos et réagir, et réoriente éventuellement son propos en fonction de ses hypothèses (*cf.* Flahault : «parler c'est anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur» 1978 : 77). De son côté, L2 peut lui aussi anticiper sur ce que va dire ultérieurement L1, programmer par avance sa propre prise de parole.

Les mécanismes de rétroaction amènent quant à eux à revenir a posteriori sur ce qui s'est écoulé, et à le réinterpréter et / ou à le reformuler pour corriger d'éventuels malentendus, ou zones d'ombre (« ce qui se passe en T2 modifie a posteriori la perception des événements qui se sont déroulés en T1 » Kerbrat-Orecchioni 1990 : 27).

M. Cambra Giné évoque ainsi la «simultanéité des rôles du sujet en interaction, qui est à la fois producteur et interprète» :

> «Non seulement il interprète ses propres paroles mais aussi il anticipe - et s'adapte à l'interprétation qu'en fait son interlocuteur, le destinataire devant se place lui aussi dans la perspective du locuteur pour le comprendre .On émet en contrôlant sa production et on interprète en reproduisant.» (Cambra Giné 2003 : 93 et *sq*.)

Une communication multicanale

Autre grande caractéristique des travaux interactionnistes, la communication n'est plus envisagée dans sa seule dimension verbale. L'attention des chercheurs se porte aussi sur «tous les comportements corporellement possibles» (Winkin 2001 : 23) qui peuvent tenir un rôle dans la communication. Celle-ci sollicite les canaux auditifs et visuels, voire éventuellement tactiles ou olfactifs (peut-être plus difficilement gustatifs ?) et comporte ainsi :

- une dimension verbo-vocale qui réunit le texte de l'interaction (i.e. la dimension verbale à proprement parler) et les données paraverbales (intonation, débit, caractéristiques acoustiques de la voix ...) ;

- et une dimension non-verbale qui comporte des éléments statiques (apparence physique des interlocuteurs par ex.), kinésiques (gestes, les mimiques, postures corporelles...) et proxémiques (distance entre les participants à l'interaction, placement dans l'espace ...).

C'est essentiellement la dimension verbo-vocale qui retiendra notre attention dans le cadre de notre travail (même si, ponctuellement, quelques données liées aux gestes, mimiques, postures, ou encore à l'habillement des interactants pourront être commentées).

«On ne peut pas ne pas communiquer»

Cette importance accordée à la communication non verbale conduit aussi à infléchir l'un des postulats des approches traditionnelles pour lesquelles la communication entre deux individus est nécessairement «un acte verbal, conscient et volontaire» (Winkin 2001 : 22). Ces travaux - ceux de l'école de Palo Alto par exemple - mettent en évidence qu'on ne peut pas «ne pas communiquer». La simple co-présence de deux personnes fait que, même involontairement, elles sont amenées à émettre / recevoir différents types de signes, leur engagement dans la communication pouvant néanmoins être variable. En revanche, «la plupart des processus de la communication n'accèdent pas à la conscience» (Vion 2000 : 32) : ce que communique le sujet ne dépend pas uniquement de sa volonté.

Pour certains chercheurs, la simple co-présence suffit pour initier une interaction. Nous nous intéresserons pour notre part à des interactions qui impliquent aussi l'engagement des interactants, leur focalisation vers un objet commun :

> «Pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient "engagés" dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel.» (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17-18)

Une intersynchronisation : le modèle orchestral

La communication multimodale doit être envisagée comme un tout, dont les différentes composantes (verbales, paraverbales, non-verbales) sont en étroite interaction, comme l'illustre la célèbre analyse menée par R. Birdwhistell de la «scène de la cigarette», dont les participants semblent engagés «dans un ballet parfaitement mis au point» (Winkin 2001 : 75). Pour développer cette question de l'intersynchronisation, les interactionnistes ont utilisé plusieurs analogies, souvent empruntées à la musique. Y. Winkin utilise la métaphore de l'orchestre : la communication peut être envisagée comme un «orchestre culturel» sans chef ni partition, où «chacun joue en s'accordant sur l'autre». Dans un autre domaine, P. Bange (1992) emprunte à M. Weber celle de deux cyclistes amenés à se croiser et qui par observation de l'autre, anticipation sur la direction qu'il va prendre, correction de sa propre trajectoire ... évitent la collision.

Cette métaphore souligne la dimension systémique de la communication, chacun des éléments (coup d'archet du violoniste...) pouvant être considéré comme une partie d'un tout, dont les différentes composantes sont en interdépendance les unes par rapport aux autres. Elle fait aussi apparaître le travail conjoint par lequel, sans cesse, les membres de l'orchestre se mettent au diapason les uns des autres, s'accordent les uns aux autres. Une des propriétés de toute interaction est ici la coordination des conduites, qui vise à rendre mutuellement accessible le sens des actions et des comportements. Les linguistes emploient généralement le terme de coopération pour rendre compte de cette coordination mutuelle - coordination qui est nécessaire pour que la communication puisse advenir «dès lors qu'on entre en interaction, et qu'on prétend y rester, on ne peut pas ne pas coopérer» (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 152-153), P. Grice (1979) a schématisé ce principe de coopération qui caractérise les actions sous forme de ses quatre maximes

- maxime de qualité («parlez de façon véridique»)
- maxime de quantité («parlez dans la mesure de ce qui est nécessaire»)
- maxime de pertinence («parlez à propos»)
- maxime de modalité («parlez clairement»).

c. L'intégration du sujet parlant dans la communication : dialogisme, polyphonie

Cette remise en cause du schéma traditionnel de la communication s'origine en partie dans les travaux relatifs à l'analyse de l'énonciation.

Certes, ceux-ci ne sont pas systématiquement associés à une perspective interactionnelle. Comme le remarque C. Kerbrat Orecchioni, la linguistique de l'énonciation, comme la pragmatique, est longtemps restée «confinée dans une perspective fondamentalement monologale, et une conception trop unilatérale de la communication», se focalisant sur le «repérage dans l'énoncé des traces de son énonciation, souvent réduite à son énonciateur» (Kerbrat-Orecchioni 1986 : 15).[17]

Néanmoins, l'énonciation est «nécessairement, et fondamentalement prise dans l'interdiscours» (Maingueneau 2002 : 231). E. Benveniste lui-même qui définit l'énonciation comme la «mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation» (Benveniste 1974 : 80) souligne aussi sa dimension intersubjective : même lorsque le «moi locuteur est le seul à parler », « le moi écouteur reste néanmoins présent ; sa présence est nécessaire et suffisante pour rendre signifiante l'énonciation du moi locuteur» (1974 : 85-86).

Il nous a donc semblé important de revenir ici sur ces questions relatives à l'énonciation, cela d'autant plus qu'elles s'avèreront être des outils d'analyse particulièrement pertinents au vu de notre objet de recherche.

C'est principalement à partir des travaux menés par le cercle de Bakhtine[18] que l'étude de la polyphonie énonciative s'est développée dans le domaine linguistique. Ceux-ci mettent en évidence le *dialogisme* propre à tout discours :

> «L'orientation dialogique est /.../ un phénomène caractéristique de tout discours /.../ Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense.» (Bakhtine in Todorov 1979 : 98)

Le terme de dialogisme renvoie de manière large «aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires». (Maingueneau 2002 : 175). La notion connexe de

---

[17] Elle fait d'ailleurs «amende honorable» pour avoir adopté elle-même cette perspective monologale dans son ouvrage sur l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 10).
Néanmoins, elle distingue bien dans cet ouvrage, deux conceptions de l'énonciation :

- l'une restreinte : «recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la distance énonciative» (Kerbrat-Orecchioni 2009: 36) ;
- l'autre plus étendue qui se propose «de décrire les relations qui se tissent entre l'énoncé et les différents éléments constitutifs du cadre énonciatif» (Kerbrat-Orecchioni 2009: 34).

C'est bien entendu dans cette seconde perspective que nous nous situons.

[18] De manière plus large : les travaux menés par le cercle de Bakhtine contribuent à renverser la perspective adoptée sur ces questions, et signent la fin de l'énonciation monologue, acte individuel et gouverné par une conscience individuelle.

polyphonie désigne de manière très générale «la présence dans un énoncé ou un discours de ”voix” distinctes de celle de l'auteur de l'énoncé» (Moeschler et Auchlin 2005 : 144).

Toute production peut être considérée comme dialogique, et ce même si elle est monologale (= produite par un seul locuteur) «dans la mesure où elle est déterminée par un ensemble de productions antérieures, se présente nécessairement comme une parole adressée, répond à des attentes, implique des efforts d'adaptation et d'anticipation et peut s'intégrer dans le circuit du dire et du commentaire» (Vion 2000 : 31).

On peut néanmoins, comme le souligne D. Maingueneau, envisager une gamme de discours qui présentent cette caractéristique de manière plus ou moins accentuée, «selon le degré de présence du discours d'autrui et selon les différentes manières de le représenter que permet la langue» (Maingueneau 2002 : 176). Dans une telle perspective, les discours didactiques - tels ceux qui constituent notre corpus - peuvent être considérés, par leur essence même, comme des discours fortement dialogiques.

Ce dialogisme peut être repéré à deux niveaux (Bres 2005 : 52-53)[19] :

- au niveau interdiscursif, lorsque le locuteur «rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction». Cela correspond à l'interdiscursivité généralisée que les travaux du cercle de Bakhtine ont contribué à mettre en avant :
- au niveau interlocutif lorsqu'il «s'adresse à un interlocuteur sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d'anticiper». On s'intéresse ici aux traces linguistiques qui témoignent de la co-construction du message par le locuteur et l'interlocuteur et du fait que les messages sont le résultat d'un travail de co-construction mené par au moins deux interlocuteurs.

Les travaux de J. Authiez-Revuz établissent quant à eux une typologie sur un autre plan, et dégagent deux formes d'hétérogénéité discursive :

- celle qui est constitutive de tout discours et «se cache ou se masque derrière les mots, les constructions syntaxiques, les reformulations ou les réécritures non dites des discours seconds» (Maingueneau 2002 : 176-77).
- celle qui est «montrée» (Authier-Revuz 1982 : 118), et concerne les discours qui montrent explicitement qu'ils sont traversés par d'autres discours : «la représentation qu'un discours donne en lui-même de son rapport à l'autre, la place qu'il lui fait, explicitement, en désignant dans la chaîne, au moyen d'un ensemble de marques

[19] Cf. aussi S. Moirand qui distingue le dialogisme intertextuel et le dialogisme interactionnel (Moirand 1990 : 75). Le premier fait explicitement référence «à des discours antérieurs, des discours sources ou des discours premiers», le second «aux discours que l'on prête aux destinataires (ou surdestinataires)».

linguistiques, des points d'hétérogénéité.»[20] La forme peut en être très variée (discours rapporté direct, indirect, guillemets, italiques, intonation *etc.*) et son repérage nécessite une interprétation pertinente du lecteur.

Tous ces travaux remettent en cause l'unicité du sujet parlant : il est de fait pluriel, traversé par de nombreuses voix, se démultipliant (presque) à l'infini. On peut ici faire référence aux travaux d'O. Ducrot qui distingue trois types de « voix » qui s'entremêlent dans la polyphonie énonciative - et illustrent cette «scission du sujet parlant» (Maingueneau 2002 : 444) mise en avant par la linguistique énonciative. La typologie qu'il établit comporte ainsi :

1/ le sujet parlant, producteur empirique de l'énoncé - (Ducrot 1984 :198), être de de chair et d'os qui fait entendre sa voix. C'est par exemple, dans le cas d'un formulaire, celui qui tient le stylo et remplit le formulaire. (Ducrot 1984 : 172.)

2/ **le locuteur** L, qui se pose comme celui qui assumera la responsabilité de l'acte de langage. Pour reprendre ce même exemple du formulaire, il est celui qui appose son nom sous la formule «je soussigné» et à qui l'administration pourra dire : «vous nous avez envoyé un papier où vous autorisiez votre fils à ... » (Ducrot 1984 : 194), même si ce n'est pas effectivement lui qui tenait le stylo. Il apparaît donc comme un «être de discours» (Ducrot 1984 : 199) qui est censé assumer le contenu de l'énoncé.[21]

3/ **l'énonciateur** : renvoie quant à lui aux «êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis» ; s'ils «parlent, c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles» (Ducrot 1984 : 204). Ainsi, dans une phrase comme : «ah **je suis un imbécile** et bien tu vas voir» - la première proposition est attribuable à un interlocuteur tiers - et c'est à ces propos qui lui sont attribués que réagit le locuteur.

La pluralité des voix qui se fait entendre s'articule aussi à une pluralité des points de vue, l'énonciateur pouvant s'associer - ou prendre plus ou moins de distance - avec les propos qui se mêlent au sien. Ainsi, pour J. Moeschler et A. Auchlin, la notion de polyphonie implique non seulement «le fait qu'un énoncé puisse faire entendre plusieurs voix différentes, distinctes de celle de l'auteur de l'énoncé» mais aussi «le fait que tout énoncé

---

[20] Ces phénomènes d' «hétérogéneité montrée» constituent un lieu d'affirmation du sujet parlant : «le sujet parlant, en montrant les zones d'hétérogénéité de son discours, revendique en quelque sorte la paternité du reste de son propos» : «le sujet s'évertue, en désignant l'autre, localisé, à conforter le statut de l'un. C'est en ce sens que l'hétérogénéité montrée peut être considérée comme un mode de dénégation, dans le discours, de l'hétérogénéité constitutive qui, elle, relève de l'autre dans l'un» (Authier-Revuz 1982 : 145).

[21] Autre exemple, tiré de notre expérience personnelle : lors d'une soutenance de thèse à laquelle un des membre du jury (A) n'avait pu assister, un autre membre du jury (B) a lu le compte rendu de l'absent. (B) pouvait être défini comme le sujet parlant, (A) comme le locuteur. Si le texte de (B) avait comporté une formulation telles que «certains penseront que cette hypothèse est discutable, mais ...» : c'est alors l'énonciateur qui se serait vu attribuer la proposition «cette hypothèse est discutable».

consiste en une mise en scène d'instances énonciatives distinctes, auxquelles le locuteur peut se présenter comme associé ou non» (Moeschler et Auchlin 2005 : 145). Nous verrons que la notion de positionnement énonciatif nous permettra d'aborder ce jeu énonciatif de la multiplicité des points de vue.

Ces théories de la polyphonie énonciative nous intéresseront à de nombreux plans dans nos analyses :

- d'une part : les échanges «autour» du texte littéraire sont fondamentalement des discours polyphoniques, tissant les voix des commentateurs du texte à celle(s) du texte lui-même (*cf.* infra chap. 9) ;
- d'autre part, la dimension interculturelle de ces échanges se manifeste elle aussi par des croisements, des emprunts de voix, des positionnements énonciatifs complexes, manifestations de la subjectivité des locuteurs, des différentes facettes de leur identité, de la circulation et de la co-construction des représentations dans le discours.

d. Nouvelles conceptions social / sujet

Les travaux interactionnistes conduisent aussi à revisiter les places respectives du social et du sujet et à les considérer comme «deux phases mutuellement constitutives d'une même réalité» (Rivière 2006 : 121).

Une réhabilitation du social : la place du contexte

La perspective interactionniste va de pair avec une nouvelle prise en compte des contextes spécifiques des énoncés - contextes qui étaient pour le moins «négligés» dans les approches structurales ou génératives.

> «La parole est un processus de communication à étudier dans son contexte social à la manière des ethnographes /.../ Une communauté linguistique se définit non par une compétence linguistique idéale mais par une compétence communicative qui associe les ressources verbales de cette communauté et les règles d'interaction et de communication.» (Hymes *The Ethnography of speaking*, 1962, cité par Kerbrat Orecchioni 1990 : 59)

Le modèle SPEAKING de D. Hymes, qui permet d'objectiver les différentes composantes d'une situation de communication, souligne par exemple la place accordée au contexte[22] dans cette nouvelle représentation de la communication. Les «normes communicatives» et les «pratiques discursives» y sont ainsi envisagées «toujours dans leur relation au cadre et au site dans lequel elles s'inscrivent» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 59). La signification des échanges ne peut être définie en dehors du contexte dans lequel elle s'inscrit.

Il est difficile de déterminer jusqu'où s'étendent les «tentacules du contexte» (Bigot 2002 : 21)

> «Concrètement, cela voudrait dire qu'aucune collection finie de données ne conférerait une absence complète d'ambiguïté à quelque élément pris en son sein. Quelle que soit l'ampleur de la définition du « contexte », il pourrait toujours y avoir des

[22] Cf. la présentation qu'en donnent Bachman et al. (1981 : 72-76).

> contextes plus vastes dont la connaissance renverserait ou modifierait notre compréhension d'items particuliers.» (Bateson 1971, cité par Winkin 2001: 127)

Il peut être vu comme préexistant à la communication et la déterminant, ou bien comme construit dans et par les échanges eux-mêmes.

Nous nous situons dans une perspective qui pose « l'importance du contexte » et reconnaît que «l'activité langagière est un phénomène social à double titre : elle est déterminée par le contexte social, et c'est en soi une pratique sociale» (Maingueneau 2002 : 136).

En outre, toute interrogation sur la dimension culturelle des échanges nous ramène à la définition du contexte (*cf. infra* chap. 2, pp. 85-91).

De la subjectivité à l'intersubjectivité : sujet social

Cette place accordée au contexte, à la dimension sociale affecte la conception du sujet. » Est battue en brèche la «théorie mentaliste» (Vion 2000 : 21) selon laquelle la communication «se trouve appréhendée comme l'expression individuelle d'une volonté consciente».[23] Des travaux comme ceux du cercle de Bakhtine «/inversent/ la vapeur» entre intérieur et extérieur. entre expression et activité mentale, On pose que c'est la première qui modèle la seconde :

> «Le centre nerveux de toute énonciation, de toute expression, n'est pas intérieur, mais extérieur : il est situé dans le milieu social qui entoure l'individu.» (Bakhtine cité par Vion 2000 : 26)

Tout un pan des sciences humaines (E. Goffman, G.-H. Mead, l'école de Chicago, A. Schütz et la phénoménologie) met en évidence la dimension sociale du moi et fait passer au second plan sa dimension psychologique. Le «soi» n'est plus une substance singulière mais une structure sociale qui résulte des interactions, de l'interrelation entre sujets. La communication est prise en compte dans sa dimension intersubjective :

> «Les sciences humaines semblent désormais travailler avec un sujet social ou avec un individu socialisé et n'opèrent donc plus à partir du sujet "psychologique" ou "individuel". L'interaction constitue dès lors une dimension permanente de l'humain de sorte qu'un individu, une institution, une communauté, une culture s'élaborent à travers une interactivité incessante, qui sans s'y limiter, implique l'ordre du langage.» (Vion 2000 : 19)

[23] V. Rivière file la métaphore de l'orchestre et évoque au sujet de cette représentation de la communication un membre de l'orchestre qui se contenterait d'élaborer sa partition «dans sa tête avant de la jouer, sans forcément tenir compte de ses pairs» - ce solipsisme mettrait en péril le principe même de la communication.

e. L'élaboration du sens

Le sens du message : produit d'un travail conjoint

Autre changement d'importance dont sont porteurs les travaux interactionnistes : la manière de concevoir le «sens» du message et sa circulation. L'interaction verbale «ne saurait être réduite à la stricte transmission et réception d'une information» (Vasseur 2005 : 155).

Le sens n'est plus extérieur à l'interaction elle-même, attendant d'être «/extrait/ de l'enveloppe signifiante où il se trouverait sagement enclos» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 28). Il n'est pas non plus projet et produit de L1, et sa compréhension n'est plus simple restitution d'un message encodé au préalable.

Certes, bien évidemment, des règles linguistiques «préexistent à l'échange et le sens ne naît pas *ex nihilo*, mais la clé qui permet de décoder le message est, en partie du moins, construite dans le déroulement de l'interaction» (*ibid.*) et naît de ce « travail collaboratif » (ibid.) dans lequel sont engagés les interlocuteurs. Il doit être reconstruit «au terme d'un calcul interprétatif complexe» (ibid.).

> «L'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité de production du sens, activité qui implique la mise en oeuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir, ou échouer.» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 28-29)

Est ici battue en brèche une conception classique du langage qui se bornerait à représenter passivement le monde, à être un simple outil de communication véhiculant une expérience qui existerait en dehors de lui. Au contraire, le langage est vu comme participant activement à la construction de significations, qui n'existent pas en dehors de lui, ni en dehors du travail mutuel des sujets engagés dans la communication. De la même manière, il n'est pas non plus projet du seul locuteur qui le mûrit en son for intérieur :

> «L'élaboration verbale du sens /.../ n'est pas une simple "mise en mots", même si les premiers contacts dans la langue étrangère tendent à entretenir cette conception du langage comme transparent et homologique de la réalité évoquée, unité par unité.» (Vasseur 2005 : 155)

Ces conceptions interactionnistes postulent qu'il n'y a pas de «message tout fait X. Il se forme dans le processus de communication entre A et B. Ensuite il n'est pas transmis par l'un à l'autre, mais construit entre eux, comme un pont idéologique, il est construit dans le processus de leur interaction» (Todorov cité par Maingueneau 1991 : 154).

On peut rapprocher cela des travaux de M. Bakhtine, pour qui la compréhension est une forme de dialogue : elle «n'est pas dans le mot ni dans l'âme du locuteur, non plus que dans l'âme de l'interlocuteur /.../ elle est à l'énonciation ce que la réplique est à la réplique dans le dialogue. Comprendre, c'est opposer à la parole du locuteur une contre-parole» (Bakhtine 1977 : 146 - 64).

Intercompréhension et contextualisation

Les travaux interactionnistes mettent en évidence que le travail d'interprétation que doivent accomplir les interactants ne porte pas seulement sur des significations linguistiques. Ils doivent aussi interpréter de manière pertinente la situation et l'activité qu'ils sont en train d'accomplir de manière conjointe.

> «Cette interprétation constitue l'occupation constante des interactants qui confrontent, comparent, ajustent leurs discours dans une co-interprétation qui se forme tout au long du dialogue.» (Vasseur 2005 : 155)

Ce processus d'intercompréhension est particulièrement important dans le cas d'interactions interlingues comme celles de notre corpus (cf. infra p. 59-61) ; il s'effectue par de nombreux moyens, notamment via le travail que J. Gumperz a nommé contextualisation (1989).

Il implique aussi que la communication est le lieu où circule, se co-construit de manière incessante un ensemble de représentations - de soi, de l'autre, du contexte. Ces éléments participent notamment à la constitution de ce que M.-T. Vasseur nomme « imaginaire dialogique » (2005) : «cet ensemble d'"idées" que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble» et qui englobe :

> «- l'image que chaque locuteur se fait de l'autre
>
> - l'image qu'il se fait de la tâche
>
> - l'image qu'il se fait de la situation
>
> - enfin l'image qu'il se fait de ce que l'on peut faire avec le langage.» (Vasseur 2005 : 106)

Pour conclure et synthétiser notre propos, nous pouvons revenir sur cette définition de l'interaction donnée par M. Cambra Giné : l'interaction est «événement communicatif mutuellement construit par les acteurs». De plus :

> «par l'interaction chacun apprend et produit des conduites sociales acceptées par la communauté et attribue un sens culturel aux pratiques langagières. Les interactants sont co responsables de la construction et la négociation du sens ; ils se font une représentation de la situation de développement des attentes quant au type d'interaction à laquelle ils participent , aux finalités des interlocuteurs, à leurs rôles interactionnels et leur positionnements sociaux respectifs.» (Cambra Giné 2003 : 69)

Ainsi, dès à présent nous pouvons retenir quelques-uns des points qui, dans ces travaux interactionnistes, seront particulièrement utiles à nos travaux :

- la conception de la construction du sens comme un travail conjoint - et la place donnée à la négociation du sens, puisque toute interaction « autour » de textes littéraires consiste à co-construire le sens de ce texte ;
- le déterminisme réciproque du social / et du sujet, qui se définissent mutuellement, dans et par l'interaction - ce qui implique de rejeter une définition de la culture (et de l'identité culturelle) comme des éléments pré-définis de manière immuable ;

- le «fonds» d'imaginaire sur lequel se déroule toute interaction où circulent de nombreuses images (de soi, de l'autre, du contexte *etc.* ...), représentations qui sont elles aussi fortement liées à la dimension sociale / culturelle de la communication.

f. Des principes méthodologiques communs : une démarche empirique, plurielle et syncrétique

Nous pouvons pour finir mentionner **les convergences méthodologiques** des études interactionnistes. Comme nous l'évoquerons plus en détail dans notre seconde partie, étudier «le langage tel que l'emploient les locuteurs natifs communiquant entre eux dans la vie quotidienne» (Labov 1976 : 259) implique d'accorder toute son importance au travail de terrain, aux données brutes : c'est ce que souligne par exemple W. Labov, lorsqu'il qualifie de «dernier des paumés» le linguiste qui «n'étudie que ses propres intuitions, produisant à la fois données et théories d'une langue abstraite de tout contexte social» (Labov 1978 : 220 cité par Kerbrat-Orecchioni 1990 : 50). La perspective adoptée est donc empirique. Les interactionnistes adoptent aussi préférentiellement des démarches inductives (*data first*) ; le recueil des données n'y est pas destiné à valider une hypothèse préalable mais joue un rôle central dans l'émergence d'hypothèses de recherches.

La question du recueil des données est elle-même problématisée : C Kerbrat-Orecchioni cite ainsi ce mot de B. Latour pour qui il ne peut y avoir dans ce domaine de données, mais des « obtenues » (2009 : 26). Est ainsi envisagé le «paradoxe de l'observateur», qui ne peut s'extraire du cadre qu'il étudie, et sur lequel sa présence a nécessairement des répercussions (*cf. infra* chap. 6, pp. 299-302).

Enfin, nombre de ces études (dont la nôtre) s'orientent vers une démarche plus qualitative que quantitative, accordant une place de choix à l'observation micro des données recueillies.[24]

Sur un autre plan, ces travaux adoptent généralement une approche éclectique et ne sauraient être rattachés à une seule discipline, un seul courant scientifique. Non seulement, en effet, comme nous l'avons exposé, la linguistique interactionnelle est née à la croisée de différents domaines de recherches, mais elle est aussi - d'un point de vue synchronique - résolument intégrative. Le métissage théorique qu'on y observe n'est pas «un luxe» mais une réelle nécessité (Kerbrat-Orecchioni), celle de se situer dans une approche pluridisciplinaire de la communication humaine.

> «S'agissant d'apprécier le rôle que joue le langage dans l'ensemble des processus de communication, le linguiste ne peut être absent d'un débat qui ne saurait se limiter aux apports de sa seule discipline. Ce débat, qui concerne la place du langage dans la construction des valeurs culturelles, la structuration de la vie sociale, ou l'édification de la personnalité, ne saurait rester sans incidence sur la théorie et les méthodes de la linguistique, surtout si elle entend s'intéresser à la communication.» (Vion 2000 : 11)

---

[24] Pour une présentation plus détaillée de la manière dont nous nous inscrivons dans ce type de démarche ethnographique, *cf.* chap. 6, pp. 285-296.

De surcroît, il ne s'agit pas d'importer, de manière applicationniste, tel ou tel concept d'un domaine vers un autre[25] : ainsi, pour R. Vion (2000 : 17), «à l'emprunt gadget des époques antérieures succède la discussion généralisée». Nous nous rangeons donc, à l'instar de C. Kerbrat-Orecchioni « dans le camp de la complémentarité » :

> «Le discours en interaction est un objet complexe, comportant différents "niveaux", "plans" ou "modules". Pour en rendre compte de façon satisfaisante, on doit donc se "bricoler" une boîte à outils diversifiée /.../. En d'autres termes, il s'agit de revendiquer l'éclectisme ou le syncrétisme méthodologique, c'est-à-dire le recours contrôlé à des approches différentes mais complémentaires.» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 21-22)

Et ce d'autant plus que notre travail emprunte aussi les voies des travaux sur la lecture et la réception du texte littéraire (cf. chapitre 3).

2. Des interactions didactiques en classe de langue

Dans cette section, nous revenons sur les caractéristiques propres aux interactions en classe de langue - type d'interactions auquel se rattachent les données de notre corpus.

2.1. Quel regard sur les échanges langagiers en classe (de langue) ?

Les interactions que nous avons recueillies peuvent être qualifiées d'interactions didactiques, si l'on entend par là «les interactions langagières qui sont orientées par la visée d'un apprentissage quelconque» (Halté 2008 : 62).

Notre travail s'inscrit ainsi dans le domaine, très large au demeurant, de l'étude des interactions verbales en contexte scolaire. Ce courant d'analyse, qui se propose de mettre en évidence les caractéristiques propres à ce type d'interactions, a progressivement émergé à partir des années 70. Il trouve sa source[26] dans des recherches en psychologie cognitive qui mettent en évidence le rôle des interactions dans la construction des savoirs, dans la didactique et l'analyse des pratiques enseignantes, mais aussi, bien évidemment, dans les travaux de la pragmatique et de la linguistique interactionnelle évoqués *supra*. Il correspond, comme le met en évidence F. Cicurel (2002a) à une modification du regard porté sur la classe et les échanges qui s'y déroulent. On en est progressivement venu à considérer la classe non plus comme lieu de «réalisation d'une méthodologie idéale», mais comme le lieu d'observation des échanges effectifs entre les différents participants (Cicurel 2002a) ; on est

[25] Comme cela s'est parfois fait avec les concepts de la linguistique structurale : R. Vion (2000) cite l'exemple du «triangle culinaire» que C. Lévi-Strauss, nomme par analogie au triangle phonologique de Jakobson - sans qu'il y ait pour autant correspondance profonde entre les deux.

[26] Pour une présentation détaillée de la genèse de ce courant : cf. V. Bigot (2002 : 50 et sq.) qui se livre à un «balisage» détaillé de ce champ de recherche qu'est l'analyse des interactions verbales en milieu scolaire.

aussi passé d'une attention quasi exclusivement portée à la pratique enseignante[27] à la prise en considération de la dynamique des échanges entre l'enseignant et les apprenants, entre les apprenants eux-mêmes. Bref, la classe y est envisagée comme «un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction» (Cicurel 2002a).

L'oral et les interactions langagières dans la classe peuvent néanmoins être abordées de différentes manières. Si l'on se réfère à la classification établie par E. Nonnon (1999), ainsi qu'à celle de J.-F. Halté (2008 : 67 *sq.*) qui reprend et complète la précédente, on voit que l'on peut dégager trois grands types d'approches :

- La première envisage la classe - et les échanges qui y ont cours - comme un espace où se (co)construit la réalité sociale. Pour E. Nonnon, ce « premier contexte de questionnement » est :

> «celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme un lieu social où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques.» (Nonnon 1999 : 91)

L'établissement scolaire et la classe sont ici considérés comme des institutions sociales : on s'intéresse à «la communication-en-général» et aux «apprentissages incidents» (Halté 2008 : 67). Les travaux qui se rattachent à ce type d'approche s'ancrent plutôt du côté de l'ethnographie de la communication, de la micro-sociologie.

Il s'agit ainsi d'envisager la classe «comme lieu de parole et de socialisation» (Cicurel 2002a : 4) - et de voir ce qui en fait, à ce titre, la spécificité. C'est en ce sens que V. Bigot parle ici d'une approche «typologique» (2002 : 67) des approches des échanges langagiers dans la classe : les travaux qui s'inscrivent dans ce premier ensemble essaient de comprendre ce qui caractérise les discours et interactions produits dans la classe, en ayant notamment recours à «une démarche comparative qui consiste à comparer ce qui se passe dans la classe à ce qui se passe dans d'autres situations (*ibid.*).

- La seconde approche se situe au niveau «des apprentissages de toutes disciplines» et l'oral y est invoqué «comme un médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles» (Nonnon 1999 : 90). La perspective qui domine ici est celle de questions liées à l'acquisition apprentissage - et les travaux sont plutôt le fait de psycholinguistes et de psychologues. On s'intéresse au rôle de l'oral et des échanges langagiers dans la structuration des apprentissages (V. Rivière parle de l'oral «pour

[27] Par exemple la grille de Flanders.

apprendre» 2006 : 68), au «rôle de la verbalisation et des interactions dans la construction des savoirs et savoir-faire» (Halté 2008 : 68).[28]

- Au troisième niveau, la question de l'oral «renvoie à l'acquisition de compétences langagières spécifiques». On se place ici sur le terrain d'une didactique de l'oral (d'un « oral à apprendre » pour reprendre la formule de Rivière 2006 : 68). Il s'agit à la fois d'analyser les spécificités de genres oraux, et de modéliser leur apprentissage à travers des démarches d'enseignement. J.-F. Halté évoque ici des préoccupations relatives aux «savoirs linguistiques et discursifs spécifiques» à l'oral (2008 : 69). On peut prendre comme exemple des travaux comme ceux de B. Schneuwly et J. Dolz (1998), qui s'intéressent aux genres du débat ou de l'exposé oral.

Nous laisserons ici de côté la troisième position, qui ne correspond pas à nos propres questionnements, même si on observe dans notre corpus que le travail mené autour des textes littéraires est effectivement pour certains enseignants l'occasion de travailler des genres oraux, comme le débat collectif ou plus nettement encore l'exposé[29].

Notre travail s'ancre de manière évidente dans le premier ensemble de travaux. En effet, nous souhaitons étudier la dynamique des échanges conduits autour du texte littéraire en classe de langue, afin d'y examiner comment, à l'occasion de cette lecture collective, circulent des savoirs et des représentations sur la culture (les cultures) des apprenants, la culture (les cultures) mises en textes, et se construisent les positionnements identitaires des apprenants (et de l'enseignant).

La seconde perspective correspond aussi à certaines de nos interrogations, puisque les échanges menés autour de l'oeuvre sont aussi le lieu dans lequel / par lequel se (co)

---

[28] Dans la cartographie des différents travaux relatifs aux interactions verbales en classe de langue qu'elle établit, V. Bigot montre que les frontières entre la première et la seconde perspective peuvent être moins nettes qu'il n'y paraît au premier abord : ainsi, dans le premier type de questionnement, la question de la transmission de savoir et de savoir-faire est présente, attendu qu'elle «constitue l'enjeu premier de la communication didactique, et, partant, joue un rôle fondamental dans son développement» (Bigot 2002 : 53). Cependant, «ni l'évaluation des modes de transmission, ni la compréhension des modes d'appropriation dans l'interaction» (*ibid.*) n'y sont réellement questionnés.
Par ailleurs, il s'agit aussi d'un partage des champs de recherche entre différentes équipes et traditions universitaires : elle oppose ainsi d'une part une approche acquisitionniste, développée en Suisse, qui se situe dans un positionnement ethnométhodologique affirmé, et manifeste une «grande prudence» vis-à-vis de toute théorisation forte, et d'autre part une approche discursive-interactionnelle, qui s'est développée en France, mais aussi au Canada, et réunit des travaux plus divers, qui trouvent leur ancrage du côté de la linguistique et de l'analyse du discours (par ex. : Cicurel 1985, Germain 1993, Dabène 1984, Boissat 1991).
Il reste que, comme elle l'observe, certains travaux, ceux de L. Gajo et L. Mondada par exemple, se situent bien à la confluence de ces deux approches distinguées par E. Nonnon - comme on le voit lorsqu'ils écrivent : «nous aimerions décrire le territoire scolaire par rapport à ses principes récurrents, à des spécificités /../ il devrait permettre d'une part de revenir de façon plus nuancée sur la question de la plasticité contextuelle et de la variété des contextes à l'école, et, d'autre part, de mieux comprendre le positionnement des élèves et des enseignants dans les interactions en classe» (Gajo et Mondada 2000, cités par Bigot 2002 : 54).

[29] Cela apparaît clairement dans la séquence de cours de P-Isabelle que nous avons suivie : chaque étude d'un roman ou d'une oeuvre littéraire est l'occasion de plusieurs exposés, dont la méthodologie a été posée en amont des cours.

construit sa signification, et se (co) construisent des savoirs et des représentations - dont certains sont en lien avec la culture sous toutes ses formes, comme nous l'avons précédemment évoqué. Il n'en reste pas moins que notre objet premier n'est pas de comprendre et d'évaluer quels sont les savoirs (sur le texte, la littérature, la culture...) acquis dans et par l'interaction - ni quels sont les modes de cette acquisition.

Nous verrons aussi que certains des échanges que nous avons recueillis sont le lieu de négociations relatives à la nature même de ce qui doit en être l'objet d'acquisition : ces cours ont-ils pour visée des savoirs ou des savoir-faire sur la langue ? Sur la littérature ? Sur la culture ? Nous retrouverons dans la dynamique même des échanges les tensions propres au traitement du texte littéraire en classe de FLE que nous allons évoquer, avec une perspective méthodologique, dans la deuxième partie de notre travail.

2.2. Caractéristiques typologiques des échanges langagiers en classe

Nous allons ici essayer de relever les principales caractéristiques de ce type particulier que sont les interactions en classe - et plus particulièrement en classe de langue.

V. Bigot (2002) précise que la typologie que l'on peut établir est à mettre en rapport avec trois variables :

- tout d'abord *la dimension didactique* des discours : on tient ici une dimension transversale qui a trait au point commun de tous les discours de classe, dont la finalité première est la transmission de savoirs et savoir-faire ;
- ensuite, une variable conséquente est *la matière enseignée* : à cet égard, notre corpus s'inscrit dans le domaine des interactions propres aux classes de langue, et ressortit aux travaux menés sur la communication exo / interlingue ; il renvoie aussi aux spécificités des interactions qui visent à commenter un texte littéraire ;
- enfin, un troisième pôle est ici celui *du contexte propre et de ses spécificités* : nous avons ainsi recueilli des données dans deux contextes différents ; deux centres de langue universitaires versus une université, un contexte homoglotte où le français est langue étrangère pour des apprenants versus un contexte où le français est langue seconde.

2.2.1. Un discours artificiel, ou bien naturel ?

La distinction qui a été faite pendant longtemps entre interactions en contexte scolaire / et non scolaire était celle entre discours *artificiels* versus *naturels*, distinction qui est aujourd'hui considérée comme obsolète. L'accent a été mis sur le fait que toutes les interactions - à l'instar des interactions didactiques - voyaient peser sur elle un certain nombre de contraintes - ce que met en évidence D. Coste, dans un article où il s'interroge justement sur «les discours naturels de la classe» :

> «Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution

> éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations.» (Coste 1984 : 17)

En outre, une certaine continuité a été mise en évidence entre des interactions non scolaires où pouvait néanmoins être passé, de manière temporaire, un contrat didactique entre les interactants, et les interactions à proprement parler didactiques : à ce titre, la classe apparaît pour reprendre les mots d'A.-K. Sundberg comme à la fois «un environnement spécifique et un lieu de communication vraie» (2009 : 50).[30]

Il n'en reste pas moins que la communication en classe reste en partie paradoxale, puisque comme le souligne F. Cicurel on y encourage une prise de parole «individualisée et fraîche», mais ceci «dans le respect des règles liées à la situation didactique qui sont différentes des règles de communication en vigueur à l'extérieur de la classe» (Cicurel 2005 : 183).

Quelles sont les régularités de fonctionnement des interactions didactiques qui ont été mises en évidence - notamment par des travaux de type comparatif s'intéressant à mettre en perspective interactions didactiques et non didactiques ?

2.2.2. Dimension contractuelle, asymétrique, rituelle

La première caractéristique de ces interactions est le projet commun que partagent les acteurs de la classe : l'enseignant a pour mission d'enseigner des savoirs et savoir-faire liés à un domaine précis (une langue dans le cas de la classe de langue), de leur côté, les apprenants ont pour mission d'apprendre.

La finalité des interactions de classe est donc principalement *externe*, au sens où «elles font l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en terme de gains ou de pertes» (Vion 2000 : 127). Elles sont orientées vers « la recherche de la connaissance », mais leur finalité peut aussi se traduire en termes «de modifications dans l'ordre du réel» (*ibid.*). Elles ont une première finalité : communiquer dans la classe selon des modalités et avec des objectifs à court terme précis (réaliser un exercice, mener à bien un jeu de rôle...). Mais par ce biais, il s'agit aussi pour les apprenants d'acquérir une compétence en langue cible, (et pour les enseignants de la leur faire acquérir), seconde finalité à laquelle la première est subordonnée.

Ces objectifs propres aux échanges dans la classe font l'objet d'une entente tacite entre ses participants, similaire à un *contrat*[31] qui serait établi entre les différentes parties

---

[30] Voir aussi : Coste (2002 : 10), Gajo et Mondada (2000 : 52).

[31] Le terme de contrat est utilisé de manière large par Krafft et Dausendschön Gay «pour décrire les mécanismes de l'organisation globale des interactions sociales : les interactants se mettent d'accord sur ce qu'ils vont faire dans la suite (collaborer pour arriver à un résultat connu, se parler pour ménager la relation sociale etc.), sur l'objet des modalités de l'interaction, sur les activités préférentielles ou dyspréférentielles ; de par la conclusion du contrat ils définissent aussi sa portée ; le contrat restera en vigueur jusqu'à ce qu'il soit rempli, renégocié ou dissous» (Krafft et Dausendschön Gay 1994 : 144 note 15).

impliquées. La dimension contractuelle de la classe (et notamment de la classe de langue) est récurrente dans de nombreux travaux.[32] On retiendra la définition suivante :

> «Les processus de scolarisation relèvent /.../ de pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du métier d'élève" reposant sur la compétence à agir de façon adéquate dans le contexte de la classe.» (Mondada 1995b : 58)

Ce « contrat » qui lie les acteurs de la classe peut être décliné de différentes manières : M. Cambra Giné parle même d'un « cumul de contrats » et distingue :

- En premier lieu, le *contrat pédagogique*, ou *contrat d'apprentissage*. Il est lié au contexte dans lequel les interactions didactiques se déroulent (cadre scolaire, centre de formation etc...) et « engage professeur et élèves dans une situation éducative institutionnelle » (Cambra Giné 2003 : 145). Les deux parties doivent adopter des conduites qui correspondent à ce que l'institution attend d'eux :

> «Le devoir de l'enseignant est de transmettre des savoirs et des savoir-faire qu'il détient, tandis que le devoir de l'apprenant est de les faire siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité.» (ibid. : 84)

- Le second type de contrat est de nature didactique. Ce concept de *contrat didactique*, importé du domaine de la didactique des mathématiques[33], renvoie à un ensemble d'attentes relatives au savoir entre professeur et élèves. Dans la classe de langue, par exemple, l'enseignant se sent «responsable de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants» (Pallotti 2002 : 176), les élèves, eux, se posent comme «candidat/s/ à l'apprentissage» (Bange 1992) et les deux parties adoptent un comportement en conséquence, entrant dans des dynamiques d'échanges qui cherchent la «maximisation des processus acquisitionnels de l'apprenant» (Pallotti 2002 : 176).

En dehors de la classe, les échanges exolingues comportent d'ailleurs parfois des traces de ce contrat didactique, lorsqu'un locuteur non expert sollicite et / ou accepte le guidage d'un locuteur expert.

- Enfin, ce contrat didactique implique aussi *un contrat de parole et de communication*. Des conventions régissent la nature et le déroulement des interactions : «parlez, parlez de, parlez mieux, parlez encore, parlez comme, ne parlez plus» (Cicurel 1992, citée par Rivière 2006 : 141).

Les modalités de ces contrats restent généralement implicites. À certaines occasions, néanmoins, elles peuvent être explicitées, renégociées, discutées : le contrat est «silencieux mais pas muet» dit V. Rivière (2006 : 142). Les ouvertures de séquences pédagogiques sont par exemple des moments clés où ses termes sont clairement signifiés par l'enseignant (qui

---

[32] Cf. Pallotti (2002) et Moore et Simon (2002).

[33] Où il a été forgé à l'occasion de recherches menées par G. Brousseau sur un cas singulier (Gaël) élève rencontrant des difficultés particulières en mathématiques.

peut même demander aux étudiants de le ratifier). Il peut aussi, à certains moments, s'avérer nécessaire de le redéfinir, voire de le renégocier, lorsqu'il est enfreint, mal compris, contesté.

Ainsi, une partie du contrat préexiste à l'interaction de classe, et naît des attentes et des représentations réciproques que le contexte fait naître.[34] Mais il est aussi forgé au cours de l'histoire interactionnelle, dans la dynamique des échanges et l'accomplissement local des rôles.

Un des clauses récurrentes des contrats établis dans une classe de langue concerne le statut que peut y prendre la langue maternelle (contrat codique). Dans notre corpus, on voit ainsi une enseignante, P-Jennifer, rappeler à plusieurs reprises le bannissement de cette langue de la classe. À l'ouverture de la séquence, elle signifie par exemple aux apprenants qu'ils ne devront en aucun cas annoter l'exemplaire du livre étudié dans une autre langue que le français. Et dans la séquence suivante, on la voit être obligée de rappeler cette règle, lorsqu'une étudiante, qui ne parvient pas à trouver un mot en français (un terme pour qualifier le personnage de la nouvelle), propose son équivalent en chinois. Néanmoins, on voit que cette règle est de facto assouplie, P-Jennifer étant amenée à accepter la collaboration qui se met en place entre les étudiants pour aider E-An à trouver le mot juste en français :

590	**E-An**	parce que c'est tout à fait in- l'inverse donc ++ elle est *[ʧœ]* (*éclat de rire général*)
591	**P-Jennifer**	alors en français + elle est comment ↑
592	**E-Tatiana**	(*rires*) non
593	**E-An**	c'est hmm
594	**E-Mi Sook**	capricieuse
595	**E-An**	non
596	**P-Jennifer**	capricieuse ↑
597	**E-Tatiana**	quelqu'un a compris le chinois qu'est-ce qu'il voulait dire + peut être que vous avez solution parce qu'elle comprend elle comprend quand même (*plus bas*) elles comprennent *[ʧœ]* ++
598	**P-Jennifer**	(*ton agacé*) en français / essayez d'expliquer / OUI elle a changé / enfin elle a changé ↓ / oui d'accord mai::s ++
599	**E-An**	pour exemple / par exemple / quand les gens/ quand les gens traitent les gens riches euh
600	**E-Mi Sook**	&AH oui ↑ / on a déjà appris ça / euh
601	**E-Tatiana**	c'est pas discrimination c'est ça ↑
602	**E-An**	euh / communication dans cours communication
603	**P-Jennifer**	alors

Nous observerons aussi, en lien plus spécifique avec notre problématique, que le contrat fixant les objectifs assignés à la lecture du texte littéraire est à certaines occasions le lieu de nombreuses négociations / redéfinitions : lorsque par exemple, dans le cours de P-Béatrice, la finalité qu'elle assigne au texte littéraire (travail du lexique, de champs lexicaux)

[34] «Une part majeure sinon la totalité de la définition de la relation enseignant / apprenant est en effet préconstruite et tenue pour acquise par les partenaires avant même que ceux-ci ne s'engagent dans une interaction-classe. Ils sont liés par un contrat de devoir et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez les autre un certain nombre d'attentes et de représentations» (Boissat 1991 : 263).

semble aller à l'encontre des attentes des élèves eux-mêmes, on assiste de la part des étudiants à une tentative (vaine) d'en renégocier les termes (cf. chap. 10 pour des analyses plus détaillées de ces négociations).

Autre caractéristique, la communication en classe est, par définition **asymétrique.** M. Cambra Giné évoque :

> «une interaction asymétrique ou inégalitaire où un participant fort, détenteur du savoir et du pouvoir, est investi de droits et d'obligations professionnelles, où les rapports de place sont institutionnellement et culturellement établis, les élèves n'ayant pas certains droits, comme par exemple celui de prendre l'initiative des activités, des ouvertures, ni des clôtures.» (Cambra Giné 2003 : 70)

Les relations qui s'établissent entre les participants sont inégales ; leurs statuts et rôles y sont bien différenciés. Comme le rappellent D. Moore et D.-L. Simon, le contrat didactique «fixe certains droits et obligations. Il positionne les acteurs sur un axe expert-non expert, selon une distribution surtout verticale du savoir, qui ordonne les orientations des prises de parole et le contrôle du discours» (Moore et Simon 2002 : 123). Il y a aussi une relative symétrie entre les apprenants eux-mêmes.

Cette asymétrie des compétences reste néanmoins à relativiser dans la classe de langue où la grande diversité des thèmes abordés fait que les apprenants peuvent, dans certains domaines de compétence, se révéler plus performants que l'enseignant lui-même. C'est notamment le cas des échanges menés «autour» des textes littéraires. On peut penser au cas (qui ne se présente pas dans notre propre corpus) où un étudiant aguerri à l'analyse littéraire se trouverait face à un enseignant de langue lui-même plutôt mal à l'aise face à ce type de texte. Mais les enseignants peuvent aussi ne pas connaître très bien l'univers dans lequel se déroule le texte ; l'encyclopédie de l'enseignant-lecteur s'avérer moins fournie, ou moins adaptée que celle de l'étudiant lecteur, ce qui donne lieu à d'éventuels renversements des rôles d'expert et de non-experts. Nous verrons plus précisément dans notre corpus que la lecture de textes littéraires francophones, qui se déroulent dans des contextes souvent peu familiers à des enseignants «hexagonaux», provoquent fréquemment de telles redistributions.

Une autre notion est nécessaire pour décrire les spécificités de la classe de langue (et de tout autre classe) : celle de *rituel*. La communication en classe de langue, si elle est naturelle, n'en est pas moins extrêmement ritualisée (Coste 1984) et présente un certain nombre d'éléments invariants. Les échanges qui s'y déroulent sont en partie codifiés, routinisés et le cours peut être vu comme un scénario dont les interactants connaissent une grande partie du script :

> «Pour définir comme "classe" une rencontre entre des personnes ayant pour objet l'apprentissage d'une L2, des **rituels particuliers semblent nécessaires**, qui séparent cet événement du cours normal des autres événements : par exemple des comportements stéréotypés spéciaux en ouverture et en clôture de la rencontre, des dispositions spatiales constantes ou du moins récurrentes, l"usage systématique de certaines routines interactives, la présence d'une étiquette pour définir tel ou tel événement communicationnel.» (Pallotti 2002 : 175)

Ces caractéristiques de la classe (visée didactique, dimension rituelle, asymétrie) se manifestent ainsi à différents niveaux.

- L**'organisation spatiale** de la classe, tout d'abord : même si la disposition des tables et des chaises peut varier, il n'en reste pas moins que la place occupée par l'enseignant reste souvent «une zone qui concentre la direction des regards et des échanges et renforce le caractère hiérarchique des relations» (Cambra Giné 2003 : 74). Les places respectives des uns et des autres dans la classe sont relativement fixes, traduisent (et déterminent) celles qui sont occupées dans l'interaction. Tout changement de place est généralement codifié, et correspond à une finalité (nouvelle phase dans une activité, qui modifie elle aussi le cadre participatif : passage d'un étudiant au tableau par exemple). À l'exception des cours donnés par P-Annie, dans lesquels les apprenants travaillent en petits groupes parmi lesquels circule l'enseignante, nous avons ainsi observé des classes dans laquelle la disposition spatiale restait frontale (l'enseignant à côté du tableau, face à ses étudiants) - faisant écho à une circulation de la parole où dominait souvent celle du maître.

- On observe aussi que le contrat didactique (au sens large) se marque aussi par une clôture spatiale rituelle de la classe : le cours se déroule le plus souvent portes closes, dans un espace ainsi précisément circonscrit. On pourra ainsi se reporter dans notre corpus à toutes les séquences parenthétiques initiées par une ouverture intempestive de la porte de la salle de classe (courant d'air, personne se trompant de salle) dont on voit bien qu'elles marquent bien la nécessité d'une réparation par rapport à un ordre symbolique établi (excuses, humour).

- Cette relative fixité se retrouve aussi sur le plan temporel. Les rencontres entre l'enseignant et les élèves ne sont pas ponctuelles et se font généralement à heures fixes, selon un planning régulier et prédéterminé, qui est souvent rappelé à plusieurs reprises aux cours des échanges (rappel de la périodicité des cours lors de la première séance, du prochain «rendez-vous» dans chaque séquence de clôture).

2.2.3. Organisation de la parole et de la communication

La manière dont **la parole et la communication** s'organisent dans la classe sont elles aussi très caractéristiques. Le cadre participatif, qui renvoie aux rapports de place, à la spécificités des rôles interactionnels des participants, mais aussi aux modes de circulation de la parole, est fortement déterminé par le contexte de la classe[35].

---

[35] On distingue ainsi habituellement (Cambra Giné 2003 : 72) :
- le *cadre de participation* qui renvoie à «la façon dont s'organise la scène de l'interlocution, aussi bien par rapport à la prise de parole et les transitions, que le comportement des interlocuteurs et les rôles communicatifs qu'ils assument dans la gestion de l'interaction» ;
- et les *rôles* interlocutifs qui «sont plus mobiles et peuvent varier selon les configurations interlocutives particulières qui se nouent et se dénouent au fil de la classe, et font partie du contexte localement construit. Qui regarde qui ? qui écoute qui, qui s'adresse à qui, quand, comment, pour combien de temps ? Qui prend ou cède l'initiative d'entrer en scène ?».

On a affaire, dans la classe, **à un polylogue** - on parle aussi d'interaction « pluri locuteurs » (Cambra Giné 2003 : 72). Mais, notamment dans des configurations centrées sur l'enseignant, on peut aussi considérer la classe comme une forme d'échanges dyadiques, où dialoguent deux instances de participants : «une entité individuelle, le professeur, et une entité collective, le groupe d'apprenants, pris comme un ensemble d'interlocuteurs ou auditoire» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 84, à la suite de Schegloff). Ces deux instances sont susceptibles de se diffracter, se démultiplier, se fragmenter, l'enseignant pouvant s'adresser au groupe entier, mais aussi à des sous groupes, voire à des apprenants de manière individuelle - et les apprenants pouvant de leur côté tisser des relations interindividuelles. Au-delà même de la variation due à la configuration pédagogique (travail en groupes versus travail magistral par exemple), on a une une «variation permanente de la constellation de participants» (Cambra Giné 2003 : 73). Le format de réception est lui aussi marqué par certaines particularités : le contrat didactique fait que par exemple si l'enseignant s'adresse à un apprenant en particulier, ses réponses sont susceptibles de concerner tous les apprenants qui se trouvent donc en position de locuteurs ratifiés[36] (Bouchard 2005, Coste 2002 : 16).

L'organisation des tours de parole est marquée quant à elle par la place prépondérante de l'enseignant qui occupe généralement le devant de la scène et joue un rôle crucial dans l'allocation des tours : il sélectionne généralement le next speaker, est prioritaire lorsqu'il s'agit de prendre la parole, peut interrompre le discours des élèves sans nécessairement attenter à leur face[37].

Les réponses des étudiants sont quant à elles fréquemment simultanées (chorales). Elle peuvent être précédées d'une demande de prise de parole (verbale ou non verbale).

On repère aussi de**s formats interactionnel**s propres à la communication didactique : «la classe de langue est un lieu d'échanges sociaux où le statut des participants génère des comportements types» (Cicurel 1990 : 22). Même si des possibilités d'écart, de renégociation *in situ* de ce schéma sont toujours possibles, il est présent en arrière-plan, et on peut supposer qu'il est intégré par les interactants. Parmi ces routines communicationnelles qui caractérisent la circulation de la parole au sein de la classe, on retiendra notamment :

- la récurrence d'échanges à structure ternaire : IRE (initiative, réponse évaluation)[38]

---

[36] Cf. la distinction établie par C. Kerbrat-Orecchioni (1990 et 1995) qui définit une hiérarchie de destinataires dans les plurilogues :
1/ les destinataires ratifiés ou officiels, qui peuvent être directs ou indirects
2/ les récepteurs ou allocutaires extérieurs au groupe : témoins ou épieurs (parmi lesquels les observateurs, chercheur et stagiaires).

[37] «Le discours didactique présente la caractéristique d'être un discours qui avale la parole de l'autre. Le professeur est *linguaphage*, il provoque la parole, il la canalise, il l'arrête ou la reprend pour continuer à susciter une autre parole ou pour alimenter son discours pédagogique» (Cicurel 1990 : 54).

[38] Arditty (2005 : 16-17), Bouchard (2005 : 67), Pekarek Doehler (2002 : 126).

- la présence de questions de classe, «fausses» questions de l'enseignant destinées à vérifier que les apprenants ont bien fait / bien compris
- des modes de sollicitation spécifiques (questions à la cantonade par exemple)
- le non-respect de certaines règles de politesse : les dénégations habituellement formulées lors de la formulation d'un compliment par exemple (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 239) sont habituellement absentes après qu'un enseignant aura complimenté un apprenant (Cicurel, 1992 citée par Bigot 2002 : 70), de la même manière, l'interruption d'un étudiant n'est pas nécessairement suivie d'une réparation.

Le format de l'activité, l'organisation de la classe (travail en grands groupes, sous la conduite de l'enseignant en plus petits groupes autonomes) fait néanmoins varier grandement les caractéristiques de la circulation de la parole. Au sein de notre corpus, par exemple, on voit très nettement ces variations au fil des séquences du cours, qui correspondent à des modes de travail très différentes :

- des séquences où les étudiants travaillent en petits groupes, et où la parole circule entre trois ou quatre étudiants, sans régulation extérieure ;
- des séquences où l'enseignant se joint à ces petits groupes, pour suivre leurs échanges, apporter des précisions, des compléments ;
- enfin, des séquences où la classe se réorganise selon un schéma frontal, autour de l'enseignant qui détient alors de manière privilégiée la parole.

Enfin, même si cela n'est pas directement notre propos, on peut aussi penser qu'une partie des réactions des étudiants dépend aussi d'habitus culturels forgés dans un contexte particulier : la fréquence des réponses chorales, des interventions en écho, dans notre corpus enregistré en Algérie pourrait être analysée en ce sens.

L'asymétrie de la relation enseignant / apprenants détermine la répartition des rôles interactionnels qui leur sont impartis.

L'enseignant a ainsi des fonctions privilégiées[39] dont découlent des comportements communicatifs spécifiques :

> «Si l'on considère les obligations, / droits de l'enseignant, on constate que dans tout cours de langue, il lui revient de favoriser la production en langue étrangère des apprenants, d'assurer l'intercompréhension des membres du groupe, la compréhension des diverses productions langagières et de donner une norme.» (Cicurel 1990 : 23)

Pour L. Dabène (1983), il est «vecteur d'information», «meneur de jeu» et «évaluateur». P. Charaudeau (1993) insiste sur les rôles de «présentation», «explication» et «description» qu'il doit assumer.

[39] Dont la parenté peut être soulignée avec celui de conférencier qu'E. Goffman a analysé (sujet occupant la scène, marques vestimentaires et comportementales spécifiques, utilisation de textes, représentation se soldant par plus ou moins de succès devant un auditoire ...).

On observe donc que l'enseignant transmet des savoirs, gère le déroulement de l'interaction (notamment en ouvrant, clôturant les échanges, en distribuant la parole), expose la planification des activités (annonce ce qui va être fait, fait référence à ce qui a été fait), hiérarchise les informations, se fait comprendre et fait comprendre, évalue, maintient l'attention des étudiants.

L'interactant étudiant voit lui aussi certains rôles lui échoir de manière préférentielle : «il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières, et qu'il les teste dans son activité discursive. il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de «sanctions» (Lauga-Hamid dans Dabène 1990 : 56)

L'organisation globale des interactions didactiques est soumise à des régularités repérables. Contrairement à ce qui est de mise dans d'autres contextes, l'ouverture et la clôture ne sont pas laissées à l'appréciation des interactants, elle ne sont pas (ou très peu) négociables. La parole de l'enseignant a valeur performative pour décréter que le cours commence ou est terminé, bien qu'elle soit aussi contrainte par le planning de la formation, cadre temporel qui détermine le début et la fin de chaque cours. La structure tout entière de l'interaction est elle aussi en partie prévisible - s'y succèdent différents types de séquences pour la description desquelles différents modèles hiérarchiques de l'analyse du discours didactique - que nous examinerons ultérieurement - ont été proposés. Au-delà de leur variété, ils visent à mettre à jour la structure sous-jacente de tout cours.

2.2.4. Planifié / émergent

Cette structuration des interactions didactiques est en grande partie prédéterminée : le cours se déroule en effet selon un scénario «prémédité unilatéralement par l'enseignant», et «élaboré dans un cadre de réflexion didactique plus ou moins rigide» (Bigot 2002 : 81). Celui-ci est relatif à de larges unités (organisation macro d'une séquence), comme à de plus petites (déroulement interne d'une activité), et concerne l'organisation tant structurelle (telle activité avant telle autre) qu'interactionnelle (travail en petits groupes puis reprise collective par ex.).

Le chercheur a la possibilité d'en prendre connaissance :

- dans l'interaction elle-même, via des commentaires métacommunicatifs ou didactiques de l'enseignant (annonce faite en début de cours de ce que sera son déroulement, éclaircissements apportés sur les activités effectuées, en train ou à venir). Sur ce plan, les interactions didactiques se caractérisent par l'exhibition de leur organisation, la verbalisation de ce caractère prémédité, et de nombreuses marques de bornages explicites y sont repérables.
- par des données complémentaires recueillies en amont (fiches de préparation du cours) ou en aval (explications données lors d'un entretien d'auto-confrontation par ex.)

Néanmoins, les interactions didactiques ne sont pas complètement subordonnées à un modèle qui fixe une fois pour toute leur structure. Leur organisation varie grandement selon les cours, les activités *etc.*... Et tout ne relève pas non plus de la mise en oeuvre d'un scénario défini au préalable. La dynamique propre des échanges instaure du jeu dans ce qui avait été initialement prévu, des marges de liberté se dégagent, des «déritualisations»[40] (Moore et Lee-Simon 2002) et une part «d'improvisation» (Cambra Giné 2003 : 71) sont toujours possibles :

> «On prête volontiers à l'enseignant des intentions planificatrices – il sait où il va, il suit un programme – mais à le suivre dans la confrontation constante avec le dire de l'autre, on découvre qu'il a aussi recours à la ruse, à la nécessité d'inventer sur le champ, de faire avec, d'imaginer des solutions dans l'immédiateté de l'échange.» (Cicurel 2011b : 149)

Comme R. Vion le met en évidence, les stratégies interactionnelles mises en oeuvre «sur le terrain en fonction de la dynamique particulière des échanges» et les «lignes d'action conjointes effectivement constatées par l'analyste une fois l'interaction achevée /.../ ne sauraient correspondre aux buts préalablement poursuivis ni à la conscience que les sujets ont de ce qui vient de se passer» (Vion 2000 : 196).

Toute interaction dans la classe se construit donc dans la tension entre

- une part planifiée, qui correspond au scénario tel que l'enseignant l'a construit au préalable ;
- une part émergente, qui renvoie à ces réajustements, ces réorientations qui surviennent dans le hic et nunc de l'interaction (Cicurel 2005)

Pour conclure, nous reprendrons à notre compte cette définition à la fois claire, synthétique et complète que M. Cambra Giné donne des échanges en classe de langue étrangère :

> «Une classe de LE peut être définie comme une interaction **complémentaire** (bien qu'elle puisse avoir des épisodes symétriques), à la fois **coopérative** et **compétitive**, avec **des finalités externes** importantes (comme le succès dans l'apprentissage et la gratification symbolique et sociale que cela suppose), avec des **finalités internes** telles que l'intercompréhension et la qualité des liens et, finalement, de nature plus ou moins formelle. Une classe de LE diffère donc d'une conversation par son caractère spécialisé, asymétrique et institutionnalisé, par un degré moindre d'imprévisibilité, par ses rapports de place fixés et prédéfinis, par son organisation hiérarchique, par son caractère formel, par des règles contractuelles, implicites et explicites et, enfin, par une double finalité essentiellement externe : un objectif de communication et le but d'acquérir, par ce biais, une compétence en langue cible (la communication étant mise au service de cette dernière finalité.» (Cambra Giné 2003 : 70)

[40] Des moments de « déritualisation » au cours desquels un ou des apprenants peuvent intervenir, selon leur propre dynamique, curiosité et motivation d'apprentissage, à l'intérieur de la programmation et de la visée d'enseignement et influer sur son cours (Coste 2002).

2.3. La classe de langue : des interactions exo / interlingues

Autre caractère propre aux interactions qui constituent notre corpus, elles présentent un caractère exo / interlingue, sur lequel nous revenons à présent.

2.3.1. La communication exolingue / interlingue : un essai de définition

Toutes les interactions réunies dans notre corpus se déroulent entre des interactants dont une partie (voire tous) n'a pas le français pour langue maternelle. R. Porquier qualifie d'«exolingue» (1984) ce type de situation[41] qui présente les caractéristiques suivantes :

> « - Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (...) ;
>
> - les participants sont conscients de cet état de chose;
>
> - la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants;
>
> - les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières.» (Porquier, 1984, pp. 18-19).

Les très nombreuses études relatives aux mécanismes des communications exolingues (Porquier 1984, et De Pietro 1988 *etc*. ...) ont contribué à mettre en évidence les conséquences des divergences entre les répertoires linguistiques des interactants, les difficultés qui en découlent, les différentes stratégies conversationnelles qui sont mises en place pour que l'échange puisse se dérouler :

> «Dans une interaction exolingue, les participants peuvent se sentir plus ou moins impliqués dans une entreprise de réduction de l'asymétrie linguistique, et cette éventuelle implication se manifeste par des comportements plus ou moins typés d'enseignement-apprentissage. Les séquences dans lesquelles on repère ce type de comportement ont été dénommées SPA (séquences potentiellement acquisitionnelles) par De Pietro, Matthey & Py (1989), et elles présupposent un processus de bifocalisation (Bange, 1992) sur la forme et sur le contenu.» (Bronckart 2005 : 145)

Néanmoins, l'adjectif exolingue, qu'il qualifie une situation, une conversation, une interaction, n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes. Le locuteur est vu comme «quittant une langue pour en utiliser, en apprendre une autre» (Vasseur 2005 : 69), dans un mouvement «externe, exogène entre deux entités indépendantes» (Vasseur 2005 : 70). Ce terme s'avère porteur d'une représentation de la communication qui serait, par défaut, monolingue et ne rend pas compte de «l'inévitable circulation des langues qui innervent tout naturellement le dialogue» (ibid.).

Pour ces raisons, à la suite de M.-T. Vasseur, nous préférerons donc la dénomination d'*interlingue* à celle d'*exolingue* : le préfixe *inter* insiste sur les «entrecroisements de

---

[41] NB : dans les travaux de R. Porquier, «exolingue» désigne d'abord un type de communication - celle qui «s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants » (Porquier 1984 : 18-19) - puis une forme de situation.

discours» (ibid.), qui s'opèrent entre les locuteurs de langues différentes, l'interaction interlingue pouvant être définie comme :

> «la rencontre entre deux personnes qui ne partagent pas une même langue, mais qui, inévitablement, pour interagir, en partageront deux, même sous force de traces peu perceptibles.» (Vasseur 2005 : 71)

M.-T. Vasseur en liste les aspects spécifiques ; elle est :

- « lieu de contact entre les langues », dans lequel il n'y a pas «juxtaposition, confrontation et choix d'une langue avec substitution de l'une à l'autre», mais élaboration d'un système fluctuant et instable, l'interlangue ;

- «contrat d'action entre deux individus qui prennent en compte leurs compétences disymétriques» : toutes sortes de «stratégies et d'actions» intervenant pour gérer les nombreux décalages interprétatifs émergeant de cette rencontre ;

- et «lieu d'enseignement - apprentissage», les interlocuteurs souscrivant à un contrat de collaboration, voire, comme nous l'avons vu à un contrat didactique[42] (Vasseur 2005 : 77).

Le préfixe *inter* permet en outre de souligner la continuité entre dimension interlingue et dimension interculturelle des interactions : les rencontres entre «locuteurs de compétences linguistiques décalées» (ibid.) étant aussi le lieu d'un «processus d'adaptation / construction linguistico / culturelle» - de circulation et de co-construction d'images de soi, de l'autre et du contexte (cf. infra).

2.3.2. Particularité de la communication interlingue dans la classe de langue

Au sein de la classe de langue, cette dimension interlingue de la communication se manifeste de différentes manières. Retiendront tout particulièrement notre attention les points suivants :

- La dissymétrie propre à toute interaction didactique s'y trouve encore renforcée. Enseignant et apprenants maîtrisent inégalement la langue et se répartissent sur un axe locuteurs experts / non experts. De fait, ce type de communication «se caractérise par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale et lexicale-) /.../ aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs

---

[42] L'acquisition s'effectue donc dans et par l'interaction : «la langue s'acquiert dans des pratiques telles que la négociation de la relation entre les partenaires, l'ajustement à la parole de l'autre, le cadre participatif, la tâche à faire, l'organisation de l'interaction. Cette interaction est modelée de manière à favoriser ces processus d'acquisition, ce qui lui donne des traits spécifiques qui la distinguent d'autres types d'interactions sociales» (Krafft et Dausendschön-Gay 1994 cités par : Cambra Giné 2003 : 69).

«L'étayage ou mécanisme d'échange entre expert-novice ou entre partenaires, offre un cadre permettant à l'apprenant aussi bien le repérage d'indices pour interpréter la situation et le comportement de l'autre que la saisie et l'appropriation en contexte de la langue» (Cambra Giné 2003 : 70).

quotidiens» (Bange 1992 : 55). Des difficultés d'intercompréhension s'y manifestent fréquemment.

- Les interactions interlingues se caractérisent aussi par **la co-présence de deux ou plusieurs langues**, qui se manifestent notamment par des phénomènes d'alternance codique. Pour A.-K. Sundberg on trouve souvent dans la classe de langue un «double encodage» (Sundberg 2009: 53) **«**qui implique que l'on fait le va-et-vient entre deux systèmes linguistiques, notamment celui de la langue source et celui de la langue cible». On peut cependant nuancer cette affirmation, dans la mesure où le contrat codique peut au contraire prohiber toute présence de la ou des langues premières des apprenants (ou que du moins pèse très souvent sur elle des représentations négatives) (cf. Moore 2001 par ex.) - ce qui est effectivement le cas dans une grande partie des cours que nous avons observés.

- La classe de langue se caractérise aussi - ce qui n'est pas étonnant - par **une attention toute particulière portée à la langue qui se trouve y être tout à la fois objet (contenu) et moyen (outil) d'apprentissage[43].** À ce titre, la dimension métalinguistique y est extrêmement prégnante et illustre tout particulièrement «la propriété que possède le langage verbal de pouvoir se prendre lui même comme objet d'étude» (Cicurel 1990 : 32, et 2007 : 17). On y repère en effet :

- une fréquence relativement importante de termes métalinguistiques relevant d'une terminologie spécialisée ou de la vulgarisation scientifique ;
- des échanges au cours desquels les interactants sont amenés à «expliquer, répéter, commenter» telle ou telle forme linguistique (Cicurel 1990 : 35), à s'interroger explicitement sur le fonctionnement de la langue : les mécanismes d'autonymisation de mots ou de fragments de discours y sont ainsi très fréquents (Cicurel 1985) ;
- la production de discours en langue étrangère qui ont pour visée de permettre à l'apprenant «de tester et d'améliorer ses capacités dans la langue étudiée» (Cicurel 1990 : 41).

Bref, de manière générale la classe de langue est un lieu où «on encourage la production langagière pour la tester, la remanier, la refaçonner» (Cicurel 1990 : 37).

- En découle une autre particularité : la bifocalisation propre à la communication dans la classe de langue (et plus largement à la communication interlingue). D. Moore et D.-L. Simon pointent la «densité élevée de certaines séquences, caractérisées notamment par des mouvements de double focalisation, où l'attention passe du contenu à la forme des énoncés» (Moore et Simon 2002). Les participants doivent simultanément gérer le contenu et la forme, ce qui engendre souvent une confusion entre le niveau communicationnel-

[43] Ce double statut de la langue se retrouve dans de très nombreux travaux, par ex. : Dabène (1984), Cicurel (1990), Moore et Simon (2002 : 123-124).

thématique et le niveau métalinguistique (Bange 1992) : de nombreux glissements se produisent ainsi au sein de la classe de langue, du topic vers le cadre et réciproquement.[44]

Dans une conversation entre locuteurs partageant la même langue 1, les participants se focalisent généralement sur l'objet thématique ; en revanche, dans le cas des échanges de la classe de langue, la focalisation se fait aussi - et parfois prioritairement - sur le code. Les interlocuteurs le font non seulement pour parer à «l'éventuelle apparition de problèmes de réalisation de la coordination des activités de communication» (Bange 1992 : 56) mais aussi parce que l'objet même de leurs échanges est l'acquisition d'une langue 2.[45]

On peut même parler de trifocalisation des échanges en classe de langue, au cours desquels le déroulement et la structuration de l'interaction elle-même se trouvent fréquemment thématisés (Cicurel 1994). L'enseignant régule sans cesse les échanges ; il exhibe la structuration du cours, rend manifeste la planification des activités, et si nécessaire leur dé / replanification.

- La classe de langue se caractérise enfin par **une grande diversité des thèmes et des contextes** qui peuvent être convoqués dans la classe.

Tout d'abord, les thèmes abordés peuvent être très nombreux, et ne pas respecter le «devoir de réserve» qui pourrait être de mise dans une situation publique comme celle de la classe. F. Cicurel (1993 citée par Bigot 2002 : 71) montre ainsi qu'un apprenant peut se voir demander «combien de chemises» il utilise par jour - sans que sa face soit mise à mal. En effet :

> «même lorsqu'il semble que la focalisation soit explicitement sur le fond, il y a comme une focalisation latente sur la forme qui atténue la force des énoncés et leur enlève leur sérieux.» (*ibid.*)

Cette diversité thématique ressortit aussi à ce que F. Cicurel nomme le «double cadrage» ou le «double cadre de l'expérience» qui prévaut au sein de la classe de langue. En effet, si l'on considère la classe comme le «cadre primaire» au sens goffmanien (= lieu naturel où des sujets sociaux sont en interaction), on voit que la classe de langue s'ouvre à

---

[44] F. Cicurel souligne ainsi qu'à côté de glissements de la focalisation du contenu vers le code, on trouve aussi des mouvements inverses : « le fait qu'on travaille sur une matière qui est un moyen de communication se manifeste par la fréquence de glissements d'échanges portant sur la forme vers des échanges dont le contenu n'est plus le code mais autre chose, comme l'opinion de la personne qui parle, des remarques humoristiques sur ce qui vient d'être dit, des réactions spontanées» (Cicurel 1990 : 41).

[45] Ces séquences latérales focalisées sur le code, l'ajustement réciproque du sens, ont été qualifiées de SPA (séquence potentiellement acquisitionnelles) par certains chercheurs (De Pietro Matthey et Py 1989). Ces échanges «où le natif, à l'occasion d'un obstacle, le plus souvent lexical, *guide* le non natif, sinon dans son processus d'acquisition, du moins dans la production et la compréhension au cours même de l'interaction donnée» (Trévise 1992 : 97) sont envisagés comme potentiellement acquisitionnels et constituent du moins des «observables linguistiques» (De Pietro Matthey et Py 1989) de l'acquisition en cours . Nous ne reviendrons cependant pas ici sur les procédés discursifs qui caractérisent ces SPA (demande de clarification, répétitions et reformulation, foreigner talk etc...) car ils ne rentrent pas directement dans notre propos.

de nombreux autres univers - une «réalité projetée» qui correspond au cadre secondaire (Cicurel 2001, 2002b). Enseignant et apprenants sont amenés à configurer d'autres mondes, parfois fictionnels (Coste 2002) pour faire comprendre un mot, expliquer une règle de grammaire...

Cette pluralité des contextes trouve en partie son origine dans le déficit contextuel propre à la classe de langue : elle permet d'«inventer un nouveau décor» pour que la langue / culture entre dans la classe (Cicurel 2002b : 180).[46]

> «Sans cette opération pragmatique qui consiste à configurer un monde autre, parfois fictionnel, le discours didactique en classe de langue tendrait vers son pôle " langue ". En l'absence de ces contextes imaginés, on apprendrait comme dans une méthode traditionnelle ; par listes de mots ou par règles grammaticales.» (Cicurel 2002b 184)

C'est en outre dans ce travail de (re) contextualisation que se manifestent les contacts de cultures dans la classe, les glissements d'un univers culturel à un autre. Il nous a amené à faire du contexte (et de la contextualisation) dans la classe une des «portes d'entrée» pour étudier les dynamiques interculturelles qui y sont à l'oeuvre. Il est aussi le lieu où se manifestent la subjectivité, l'expérience personnelle des interactants (enseignants ou étudiants) où circulent leurs représentations, plus ou moins stéréotypées.

- Les discours de la classe de langue se caractérisent aussi par une grande complexité énonciative. R. Porquier y voit un «emboîtement complexe de réseaux discursifs et énonciatifs» (1984 : 113). Cette polyphonie s'explique notamment par la focalisation sur le code qui y prévaut : le discours de l'autre y est en effet constamment «repris, décontextualisé, rapporté, reformulé, recontextualisé, réparé» :

> «Le discours rapporté, les procédés autonymiques, le métadiscours, les reprises, les reformulations et les réparations sont le produit de cette hétérogénéité permanente de l'interaction de la classe de langue.» (Cambra Giné 2003 : 94)

Elle renvoie de manière plus large à la présence de «sources énonciatives» diverses qui sont identifiables «derrière le discours didactique» :

> «Ces sources énonciatives proviennent de lieux d'énonciation différents et d'énonciateurs fluctuants : les fragments métalinguistiques sont à rapporter à un locuteur savant et à la norme langagière, les fragments prescriptifs à une place d'autorité et à l'institution, les fragments "personnels" peuvent renvoyer à la relation interpersonnelle des interactants et à leur vécu (voir Porquier 1984). ainsi, des énonciateurs absents ou cachés alimentent la parole des interactants.» (Cicurel et Blondel 1996 : 78)

La prise de parole des apprenants et des enseignants dans la classe se caractérise à cet égard par un «double niveau énonciatif».[47] À un premier niveau, ils s'expriment en tant qu'apprenant ou enseignant. À un second niveau peut affleurer, de manière diverse selon la nature de la séquence envisagée et sa dynamique propre, leur je-personne. Comme

---

[46] Et ce notamment dans un environnement alloglotte, lorsque la présence de la langue/culture étrangère est assez lointaine.

[47] Par ex. : Trévise (1979), Dabène (1984b), Lauga Hamid (1990 : 56-57), De Pietro (2002 : 59).

l'observe M.-C. Lauga-Hamid, dans la classe, «le sujet qui apprend une langue étrangère s'exprime plus en tant qu'apprenant qu'en tant que personne» et «l'écart entre le Sujet Apprenant Sa et le Sujet Personne SP soit SA-SP, se réduit presque toujours dans le sens SP-SA» (Lauga-Hamid 1990 : 56)[48]. Néanmoins, le mouvement inverse est aussi observable : enseignant et étudiants devenant alors «des individus réagissant de façon personnelle au déroulement des échanges» (Dabène 1990 : 41).

Cette polyphonie énonciative se manifeste aussi lorsque sont convoqués dans la classe des univers fictionnels, dans lesquels les apprenants sont amenés à endosser (et à simuler) des identités fictives - ce qui peut se produire à l'occasion d'un jeu de rôles, mais tout aussi bien d'une explication lexicale ou grammaticale.

L. Dabène prend ainsi pour exemple une séquence où une enseignante joue sur deux niveaux énonciatifs :

> «Dans la première énonciation, l'enseignante est dans sa peau d'enseignante ; elle donne une définition, elle introduit une situation-exemple, indiquant qu'elle a recours à la fiction par l'utilisation de *si* /.../ dans la seconde énonciation, enchâssée dans la première, le professeur devient une femme mariée exigeant un gros diamant.» (Dabène 1990 : 52)

3. Interagir « autour » du texte littéraire en classe de langue

Dans ce dernier point de notre chapitre, nous revenons sur le type particulier d'interactions auquel notre travail s'intéresse : des interactions didactiques qui ont un objet bien spécifique, la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire.

Il nous a semblé nécessaire de faire le point sur les liens (multiples) existants entre la lecture littéraire et l'analyse des interactions.

Si les travaux relatifs à la lecture littéraire utilisent fréquemment, comme nous le verrons, l'image de l'interaction pour décrire les rapports entre le texte et ses lecteurs, les interactions qui ont effectivement lieu lors de la lecture collective d'un texte littéraire dans une classe ont été moins souvent l'objet de l'attention des chercheurs.

3.1. Quelques croisements

3.1.1. Le texte littéraire : l'interaction représentée

Le plus souvent, c'est comme réservoir d'exemples que le texte littéraire est sollicité dans les travaux interactionnistes. Dialogues romanesques, échanges théâtraux voisinent ainsi avec des conversations authentiques recueillies dans les médias ou le quotidien et servent à illustrer le mode de fonctionnement des interactions. Bien évidemment, ces interactions littéraires ne sont pas «authentiques». Elles ne retranscrivent pas (le plus

[48] A. Trévise (1979) évoque la présence simultanée de deux énonciations : la première, où apprenants et enseignants sont les véritables énonciateurs, la seconde où ils sont des simulateurs.

souvent du moins) des interactions qui auraient effectivement eu lieu. Elles témoignent aussi d'un travail d'écriture complexe, pour rendre à l'écrit les spécificités de l'oral, pour passer d'un code sémiotique à une autre. Néanmoins, le texte littéraire reste une forme de médiation qui, par la représentation élaborée des interactions qu'il offre, permet de mettre en exergue certaines de leurs caractéristiques :

> «Le dialogue romanesque /.../ ne peut être tenu pour un reflet de l'interaction authentique. Mais on peut dire aussi qu'à travers les transformations, les réductions, les opérations de condensation et de " reséquentialisation" qu'il met en oeuvre, il offre ce que l'on peut assimiler à une forme particulière d'analyse, fondée sur la sélection et la stylisation de phénomènes ou de moments d'interaction.» (Mitterand 1998 : 112)

Ainsi, dans *Le Discours en interaction* (2009), C. Kerbrat-Orecchioni prend ses exemples dans des corpus authentiques (corpus recueillis par des étudiants et /ou dans le cadre de programmes de recherches, interactions recueillies dans les médias ...).[49] Mais elle va aussi les chercher dans des textes littéraires. Sont ainsi cités de nombreuses pièces : Molière (*Le Mariage forcé, Le Misanthrope, Le Malade imaginaire*), E. Rostand (*Cyrano de Bergerac*), Sartre (*Huis clos*), Marivaux (*Le Jeu de l'amour et du hasard, La Surprise de l'amour*), Musset (*Un Caprice*), G. Bourdet (*Attention au travail*) ... mais aussi quelques dialogues romanesques (extraits de : *Alice au pays des merveilles* de L. Carroll, de *L'Appareil photo* de J.-P. Toussaint, *Entre la mort et la vie* d'Apoukhtine). Parmi ces extraits, certains sont d'ailleurs choisis car ils thématisent la question de la communication et explicitent certaines des règles qui la régissent.

Dans cette perspective, certaines propositions didactiques suggèrent d'ailleurs d'utiliser le texte littéraire dans la classe de langue comme un document ethnographique qui peut permettre aux apprenants de prendre connaissance, comme dans un miroir grossissant, du fonctionnement des conversations quotidiennes qu'ils doivent connaître et appliquer pour communiquer de manière pertinente (par ex. Louis 2009). Le manuel *Littérature en dialogue* (Baraona 2005) exploite d'ailleurs cet aspect des textes littéraires, en proposant à ses utilisateurs de travailler à partir de dialogues littéraires (extraits de pièce de théâtre, de romans, notamment).

Une autre voie possible pour explorer ce lien entre textes littéraires et interactions est de chercher à analyser comment fonctionne la représentation littéraire des conversations, représentation qui est aussi le plus souvent déterminée par les codes propres à une époque, une esthétique. V. Traverso ou F. Cicurel ont par exemple effectué des recherches en ce sens[50], recherches qui s'inscrivent plutôt dans le domaine de l'analyse des interactions. Mais

---

[49] Elle en forge aussi quelques-uns.

[50] À la fin de son précis sur *L'Analyse des conversations*, ou encore la conférence «Les usages de la langue parlée dans le corpus littéraire : de l'écrit à l'oral et de l'oral à l'écrit» donnée dans le cadre des Rencontres jeunes chercheurs de l'Ecole Doctorale « Langage et langues » (ED 268, Université Paris III) en 2010.

de nombreux autres travaux, plus nettement ancrés dans le champ littéraire,[51] s'intéressent aussi à cette question, en s'interrogeant notamment sur le fonctionnement des dialogues théâtraux. On peut aussi penser au parcours de recherche de C. Kerbrat-Orecchioni, qui, a consacré plusieurs articles à la question du dialogue théâtral[52] dans le même temps où elle s'intéressait aux conversations «ordinaires».

3.1.2. Texte littéraire / interactions : homologies

Les réflexions menées autour de la classe de langue s'intéressent elles aussi au lien entre interactions et textes littéraires. Tout d'abord, on constate que les modèles d'interactions proposés aux apprenants (dialogues supports de leçons) ont souvent été plus proches des conversations «littéraires» (au sens de : représentées dans les textes littéraires) que des conversations réelles. Même si les approches communicatives ont contribué à faire entrer des formes d'oral un peu plus authentiques dans la classe, un grand nombre de documents oraux restent « nettoyés » de nombreuses scories propres à l'oral. Et surtout, de nombreux manuels continuent à présenter de petits sketches, des histoires scénarisées qui présentent certaines similitudes avec des modèles littéraires.[53]

On peut aussi souligner avec F. Cicurel la dimension profondément fictionnelle de la classe de langue, où les échanges se font en vertu d'un pacte de fiction : elle est « un lieu de fictionnalisation » où le contact avec la langue est en partie « d'ordre imaginaire » (Cicurel 1991 : 247). À l'instar du texte littéraire, elle est le lieu d'une élocution feinte, au sens où l'entend J. Searle :

> «Il existe ainsi dans la classe quelque chose de comparable au texte littéraire, un ordre de l'imaginaire connecté au réel, manifesté par des phénomènes énonciatifs de pseudo référence.» (Cicurel et Blondel 1996 : 81)

Les apprenants deviennent les personnages de petites fictions, plus ou moins développées, le temps d'une explication linguistique, d'un jeu de rôle, d'une simulation globale, la classe de langue développant chez ses participants une dimension de théâtralisation dans l'apprentissage de la langue.

---

[51] Par exemple :
- pour le roman : F. Berthelot, *Parole et dialogue dans le roman*, Paris, Nathan, 2001, S. Dürrer, *Le dialogue dans le roman*, Paris, Nathan, 1999, H. Mitterand, « Dialogue et littérarité romanesque », in P. R. Léon et P. Petron (éd.), *Le dialogue*, Ottawa, Marcel Didier, 1985, p. 141-154 ;
- et pour le théâtre : P. Larthomas, *Le Langage dramatique*, Paris, P.U.F., 1972 et A. Ubersfeld, *Le dialogue de théâtre*. Lire le théâtre III, Paris, Belin, 1996.

[52] 1983 : – « Quelques aspects du fonctionnement du dialogue théâtral », in P. Léon et P. Pétron (éds) *Le dialogue* , Ottawa : Didier, 133-140, – « Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral », Enjeux 5 : 7-26 et Pratiques 41 : 46-62.
– « Le dialogue théâtral », in *Mélanges de langues et littérature française offerts à Pierre Larthomas* , Paris : collection de l'ENSJF n° 26, 235-249.

[53] Sur ce point cf. l'entretien mené par V. Bigot avec J. Capelle (Cicurel et Bigot : 2005).

3.2. Lecture du texte littéraire et analyse d'interactions, balayage d'un champ d'études

Mais existe-t-il des études qui prennent précisément pour objet des interactions se déroulant autour de textes littéraires ?

3.2.1. Le domaine de l'analyse d'interactions didactiques

En examinant quelques travaux récents dans le domaine de l'analyse des interactions didactiques, il nous est apparu qu'un certain nombre d'entre eux se sont intéressés à des séquences où l'enseignant propose aux étudiants la lecture (sous des modalités variées) d'un texte littéraire.

Sans prétendre fournir une liste exhaustive, on peut relever quelques exemples parmi de récentes recherches doctorales s'inscrivant dans ce champ :

- dans le corpus étudié par J. Aguilar Rio (2010), l'une des enseignantes observées, Candence, consacre un cours d'anglais langue étrangère à la lecture d'un poème de Robert Louis Stevenson «From a railway carriage» ;

- J. Costa (2010), qui s'intéresse à la question de la revitalisation linguistique (à travers l'exemple de l'occitan et du scot) recueille un cours où une enseignante fait travailler ses élèves sur «Lament for a lost dinner ticket» de Margaret Hamilton[54];

- la thèse de N. Cherrad (2008), quant à elle, s'intéresse à la dimension métalinguistique des échanges en classe de langue. Elle a enregistré plusieurs cours de licence de français à l'université de Constantine, dont des cours de littérature[55];

- V. Delorme (2010), dans sa thèse consacrée à la question des contextes dans la classe de langue, inscrit dans son corpus un cours portant sur un extrait du roman de Zola, *Thérèse Raquin*.[56]

Néanmoins, la présence du texte littéraire dans ces interactions nous semble être, le plus souvent, le fait du hasard : lors de la constitution du corpus ont été enregistrées des séquences où, de manière fortuite, le cours portait (selon des modalités et avec des objectifs variés) sur un texte littéraire. Néanmoins, la spécificité du document qui suscite les échanges

---

[54] Extrait de corpus présenté et commenté lors de la journée d'étude «Pluri-L» du 14 juin 2009 à Angers.

[55] Cf. notre bibliographie pour les références précises des thèses.

[56] Ce cours s'intègre dans le corpus de référence «IDaP» recueilli en 2002-2003 dans le cadre des travaux du DILTEC à Paris III (groupe « Discours d'enseignement et interactions »). Il est à cet égard utilisé dans différents travaux. Il est par exemple repris par L. Fillietaz dans l'article «Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action» (Cicurel et Bigot : 2005).

n'y est pas réellement prise en considération,[57] même lorsque, comme dans le corpus recueilli par J. Costa, le texte propose justement tout un jeu entre différentes langues et registres de langues qui sont commentés dans la classe - et n'entre pas en compte dans la problématique de la recherche elle-même.

D'autres travaux prennent cependant en compte de manière plus explicite la nature même de l'objet des échanges et accordent une attention particulière au fait que ceux-ci se déroulent à l'occasion d'une activité (expliquer et ou commenter un texte littéraire) et portent sur un objet (le texte littéraire) spécifique. Sans nullement prétendre à l'exhaustivité, nous revenons sur quelques-uns de ces travaux, qui ont balisé notre propre cheminement vers la formulation de notre problématique de recherche.

1/ C. Kramsch s'intéresse par exemple à ces croisements entre analyse des interactions et lecture de textes littéraires. Dans *Interaction et discours en classe de langue*, elle présente une «typologie d'activités et de pratiques pédagogiques pour l'apprentissage du discours interactif» (1991, IV). Certaines de ses propositions portent sur des textes littéraires, et un développement leur est spécifiquement consacré dans la partie intitulée «négociation du sens d'un discours écrit.» Après avoir souligné que les approches communicatives (qui sont contemporaines du moment où elle écrit l'ouvrage) ont fait passer le texte littéraire au second plan, derrière les textes authentiques, elle met en avant leur spécificité. En effet, les textes non littéraires «sont bien souvent des textes d'information unidimensionnels à un seul niveau d'interprétation, et offrent par eux-mêmes peu matière à interaction entre l'auteur et le lecteur, ou entre les lecteurs d'une classe de langue». En revanche, «un texte littéraire choisi pour son impact affectif, la densité de son discours et ses différents niveaux d'interprétation - ce que H. Widdowson (1981) appelle *sa réalité au-delà du réalisme* semble être particulièrement propre à activer l'imagination, la créativité et l'engagement discursif des élèves, s'il est enseigné dans un esprit d'interaction» (ibid.).

Dans le prolongement de ce premier ouvrage, *Context and Culture in Language teaching*, publié en 1993, C. Kramsch se focalise sur l'enseignement du texte littéraire pendant tout un chapitre («Teaching the literary text» pp.130-176). Nous reviendrons de manière plus précise sur ses propositions didactiques dans notre chapitre 4. Nous nous contenterons de souligner ici qu'elle y met l'accent sur une «pédagogie du dialogue, qui puisse susciter et valoriser la diversité et la différence» (Kramsch 1993 : 131).

Néanmoins, les travaux de C. Kramsch, s'ils soulignent l'importance de la dynamique des échanges que fait naître la lecture du texte littéraire, sont avant tout consacrés à la description d'activités pédagogiques : les quelques échanges qui sont transcrits, dans l'un et

[57] On pourrait nuancer notre propos au sujet de la recherche de N. Cherrad : un certain nombre d'histogrammes distinguent les activités métalinguistiques et les pratiques de décontextualisation observées d'une part en cours de littérature et d'autre part en cours de linguistique. Cependant elle ne commente pas les différences relevées en fonction de l'objet du cours. De surcroît, elle ne s'intéresse pas nécessairement à des cours où sont expliqués et commentés collectivement des textes littéraires : la majeure partie de son corpus est constituée de développements magistraux des enseignants (sur un mouvement littéraire, un auteur etc...).

l'autre ouvrage, sont plutôt proposés en guise d'illustration, et ne constituent pas un véritable corpus qui serait minutieusement analysé.

2/ *Leçons de conversation* de S. Pekarek (1999) est l'un des ouvrages de référence dans le domaine de l'analyse des interactions en classe de langue. Son auteur y étudie les dynamiques interactives dans la classe de langue, à partir d'un corpus composé de cours de conversation recueillis en Suisse alémanique, dans des cours de langue 2 au lycée, dont certains prennent appui sur un texte littéraire. Et elle envisage bien la nature de ce support comme l'une des variables susceptibles d'être pertinentes à analyser. En effet, ses analyses mettent en évidence le fait que les «profils interactionnels» des trois types de cours enregistrés diffèrent fortement. Un «fort contraste» est repérable entre les discussions de littérature d'une part et celles d'actualité et les débats d'autre part. Elle observe notamment que celles-ci «montrent des conditions socio-interactionnelles très favorables au développement des compétences discursives» alors que :

> «les discussions de littérature s'avèrent pour partie peu profitables sur ce plan. Les schémas de déroulement figés qui caractérisent ces activités sont sans doute partiellement dus à leur double objectif éducatif, orienté à la fois vers l'acquisition langagière et vers la formation littéraire.» (Pekarek 1999 : 179)

Néanmoins, ces conditions interactionnelles sont susceptibles d'être optimisées - même si ce n'est pas le «coeur» de sa problématique, S. Pekarek souligne en effet «qu'il s'est pourtant avéré qu'une logique localement co-construite de l'interaction est particulièrement apte à favoriser aussi bien l'acquisition langagière que la sensibilisation à la littérature» (1999 : 179) et que se dessine sur ce point «un important potentiel d'optimisation des leçons de conversations». Les pistes qu'elle dessine aux pages 180-187 de son ouvrage sont autant de sources possibles pour repenser la dynamique des échanges lorsqu'un texte littéraire est donné à lire en classe de langue.

3/ De manière ponctuelle, on mentionnera aussi l'article de Y. Vrhovac «Lire un conte en français en Croatie. Pour une approche interactionnelle» (Vrhovac 2005). Elle s' y intéresse en effet «dans le cadre d'une étude sur la lecture de textes littéraires en dehors de la classe et sans la présence de l'enseignant par des apprenants adolescents croates /.../ au comportement verbal des apprenants et de l'enseignant au cours de l'interprétation de ces textes en classe» (Vrhovac 2005 : 87). Elle analyse les données recueillies et montre que si on y retrouve les «traits marquants d'une interaction didactique» (Vrhovac 2005 : 95), se manifeste aussi dans les échanges une dimension conversationnelle :

> «Il apparaît que dans certaines séquences dominent un intérêt réel pour le texte et l'envie d'exprimer ce que l'on ressent. Les jeunes lecteurs ont pris position et donné leur opinion sur le contenu du conte et ses personnages, sur le public pour lequel il est écrit et sur le message. Une interaction entre le texte et le lecteur s'est produite sans qu'il y ait nécessairement médiation du professeur.» (*ibid.*)

Y. Vrhovac s'intéresse donc de manière effective aux interactions suscitées par la lecture de ce conte, et souligne la possibilité que la lecture du texte suscite l'investissement personnel des apprenants et l'établissement d'une didactique interactionnelle - *a contrario*, donc, des conclusions de S. Pekarek. Néanmoins, Y. Vrhovac, tout comme S. Pekarek et C. Kramsch souligne le lien étroit entre la démarche adoptée, le format d'activités proposées par l'enseignant et le possible développement d'une véritable dimension «communicative» des interactions suscitées par la lecture d'un texte littéraire : C. Kramsch (1991) parle ainsi de l'importance d'enseigner «dans un esprit d'interaction».

4/ Enfin, deux travaux associent une étude d'interactions relatives à la lecture d'un texte littéraire à des interrogations sur les dynamiques interculturelles - et à ce titre sont donc très proches de nos interrogations. Il s'agit tout d'abord d'un article de M.-T. Vasseur et R. Delamotte-Legrand (Delamotte-Legrand et Vasseur 2006). L'une et l'autre s'interrogent sur la rencontre et la confrontation des langues-cultures qui se joue dans les interactions en classe de langue. Elles prennent appui sur des corpus recueillis dans deux contextes différents

- une classe de CLIN, dans laquelle l'enseignante et les élèves échangent après avoir écouté la lecture d'un conte palestinien ;
- et une classe de lycée français au Vietnam, où c'est «Le Dormeur du val» d'A. Rimbaud qui est donné à commenter.

L'analyse des données - qui est faite dans une perspective qui est celle de l'analyse des interactions - met en évidence le fait que la lecture du texte littéraire sollicite de multiples représentations - plus ou moins stéréotypées - sur soi et / ou sur l'autre.

L'autre recherche dont nous ferons mention ici est celle d'A.-K. Sundberg. Dans sa thèse (publiée en 2005), elle a réuni «un corpus empirique, constitué d'observations de trois classes de FLE dans le contexte suédois» (Sundberg 2009 : IV) et cherche à y cerner «comment s'/y/ construisent l'altérité linguistique et l'altérité culturelle» (Sundberg 2009 : 9). Un des chapitres de son travail est consacré à l'analyse d'une séquence qui s'organise autour de la lecture d'un texte, de J. Godbout, «L'autobus à frites, un projet d'envergure nationale» (extrait «adapté» de son roman *Salut Galarneau*, et inséré dans le manuel à partir duquel travaille l'enseignante). Elle analyse «comment le travail de lecture peut s'inscrire dans une perspective interculturelle et didactique» (Sundberg 2009 : 52), en adoptant les références théoriques et les outils qui sont ceux de l'analyse des interactions didactiques. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'agir enseignant puisqu'elle se propose notamment d'étudier comment «l'enseignant introduit le travail sur l'extrait de texte littéraire» afin de «cerner les objectifs d'apprentissage qu'il s'est fixés», ainsi que la manière dont il «/gère/ /.../ l'altérité linguistique et culturelle lors de l'interaction» (Sundberg 2009 : 11).

On voit donc qu'un certain nombre de travaux se sont déjà intéressés aux échanges qui se déroulent lors de la lecture d'un texte littéraire. Ils soulignent bien l'existence d'une

spécificité de ces interactions, inhérente à l'objet qui y est examiné - et pour certains mettent en évidence les dynamiques interculturelles susceptibles d'y être observées. Cependant ces études restent assez sporadiques et ne constituent pas un «sous domaine» à part entière du champ de l'analyse des interactions didactiques.[58]

3.2.2. Le domaine de la didactique du texte littéraire : cercles de lecture, débats interprétatifs et gestes professionnels

En revanche, si l'on se tourne vers le domaine de la didactique de la littérature, on observe qu'un plus grand nombre de travaux s'intéresse aux échanges que suscite le texte littéraire dans la classe. Nous ne pouvons nous permettre d'en dresser une liste exhaustive car ce champ est beaucoup plus «foisonnant» que celui qui relève du domaine de l'analyse des interactions didactiques - nous nous contenterons d'évoquer quelques-uns des ouvrages, des recherches qui nous semblent les plus marquants en ce domaine.

Plusieurs raisons sont susceptibles d'expliquer cet intérêt pour les interactions «autour» des textes littéraires.

1/ Tout d'abord, ces travaux sont à replacer dans un mouvement d'ensemble plus large qui, depuis les années 90, en lien avec les travaux menés sur l'esthétique de la réception, (cf. chapitre 3) étudie la manière dont les textes sont réellement lus, compris et interprétés. Dans cette perspective, il devient nécessaire d'étudier le plus précisément et le plus attentivement possible différents types de «textes de lecteurs» qui attestent de cette réception. Les didacticiens s'intéressent aussi aux «pratiques effectives» des enseignants en lien avec les textes littéraires.[59]

Cette volonté d'analyser la réception effective des textes, de prêter attention à des situations de classe réelles ne saurait se satisfaire de comptes rendus impressionnistes rédigés après une observation de classe : à cet égard, l'enregistrement et la transcription précise des démarches pédagogiques initiées par les enseignants, des échanges suscités par le texte littéraire s'avèrent particulièrement pertinents. Ils témoignent de la volonté de s'inscrire dans une véritable «écologie de la réception du texte littéraire» (Dardaillon : 2009).

2/ Par ailleurs, les recherches portant sur les cercles de lecture conduisent elles aussi à porter un regard attentif sur les discussions littéraires dans la classe. Les cercles de lecture peuvent être définis comme «tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des

---

[58] Il nous a ainsi semblé significatif que la perspective conversationnelle et / ou interactionniste soit complètement absente du numéro de la revue *Le Français aujourd'hui* intitulé *Ce que la linguistique fait aux textes littéraires en classe* (2011), dont le questionnement est pourtant le suivant : «la linguistique est-elle présente dans l'horizon épistémologique d'un littéraire ? et la littérature est-elle présente dans l'horizon épistémologique d'un linguiste» (Paveau et Vaudrey-Luigi 2011 : 3).

[59] C'est d'ailleurs le titre du numéro de la revue *Repères* coordonné par C. Tauveron et D. Dubois Marcoin en 2008 : *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*.

connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées» (Terwagne Vanhulle et Lafontaine 2006 : 7). Ces travaux (parmi lesquels on peut citer ceux de S. Terwagne S. Vanhulle et A. Lafontaine, ou encore de M. Hébert[60]) prennent généralement appui sur la conception de la lecture comme «transaction» établie par L. Rosenblatt. Ils sont d'inspiration socio constructiviste et, dans la lignée de L. Vygotsky, envisagent les interactions entre lecteurs comme un moyen de favoriser «à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétations» (Terwagne et al. 2006 : IV).[61]

Dans le contexte français, l'inscription dans les *Instructions officielles* de 2002 de la notion de «débat interprétatif» a contribué à l'intérêt pour ce type de questionnement et à la production de nombreux travaux adoptant cette perspective (et souvent menés, d'ailleurs, dans le cadre des I.U.F.M.).[62] La pratique des débats interprétatifs, qui naît elle aussi du

---

[60] M. Hébert (2003) *Co élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration» : des cercles de lecture entre pairs, les différents types de collaboration et les types d'interaction*, thèse soutenue sous la direction de N. Van Grunderbeeck, Montréal, Université de Montréal.

[61] «En nous fondant sur le paradigme transactionnel issu de L. Rosenblatt (1938) et sur le paradigme socio-constructiviste issu de L. Vygostsky (1931), nous proposons notamment d'envisager les «discussions littéraires» comme creuset pour le développement de compétences élaborées de compréhension en lecture.» (Vanhulle 1998)

[62] Pour mention, quelques travaux qui s'inscrivent dans le champ de la didactique de la littérature et dont le corpus d'étude est, pour tout ou partie, composé d'interactions suscitées par la lecture de textes littéraires dans la classe :

a/ La thèse de P. Sève (sous la direction de C. Tauveron) soutenue en 2009 s'intitule *Avoir lu et savoir lire la littérature. Influence de «répertoires diversement construits sur la réception d'un même récit dans trois communautés interprétatives*. Il étudie l'influence des lectures précédemment effectuées lors de la lecture en classe d'un roman de F. Reynaud (*Taïga* Pocket Jeunesse 2005).

b/ S. Dardaillon (sous la direction de V. Castellotti) a soutenu en 2009 une thèse intitulée *Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres*. Elle s'y intéresse à la réception par les enfants d'une oeuvre de littérature de jeunesse exigeante, celle de B. Poncelet.

c/ V. Boiron (sous la direction de L. Danon-Boileau) a travaillé sur des «interactions adulte-texte-enfants» à l'école maternelle. Sa thèse pour le doctorat d'état s'intitule : *Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations. Conduites et mouvements interprétatifs au cours de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées.* Elle s'inscrit clairement dans une perspective socio constructiviste en posant d'emblée l'hypothèse que «les échanges langagiers permettent aux enfants pré-lecteurs de construire une méthodologie dialoguée d'interprétation des récits écrits et illustrés : cette coopération interprétative trouve son efficacité grâce au co-étayage par l'adulte et les pairs».

d/ E. Bedoin (sous la direction de C. Tauveron) s'est attachée dans *Lire le texte, lire le monde. Du jeu interprétatif en littérature et en science* à «délimiter les points de convergence et de divergence qui se dessinent entre débat littéraire et débat scientifique : comment s'y orchestre le jeu des possibles, s'y problématisent les images du monde et se constituent des communautés interprétatives scolaires».

e/ Y. Brenas (sous la direction de D. Bucheton) a travaillé sur la construction de nouvelles positions de lecture chez des lycéens de seconde. Sa thèse est intitulée *Quand la conception du langage se métamorphose ... Ou des indispensables re-positionnements dans la «classe de littérature» en seconde d'un lecteur-scripteur face à un texte «littéraire».*

renouvellement de la conception de la lecture littéraire et de l'accent mis sur le pôle des lecteurs, permet en effet de prendre en compte les compétences des lecteurs, de les impliquer dans le projet de lecture, et d'initier :

> «une discussion plus ouverte qui suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole d'interprétation du maitre, favorise les confrontations, incite à une hiérarchisation des possibles, organise une réflexion sur la compréhension et les limites de l'interprétation par la construction collective d'outils interprétatifs.» (Dabène et Quet 1999 : 115)

L'analyse des débats interprétatifs peut aussi amener à convoquer les outils théoriques relatifs aux postures de lecture et à identifier la manière dont différentes postures de lecture se succèdent et se combinent dans les échanges autour de textes littéraires, c'est-à-dire, comme nous le verrons plus précisément dans le chapitre 3 :

> «des modes de lire intégrés, devenus non conscients, construits dans l'histoire de lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture du contexte et des enjeux, ainsi que de la spécificité du texte.» (Bucheton 1999 : 138)

3/ Un autre ensemble de travaux, dont les frontières avec le précédent sont parfois difficiles à définir car leurs problématiques s'entrecroisent, gravite autour de questions liées aux gestes professionnels et à l'agir enseignant. Certaines de ces recherches, qui prennent appui sur les cadres théoriques développés par A. Jorro ou D. Bucheton[63] s'intéressent en effet plus spécifiquement aux gestes professionnels développés par l'enseignant lors des activités de compréhension et d'interprétation de textes littéraires et s'appuient donc elles aussi sur des corpus d'interactions recueillis dans les classes.[64]

Parmi eux, on pourra noter ici la recherche menée par J.-L. Dufays, qui a donné lieu à plusieurs publications (par ex. Dufays 2005, Dufays et Ronveaux 2006, Marlair et Dufays 2008), et s'intéresse aux gestes professionnels mis en oeuvre dans des leçons de littérature

---

[63] Par ex. : Jorro, 2002, Bucheton 2005.
On peut aussi mentionner le programme de recherche conduit par l'équipe ALFA-LIRDEF au sein de l' IUFM de Montpellier, dont l'un des programmes de recherche, conduit par J.-C. Chabanne, s'intitule *Littérature, activité des élèves, gestes professionnels des enseignants , expérience esthétique des élèves* (2011)

[64] Parmi les travaux en lien avec la question des gestes professionnels dans la classe de littérature, on pourra par exemple mentionner les thèses de :
a/ H. Croce-Spinelli qui a soutenu une thèse en sciences de l'éducation sous la direction d'A. Jorro, intitulée : *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves* (2007). Elle y étudie les «gestes professionnels de l'enseignant de littérature qui conduit des débats littéraires successifs avec un groupe d'élèves de cycle 3» (Croce-Spinelli 2006). Elle prend appui sur les transcriptions de débats interprétatifs, conduits par deux enseignants à propos de *L'Enfant-océan* de J.-C. Mourlevat.

b/ C. Dupuy dont la thèse, *Le Français tel qu'on l'enseigne. Étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3* (2009), menée sous la direction de D. Bucheton et R. Etienne, s'intéresse à «l'observation attentive des pratiques ordinaires des enseignants» et aux «tâches doxiques» qu'ils mettent en place à l'occasion de la lecture de la nouvelle «Archimémé» de B. Friot (Milan 1997).

dans le cadre secondaire belge. Il s'appuie sur des transcriptions des cours (ainsi que sur des entretiens avec les enseignants) et analyse la pratique enseignante autour des textes littéraires.

Ainsi, que l'entrée adoptée soit celle des cercles de lecture et / ou des débats interprétatifs et / ou des gestes professionnels associés à la lecture de textes littéraires, ces travaux examinent avec la plus grande attention les échanges qui ont lieu dans la classe, en tant que creuset dans lequel et par lequel se construit la compréhension et l'interprétation des textes.

Néanmoins, même si certains d'entre eux ont été des sources d'inspiration pour mener notre propre recherche, celle-ci n'est pas dans leur filiation immédiate : ils présentent en effet un certain nombre de différences par rapport à notre propre questionnement.

1/ On remarquera tout d'abord qu'ils s'ancrent dans le domaine des sciences de l'éducation plutôt que dans celui des sciences du langage. L'approche des échanges menés autour des textes - notamment en ce qui concerne les cercles de lecture est plutôt de nature socio-constructiviste, comme en témoignent les fréquentes références à J. Bruner ou L. Vygotsky. Ils sollicitent assez peu (au contraire de notre propre travail) les travaux dont l'ancrage théorique est clairement celui de l'analyse des discours en interaction.[65]

2/ En outre, les échanges *in situ* sont parfois pour ces chercheurs un observable parmi d'autres lorsqu'on veut avoir accès à la manière dont le texte est reçu par les élèves ou les étudiants. Les chercheurs organisent des entretiens individuels ou collectifs, incitent à produire des suites ou des pastiches du texte lu, analysent des carnets de lecteur, enregistrent des «comités de lecture» (Lebrun 2007) *etc*... Et, pour beaucoup, la dimension proprement interactive des conversations autour du texte n'est pas nécessairement toujours prise en compte. La recherche de «traces» de lecture est souvent prioritaire par rapport à l'analyse de la construction dynamique et mouvante de l'interprétation du texte dans et par les échanges.

3/ Enfin, ces recherches sont le plus souvent menées dans un cadre scolaire (maternelle, primaire, collège, lycée) et concernent l'enseignement de la littérature de jeunesse, auprès d'élèves qui ont majoritairement le français pour langue première, ce qui peut notamment s'expliquer par l'implantation de la plupart de ces travaux au sein des IUFM.

---

[65] La référence à C. Kerbrat-Orecchioni n'est par exemple pas systématique dans ces travaux, qui analysent pourtant des corpus d'interactions orales recueillies dans des classes. Les thèses de S. Dardaillon (2009) et de P. Sève (2009), par exemple, ne mentionnent dans leur bibliographie aucun titre de cet auteur dont les travaux font pourtant référence dans le domaine de l'analyse des discours en interaction. Il ne faut néanmoins pas généraliser : C. Tauveron s'appuie par exemple explicitement sur C. Kerbrat-Orecchioni lorsqu'elle analyse les modalités de négociation du sens dans les débats menés en classe autour de textes littéraires.

3.2.3. Notre positionnement

En ce qui concerne notre propre recherche, nous avons souhaité embrasser de manière conjointe la question de la dynamique des interactions ET celle de lecture collective d'un texte littéraire. Notre perspective est celle du **discours en interaction**, mais nous serons aussi amenée à étudier l'agir enseignant mis en oeuvre à l'occasion d'un travail avec le texte littéraire. Le contexte auquel nous avons choisi de nous intéresser n'est pas - contrairement à la plupart des recherches que nous venons d'évoquer - celui de l'enseignement de la littérature de jeunesse en France, à un public scolaire qui est majoritairement de langue maternelle française. Notre corpus a été recueilli dans deux universités (en France et en Algérie), dans des cours où les étudiants n'ont pas le français pour langue maternelle. Enfin, nous nous focaliserons plus spécifiquement sur les dynamiques interculturelles susceptibles de naître lors de la lecture du texte littéraire

En ce sens, il nous a semblé que notre travail pouvait contribuer à enrichir un domaine de l'analyse des interactions en classe de langue qui semblait encore peu exploré (et ce même si, bien évidemment, nous n'avons pas eu nécessairement accès à tous les travaux portant sur ce type d'interactions).

3.3. Les interactions didactiques «autour» du texte littéraire

3.3.1. Des discours sur le texte littéraire parmi d'autres

L'objet de notre étude se trouve donc être des interactions dans (et par) lesquelles des étudiants de français langue étrangère et / ou seconde construisent la lecture d'un texte littéraire. Ces interactions partagent un certain nombre de particularités avec d'autres types d'interactions - didactiques et exolingues - que nous avons précédemment évoquées. Néanmoins, le fait qu'elles aient pour objet la compréhension et l'interprétation d'un texte littéraire font qu'elles ont certaines caractéristiques qui leur sont propres.

À ce titre, elles peuvent aussi en partie être apparentées à d'autres «paroles autour de l'oeuvre», dont les formes sont extrêmement variables et la dimension interactive plus ou moins marquée. J.-C. Chabanne (2010) en dresse une liste qui ne prétend pas à l'exhaustivité mais nous permet d'en saisir la grande variété :

> «– Parole en amont, en aval de la création, et même pendant celle-ci... paroles d'artistes...
>
> – parole des amis, des conseillers, des employeurs, des acheteurs...
>
> – parole des experts, historiens, iconologues, esthéticiens, conservateurs, muséographes...
>
> – parole des « regardeurs » professionnels, critiques, journalistes, amateurs éclairés...
>
> – parole des profanes, visiteurs de musée, élèves, quidams et naïfs...
>
> – parole des enseignants, animateurs d'ateliers, artistes en master class, médiateurs culturels, guides de musée, vulgarisateurs, dictionnaires et livres d'art, auteurs de catalogues...»

Les interactions qui constituent notre corpus doivent aussi être envisagées comme l'un de ces moments où « "du langage" est produit sur/ de/ autour/ avec une œuvre» (Chabanne 2010).[66]

3.3.2. Quelques caractéristiques

a. Des interactions «autour» du texte littéraire

Nous avons choisi de nommer interactions «autour» du texte littéraire les interactions qui constituent notre corpus. La préposition «autour» nous semble en effet souligner le fait que ces échanges entretiennent un lien *plus ou moins* étroit avec le texte donné à lire. Ils peuvent en être très proches, et se focaliser sur la compréhension et / ou l'interprétation du texte. Ils peuvent aussi s'en éloigner, le texte n'étant plus alors que le point de départ d'échanges portant sur des sujets plus larges et ouvrant à une démultiplication infinie de topics.

b. Des enjeux éducatifs complexes, voire contradictoires

Le fait que ces interactions didactiques portent sur des textes littéraires influence, comme nous le verrons dans le chapitre 3 la lecture (les lectures) qui s'y déroulent. Mais les caractéristiques de l'interaction didactique sont elles aussi affectées par la nature singulière du texte littéraire. S. Pekarek souligne en effet les enjeux éducatifs contradictoires qui peuvent être amenés à s'affronter lorsqu'un texte littéraire est travaillé en classe de langue. En effet, les séquences de cours que nous avons enregistrées partagent «la combinaison d'un enjeu d'acquisition langagière avec un enjeu de formation plus large» - à savoir la culture littéraire. Cet objectif double peut être réalisé de différentes manières - et l'accent peut être mis de manière plus ou moins marquée sur l'un ou l'autre de ces enjeux, selon le contexte précis dans lequel le cours se déroule (cours de langue ou de littérature, formation de langue ou de littérature), selon aussi les représentations des enseignants[67] - et des étudiants - sur les finalités qui doivent être celles de ces interactions didactiques.

c. Démultiplications

Nous reviendrons de manière plus détaillée sur ces interactions «autour» du texte littéraire lors de l'analyse de notre corpus (partie 3). Nous pouvons cependant d'ores et déjà souligner que la présence du texte littéraire a pour effet de «démultiplier» certaines des

---

[66] À ce titre, des rapprochements très fructueux seraient à effectuer entre nos propres analyses et celles effectuées par C. Müller (2011) dans le cadre de sa thèse, où elle dégage les caractéristiques d'interactions orales «déclenchées par des photographies d'auteurs en classe de Français langue étrangère». Ces «paroles sur images» présentent en effet certaines similitudes avec nos propres données - similitudes qui s'expliquent probablement par une même caractéristique : naître du contact avec une oeuvre d'art - littéraire ici, photographique là.

[67] Les interactions étudiées par S. Pekarek (1999) sont catégorisées par les enseignants eux-mêmes comme des «leçons de conversations» - au même titre que les cours portant sur des articles de presse ou que les débats qu'elle a enregistrés. Néanmoins, la nature du support travaillé - le texte littéraire - affecte nettement la dynamique interactionnelle des échanges.

caractéristiques des interactions didactiques exolingues que nous avons précédemment soulignées :

- les voix du texte (de l'auteur, du narrateur, des différents personnages) se tissent de manière complexe avec celles des interactants : le texte va être repris, cité, reformulé pour être analysé, commenté dans des échanges dont le dialogisme et la polyphonie sont particulièrement accentué ;
- elles sont particulièrement particulièrement propices à des «démultiplications» identitaires et énonciatives : le texte littéraire est susceptible de solliciter l'engagement du je-personne des apprenants, de donner l'occasion aux sujets lecteurs de s'exprimer et / ou de leur faire expérimenter les multiples identifications que peut susciter la lecture d'une fiction ;
- les contextes de l'interaction se trouvent eux aussi démultipliés par l'introduction d'un contexte supplémentaire, celui du texte, qui doit être reconstruit dans les échanges :
- ces interactions peuvent aussi être envisagées comme de larges négociations portant sur le sens du texte : s'y donne à lire **un travail conjoint qui porte sur la (co) construction du sens du texte.**

* * * * *

Pour conclure, nous avons exposé dans ce premier chapitre en quoi notre travail s'ancrait dans le domaine de l'analyse des interactions : nous avons tout d'abord rappelé le contexte d'émergence de notre champ de recherche et les caractéristiques de l'approche interactionniste. Au-delà de la grande diversité des travaux s'ancrant dans ce domaine, nous avons insisté sur les éléments desquels notre travail était redevable : une conception revisité de la communication et une démarche épistémologique empirique plurielle et syncrétique.

Nous avons ensuite essayé d'identifier les principales caractéristiques des interactions que nous avons été amenée à étudier dans le cadre de notre recherche. On peut en effet les considérer comme des interactions didactiques de type exo / interlingues : à ce titre, elles présentent les spécificités suivantes : une dissymétrie renforcée, la co présence de deux ou plusieurs langues, l'utilisation de la langue comme objet et moyen d'apprentissage, une bifocalisation sur le contenu et la forme des énoncés, une grande diversité des thèmes et des contextes susceptibles d'être sollicités, une grande complexité énonciative.

Une autre caractéristique propre aux interactions qui constituent notre corpus a en revanche été beaucoup moins étudiée dans les travaux interactionnistes : le fait qu'elles aient pour objet le commentaire de textes littéraires. Nous avons essayé de montrer le caractère spécifique de notre recherche, et des interactions sur lesquelles elle porte. Nous avons ainsi défini ces dernières comme des interactions «autour» du texte littéraire, qui témoignent d'enjeux éducatifs complexes, voire contradictoires, et dans lesquelles on peut observer la démultiplication des voix et contextes.

Cependant, l'aspect qui retient spécifiquement notre attention dans le cadre de cette recherche est la dimension (inter)culturelle de ces interactions « autour » du texte littéraire : c'est le point sur lequel nous nous proposons de revenir de manière plus approfondie dans le chapitre 2 de notre travail.

CHAPITRE 2 :
DYNAMIQUES (INTER)CULTURELLES DANS LES INTERACTIONS

La question de l'interculturel se trouve au coeur de notre travail. La lecture littéraire y est envisagée dans la classe de langue, à la fois comme :

- lieu d'une rencontre interculturelle entre le texte et son lecteur, éventuellement entre les lecteurs apprenants qui échangent au sein de la classe
- et éventuellement lieu de construction de compétences (inter)culturelles (celles-ci pouvant être conçues de différentes manières).

Le présent chapitre s'ancre donc dans le domaine des études interculturelles et fait le point sur les notions opératoires dans ce champ pour étudier, comme c'est notre objectif, en quoi le texte littéraire est susceptible d'être le médiateur et / ou le déclencheur de contacts entre cultures dans la classe de langue. Parmi les multiples notions envisageables, ce sont celles de culture, de représentation et d'identité qui attireront de manière plus spécifique notre attention.

1. Culture, cultures[68]

1.1. Culture(s), civilisation(s)

Il nous a semblé qu'un rappel des différentes acceptions de culture et civilisation, et des relations que les deux notions entretenaient, était indispensable. En effet, elles sont souvent convoquées pour évoquer la présence du texte littéraire dans l'enseignement des langues : de nombreux travaux auxquels nous nous référerons les emploient, pas toujours avec les mêmes significations, jouant de ces délimitations parfois difficiles à tracer entre les deux.

1.1.1. Culture cultivée / anthropologique

Sans retracer exhaustivement l'histoire, complexe et entrelacée, des deux concepts, on peut tout d'abord revenir sur les significations de *culture* qui sont pertinentes au vu de nos propres interrogations et exposer, parmi les multiples acceptions du terme, celles que nous retiendrons plus particulièrement. R. Wiliams donne de ce «mot fourre-tout» la définition suivante, qui met à jour trois grandes manières d'envisager la culture :

> «Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de "l'idéal" de certaines valeurs universelles, dans lesquelles la culture est un état de perfectionnement humain ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine "documentaire" dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions

[68] Cf. Porcher (1996).

> intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaines. /.../ Enfin, il existe une définition "sociale" du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs, non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement social.» (Williams, *The Long Revolution*, 1965, cité par Byram 1992 : 111-112)

La première (sens 1/) renvoie à l'opposition fondatrice entre nature et culture. La culture est ici ce qui permet à l'homme de sortir de l'état de nature, de tendre vers un idéal universel de la condition humaine. C'est Cicéron qui le premier, dans ses *Tusculanes*, développe cette signification abstraite du terme, qui renvoyait initialement (colere / cultus) aux «soins apportés à la terre, puis au corps, et enfin à l'esprit dans le but de les faire fructifier» (Fichou 1979 : 24-26). Il trace une analogie entre :

- la terre qui a besoin d'être cultivée pour porter des fruits
- et l'esprit humain : sa culture (*cultura anim*i), grâce à la philosophie, permet d'en «extirper les vices» et le met «en état de recevoir les semences».[69]

La seconde manière de la définir (sens 2/) met l'accent quant à elle sur l'«ensemble des productions intellectuelles et créatives» qui circulent dans une société donnée et constituent un patrimoine immatériel, partagé par tout (ou partie) de ses membres. Elle renvoie au sens ordinaire que l'on attribue à l'adjectif cultivé, lorsqu'il renvoie à «l'état d'un esprit enrichi par des connaissances variées et étendues» (Galisson 1976 : 156-157).

Elle s'oppose alors au sens 1/, qui renvoie, plus largement, à une certaine disposition de l'esprit, une formation intellectuelle et morale qui se situe au-delà de la maîtrise de connaissances encyclopédiques[70]. La culture au sens 1/ est, avant tout, une forme d'humanisme : «avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine» (E. Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ? Conférence prononcée à la Sorbonne*, 1882, cité par Cuche 2001 : 13).

Cependant, la tradition classique fait de certains champs de connaissances des lieux de prédilection pour que s'épanouisse la culture au sens 1/. La littérature a longtemps été, nous le verrons, aux premiers rangs d'entre eux.

De même, la culture au sens 1/ se veut universelle. Mais, en sous-main, s'y manifestent les normes d'une société donnée. Ce modèle de la culture en vient aussi à définir «l'autre» comme un homme sans culture, un sauvage ou un barbare ? M. de Certeau souligne ainsi que «les traits de l'homme "cultivé"» étaient toujours, en définitive, «conformes au modèle élaboré dans les sociétés stratifiées par une catégorie qui a introduit ses normes là où elle imposait son pouvoir» (de Certeau 1993 : 167-168).

---

[69] «U*t ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest sic sine doctrina animus... cultura autem animi philosophia est haec extrahit vitia radicitus et praeparat animos ad satus accipendos...*» : de même qu'un champ, si fertile soit-il, ne peut être productif sans culture, de même l'âme, sans enseignement... or la culture de l'âme c'est la philosophie: c'est elle qui extirpe radicalement les vices et met les âmes en état de recevoir les semences (Ciceron, *Tusculanes*, livre 1).

[70] Elle est «ce qui reste quand on a tout oublié» pour reprendre le mot attribué à É. Herriot.

Le troisième sens (sens 3/) est apparu au cours du XIXe siècle : issu des premiers travaux ethnographiques et anthropologiques, il renvoie à toutes les formes acquises de comportement au sein d'une société humaine. On retiendra ici pour l'illustrer la définition emblématique de E. Tylor :

> «*Culture* ou *civilisation* pris dans son sens ethnographique large est ce tout complet qui comprend la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société.» (Tylor, *Primitive culture* 1871, cité par Cuche 2001 : 16)

Nous empruntons le tableau ci-dessous au *Dictionnaire de didactique* de D. Coste et R. Galisson (Coste et Galisson 1976 : 90), qui rapprochent par ce biais différentes définitions de culture s'inscrivant à la suite de celle de E. Tylor et font ainsi apparaître leurs points communs[71].

ensemble supposé cohérent	des règles de conduite, des croyances, des techniques matérielles et intellectuelles	*caractéristiques*	d'un ensemble social (H. Mendras)
ensemble	des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques)	*communes à*	une grande société ou à un groupe de société (Petit Robert)
ensemble	des attitudes, des visions du monde et des traits *spécifiques* de civilisations	qui confère à un peuple particulier sa place *originale* dans l'univers (Ed. Sapir)	

[71] NB : on voit que d'autres définitions «classiques» de la culture anthropologique pourraient tout à fait prendre place dans ce tableau tripartite que ce soit celle de M. Mead :
«Par culture, nous entendons l'ensemble des formes acquises de comportement qu'un groupe d'individus, unis par une tradition commune transmettent à leurs enfants ... ce mot désigne donc non seulement les traditions artistiques, scientifiques, religieuses et philosophiques d'une société, mais encore ses techniques propres, ses coutumes politiques et les mille usages qui caractérisent sa vie quotidienne : modes de préparation et de consommation des aliments, manière d'endormir les petits enfants, mode de désignation du président du conseil, procédure de révision de la constitution etc.»
(Mead, *Sociétés, traditions et techniques*, 1953)
ou de B. Malinowski : «au départ, il sera bon d'envisager la culture de très haut, afin d'embrasser ses manifestations les plus diverses. Il s'agit évidemment de cette totalité où entrent les ustensiles et les biens de consommation, les chartes organiques réglant les divers groupements sociaux, les idées et les arts, les croyances et les coutumes. Que l'on envisage une culture très simple ou très primitive, ou bien au contraire une culture complexe très évoluée, on a affaire à un vaste appareil pour une part matériel, pour une part humain, et pour une autre encore spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets et précis qui se posent à lui.» (Malinowski, *Une théorie scientifique de la culture*, 1968).

configuration	des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments composants	sont partagés et transmis par les membres d'une société donnée (R. Linton)	
systèmes implicites et explicites	des comportements appris et transmis par symboles, y compris leur solidification en artefacts	constituent le sceau distinctif	des groupes humains (C. Klukohn)

Cette présentation nous permet de mettre en évidence quelques-unes des spécificités de la définition anthropologique (ou sociologique) de la culture et de pointer le véritable renversement de perspective qu'elle opère en regard des définitions classiques du terme.

- La culture y est nécessairement envisagée sur un plan collectif. Là où l'homme cultivé est pensé avant tout comme un individu[72], la culture anthropologique s'intéresse aux membres d'une «société», d'une «communauté», d'un «ensemble social»;

- Elle est descriptive et non plus normative : une forme de continuité est posée entre les cultures «primitives» et les autres.[73] Dans cette perspective, tous les peuples, quel que soit leur niveau de développement (maîtrise ou non de l'écrit par exemple) ont une culture : les anthropologues s'interdisent de hiérarchiser les sociétés, et, plus encore, de penser qu'il existe des peuples sans culture : désormais, «parler de peuples incultes», «sans civilisation», de peuples «naturels», c'est parler de choses qui n'existent pas» (Mauss, *L'Année sociologique*, 1901 cité par Cuche 2001 : 25).

- Les productions de l'esprit (artistiques, scientifiques, intellectuelles) - c'est-à-dire la culture au sens 2/ - ne sont qu'un aspect de la culture au sens anthropologique.

> «Selon les disciplines, "culture" peut aussi s'entendre selon une conception restreinte, pour ne désigner que les productions symboliques (langues, idées, coutumes, mythes *etc.*..), ou selon une conception élargie, qui inclut aussi les aspects matériels (outils, habitats, habitudes vestimentaires ou culinaires etc...).» (Amossy 2002 : 129)

Cette définition englobe de fait tous les aspects de la vie en société et renvoie donc, beaucoup plus largement, à tout ce qui fait sortir l'homme de l'état de «nature» et caractérise sa vie en société, comme l'établit C. Lévi-Strauss :

> «Il y a donc là deux grands ordres de fait, l'un grâce auquel nous tenons à l'animalité par tout ce que nous sommes, du fait même de notre naissance et des caractéristiques que nous ont léguées nos parents et nos ancêtres, lesquelles relèvent de la biologie, de la psychologie quelquefois ; et d'autre part, tout cet univers artificiel qui est celui dans lequel nous vivons en tant que membres d'une société.» (Charbonnier 1972 : 180)

---

[72] Même s'il incarne un modèle propre à une communauté.

[73] Certains anthropologues - comme E.Tylor par exemple - considèrent néanmoins différents stades dans le développement des cultures.

- Elle est enfin pensée comme un système organisé, un tout complexe, une structure - les éléments qui la composent devant être envisagés comme en relation les uns avec les autres et non comme une collection disparate de traits caractéristiques.

1.1.2. Culture et civilisation

Après ce rapide tour d'horizon du concept de culture, qui nous a permis d'en repérer les principales acceptions, il nous a semblé qu'un rappel des relations qu'il entretenait avec celui de civilisation était indispensable. En effet, ces deux termes sont voisins et leur histoire les a souvent rapprochés, que ce soit pour les assimiler l'un à l'autre ou bien pour les différencier.

Civilisation apparaît au XVIIIe siècle, sous la plume de Mirabeau père qui dans *L'Ami des hommes ou traité de la population* parle en 1756 des «ressorts de la civilisation» et du «luxe d'une fausse civilisation»[74]. À l'origine, le terme est employé au singulier et renvoie à l'«ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus cultivées, les plus évoluées de la terre, ensemble des acquisitions des sociétés humaines» (*Le Nouveau Petit Robert*). Le modèle auquel il renvoie se veut universaliste, mais, de fait, il correspond à celui de la société française des Lumières, qui y voit «avec satisfaction son propre portrait» (Braudel 1987 : 34)[75]. La civilisation ne peut, de fait, concerner que quelques sociétés, jugées parmi les plus «avancées», et renvoie nécessairement à une hiérarchie entre des peuples : certaines sociétés y auraient accès, d'autres non. Elle correspond ainsi pour F. Braudel à «l'idée propre au XVIIIe siècle d'une civilisation confondue avec le progrès en soi et qui serait réservée à quelques peuples privilégiés» (*ibid.*). *Civilisation*, dans ce sens universaliste, peut être opposée à culture dans son sens particulier. C'est cette opposition que l'on retrouve dans cette citation de M.-A. Lahbabi :

> «La culture nationale peut se définir comme la concrétisation du génie d'un peuple dans son travail, sa vision du monde et ses comportements, tandis que la civilisation serait, pouvons-nous dire, l'objectivation des génies de tous les peuples dans leurs efforts conjugués au cours de l'histoire humaine, un patrimoine humain, un patrimoine commun.» (cité par Fichou 1979 : 26)

Civilisation peut au contraire être utilisée comme un quasi synonyme de culture dans son sens 1/.

Puis au siècle suivant, le terme passe au pluriel et désigne dès lors «l'ensemble des caractères que présente la vie collective d'un groupe ou d'une époque». En ce sens, elle est quasiment synonyme de culture 3/ (Braudel 1987 : 34).

Mais, selon les contextes, les deux termes peuvent aussi être opposés :

---

[74] «L'ami des hommes a employé ce mot pour sociabilité. Voyez ce mot. La religion est sans contredit le premier et le plus utile frein de l'humanité ; c'est le premier ressort de la civilisation ; elle nous prêche et nous rappelle sans cesse la confraternité, elle adoucit notre coeur» (Trevoux, *Dictionnaire universel*, 1771, cité par De Carlo 1998 : 15).

[75] C'est cette civilisation qui est dénoncée par la bourgeoisie allemande au XIXe siècle, qui revendique face à elle, par réaction, une culture (Kultur) proprement allemande, nationale, comme l'analyse N. Elias dans *La Civilisation des moeurs* (1973).

- on trouve ainsi une nuance entre civilisation 2/, culture 3/ : le premier terme désigne généralement des groupes humains plus larges, et dont l'histoire est plus durablement inscrite dans le temps que le second. Une civilisation est plus vaste, plus pérenne qu'une culture, circonscrite dans le temps et dans l'espace. La culture au sens 2/ peut aussi être envisagée comme partie de la civilisation : elle désigne alors, plus spécifiquement, les productions intellectuelles, artistiques ou scientifiques d'une civilisation donnée.

De manière exactement inverse, la *culture* peut aussi être envisagée dans son sens anthropologique, et a alors des connotations plus pratiques, plus quotidiennes, que civilisation.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, c'est, selon D. Coste et R. Galisson, à la culture 3/ «que l'on se réfère le plus souvent parce que la culture "ensemble de caractéristiques propres à une société donnée" se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme "civilisation" (qui ne satisfait pourtant presque personne) qu'on a généralement recours pour dénoter culture 3/» (Coste et Galisson 1976 : 137).

Nous reviendrons sur ces emplois lorsque nous évoquerons le statut du texte littéraire dans l'histoire de l'enseignement des langues. Pour notre part, afin d'éviter ces confusions, nous prendrons appui sur les distinctions opératoires (et désormais très classiques elles aussi dans le domaine de la didactique du FLE) entre culture anthropologique («ordinaire» chez R. Galisson, «patrimoniale» chez L. Porcher) et culture «cultivée» («savante» ou «institutionnelle») dont A. Gohard-Radenkovic synthétise ainsi les différences (2004a : 126-127)[76] :

culture anthropologique	*culture cultivée*
transversale	élitaire
tacite et implicite	explicite et codifiée
non valorisante	valorisante et distinctive

La première opposition renvoie au fait que la culture anthropologique concerne le plus grand nombre, l'ensemble d'un groupe humain donné ; la culture cultivée est en revanche réservée à une élite, un nombre restreint. La seconde concerne le mode d'acquisition de ces cultures : la première se fait de manière inconsciente, sans volonté propre ; la seconde fait le plus souvent l'objet d'un apprentissage explicite (scolarisation, lieux culturels). Enfin, la

[76] On retrouve cette définition bipartite, entre autres, dans l'entrée «culture» du *Dictionnaire du littéraire*, sous la plume de R. Amossy :
«Globalement on peut distinguer : 1/ une acception élitiste du terme (mais qui en est l'usage courant), où "culture" désigne l'ensemble des connaissances qui distinguent l'homme cultivé de l'être inculte, à savoir un patrimoine philosophique,artistique et littéraire"
2/ une conception non-hérarchique héritée de l'ethnologie où le terme de culture désigne l'ensemble des systèmes symboliques transmissibles dans et par une collectivité quelle qu'elle soit, les sociétés primitives y compris» (Amossy 2002 : 129).

possession de l'une est le fait de tous les membres du groupe considéré, la maîtrise de l'autre constitue au contraire le signe de distinction d'une élite.

1.2. De la culture à la culturalité, vers une anthropologie de la relation

Enfin, dernier aspect de la culture qui nous semble devoir être souligné dans le cadre de notre recherche : sa dimension dynamique, processuelle, interactive. Nous exposons ici un nouveau paradigme de la culture, qui rompt avec l'héritage du culturalisme et sa conception des cultures comme des ensembles homogènes, clos et relativement stables pour en proposer une vision plurielle et dynamique.[77] Il est au coeur de tous les travaux relatifs à la pédagogie interculturelle, où la littérature est convoquée, précisément, comme «lieu emblématique de l'interculturel» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 142).

1.2.1. Des entités plurielles

Le premier constat sur lequel se fonde cette approche renouvelée est que les cultures sont toujours des entités plurielles.

On peut tout d'abord constater, avec L. Porcher, que «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». Il mentionne ainsi : les cultures sexuelles (que nous appellerons de préférence «genrées»), générationnelles, professionnelles, régionales, religieuses, étrangères (au sens de cultures «migratoires»), qui contribuent toutes 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 : 55).

Mais ces différentes cultures ne sont pas des ensembles clos, simplement juxtaposés les uns à côté des autres. Nous mettrons ici l'accent sur le fait qu'elles sont, pour reprendre le mot de M. Serres, irrémédiablement «métissées, tigrées, tatouées, arlequinées» (Serres 1991 : 11). Il est difficile, voire impossible de les délimiter comme des ensembles distincts[78]. Nos sociétés contemporaines sont tout particulièrement révélatrices de cet état de fait : les cultures s'y entrecroisent, s'y entremêlent, dans un processus incessant d'influences réciproques, d'emprunts, d'accommodations et de «bricolages» en tout genre, composant ainsi «une réalité sociale et culturelle polychrome, labile et mouvante» (Abdallah-Pretceille 2008b : 52).

---

[77] Il s'ancre dans les réflexions relatives à l'interculturel, prenant sa source dans des travaux associés aux *post colonial studies*, comme ceux d'A. Appadurai ou H. Bhabha dans le champ anglo-saxon. En France, des travaux d'obédience diverses se situent dans ces perspectives. Nos propres lectures se situent dans le domaine de la pédagogie interculturelles (E.-M. Lipianski, M. Abdallah-Pretceille), lesquels font aussi référence à d'autres domaines de recherches (littérature : E. Glissant, psychologie sociale : G. Vinsonneau, anthropologie : J.-L. Amselle...). Nous nous appuyons aussi sur un ensemble de travaux qui établissent une critique de la notion d'«interculturel» - notamment ceux de F. Dervin.

[78] «La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens» écrit par exemple L. Porcher (2004).

Les individus sont eux aussi, à leur échelle, confrontés à une diversité des références culturelles : «plus aucun individu ne se situe dans un cadre culturel unique» (M. Abdallah-Pretceille 2005 : 37). Nous sommes soumis à des socialisations multiples, parfois contradictoires, qui font de nous des hommes et des femmes «pluriels» (Lahire 1998). Qui plus est, les sociétés contemporaines valorisent l'autonomie des individus : moins fixement assignés à leur(s) groupe(s) d'origine, ils ont une plus grande latitude que dans les univers traditionnels pour développer des appartenances actives : M. Abdallah-Pretceille évoque sur ce point une «personnalisation de plus en plus forte des comportements et des conduites» et une «individualisation des références» (2008b : 52).[79]

Dans cette perspective, enfin, l'accent est mis sur la dimension processuelle et relationnelle des cultures. Elles cessent d'être essentialisées, perçues comme des réalités objectives qui existeraient «en dehors des individus qui les portent et les actualisent» ou «en dehors des discours et des propos tenus sur elles». Elles sont avant tout «le résultat d'une activité langagière et sociale» (Abdallah-Pretceille 2005 : 37) :

> «Ancrée dans une histoire, dans un contexte, dans une relation, la culture est un lieu de mise en scène de soi et des autres. Elle se joue des enfermements et des catégorisations. Les caractéristiques dites culturelles expriment une relation inter-individuelle ou inter-groupale, elles expriment une relation, une situation. /.../ Il n'y a pas d'autonomie de la culture par rapport à ses conditions d'énonciation et de production. Le "fictionnel" et la subjectivité sont, en réalité, les registres d'expression de la culture et le "faux en écriture culturelle" affleure en permanence.» (Abdallah-Pretceille 2008b : 53)

Les cultures sont donc liées à un contexte, une relation, une interaction. Elles ne sont plus des données : mais des (re)constructions permanentes, des «créations continues» (Schnappe cité par Abdallah-Pretceille 2005 : 19) puisqu'elles sont le produit de transactions permanentes. Elles sont vues comme un processus, une dynamique et non pas comme un produit fini.

Cette conception de la culture va de pair avec une redéfinition des rapports entre culture et identité : l'identité des individus n'est plus à considérer, dans cette perspective, comme le produit de leur appartenance culturelle. C'est à l'inverse les cultures qui doivent être pensées comme l'une des ressources possibles de l'identité (des identités) :

> «On comprend aujourd'hui la culture aussi bien comme un produit que comme une ressource ou un potentiel à l'origine du développement identitaire des acteurs sociaux.» (Vinsonneau 2002 : 9)

C'est ce qu'exprime par exemple la métaphore du «branchement» qu'emploie J.-L. Amselle. Il a substitué cette expression à celle de «logique métisse» qu'il employait dans ses premiers travaux pour rendre compte de la «grande fluidité des identités» qui prévalait en Afrique à l'époque précoloniale (cadre géographique et historique sur lequel portent ses recherches). En effet, à ses yeux, parler de «logique métisse» introduit, en fin de compte, un biais :

---

[79] Qui est un contrepoids à ce que l'on appelle trop facilement la *mondialisation* des cultures.

> «Cette notion de “logique métisse“ a connu beaucoup de succès, mais elle a souvent été galvaudée. C’est une notion ambiguë. Elle repose sur des fondements biologiques : pour métisser il faut d’abord isoler des lignées pures. Raisonner ainsi dans le domaine culturel est dangereux dans la mesure où cela induit un paradoxe : le métissage reproduit ce que l’on veut dénoncer.» (Amselle 2006 : *sp*)

Il préfère donc employer la notion de branchement qui est une notion plus neutre :

> «L’identité se définit par le fait de se brancher sur un réseau qui existe déjà. Vous avez à disposition un éventail de labels identitaires et vous piochez dedans pour vous fabriquer une identité. Il existe alors une grande latitude dans le choix des items identitaires que vous allez recombiner pour vous constituer une identité propre.» (*ibid.*)

Dans ses travaux, M. Abdallah-Pretceille propose d’ailleurs d’utiliser le terme de «culturalité» plutôt que celui de culture pour rendre compte de cette nouvelle perpective :

> «Le concept de culture est devenu inopérant pour rendre compte des mutations actuelles. La notion de culturalité permet, par contre, de concevoir les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La notion de “culturalité” renvoie au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires. Ce sont des fragments qu’il convient d’apprendre à repérer et à analyser.» (Abdallah-Pretceille 2003 : 16)

Sans reprendre systématiquement ce terme de culturalité, nous souscrirons clairement dans notre recherche à cette «pensée complexe /.../ qui suit les chemins de traverse, les interstices, les diagonales de la communication et de la culture, qui marque le passage d’une analyse en termes de structures et d’états à celle de processus complexes et aléatoires» (*ibid.*).

Les analyses des interactions constituant notre corpus s’inscriront quant à elles directement dans cette conception dynamique et processuelle de la culture et des identités. Nous nous y intéresserons en effet à la manière dont les appartenances culturelles des étudiants et de leurs enseignants sont convoquées, (co) construites, (re)définies, aux stratégies identitaires déployées au cours des échanges, et non à la manière dont des appartenances culturelles prédéterminées conditionneraient les lectures et les interprétations des textes.

1.2.2. La culture dans (et par) les interactions

Pour mener à bien cette étude, il nous faut à présent nécessairement mener une réflexion sur le lien entre interaction et culture. Comment «penser» la culture dans les interactions ? Comment y observer et y analyser ces dynamiques interculturelles ?

a. Quelle approche de la culture dans les travaux interactionnistes ?

Tout d’abord, quelle attention portent les analyses d’interaction à la «culture», qui y apparaît souvent comme à la fois omniprésente et insaisissable ?

Dans les nombreux travaux relatifs à l’analyse des interactions lus dans le cadre de notre recherche, la culture est fréquemment évoquée, sans jamais pourtant être toujours définie de manière précise : qu’on l’envisage comme un élément qui détermine tel ou tel comportement communicatif, ou qu’on s’intéresse aux effets provoqués par la mise en contact de cultures différentes, elle est souvent une «donnée» qui n’est pas réellement

interrogée. En témoigne par exemple l'absence significative du terme lui-même dans l'index des ouvrages de C. Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992 et 1994), qui comportent pourtant une entrée «interculturel».

C'est sous l'angle de la variation des normes des comportements communicatifs d'une culture à l'autre (i.e. la dimension ethnolinguistique de la communication, J.-C. Beacco 2004b : 262) que la dimension culturelle des interactions semble le plus couramment traitée.

Les règles qui régissent l'alternance des tours de parole, la conception de la politesse, la réalisation de différents actes de parole (réparation / compliment par exemple), les comportements paraverbaux et non verbaux, l'ouverture et clôture des interactions (etc.) ne sont pas universelles Elles «varient ainsi sensiblement d'une société à l'autre, ainsi du reste qu'à l'intérieur d'une même société, selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique des locuteurs (et bien sûr leur personnalité propre)» (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 40) et sont déterminées par l'inscription des interactants dans une communauté discursive (*speech community*).

Or c'est très souvent l'appartenance à une culture donnée qui sert à délimiter une communauté discursive. C'est par exemple le cas chez V. Traverso :

> «Tout comportement interactionnel est susceptible de varier selon les cultures, qu'il s'agisse des comportements paraverbaux (le rythme d'élocution, l'intensité des voix, la prosodie etc.) des comportements non-verbaux (la distance interpersonnelle, la fréquence des contacts physiques, des gestes, les types de postures et de mimiques, les contacts oculaires) ou des comportements verbaux. Parmi ceux-ci les variations concernent tant les aspects de la mécanique interactionnelle (la durée des silences et les pauses, la tolérance aux chevauchements de parole, la fréquence des régulateurs, etc.) que les productions discursives elles-mêmes, les rituels et la réalisation des actes de langage qui ont fait l'objet d'un grand nombre d'études.» (Traverso 1999 : 92)

C. Kerbrat-Orecchioni intitule quant à elle le dernier volume de la somme qu'elle consacre aux interactions verbales «Variations *culturelles* et échanges rituels». Elle y développe une théorie contrastive des conversations, faisant la distinction entre contrastivité «externe» (qu'elle définit comme «variations observables entre différentes cultures») et contrastivité «interne» («variations entre différentes «sous-cultures» se côtoyant au sein d'une même société») (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 7).[80]

Elle y distingue trois grandes manières différentes d'étudier les variations culturelles au sein de la communication :

- La première consiste à «décrire, à partir d'observations empiriques, systématiques et contrôlées» (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 10) les caractéristiques de fonctionnement propre à telle ou telle communauté discursive. Cette observation s'accompagne quasi

[80] On peut penser que la fortune de cette approche des variations culturelles des règles communicationnelles tire sa source dans l'histoire même de la discipline. Ce sont des chercheurs comme D. Hymes ou J. Gumperz qui, dans le champ de l'ethnographie de la communication, connexe à celui de l'analyse des interactions, ont «attiré l'attention sur l'ampleur des variations qui affectent la façon dont les différentes sociétés humaines conçoivent et organisent les échanges communicatifs» et ont «mis au centre de ses préoccupations la description systématique de ces variations» (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 7-8). mais aussi : probablement sa ré-acclimatation dans des domaines comme celui de la communication professionnelle.

automatiquement d'un volet comparatif, qui permet, en mettant en regard deux manières différentes de communiquer, de faire apparaître leurs spécificités propres. V. Traverso parle ici d'une «approche **intra-culturelle»**, qui décrit les comportements communicatifs au sein de deux cultures différentes de manière à les comparer et à dégager le style, l'ethos communicatif propre à chacune (Traverso 1999 : 93).

- La seconde prend appui sur «l'étude du vocabulaire,et des expressions en usage **dans la société envisagée**» et en dégage «les représentations en vigueur dans cette communauté, en ce qui concerne en particulier le rôle de la parole et le fonctionnement de la communication» (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 10). Cette démarche ethnosémantique va s'intéresser à certains mots, certaines expressions figées ou proverbes qui disent quelque chose des règles associées à la circulation de la parole, des normes de communication dans une société donnée. Là encore, même si C. Kerbrat-Orecchioni ne le dit pas explicitement, on peut avoir recours à une démarche comparée.

- Enfin, la troisième se situe sur un plan un peu différent. Elle consiste à «observer ce qui se passe lorsque se trouvent en présence deux individus n'ayant pas intériorisé les mêmes normes communicatives» (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 11). Ces études se situent sur le plan de la *cross cultural communication* et postulent que cette situation de contact est susceptible de donner lieu à des ratées, des malentendus, et donc de faire apparaître, par un effet de loupe, les normes propres aux communautés dont relèvent les individus en présence. Cette étude de conversations interculturelles, comme le remarque V. Traverso, «repose sur l'idée que les différences existant dans les comportements interactionnels d'individus appartenant à des cultures différentes sont observables lors de leurs rencontres où elles risquent, dans bien des cas de donner lieu à des malentendus culturels» (Traverso 1999 : 92).

On voit donc qu'au-delà de la variété de ces trois approches, l'objectif visé est toujours de mettre en évidence les spécificités propres à une communauté discursive - et que celle-ci se définit de manière privilégiée par l'appartenance à une «culture» ou à une «sous culture», une certaine imprécision étant de mise quant à la délimitation de l'un ou de l'autre de ces ensembles.

b. Une définition discursive, processuelle et interactive de la culture

Cette approche ethnolinguistique, dont nous venons de rappeler les principes, ne correspond pas exactement à notre propre positionnement.[81]

[81] Même si le corpus que nous avons recueilli pourrait se prêter de fait à une telle lecture : on peut relever une certaine variété de comportements communicatifs entre les étudiants observés en Algérie et ceux observés en France. Sur un autre plan, les règles qui régissent les comportements verbaux et non verbaux font parfois l'objet de commentaires - par exemple à l'occasion de la lecture collective d'*Une Femme*, la question des usages linguistiques propres à une génération est thématisée lorsque l'expression «tomber enceinte», utilisée par la mère de la narratrice, est expliquée.

En effet, nous prêtons attention à des aspects de la culture plus large que les seuls comportements communicatifs : sont en effet aussi en jeu, lors de ces interactions interculturelles, la circulation et la rencontre de différentes représentations du monde, de soi et des autres, des systèmes de référence et de valeurs plus ou moins distincts.

En outre, une partie des approches ethnolinguistiques se fonde sur une définition essentialiste et somme toute assez fixiste de la culture[82], et ce même si de nombreux auteurs prennent leurs précautions à ce propos et soulignent les risques d'un alignement des communautés discursives sur les «cultures».[83] J.-C.Beacco souligne ainsi les risques d'une analyse des «variations interculturelles» : celle-ci

> «/.../ repose sur une représentation de la culture comme une entité homogène : par-delà les variations internes une même culture, c'est rapporter une différence observée à une appartenance culturelle et non à une appartenance sociale et à une caractéristique individuelle, non plus qu'à une donnée situationnelle.» (Beacco 2004b : 262)

Or, comme nous l'avons exposé, nous ne concevons pas la culture et les appartenances culturelles comme un «déjà-là», une donnée a priori qui conditionne le comportement des interactants. Elles sont à envisager comme des configurations discursives et interactives. Nous essaierons donc plutôt d'observer les mouvements de la conversation qui témoignent de la co / re -création constante de ces appartenances culturelles, dans la lignée de la définition discursive, processuelle et interactive de la culture à laquelle nous avons souscrit. Aussi, nous ne prendrons pas la «culture» comme une donnée préalable à l'interaction : nous l'envisagerons comme construite en partie dans et par l'interaction :

> «De ce fait, les notions de culture et d'identité prennent de nouvelles significations. Reconnaître l'autre dans sa diversité, c'est accepter que ces notions ne soient pas /plus statiques : la culture est de plus en plus "multidimensionnelle" (dans sa définition anthropologique, je suis peut-être français mais j'ai aussi des appartenances religieuses, professionnelles, sexuelles, étrangères, etc.) et les identités que l'on véhicule face aux Autres se multiplient, invoquant ainsi une sorte d' "émiettement" des appartenances (Maffesoli in Michaud, 2002 : 96). Par conséquent, en accord avec Abdallah-Pretceille (1999 : 15-19), il faudrait dire que nos cultures et nos identités se définissent par les relations et les interactions entretenues avec les autres individus et les groupes, plutôt que par des caractéristiques stéréotypées (et c'est ce que le "culturalisme" ambiant nous fait croire : dans telle situation, tel étranger réagira de telle façon).» (Dervin 2004 : 2)

---

[82] Comme les travaux de E. T. Hall qui s'appuient sur des répartitions en de grandes catégories, *Occidentaux* versus *Orientaux* par exemple.

[83] On peut penser à C. Kerbrat-Orecchioni qui souligne la difficulté à découper les «communautés» auxquelles ces approches s'intéressent et précise qu'elle se contente de présenter des «tendances générales communes qui transcendent les variations internes à la dite communauté», dont les conclusions sont nécessairement relatives. Ou bien à V. Traverso, qui, dans la même logique, souligne les limites de la démarche comparative adoptée : «Dans l'idéal pour pouvoir parler en toute sécurité de comportement interactionnel culturel, il conviendrait d'avoir éliminé tous les autres facteurs de variations possibles. Mais c'est une exigence scientifique littéralement impossible à honorer. Les solutions résident dans le fait de garantir autant que faire se peut la comparabilité des données /.../ Il faut surtout admettre que toute recherche de généralisation conduit inévitablement à une simplification. On parlera donc plutôt de tendances générales relatives que de caractéristiques absolues ou précises» (Traverso 1999 : 94-95).

En ce sens, contexte et culture ont partie liée : celle-ci apparaît bien comme une ressource qui est amenée à être configurée / reconfigurée dans la dynamique des échanges.

Enfin, si nous nous intéressons bien à des interactions au cours desquelles entrent en contact des personnes de cultures différentes, nous n'avons pas pour objet d'identifier (par une approche contrastive) les caractéristiques propres à chacune de ces cultures, comme le font les travaux précédemment cités. Notre attention se porte au contraire sur le contact lui-même, point sur lequel nous revenons de manière plus détaillée dans la section suivante.

1.3. «Contacts de cultures» : une définition repensée de l'interculturel

La manière dont nous avons défini la (les) culture(s) nous conduit à revenir sur les modalités de leurs «contacts» : comment penser, dans la perspective qui est la nôtre, la question de l'interculturel ?

Le concept d'interculturel - et les problématiques afférentes - sont apparus à la fin des années soixante-dix[84], dans un contexte de massification scolaire, et en lien avec «la prise de conscience des enjeux de la pluralité linguistique et culturelle issue des phénomènes migratoires» (Blanchet et Coste 2010 : 7). Dans des sociétés européennes en voie de mondialisation, l'interculturel apparaît comme un des moyens de comprendre ce que signifie «vivre ensemble avec nos différences» (Wieviorka 1996 : 5) - et propose des voies pour y parvenir. Il renvoie de manière large à une «construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle» (Abdallah-Pretceille 1992 : 37). Il permet de penser «l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels» (Cuq 2003 : 136).

Son ancrage disciplinaire initial est celui de l'anthropologie, de la sociologie, de la psychologie. Rapidement, d'autres domaines s'en sont emparés : le management, le travail social, l'éducation au sens large. Il trouve ainsi une place dès le début des années quatre-vingt[85] dans le champ de la didactique des langues, où l'acclimatent des travaux fondateurs comme ceux de G. Zarate, M. Byram, L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille ... Le mot y a depuis connu une fortune incontestable. L'approche communicative a intégré la compétence

[84] Pour l'historique détaillé du terme : Blanchet et Coste (2010 : 8-9).

[85] Absent du *Dictionnaire de didactique des langues* de Coste et Galisson de 1976, il figure en bonne place dans celui de Cuq et Gruca de 2003 - et renvoie à acculturation, altérité, capital, classement, culture, décentration, déculturation, habitus, légitimité ... autant de termes (à l'exception de culture) absent du premier.

interculturelle[86] comme l'une des composantes de la compétence de communication. Le conseil de l'Europe - via le CECR ou bien le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* - a lui aussi largement contribué à la diffusion des problématiques et des questionnements liés à l'interculturel.

Néanmoins, cette large diffusion ne va pas sans «affaiblissements et réductions» de sa portée (Blanchet et Coste 2010 : 8). De récents travaux comme ceux de F. Dervin ou de P. Blanchet portent un regard critique sur le champ des études interculturelles, en soulignant leur caractère relativement hétéroclite. F. Dervin pointe ainsi que «la littérature sur l'interculturel est disparate, éparpillée et souvent contradictoire dans les approches proposées» (Dervin 2009b : 3). Un certain nombre de positionnements adoptés dans le domaine semblent pour le moins sujets à discussion - voire à caution :

- une fréquente essentialisation des cultures envisagées, présentées comme des *objets* à connaître, réifiées sous la forme d'une somme de croyances, de pratiques, de références .... F. Laplantine (*Je nous les autres* 1999, cité par Dervin 2012 : 33) dénonce une démarche qui repose sur des postulats culturalistes et «croit mordicus qu'il existe des essences humaines résolument distinctes les unes des autres» ;
- l'alignement des cultures sur des ensembles nationaux - ou plus large (Occident / Orient ...) ;
- une «rencontre» entre les cultures pensée sur le mode d'une opposition frontale, duelle (culture source versus culture cible) ;
- un effacement des individus, envisagés avant tout comme des «porteurs» ou des «représentants» d'une culture donnée ;
- la présence de ce que P. Blanchet nomme un interculturel «angélique», et J. Demorgon un interculturel «de bonne volonté», qui en «réduit la portée à une simple attente de relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques» (Blanchet et Coste 2010 : 9).

J. Demorgon revient en ces mots sur ces impasses, appelant de ses voeux une vision renouvelée de l'interculturel - qu'il nomme interculturalité :

> «L'affichage d'une critique de l'interculturel nous a paru nécessaire pour marquer un point de non retour. il fallait absolument quitter cette exclusivité accordée à l'interculturel de "bonne volonté". Il fallait sortir de cette essentialisation des cultures, bien visibles dans l'expression tellement idéalisante de dialogue des cultures /.../ le véritable objet n'est pas tant l'interculturel que l'interculturation /.../ tout cela conduit à rétablir clairement "les humains entre eux" comme producteur de leurs stratégies et de leurs cultures. Seule l'interculturation permet cette perspective de synthèse, en englobant ses acteurs, ses objectifs ses processus, ses résultats.» (Demorgon 2005 : 197)

---

[86] Beacco et Byram définissent la compétence interculturelle comme un «ensemble de savoirs, de savoir faire, de savoir être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpéter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage» (Beacco et Byram 2007 : 126).

On retrouve chez F. Dervin une opposition semblable entre ce qu'il nomme interculturel «solide» (i.e. ces positions qui développent l'idée de dialogues des cultures, à partir de conceptions essentialistes, culturalistes) et interculturel «liquide»[87] :

> «L'interculturel liquide prend en compte de nombreux facteurs d'interaction et refuse surtout l'équation quasi-systématique entre discours et actes, donc entre descriptions "internes" ou "externes" des cultures ou de leurs "représentants" comme "preuves" ou arguments véri-conditionnels (cf. Eriksen, 2001). En effet, l'approche propose que toute interaction est obligatoirement une mise en scène discursive, énonciative et dialogique et une construction entre interlocuteurs et "tiers". Ainsi, tenter de définir les frontières entre les cultures ou leurs caractéristiques pour faire rencontrer des Autres semble être une erreur simplificatrice pour analyser l'interculturel.» (Dervin 2012 : 34)

Dans la continuité de la définition de «culture» que nous avons précédemment exposée, c'est bien entendu du côté de l'«interculturel liquide» que nous situerons ce travail, ce qui impliquera :

1/ de considérer que toute relation est interculturelle, car elle implique toujours la rencontre d'une altérité :

> «Dès qu'il y a relation il y a altérité et, de fait, interculturalité /.../ la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers, fait de chaque rencontre une rencontre interculturelle.» (Auger 2007 : 13)

Cette interculturalité est nécessairement plurielle et complexe, notamment si l'on s'inscrit dans un cadre qui définit les compétences plurilingues et pluriculturelles des individus.

> «L'utilité d'une approche interculturelle (telle qu'elle est conçue par les chercheurs français : Abdallah-Pretceille, Zarate, Porcher entre autres) est que la rencontre avec l'autre ne consiste plus à le réduire à son appartenance culturelle (entendre nationale "elle est française... alors, c'est normal qu'elle réagisse de cette façon") par une sorte de déterminisme culturel mais, de discerner toute rencontre, qu'elle soit intra- ou inter-, comme une rencontre de l'hétérogénéité. Il ne s'agit plus de connaître l'autre mais de le RE-connaître dans sa diversité.» (Dervin 2004)

Est ainsi mis au premier rang le sujet singulier «acteur, dans ses interprétations, ses perceptions». Cette approche s'intéresse «à la production de la culture par le sujet lui-même» (Abdallah-Pretceille 1999 : 54).

2/ de poser la «rencontre des cultures» avant tout comme un ensemble de processus interactionnels situés. Nous nous intéresserons ainsi, pour reprendre les mots de P. Blanchet, aux «modalités» et aux «effets concrets» «des rencontres interindividuelles de et

---

[87] NB F. Dervin pointe aussi un autre approche, «janusienne»», de l'interculturel qui fournit «des discours qui sont à la fois solides et liquides sur l'interculturel» :

> «À notre connaissance, cette approche n'a pas été identifiée par d'autres chercheurs auparavant. Donnons un bref exemple de ces discours sur l'interculturel : le chercheur nous prévient (pour se protéger ?) que chaque individu est multiple ou divers mais d'un autre côté il a recours à des éléments solides et/ou solidifiant ou bien, il remet en question des discours stéréotypés sur le soi et l'autre et les substitue par ce qui lui semble être plus proche de la réalité – donc par d'autres généralisations – ce qui mène à des discours tout à fait contradictoires.» (Dervin 2012 : 35)

dans l'altérité, altérité irréductible dans sa totalité à cause de la pluralité infinie des phénomènes humains et sociaux» (Blanchet et Coste 2010 : 11).

Si des chercheurs comme J. Demorgon proposent des formulations telles que «relations interculturelles» ou «interculturation» pour évoquer de tels processus, nous garderons pour notre part le terme «interculturel». Notre positionnement est cependant clairement le même, celui d'un «interculturel liquide», tel que le définit F. Dervin. Nous emploierons ainsi fréquemment les syntagmes «dynamiques culturelles et interculturelles» et «dynamiques (inter)culturelles» pour renvoyer à ces processus interactionnels situés.

2. Représentations et stéréotypes : circulation et reconfiguration dans les interactions

Les dynamiques (inter)culturelles qui sont au coeur de nos préoccupations se lisent, entre autres, dans la circulation et la reconfiguration des représentations au sein des échanges langagiers. Cette notion (ainsi que les notions voisines d'images ou de stéréotypes) est d'ailleurs fréquemment sollicitée dans les écrits portant sur les dimensions interculturelles de la communication (et de l'enseignement).[88]

Nous consacrerons donc la présente section à la présentation de la définition du concept de représentation sur laquelle nous prendrons appui dans la suite de notre travail, une définition qui met l'accent sur sa dimension discursive, dynamique et processuelle. Nous soulignerons les liens entre représentations, culture et interculturel. Nous nous intéresserons enfin aux représentations qui circulent dans les interactions «autour» du texte littéraire.

2.1. Un essai de définition

2.1.1. La notion de représentation

Le mot *représentation*, qui est entré dans la langue française au XIIIe siècle, vient du latin *repraesentare* : «rendre présent», «mettre sous les yeux de quelqu'un». Il renvoie à l'acte d'offrir au regard ou à l'esprit d'autrui un objet (dont la nature peut être très variable) et à l'objet lui-même ainsi représenté : à la fois au processus et au produit.

Les objets sur lesquels portent les représentations peuvent être extrêmement divers. D. Jodelet souligne la grande diversité de l'objet de la représentation :

> «Il peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis.» (Jodelet 1991 : 37)

Dès l'origine, la notion implique une dimension sociale et dialogique. Une représentation théâtrale, par exemple, est donnée devant et pour des spectateurs. La représentation doit aussi être envisagée comme un processus dynamique. Le metteur en

[88] Par ex. : De Carlo 1998, Moore éd. 2001, Zarate 1986 et 1993.

scène et les comédiens ne se contentent pas de reproduire le texte écrit par le dramaturge : l'interprétation qu'ils en donnent en est, pour partie, une recréation.

Cette notion est utilisée dans différents domaines, des arts à la philosophie[89], en passant par les mathématiques. Nous nous intéresserons ici à la place qui lui est donnée dans le champ des sciences sociales. À la fin du XIXe siècle, les travaux d'E. Durkheim renouvellent le regard porté sur les représentations et en font un objet d'étude et d'investigation de la sociologie. E. Durkheim identifie d'une part les représentations individuelles et d'autres part les représentations collectives. Alors que les premières, propres à un sujet donné, ont «pour substrat la conscience de chacun» et sont «variables et emportées dans un flot ininterrompu», les secondes sont «le produit d'un consensus social» et leur savoir «dépasse celui de l'individu moyen» (*Les Formes élémentaires de la vie religieuse* 1912). Ces représentations collectives comprennent «tous les phénomènes produits socialement» (Markovo 2007 : 182) : croyances, mythes et religions, science, langage ... Elles constituent la réalité sociale (tout comme les phénomènes physiques constituent la réalité physique) et s'imposent à l'individu, auquel elles sont extérieures :

> «Au contraire elles exercent sur lui une pression irrésistible. Il se soumet à cette coercition, et il intériorise et perpétue ces formes sociales d'action, de pensée et de sentiments.» (*ibid.*)

Les travaux de S. Moscovici renouvellent l'approche de la notion et la font entrer dans le champ de la psychologie sociale. À partir de ce domaine, elle conquiert une valeur heuristique dans de nombreuses disciplines des sciences humaines, et tout particulièrement les sciences du langage. S. Moscovici s'intéresse initialement à l'image de la psychanalyse dans la société française : quelles sont les opinions, croyances, connaissances qui y circulent sur cet objet social singulier ? En étudiant «comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent» (Farr *in* Moscovici 1997 : 365), il en vient à construire le concept de représentation sociale. À l'interface du psychologique et du social, celle-ci peut être définie comme «un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné» (Abric 2007 : 59). [90]

---

[89] Où elle renvoie à la question des conditions d'accès au réel : est-elle l'image incomplète et déformée d'un monde qui existe en soi - au-dehors de la caverne platonicienne - ou bien celui-ci n'existe-t-il que dans et par les représentations que l'on en a ?

[90] « Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation, est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres» (Jodelet 1997 : 357).

Elle a une dimension partagée, collective :

> «Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde.» (Abric 2007 : 59)

Mais elle a aussi une dimension individuelle, puisqu'elle est aussi «incorporée» par chacun des membres du groupe concerné.

La formation de ces représentations sociales met en oeuvre deux processus distincts :

- l'objectivation, tout d'abord, qui conduit à regrouper et agencer les informations retenues autour d'un même objet : «objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant» (Moscovici 1976, cité par Jodelet 1997 : 371). Elle se décline en trois phases. La première est le tri des informations. La seconde la formation du noyau figuratif «simple, concret, imagé et cohérent», celui-ci «correspond également au système de valeurs auquels se réfère l'individu, c'est--à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes» Abric 1994 : 21). La troisième la naturalisation des éléments, c'est-à-dire l'attribution de caractères.

- l'ancrage correspond quant à lui à l'enracinement social de la représentation dans les mentalités. Le groupe concerné investit l'objet représenté d'une signification, et ce en lien avec les systèmes de représentation préexistants:

> «Le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux.» (Jodelet 1997 : 375-376)

2.1.2. Notions connexes

Les représentations voisinent avec tout un ensemble de notions connexes (images, préjugés, opinions, croyances, attitudes, conceptions et théories personnelles, imaginaire, idéologie ...) au sujet desquelles M. Cambra GIné évoque une véritable «explosion terminologique» (Cambra Giné 2003 : 207-208). Nous ne pouvons pas nous permettre ici de revenir de manière détaillée ici sur les distinctions entre les unes et les autres.

Même si chacune d'entre elles pourrait être objet de débats et discussions plus approfondis, nous nous contenterons ici de retenir les points suivants :

- les **croyances** se situent sur un plan individuel et ne nécessitent pas l'approbation du groupe pour exister ;
- les **opinions** sont une prise de position et répondent à une sollicitation ;
- représentations et **attitudes** diffèrent essentiellement sur le plan du rapport à l'action : celles-ci impliquent en effet «une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet» et peuvent être analysées via les comportements qu'elles génèrent (Castelloti et Moore 2002 : 7) ;
- l'i**déologie** quant à elle doit plutôt être envisagée comme une constellation de croyances, opinions, attitudes et représentations, là où la représentation renvoie à un ensemble de traits relatifs à un même objet ;

- les notions d'image et **d'imaginaire** accordent une place plus importante à la dimension individuelle, subjective de la représentation. Elles mettent notamment l'accent sur le travail de l'inconscient.[91]

Enfin, on s'attardera un peu plus longuement sur le **stéréotype**. Celui-ci peut être défini comme une représentation d'un genre particulier, dont de nombreux travaux[92] ont mis en évidence les principaux traits :

- il se caractérise par sa fréquence d'emploi, sa «dimension répétitive» (Dufays 1994 :53) ;
- il apparaît comme un phénomène «figé et préconstruit» (Dufays 1994 : 55), moins modulable que les simples représentations. La signification initiale du terme, qui appartient à l'origine au vocabulaire de l'imprimerie, («cliché obtenu par coulage de plomb dans un flan ou dans une empreinte» Grand Larousse) renvoie d'ailleurs à cette idée d'un «motif figé et automatiquement reproductible» (*ibid.*) ;
- il est aussi issu «d'une accentuation du processus de simplification, de schématisation et donc de réduction propre à toute représentation collective, conduisant au figement» (*ibid.* : 45). Il peut être envisagé comme «une schématisation mentale qui permet à l'esprit de se représenter simplement une réalité complexe». Il mobilise «un nombre restreint de catégories et de propriété» pour qualifier l'objet représenté (Dufays 1994 : 55) ;
- il procède d'une généralisation qui fait fi des nuances individuelles : c'est toujours une classe entière d'objets qui se voient attribuer, uniformément, des caractéristiques semblables[93];
- il manifeste aussi une relative autonomie par rapport à l'objet qu'il représente, par rapport au contexte dans lequel il est employé. Le lien entre représentation et réalité - qui est généralement complexe à déterminer - est ici relativement lâche ;
- enfin on peut mentionner son ambivalence axiologique : J.-L. Dufays indique qu'il se présente comme «un signe ambivalent pouvant donner lieu à des jugements de valeur antithétique»[94] (Dufays 1994 : 57): selon les époques notamment, il sera ou non condamné.

---

[91] Cf. la notion d'imaginaire linguistique développée par A.M. Houdebine, et les travaux réunis par N. Auger et F. Dervin autour de la question d'une «didactique des imaginaires» (2009).

[92] A. Herschberg-Pierrot (1979) R. Amossy et E. Rosen (1982 1989 1991) ou encore J.-L. Dufays (1994)

[93] D'où des marqueurs forts du stéréotypage que sont l'utilisation da l'article déterminé, du présent de l'indicatif, dans leur valeur «générale», ou bien d'indicateurs de temps comme toujours.

[94] Ambivalence que l'on retrouvera dans le domaine littéraire (cf. les analyses de J.-L. Dufays) tout comme dans le domaine de la didactique où le stéréotype est tantôt point d'appui tantôt obstacle pour accéder à «l'autre» dont on apprend la langue-culture.

2.1.3. Structure des représentations

La psychologie sociale s'intéresse non seulement au contenu de ces représentations, mais aussi à leur structure. Les éléments constitutifs d'une représentation sont en effet interdépendants et s'organisent en un système dont la configuration peut être mise au jour. La structuration d'une représentation - la hiérarchie entre les éléments qui la composent et les interrelations qu'ils entretiennent - est en fin de compte tout aussi importante que son contenu. On peut ainsi retrouver et identifier les mêmes constituants dans la représentation d'un objet chez deux groupes sociaux distincts, mais la manière dont ces constituants sont organisés les différencie fortement. Par exemple, le travail est associé à la «valeur» chez des jeunes diplômés tout comme chez des jeunes moins qualifiés - mais pour ceux-ci sa place et secondaire alors qu'elle est primordiale pour ceux-là (Abric 2007 : 60).

La théorie du «noyau central» permet à cet égard d'identifier «la hiérarchie des éléments qui la constituent et les relations que ces éléments entretiennent entre eux» de manière à pouvoir «connaître, comprendre et agir sur une représentation» (Abric 2007 : 59). Peuvent être distingués :

- le noyau de la représentation : c'est le plus petit commun dénominateur de la représentation, relativement stable et mobilisable indépendamment du contexte. Il est partagé de manière consensuelle par les membres du groupe.[95] Il est «constitué d'un nombre très limité d'éléments - qui lui donnent sa signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice)» (Abric 2007 59-60) ;
- et ses schèmes périphériques : qui «assurent les applications du noyau à des objets et à des contextes déterminés» (Py 2000 : 118). Ils amortissent les chocs entre le noyau de la représentation et les expériences individuelles et permettent l'ancrage de la représentation dans une situation spécifique.

L'identification de ces deux composantes permet d'expliquer la relative stabilité des représentations tout en prenant en compte leur possible adaptation à des contextes et des expériences singulières. Elle exprime le mouvement dialectique qui est au coeur de ce processus représentationnel, entre collectif et individuel, général et particulier, permanence et évolution.

J.-C. Abric (2007 : 59-80) affine encore cette description en identifiant une autre composante des représentations, qu'il nomme zone muette. Elle est constituée par certains éléments de la représentation qui ne sont pas nécessairement exprimés par les sujets : ils ont conscience que leur formulation explicite, dans certaines situations, face à certains interlocuteurs, les mettraient en porte-à-faux par rapport aux normes et aux valeurs en vigueur. Les représentations négatives vis-à-vis des émigrés ou des étrangers sont par exemple plus difficilement exprimées dans une situation d'enquête classique : les enquêtés

[95] NB : ce qui n'implique pas nécessairement qu'ils y adhèrent.

ont conscience qu'ils iraient à l'encontre du système de valeur du chercheur qui les interroge et ne veulent pas aller au-devant d'une quelconque réprobation. Cette hypothèse de la zone muette met en évidence le fait que certains éléments du noyau central peuvent «apparaître ou disparaître selon le contexte d'énonciation de la représentation» (2007 : 80) : le contenu du noyau central - sans pour autant se modifier selon les variations du contexte - est «modulable» : «certains éléments seront plus facilement exprimés que d'autres. Ces derniers existent bien, cependant» (*ibid.*). J.-C. Abric propose de faire varier l'identité annoncée du chercheur et / ou le contexte de l'enquête pour les faire émerger. Est ainsi mise en lumière une dimension plus contextualisée des représentations, que nous examinerons bientôt plus en détail.

Par ailleurs, les représentations (d'un individu ou d'un groupe) sont elles aussi en interdépendance les unes et les autres. Pour B. Py, par exemple, elles s'organisent en un «espace représentationnel» organisé «qui comporte plusieurs positions avec des valeurs différentes» (2005). M. Cambra Giné (2003 : 209) rappelle que M. Rokeach distingue des représentations centrales, «plus intenses et influentes», dont les connections avec d'autres représentations sont plus nourries, et d'autres, périphériques : moins fermes, plus labiles et plus isolées :

> «Elles sont reliées les unes avec les autres en un système réticulaire, et elles le sont aussi avec d'autres structures : le sous-système de croyances éducatives d'un enseignant est en relation avec son système général de croyance sur lui-même et sur le monde qui l'entoure.» (Cambre Giné 2003 : 209)

La psychologie sociale utilise aussi le syntagme d'«univers d'opinion» pour évoquer les configurations ainsi formées. On voit ici une proximité avec la notion d'idéologie que nous avons mentionnée *supra*.

2.1.4. Fonction des représentations

Les représentations et les stéréotypes sont appelés à remplir plusieurs fonctions. Nous en retiendrons ici trois : cognitive, pratique, identitaire.

a. Fonction cognitive

Les représentations apparaissent tout d'abord comme «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée» et servent à appréhender le monde environnant, à lui attribuer un sens»[96] (Jodelet 1991 : 51).

Elles fonctionnent comme un système d'interprétation, conditionnent et déterminent notre rapport aux autres et au monde (Jodelet 1991 : 36).

---

[96] B. Py les envisage comme «des segments de trajectoires cognitives qui prendraient leur source dans des préconstruits culturels (au sens de Grize 1990) et parcourraient les étapes suivantes : «évidences (croyances précritiques), convictions (croyances explicitées), représentations (croyances élaborées dans et par le débat, la confrontation et l'argumentation), connaissances encyclopédiques voire scientifiques (représentations restructurées par des processus de prise d'information et de réflexion critique)» (Py 2004 : 14-15).

> «La fonction première de la construction d'une représentation sociale est de faire face à un élément nouveau : c'est une façon d'identifier les problèmes, d'interpréter la réalité de prendre position et de s'adapter, donc de maîtriser et de résoudre les questions posées par la vie de tous les jours.» (Cambra Giné 2003 : 212)

Les représentations (et a fortiori les stéréotypes) se caractérisent par une certaine fonctionnalité : simples et efficaces elles sont «prêtes à l'emploi» et «immédiatement disponibles». Elles permettent d'«attribuer, de manière économique et automatique, un sens évident à des événements de prime abord déconcertants» (Oesch-Serra et Py 2004 : 59). Ceux-ci sont interprétés à l'aune des représentations préexistantes : B. Py et C. Oesch-Serra montrent par exemple dans leurs travaux le rôle que jouent les représentations et les stéréotypes pour le migrant qui «doit reconstruire très rapidement un ensemble d'évidences, de schèmes d'interprétation automatisés, qui lui permettent de se débrouiller tant bien que mal dans son nouvel environnement» (Oesch-Serra et Py 2004 : 31).

En offrant de la sorte une médiation de la réalité elles contribuent à la (re) construire : L'image de la réalité qu'elles constituent est partie prenante de cette même réalité ; c'est ce que pose P. Bourdieu lorsqu'il écrit qu'il faut «inclure dans le réel la représentation du réel ou plus exactement la lutte des représentations au sens d'images mentales, mais aussi de manifestations sociales destinées à manipuler les images mentales» (Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, 1982, cité par Boyer 2003 : 42). Les représentations sont le monde et pas seulement son reflet. La réalité sociale s'élabore donc en partie grâce aux et dans les représentations : on peut ainsi parler de leur «efficacité sociale» (par ex. Abric 2007).

Les représentations sociales peuvent aussi être envisagées comme «tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable» (Vion 2000 : 83). Dans les conversations - même les plus quotidiennes - elles tiennent lieu de présupposés, de préalables, qui n'ont pas à être formulés car ils sont supposés partagés par ceux qui participent aux échanges. R. Vion cite l'exemple du court dialogue suivant :

A/ prendrez-vous du café

B/ Merci, je ne bois jamais d'excitant

On voit bien que la réponse de B n'est compréhensible que si l'on postule chez les deux interlocuteurs l'existence de connaissances, de représentations communes (*i.e*. le café considéré comme une boisson excitante).

R. Vion met ainsi les représentations au rang des «savoirs communs partagés», notion que l'on trouve chez les linguistes et les pragmaticiens (Grice, Sperber et Wilson) et qui renvoie à «tous les savoirs de nature encyclopédique qui constituent le fondement culturel d'une communauté» (Vion 2000 : 83). Une partie est consciente, et peut faire l'objet d'un apprentissage, une autre ne parvient même pas «à la conscience des individus ou de la collectivité» (Vion 2000 : 84).

Les représentations apparaissent ici comme un savoir implicite et partagé au sein d'une même société, d'une même culture. B. Py souligne que l'évidence de ces présupposés «repose /.../ sur une infrastructure culturelle» :

> «Reconstruire les présupposés nécessaires, présupposés dont l'évidence repose notamment sur une infrastructure culturelle. Ces RS font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (et notamment à la communication) c'est-à-dire de la culture.» (Py 2004 : 8)

b. Visée pratique

Les représentations ont aussi une visée pratique, puisqu'elles servent «à agir sur le monde et sur les autres». Ces schématisations sociales du réel fournissent un cadre à l"action des sujets et contribuent à la déterminer (H. Boyer parle de «guidage» de l'action, 2003 : 90). Elles peuvent ainsi décider de la conduite (de l'attitude) des individus qui ne réagissent pas la plupart du temps «en fonction de la situation objective à laquelle ils /sont/ confrontés mais à partir de la représentation de cette situation» (Abric, *Coopération, compétition et représentations sociales*, 1987, cité par Vion 2000 : 86).

Ce rôle de la représentation est à mettre en relation avec l'évaluation qui lui est le plus souvent associée : un «contenu normatif» l'oriente alors «soit dans le sens d'une stigmatisation, c'est-à-dire d'une appréciation négative, d'un rejet, et, s'agissant d'un individu ou d'un groupe, en fin de compte, d'une discrimination» (Boyer 2003 : 42). La représentation sociale a par voie de conséquence un aspect prescriptif : «elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné» (Boyer 2003 : 16).

c. Fonction identitaire

Un autre grand type de fonction des représentations qui nous intéresse tout particulièrement ici est d'ordre identitaire :

> «Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social…(elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés.» (Mugny et Carugati, *L'Intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, cité par Abric 1994 : 16)

Parmi les représentations qui ont un fort rôle identitaire, bien évidemment, on pense en premier lieu aux images qui circulent dans la communication, des acteurs en présence des protagonistes de la communication elle-même, images de soi (et de l'autre) sur lesquelles nous reviendrons plus en détail dans la section suivante, consacrée à la question de l'identité.

Mais on peut aussi estimer que, de manière plus large, toutes les représentations qui circulent dans la communication sont le lieu et le moyen de partage de références communes et assurent ainsi «un consensus social autour d'un ensemble de convictions qui servent de référence et de modèle culturel à ses membres» (Oechs-Serra et Py 2004 : 49). Elles permettent aux membres d'un même groupe, qui partagent les mêmes références, de communiquer et de se comprendre. Sans pour autant être acceptées par tous les membres

du groupe, elles sont connues et identifiables par tous. C'est la différence que B. Py pose entre accès et adhésion aux RS :

> «La communication au sein d'une communauté culturelle présuppose l'accès à un répertoire de RS (accès qui permet une interprétation relativement univoque de certains énoncés mais pas nécessairement une adhésion à ces mêmes RS.» (Py 2004 : 10)

C'est pourquoi les représentations (et les stéréotypes) sont, comme nous l'avons évoqué, souvent formulés sur un mode implicite ; les interlocuteurs comptent sur la mémoire culturelle (sociale) collective des uns et des autres pour les réactiver. Elles définissent ce que D. Dagenais et D. Moore (2004 : 35) nomment le «vécu collectif» d'un groupe. Ainsi, par exemple, lorsqu'il parle de *communauté linguistique*, W. Labov la définit non comme une communauté dans laquelle est parlée la même langue mais où sont partagées les mêmes normes langagières (i.e. les mêmes représentations) :

> «Il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue.» (Labov 1976 : 228)

Ces éléments en partage qui circulent au sein d'un groupe social contribuent à forger son identité, à lui donner son unité et sa cohérence. Ils jouent un rôle dans la reconnaissance mutuelle de ses membres, dans sa structuration et sa cohésion, dans la délimitation de la frontière entre nous et les autres :

> «De manière générale, les stéréotypes permettent de baliser le champ des connaissances partagées par les participants /.../ la formule stéréotypée qui fait partie du savoir commun d'une communauté donnée fonctionne ainsi comme un indice qui signale une double relation : celle qui rattache l'individu à un groupe donné et celle qui distingue celui-ci d'autres groupes sociaux.» (Oesch-Serra et Py 2004 : 229)

En investissant de la sorte d'une signification déterminée les objets du monde, les représentations, expriment et contribuent à constituer tout à la fois l'identité sociale et culturelle d'un groupe donné.

L'interprétation appropriée des énoncés lors d'un échange communicatif (voire simplement dans une situation donnée : B. Py donne pour exemple le fait de traverser une rue dans un endroit très fréquenté) implique de :

> «/reconstruire/ les présupposés nécessaires, présupposés dont l'évidence repose notamment sur une infrastructure culturelle. Ces RS font partie des connaissances et des croyances indispensables à la vie sociale (et notamment à la communication) c'est-à-dire de la culture.» (Py 2004 : 8)

En somme, identifiés, acceptés ou même mis à distance les représentations et les stéréotypes sont ainsi susceptibles d'être des ressources particulièrement riches pour mener à bien les stratégies identitaires. Identifier, accepter ou même mettre à distance telle ou telle image de soi, de l'autre, telle ou telle valeur ou savoir partagé peut traduire la volonté de se rapprocher ou de s'éloigner d'un groupe donné. On comprend aussi dès lors le besoin des interlocuteurs de perpétuer les représentations, de leur assurer une certaine permanence (quitte parfois à faire céder le réel devant sa représentation) : l'enjeu est ici la permanence du groupe, la délimitation des frontières du groupe, sa permanence, son homogénéité (Py

2004), d'où la tendance des RS à se perpétuer : même lorsqu'elle sont mises en contradiction par l'expérience des sujets elles sont modifiées, amendées plutôt qu'abandonnées :

> «Les membres d'une communauté culturelle trouvent un intérêt certain à la stabilité des RS. Une déstabilisation générale des RS rendrait en effet aléatoire toutes les interprétations qui interviennent dans le cadre des interactions sociales et elle fragiliserait ainsi l'action collective et la communication.» (Py 2004 : 9)

2.2. Construction (inter)discursive des représentations

2.2.1. Dimension discursive

Notre approche des représentations se veut attentive à la dimension discursive des représentations que les travaux de B. Py et C. Oesch-Serra ou encore L. Mondada ont particulièrement mise en évidence. Les représentations ne peuvent pas exister en dehors du discours : «c'est par /lui/ qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social» (Py 2004 : 6) : elles y circulent, y sont exprimées, partagées, modifiées, (co) construites. B. Py donne pour exemple les représentations associées à un nouveau médicament : elles pourront se manifester *in fine* par des comportements (adopter le traitement, avoir des réticences à son égard, le refuser ...), mais elles doivent circuler à travers des discours - ceux des malades, des médecins, des laboratoires des revues spécialisées ou grand public (*etc.*) - de la société dans laquelle le médicament est proposé. De toutes manières, que l'on adopte une position «forte» (les représentations n'existent pas en deçà du discours) ou plus «faible» (elles existent en dehors du discours[97] mais c'est par lui qu'elles sont le plus facilement accessibles), on ne peut nier la place centrale du langage dans l'étude des représentations : c'est lui qui leur apporte «une dimension objective et observable» (Py 2004 : 7).

Ce «bien collectif» qu'est la langue est donc porteur des représentations de la communauté (des communautés) où il circule : comme nous l'évoquerons ultérieurement, les formules préfabriquées du discours (proverbes, colocations privilégiées) les connotations dont sont porteurs les mots, le découpage du réel et les catégorisations initiées par les systèmes grammaticaux et lexicaux d'une langue donnée sont déjà, en eux-mêmes, porteurs de représentations et expriment ce que R. Galisson a nommé «charge culturelle partagée» (1987 et 1988). En ce sens, les discours - et donc les discours en interaction comme ceux qui constituent notre corpus, jouent un rôle clé pour l'étude des représentations - et pour les représentations de soi / de l'autre qui nous intéressent, comme le soulignent J.-F. De Pietro et N. Müller :

> «/L/e discours apparaît à la fois comme lieu privilégié où les représentations font l'objet de processus de construction, de déconstructions collectives;, de la part des acteurs sociaux, et comme le moyen de ce processus.» (De Pietro et Müller 1997 : 30)

---

[97] C'est par exemple celle des psychologues qui étudient les représentations sociales via la formulation de mots clés.

2.2.2. Construction ou actualisation des représentations dans le discours

Le discours peut ainsi être envisagé à la fois comme le lieu où les représentations se transmettent et se perpétuent et comme celui où elles se construisent et se modifient. Les travaux sur les représentations balancent entre deux positions, l'une «objectivante» selon laquelle «les représentations existent, indépendamment des situations d'interlocution dans lesquelles elles sont exprimées» l'autre «constructionniste» selon laquelle «les représentations n'existent que dans et par la communication au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux**» (**De Pietro et Müller 1997 : 52).

D'une part, les représentations doivent nécessairement en partie préexister au discours et y circuler avec une certaine stabilité, en vertu de leur dimension collective, sociale. C'est ce qu'exprime par exemple cette citation de S. Moscovici :

> «On raisonne dès lors sur des mécanismes psychiques et de communication produisant un phénomène spécifique au cours de ces milliers d'actes, raconter, emprunter, re-raconter, effectués par tant et tant d'individus. En se représentant une chose ou une notion, on ne se fait pas uniquement ses propres idées et images. On génère et transmet un produit progressivement élaboré dans d'innombrables lieux selon des règles variées.» (Moscovici in : Jodelet 1991 : 83)

Une position strictement constructionniste paraît difficile à tenir.

Mais, d'autre part, il semble aussi nécessaire de dépasser une conception des échanges communicatifs comme simple «chambre d'écho» des représentations. Elles sont nécessairement formulées dans le *hic et nunc* d'une situation de communication particulière, actualisées *dans* et *par* des discours où elles «se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent» (Py 2004 : 6). Elles sont sans cesse en mouvement, et ne sont jamais pleinement stabilisées : chaque discours les remet en jeu d'une manière qui lui est propre.

> «Chaque sujet est constamment en demeure de confronter des représentations extérieurement acquises aux représentations que génère le fonctionnement de l'échange.» (Vion 2000 : 77)

Il paraît nécessaire de prendre en compte l'existence d'un «déjà-là» (même s'il n'est identifiable qu'à travers une multitude d'autres discours eux-mêmes situés), point de repère des participants à l'interaction. Mais aussi de poser que les représentations ne peuvent être considérées comme des «choses en soi» et sont constamment «en procès», «prenant une forme particulière en fonction des caractéristiques du contexte où elles sont actualisées» (Müller et De Pietro 2007 : 55). Le discours ne peut donc être envisagé simplement comme le *véhicule* de représentations (qui existeraient en dehors de lui) : il est au contraire le lieu où elles sont mises au travail et sans cesse reconfigurées - qu'elles y soient ou non directement thématisées (*i.e.* prises comme objet de discours explicites ou non). Comme l'indique D. Moore :

> «Ce déplacement des perspectives place l'interaction verbale au coeur des phénomènes représentationnels, puisque c'est là que peuvent s'observer de manière privilégiée les mises en écho entre un pré-état de la représentation stabilisée (qui pré-existe à sa mise en discours et qui permet l'intelligibilité) et la représentation ajustée dans

> l'interaction, qui pré-formule son éventuelle adaptation, modification et évolution.» (Moore 2001 : 18)

Pour rendre compte - et analyser cette dynamique, B. Py (2000 et 2004) effectue une distinction entre représentation de référence et représentation d'usage que nous reprendrons à notre compte[98] :

- les premières sont «constituées de croyances reconnues ou réputées reconnues par l'ensemble des membres d'un groupe quelconque» (Py 2000 : 14). Elles sont un point de repère, comme un prérequis à la communication, connu (mais pas nécessairement partagé) par les participants à l'échange ;

- les secondes sont les représentations telles qu'elles sont mises en mouvement dans les interactions, prises dans le jeu des échanges, co-construites dans la communication interpersonnelle.[99]

Il fait aussi tenir compte du fait que les représentations sont toujours *adressées* à un ou plusieurs interlocuteurs[100] : «la représentation s'adresse toujours à d'autres : c'est en désignant quelque chose à quelqu'un qu'elle parle, et c'est en exprimant quelque chose à quelqu'un qu'elle communique» (Moscovici 1972 : 26). Et cet interlocuteur participe à son tour à la construction des représentations, qui devient dès lors co-construction dans des interactions où «chaque intervention est à la fois interprétation d'une intervention précédente et matière à interprétation pour une intervention postérieure» (Py 2000 : 9). Envisagées de la sorte, les représentations ont une dimension processuelle : elles sont sans cesse construites déconstruites, reconstruites, s'élaborent et se modifient sans cesse dans le flux des échanges communicatifs en fonction de la situation de communication. Elles sont ainsi dynamiques et contextuelles. Enfin, elles tiennent aussi un rôle pragmatique dans la conversation et peuvent être utilisées (et manipulées) à des fins diverses par le locuteur : C. Oesch-Serra et B. Py notent au sujet des formules stéréotypées que leur exploitation est «dépendante de l'orientation que l'énonciateur veut imprimer à son discours et de la relation qu'il veut établir avec son interlocuteur» (Oesch-Serra et Py 2004 : 230).

2.2.3. Traitement (inter)discursif des représentations

L'intérêt porté à la *dimension située* des représentations implique de les transformer en un «objet linguistique», d' «accorder son importance à leur organisation discursive ainsi qu'à leur transformation au fil des échanges interactionnels entre locuteurs».

---

[98] De manière semblable, L. Gajo constate la tension constante entre représentations préconstruites et co-construites (Gajo et Mondada 2000 : 41).

[99] B. Py distingue la préconstruction des représentations *i.e.* les images figées qui préexistent et que vont mettre en circulation les locuteurs.

[100] «L'explicitation des formules stéréotypées est dépendante de l'orientation que l'énonciateur veut imprimer à son discours et de la relation qu'il veut établir avec son interlocuteur» (Oesch-Serra et Py 2004 : 230).

Les interactions apparaissent ainsi comme le lieu privilégié d'émergence et de reconfiguration des représentations. À ce titre, leur traitement discursif est pour les linguistes et sociolinguistes l'objet d'une attention toute particulière et l'étude de leur contenu ne peut être dissociée (ni passer à côté) de leur étude formelle :

> «Les représentations ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets, ou à des communautés, mais des visions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées ans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et de savoirs élaborés en commun dans la pratique quotidienne. /.../ On ne saurait extraire, pour les réifier, les représentations du discours co-construit par les interlocuteurs.» (Vasseur 2005 : 101)

Ainsi, pour C. Oesch-Serra et B. Py : «le recours au stéréotype n'échappe pas aux contraintes conversationnelles» (Oesch-Serra et Py 2004 : 229). Sa forme est «aussi significative que le contenu qu'il véhicule» et le choix que le locuteur fait de procéder par allusion ou explicitation s'effectue «selon la nature du contexte et du partage des connaissances, suivant les enjeux de la communication et des relations interpersonnelles qui s'établissent entre les interlocuteurs».

3. Identités / altérités, positionnements identitaires

Pour tenter de saisir les positionnements identitaires qui se manifestent à l'occasion des lectures collectives de textes littéraires, il nous faut tout d'abord revenir sur la notion d'identité – même si cela peut sembler une gageure de vouloir la définir de manière pleinement satisfaisante. En effet, elle apparaît comme une notion omniprésente - à la fois dans les discours communs et dans le champ contemporain des sciences humaines (anthropologie, psychologie, psychanalyse, psychologie sociale…) - et jamais clairement définie, malgré (ou peut être à cause) d'une apparente évidence.

3.1. Un concept barbe à papa

J.-C. Kaufmann, dans l'ouvrage qu'il lui consacre (*L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*) évoque une «starisation exagérée du concept» (2004 : 37) et, reprenant à sa manière une formule d'E. Goffman, l'appelle concept «barbe à papa»»[101] :

> «Ce concept, pour les scientifiques qui l'utilisent, est devenu aujourd'hui exactement ce type de substance poisseuse, qui colle et entortille autour d'elle tout et n'importe quoi, le rendant très difficilement utilisable dans un travail rigoureux.» (Kaufmann 2004 : 9)

[101] Pour E. Goffman (cf. *infra*), cette barbe à papa renvoie à l'«enregistrement unique et ininterrompu de faits sociaux qui vient s'attacher, s'entortiller, comme de la barbe à papa, comme une substance poisseuse à laquelle se collent sans cesse de nouveaux détails biographiques» (Goffman, *Stigmates, les usages sociaux des handicaps*, 1975, cité par Kaufmann 2004 : 9).

C. Dubar souligne lui aussi ce flou conceptuel dans *La Crise des identités* : « le terme identité n'est-il pas le type même de "mot-valise" sur lequel chacun projette ses croyances, ses humeurs et ses positions » (Dubar 2000 : 1).

En outre, l'identité est présente dans l'outillage conceptuel de plusieurs disciplines voisines (psychologie, psychanalyse, psychologie sociale, anthropologie culturelle, études interculturelles, analyse du discours-en-interaction…) qui l'appréhendent et la définissent chacune de manière spécifique. Enfin, gravitent autour d'elle toute une série de concepts voisins (l'individualité, la personne, la personnalité, le moi, le soi, le self….) dont elle peine parfois à se distinguer nettement.

S'il est difficile de trouver une «définition consensuelle[102]» comme en appellent de leurs vœux C. Camillieri, E.-M. Lipiansky et al. (1990 : 7), nous pouvons cependant, de manière liminaire, essayer de clarifier quelle est la conception de l'identité à laquelle nous nous référons dans les pages qui suivent, ce qui nous permettra ensuite d'examiner comment ces identités entrent en jeu lors de la lecture littéraire. Notre démarche, en effet, se basera sur une approche *intégrative, multiréférentielle* (à l'instar de celle de E. Marc 2005 : 19) - articulant différentes approches théoriques (les approches psychosociales, interculturelles, stratégiques retiendront notamment notre attention). Nous proposerons une conception de l'identité qui mettra l'accent sur la dimension *dynamique, interactive, contextuelle, relationnelle et communicationnelle* de ce concept fondamentalement *paradoxal* et nous nous intéresserons particulièrement aux *stratégies identitaires* déployées dans les situations de contacts interculturels.

3.2. Les composantes de l'identité

3.2.1. Une liste d'items

De prime abord, on peut définir l'identité comme un ensemble d'attributs qui caractérisent un individu. Le test psychologique du «Qui suis-je» de Kuhn et Mc Partland amène ainsi celui qui s'y soumet, en répondant à plusieurs reprises à la même question («Qui suis-je ?») (cité par Marc 2005 : 33), à donner une liste d'items qui sont susceptibles de définir son identité.

La liste de ces attributs est virtuellement illimitée - de nombreux travaux en proposent cependant une typologie – plus ou moins rigoureuse – de l'identité. Ainsi, pour A. Mucchielli, si l'on demande à quelqu'un vingt fois de suite «qui suis-je», on obtiendra des réponses relatives à l'âge, au sexe, à l'ethnie, à la nationalité, à la profession, aux appartenances politiques… J.-F. Burgental quant à lui, propose de classer les réponses obtenues à ce questionnement en référence aux éléments suivants : nom de la personne, pronoms personnels, références non individualisées, âge sexe, occupation, statut familial, statut

102 Définition consensuelle dont J.-C. Kaufmann dit qu'elle ne serait là que pour «conjurer une sorte de mauvaise conscience» (2004 : 44) !

social, références descriptives neutres (géographiques, politiques ou références à la nationalité, aux religions, à l'apparence physique), références à la tonalité affective – ces dernières étant évaluées selon l'attitude du sujet, positive ou approbative, négative ou désapprobative, ambivalente (cité par Marc 2005 : 33-35). Autre liste, celle fournie par C. Kerbrat-Orecchioni : «l'identité d'un locuteur peut être identifiée comme l'ensemble des attributs qui le caractérisent ; attributs stables ou passagers qui sont en nombre infini et de nature extrêmement diverse (état civil, caractéristiques physiques, psychologiques et socioculturelles, goûts et croyances, statuts et rôles dans l'interaction *etc.*)» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 156).

3.2.2. Des groupes d'appartenance

Cette liste peut aussi être donnée sous forme d'appartenance collective à différents groupes. E. Marc liste l'appartenance de l'individu à (2005 : 126) «des catégories bio-psychologiques (comme le sexe et l'âge), des milieux socioprofessionnels (classes sociales, catégories socioprofessionnelles..), des communautés historiques et culturelles (groupes ethniques, cultures régionales, nations…) des affiliations institutionnelles et idéologiques (organisations, Églises, parties, écoles de pensée…)». La liste dressée par A. Maalouf est quasiment semblable : «l'appartenance à une tradition religieuse ; à une nationalité, parfois deux, à un groupe ethnique ou linguistique, à une famille plus ou moins élargie ; à une profession ; à une institution ; à un certain milieu social /…/ on peut ressentir une appartenance plus ou moins forte à une province, à un village, à un quartier, à un clan, à une équipe sportive ou professionnelle, à une bande d'amis, à un syndicat, à une entreprise, à un parti, à une association, à une paroisse, à une communauté de personnes ayant les mêmes passions, les mêmes préférences sexuelles, les mêmes handicaps physiques, ou qui sont confrontés aux mêmes nuisances» (Maalouf 1998 : 19).[103]

Certaines listes prennent la forme de typologies construites de manière plus rigoureuses, dans lesquelles on retrouve cependant, sous des formes plus ou moins semblables, les éléments cités précédemment. Ainsi H. Nicklas (in Demorgon et Lipianski 1999 : 145) définit trois sortes d'appartenances collectives, les premières renvoyant à des appartenances naturelles (sexe, couleur de la peau) – que les rôles sociaux transforment en identité sociale – les deuxièmes à des appartenances innées (ethnie, religion, nationalité) -

---

[103] Plus complet – et plus complexe – est le modèle de C. Gordon (*The Self in Social Interaction* 1968, cité par Marc 2005 : 33) qui recense huit dimensions à l'identité :
- caractéristiques attributives : sexe âge nom race nationalité religion…
- rôles et appartenances (rôles familiaux et professionnels, affiliations idéologiques, statut social, participation à des associations)
- identifications abstraites : individualisantes, idéologiques catégorielles
- intérêts et activités
- références matérielles (images corporelles et possessions)
- sensations systémiques du soi (compétences, actualisation du soi, sensation d'unité, valeur morale)
- caractéristiques de la personne
- jugements sur soi imputés aux autres.

dont on peut changer plus facilement que les appartenances naturelles, les troisièmes à des appartenances acquises (formations, professions, associations, clubs..).

Cependant, même si nous serons amenée dans les pages qui suivent à utiliser ces différents items, on peut souligner que la «structure de liste» (Marc 2005 : 5) sur laquelle débouche cette énumération des composantes de l'identité n'est pas complètement en phase avec la conception de l'identité à laquelle nous souscrivons. Elle induit en effet une conception «substantialiste et fixiste» du soi, qui s'oppose à la «conception processuelle et dynamique permettant à la fois de rendre compte des aspects de stabilité mais aussi de changement» (*ibid.*), que nous exposerons ci-dessous.

Nous envisagerons ainsi plutôt les composantes de cette liste comme différentes ressources possibles, qui peuvent être mises au service des formations identitaires - la culture constituant l'une d'entre elles - G. Vinsonneau la définit d'ailleurs comme «une ressource ou un potentiel à l'origine du développement identitaire des acteurs sociaux» (2002 : 9).

3.3. Les dimensions paradoxales de l'identité

Les définitions de l'identité soulignent généralement sa dimension paradoxale : l'identité apparaît comme un phénomène «dont on perçoit qu'il tend à conjuguer des éléments contradictoires : l'unicité et la similitude, l'individuel et le social, la permanence et le changement, l'objectif et le subjectif, l'immobilité et le mouvement» (Marc 2005 : 3).

3.3.1. Singularité / similitude (idem et ipse)

Elle renvoie tout d'abord à la spécificité, **la singularité** d'un individu ou d'un groupe : elle est l'ensemble de caractéristiques qui permettent de définir un objet ou une personne, ce qui va distinguer un individu de tous les autres, marquer qu'il est lui-même (*ipse*) et n'est semblable à aucun autre. Une pièce d'identité, par exemple, affiche «toute une panoplie d'indices pour démontrer, sans confusion possible, que le porteur de ce document est Untel, et qu'il n'existe pas, parmi les milliards d'autres humains, une seule personne avec laquelle on puisse le confondre, fût-ce son sosie ou son frère jumeau» (Maalouf 1998 : 18).

Mais l'étymologie ancre aussi l'identité du côté de l'*idem*, du même : c'est le caractère de deux objets similaires, la similitude entre deux êtres, deux choses. Poser l'identité de quelque chose ou quelqu'un, c'est aussi souligner **sa similitude** avec d'autres, semblables à lui-même. L'identité est aussi affiliation avec des alter ego – le processus d'*identification* jouant d'ailleurs un rôle central dans la construction de l'identité.

L'identité se trouve de fait aux confins de **l'individuel et du collectif**. Elle concerne l'individu : c'est la conscience que chacun a d'être soi, de sa singularité. E. Marc définit par exemple l'identité personnelle comme : la «conscience de soi comme individualité singulière, douée d'une certaine constance et d'une certaine unicité» (Marc 2005 : 122).

Mais cette affirmation individuelle ne peut se faire qu'en inscrivant cet individu au sein d'un groupe : D. Martuccelli souligne qu'elle est le «produit énigmatique de deux dynamiques potentiellement antagoniques en vertu desquelles chacun ne peut dire *je* qu'en disant et en pensant aussi *nous*» (Martucelli *Grammaire de l'individu*, 2002 cité par Kaufman 2004 : 122).

Les conceptions classiques distinguent ainsi généralement dimension individuelle et dimension sociale de l'identité. Ainsi, H. Nicklas distingue l'identité individuelle, personnelle, et l'identité sociale. La première est «l'identité du Moi, le Sujet se trouvant au centre de l'intérêt» ; la seconde est «attribuée à l'individu par son environnement social, une identité qu'il connait et dans laquelle il se reconnaît», elle est «le produit des interactions entre l'individu et son environnement social» (Nicklas in Demorgon et Lipianski 1999 : 145). Cette identité sociale est «liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance» (Tajfel in Moscovici 1972 : 296).

On peut distinguer parmi ceux-ci des «groupes d'appartenance», ceux auxquels l'individu participe activement, et des «groupes de référence» auprès desquels «il puise des modèles ou auxquels il cherche à s'intégrer en fonction de ce qu'il va devenir» (*ibid.*). Les premiers renvoient plutôt à un état de fait, à la position donnée d'un individu, les autres à une dynamique, un possible devenir.

Ces diverses affiliations modèlent l'identité des individus concernés qui en tirent «une certaine perception et certains sentiments d'eux-mêmes» (Marc 2005 : 127) : ces groupes «proposent des systèmes de valeurs, des modèles de conduite, des représentations types du *bon membre* ainsi qu'un registre de rôles prescrits ; c'est à travers des images identificatoires, ces représentations normatives et ces schèmes d'interaction que le milieu environnant modèle l'identité sociale des individus» (Marc 2005 : 127).

Psychologie et psychologie sociale se partagent généralement ces deux terrains d'investigation – l'identité personnelle étant étudiée préférentiellement par la première, l'identité sociale par la seconde. C'est celle-ci qui retiendra plus particulièrement notre attention dans le cadre de ce travail, qui nous conduira à nous intéresser à la manière dont la lecture du texte littéraire conduit les acteurs de la classe à mobiliser leurs différentes appartenances.

3.3.2. S'affilier / se différencier : idem et alter

La première dimension dialectique de l'identité est donc celle qui marque «ce qui est unique par le biais de ce qui est commun et partagé» (Martucelli, *Grammaire de l'individu*, 2002 cité par Kaufman 2004 : 122) ; la seconde est relative au fait que pour affirmer son identité, un individu doit tout autant s'affilier à un groupe donné que se différencier vis-à-vis d'autres groupes.

L'établissement d'une frontière entre «nous et les autres» - pour reprendre le titre de l'ouvrage de T. Todorov (1989) est l'une des premières étapes de tout positionnement

identitaire. Il s'agit par ce mouvement de poser un sentiment de «proximité et de solidarité» avec des nous qui s'opposent à «eux», les «autres», les «adversaires», les «étrangers» (Ladmiral et Lipianski 1989 : 125).

L'identité se construit ainsi à la fois par un mouvement d'appartenance et par un sentiment de non-appartenance. Les recherches en psychologie sociale montrent d'ailleurs que les individus ont tendance à accentuer les processus de différenciation inter-groupes et d'homogénéisation intra-groupe: les similitudes entre membres d'un même groupe d'appartenance sont accentuées, à l'inverse les similitudes entre groupes différents sont minimisées – de manière à renforcer la cohésion des «nous» face aux «autres». La théorie de l'identité sociale positive (Tajfel in Demorgon et Lipianski 1999) montre comment les individus essaient de maintenir et ou d'accéder à une identité sociale positive, basée sur la comparaison favorable entre le groupe d'appartenance et les autres groupes, et de faire en sorte que son groupe soit positivement distinct des autres.

Ainsi l'identité, pour reprendre les mots d'E. Morin, «constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitude / inclusion et différence / exclusion» (1980 : 271).

3.3.3. L'interaction individu / social : au cœur de *je*, *nous*

Cependant, de fait, la frontière entre identité individuelle et identité sociale (collective), entre soi et autrui est difficile à déterminer : le social, le collectif sont présent au cœur même de l'identité individuelle

De même, la relation à autrui est au cœur du sentiment d'identité : on ne peut pas ne pas se situer par rapport à autrui. L'identité apparaît comme **un processus différentiel** : elle «n'existe pas en soi mais s'élabore par confrontation permanente avec d'autres identités» (Kaufmann 2004 : 44-45).

L'image que l'on se fait de soi-même transite aussi par le regard qu'autrui porte sur nous. Autrui est **un «médiateur entre moi et moi-même»** (Sartre *L'Être et le néant*, 1976, cité par Marc 2005 : 66) que son regard vienne confirmer notre identité, qu'il nous aide à la mettre au jour, ou qu'il nous paraisse comme aliénant s'il nous assigne une identité dans laquelle nous ne nous reconnaissons pas pleinement :

> «Par l'apparition même d'autrui je suis mis en mesure de porter un jugement sur moi-même comme sur un objet, car c'est comme objet que j'apparais à autrui.» (*ibid.*)

Il semble difficile de séparer identité individuelle et identité sociale. Après avoir distingué l'une et l'autre, les recherches en psychologie sociale soulignent au contraire aujourd'hui les imbrications, les interrelations qui les rapprochent. L'identité individuelle est nécessairement façonnée par des modèles collectifs, par une culture donnée.

> «L'individu n'est pas une sorte d'entité (plus ou moins) autonome qui subirait (plus ou moins) l'influence de divers cadres sociaux. Les cadres sociaux ne lui sont pas extérieurs. L'individu est lui-même de la matière sociale, un fragment de la société de son époque, quotidiennement fabriqué par le contexte auquel il participe.» (Kaufmann 2004 : 49)

L'individu ne peut se développer en dehors des groupes de références au sein desquels il s'inscrit et son identité s'élabore nécessairement en relation avec des modèles culturels et sociaux.

Bref, ces «intrications» entre «individualité et groupalité» (Marc 2005 : 167), entre moi et l'autre, nous font adopter une **conception interactionniste** de l'identité - telle qu'on la trouve exprimée dans les travaux de l'interactionnisme symbolique, ou bien de l'approche systémique de l'école de Palo Alto. Pour G.-H. Mead, par exemple, le Soi « se développe chez un individu donné comme résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés» (Mead *L'Esprit, le Soi et la société*, 1963, cité par Vion 2000 : 34). L'identité doit donc être envisagée comme un phénomène relationnel, un produit des interactions sociales : la communication implique une définition relative et réciproque de ceux qui s'y engagent.[104]

3.4. Les dynamiques identitaires : des identités plurielles, en mouvement

3.4.1. Les identités meurtrières

La notion d'identité peut être sujette à certaines dérives, que dénonce A. Maalouf dans l'ouvrage qu'il a intitulé *Les Identités meurtrières* (1998). Il y dénonce l'usage néfaste qui peut en être fait - usage qui va de pair avec une conception fixiste, rétrograde, étroite de l'identité, qui se trouve à l'opposé de celle que nous souhaitons adopter ici, en écho avec la définition de la culture / culturalité que nous avons précédemment exposée.

Ces identités meurtrières correspondent à une« conception étroite, exclusive, bigote, simpliste qui «réduit l'identité entière à une seule appartenance, proclamée avec rage» (Maalouf 1998 : 21). L'une des composantes de l'identité de l'individu ou du groupe (l'appartenance ethnique nationale ou religieuse par exemple) est mise en avant au détriment des autres, et se trouve «enflée» «au point de se confondre avec son identité tout entière» (Maalouf 1998 : 14).

L'identité apparaît aussi comme une donnée immuable, définitive. Toute dynamique identitaire est évacuée au profit d'une représentation fixiste : A. Maalouf indique ainsi que lorsqu'on lui demande qui il est «au fond de lui-même», cela suppose qu'il y a «au fin fond» de chacun une seule appartenance qui compte, sa «vérité profonde» en quelque sorte son «essence» déterminée une fois pour toute à la naissance et qui ne changera plus ; comme si le reste, tout le reste – sa trajectoire d'«homme libre, ses convictions acquises, ses préférences, sa sensibilité propre, ses affinités, sa vie, en somme – ne «comptait pour rien». (Maalouf 1998 : 11).

---

[104] Cf E. Goffman : « lorsqu'on se projette soi-même en tant que locuteur en une certaine qualité actuelle, les autres participants de la rencontre voient leur moi en partie déterminé en conséquence» (1987 : 161).

Dans cette logique, l'identité se définit le plus souvent de manière rétrograde, par référence à l'origine. A. Maalouf utilise l'image d'un héritage «vertical» (1998 : 137) qui lui vient «de ses ancêtres, de ses traditions et de son peuple, de sa communauté religieuse» qui inscrit l'individu dans une filiation qui l'empêche d'évoluer, de changer[105]. Dans la même perspective, F. Laplantine dénonce les dangers de la «proclamation d'autochtonie et d'authenticité» : l'identité y apparaît comme «revendication d'un reflux» (Laplantine 1999 : 49)

> «L'accomplissement ayant déjà eu lieu on ne peut que le répéter. C'est le passé qui commande au présent qui lui attribue sa légitimité rétroactive. L'identité réactive toujours en le réactualisant un « fait incontestable » ; elle est un processus de réactivation de l'origine.» (Laplantine 1999 : 49)

3.4.2. Permanence et fluidité identitaire : une conception dynamique

À l'inverse, nous souhaiterions tout d'abord souligner la conception dynamique de l'identité qui sera la nôtre dans ce travail.

Certes, l'identité renvoie à un sentiment de permanence dans le temps : la «conscience immédiate qu'a chacun d'être soi à travers l'écoulement du temps et la diversité des situations» (Marc 2005 : 17) - le fait de s'éprouver comme la même personne, identique à soi-même. Néanmoins, *sentiment de permanence* ne signifie pas *permanence de l'identité* elle-même tout au long de l'existence : il faudrait plutôt parler de «continuité dans le changement» (Marc 2005 : 70), au sens où l'identité n'est jamais fixée une fois pour toutes, qu'elle est avant tout un procès, une dynamique : «les Soi, les Moi, les Je, les Autrui /.../ ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social» (Gurvitch, in Mead *L'Esprit, le Soi et la société*, 1963, cité par Vion 2000 : 34).

Cette prise en compte de la dynamique identitaire est contenue en germe dès les travaux fondateurs sur le concept – notamment ceux d'E. Erikson qui a placé la question des crises identitaires au centre de ses recherches[106] (il s'est notamment intéressé aux troubles rencontrés par les vétérans de la seconde guerre mondiale, par les adolescents de minorités étrangères). Mais ces travaux envisagent souvent une stabilisation de l'identité à un moment donné – après une phase d'émergence et de développement - à l'issue de l'adolescence par exemple comme le fait E. Erikson :

> «La formation de l'identité commence là où cesse l'utilité de l'identification. Elle surgit de la répudiation sélective et de l'assimilation mutuelle des identifications de l'enfance ainsi que de leur absorption dans une nouvelle configuration qui à son tour dépend du processus grâce auquel une société /…/ identifie le jeune individu en le reconnaissant comme quelqu'un qui avait à devenir ce qu'il est et qui, étant ce qu'il est,

105 Et qu'il oppose à l'héritage horizontal reçu «de son époque, de ses contemporains» et qu'il juge primordial.

106 Cette place centrale donnée aux crises identitaires dans les recherches sur l'identité suscite d'ailleurs une réflexion amusée de C. Mazauric qui se demande si les identités ne sont pas objet de l'attention des chercheurs au seul moment où elles sont en crise (Mazauric 2004 : 91).

> est considéré comme accepté.» (Erikson, *Adolescence et crise. La quête de l'identité,* 1972, cité par Marc 2005 : 51)

Notre conception s'inscrira dans un courant qui fait de l'identité **un processus évolutif** : jusqu'à la fin de la vie, l'identité apparaît comme un w*ork in progress*, elle est sans cesse en mouvement, redéfinie, réaménagée : l'accent mis sur la fluidité identitaire conduit ainsi à ne plus l'envisager comme un «noyau dur» qui serait susceptible d'aménagements périphériques. Au contraire, il s'agit de la poser comme essentiellement labile et mouvante.

La quête de l'identité apparaît bien comme un «processus toujours inachevé et toujours repris, marqué par des ruptures et des crises, jusqu'à ce que le mot fin vienne en fixer plus ou moins arbitrairement le terme» (Marc 2005 : 52). A l'échelle de la vie d'un individu (recherches en psychologie sociale sur la vieillesse par exemple) – mais aussi à une échelle plus réduite, celle des interactions de notre corpus.

3.4.3. Des identités métissées

Autre aspect de ces identités au sens moderne, leur dimension plurielle et métissée. Les identités ne sont pas d'un seul bloc mais au contraire faites d'appartenances multiples, parfois contradictoires. Cette conception de l'identité rejoint par exemple les travaux du sociologue B. Lahire pour qui l'individu est résolument «pluriel» (Lahire 1998) car produit complexe de différentes expériences de socialisations, hétérogènes les unes aux autres.

Cette conception de l'identité conduit à voir en chacun «divers confluents, diverses contributions, divers métissages, diverses confluences subtiles et contradictoires» (Maalouf 1998 : 44). Elle brouille les frontières entre soi et les siens d'une part, et les autres d'autre part : en faisant des délimitations labiles, qui se recomposent sans cesse :

> «Un rapport différent se crée avec les autres, comme avec sa propre "tribu". Il n'y a plus simplement *nous*, et *eux* - deux armées en ordre de bataille qui se préparent au prochain affrontement, à la prochaine revanche. Il y a désormais de *notre* côté, des personnes avec lesquelles je n'ai finalement que très peu de choses en commun, et il y a de *leur* côté des personnes dont je peux me sentir extrêmement proche.» (Maalouf 1998 : 40)

Ces identités composites sont particulièrement caractéristiques des sociétés actuelles, dans lesquelles les emprunts et les métissages sont le lot commun - ce que M. Serres exprime en leur choisissant pour emblème Arlequin et son costume bariolé. Sous l'effet de la mondialisation culturelle, nous devenons «des êtres tissés de fils de toutes les couleurs» (Maalouf 1998 : 137) :

> «La multiplication des contacts et des échanges pulvérise la notion d'appartenance au profit d'une multipolarisation des références. Plus aucun individu ne vit dans un seul cadre, les emprunts, provisoires ou non, structurent désormais les constructions identitaires.» (Abdallah-Pretceille 2006 : 39)

Cette société de la diversité, où se côtoient et s'entremêlent plusieurs cultures, religions, visions du monde, offre une multiplicité des groupes d'appartenances pour un même individu et des modèles d'identification bien plus nombreux que dans des sociétés traditionnelles. Elle laisse aussi la porte ouverte à toutes sortes de créations et de bricolages

identitaires (Kauffman 2004) : chacun accommodant de manière spécifique la pluralité de référence qui sont les siennes. G. Vinsonneau parle même, à cet égard, des «aléas des créations identitaires» (Vinsonneau 2002 : 6) dans les sociétés contemporaines.

3.5. Une approche relationnelle et communicationnelle de l'identité

3.5.1. Critiques de la conception essentialiste de l'identité : l'exemple de l'identité ethnique

La conception essentialiste de l'identité est battue en brèche dans de nombreux travaux, qui mettent en avant la dimension «rien moins que naturelle» (Vinsonneau 2002 : 7) des formations identitaires. Ces critiques se sont notamment exprimées à propos des identités ethniques. J.-L. Amselle pose par exemple que les ethnies sont «inventées» (1999), non pas qu'elles «relèvent de la pure fiction ou du simple fantasme» (Mazauric 2004 : 101) mais elles relèvent d'une construction qui s'inscrit dans une histoire, une réalité sociale, une volonté politique… Et il illustre son propos en étudiant comment les autorités coloniales ont – notamment en Afrique - précisément «construit» des identités ethniques qui venaient servir leur projet. Cependant, ce «geste fondateur d'un énoncé performatif» qui les a fait advenir, leur «confère dès lors une efficience indéniable dans le réel» (*ibid.*).

C'est ainsi avant tout le discours qui est fondateur de l'identité ethnique : il n'y a «pas d'autres faits ethniques et pas d'autres ethnies non plus que ceux et celles que construisent un discours» (Mazauric 2004 : 97). Elle naît de l'affirmation performative qui la pose, et la dénomination ethnique joue un rôle crucial. L'ethnonyme en désignant fait exister : «les ethnonymes ne renvoient pas à des catégories préexistantes, une réalité des races, à des identités originelles». Ce sont des «emblèmes onomastiques» que les acteurs sociaux «s'approprient et abandonnent» «au gré des aléas politiques» (Amselle 1999 : 71).

On peut dire de toutes les identités - et pas seulement des identités ethniques - qu'elles dépendent à la fois d'un contexte et d'une relation. Certaines composantes seulement de l'identité d'un individu sont activées dans une situation donnée, ceci en fonction de leur pertinence dans la situation précise dans laquelle il se trouve, de son ou de ses interlocuteurs et de ce qu'ils disent :

> «Les représentations et les caractéristiques qualifiées d'identitaires ne sont pas autonomes mais actualisent un contexte et expriment une relation. De ce fait elles varient en fonction des situations et des interlocuteurs, en fonction des enjeux (politiques, sociaux, psychologiques, économiques etc). /…/ l'identité est toujours fictionnelle et relative.» (Abdallah-Pretceille 2006 : 44)

Nous disposons tous, comme le note C. Kerbrat-Orecchioni, d'une «panoplie de casquettes» et nous sommes amenés à parler «en tant que ceci ou cela» et à adopter des identités «contextuellement pertinentes» (2009 : 157).

En outre, ces identités sont aussi liées de manière indissociable aux discours qui les expriment. Elles sont avant tout l'effet d'une construction – on peut même parler d'une dimension performative de l'identité, qui naît du discours qui la pose. Les identités sont ainsi le produit d'un processus de communication, comme le met en lumière J. Gumperz :

> «Nous avons l'habitude de considérer le sexe, l'ethnicité et la classe sociale comme des paramètres donnés et comme des limites à l'intérieur desquelles nous produisons nos identités sociales. L'étude du langage comme discours interactionnel montre que ces paramètres ne sont pas des constantes allant de soi mais sont produit dans un processus de communication. Pour traiter des problèmes d'identité et leurs rapports aux divisions sociales, politiques et ethniques, il nous faut donc analyser les mécanismes communicatifs dans lesquels ils surgissent.» (Gumperz 1989 : 7)

On peut ici faire notamment référence aux travaux d'E. Goffman, pour qui les identités naissent d'une «mise en scène» de soi : le sujet joue à paraître ce qu'il veut être (et à être ce qu'il paraît). Il joue un rôle, en adoptant des conduites verbales et non-verbales qui constituent son identité. La métaphore théâtrale ici renvoie au travail incessant de figuration que les acteurs opèrent de manière incessante sur la scène de la vie sociale. Ainsi, l'identité n'existe que dans la mesure où «elle est *vue*, *lue*, *théâtralisée*» (Abdallah-Pretceille 2006 : 50) :

> «L'identité, individuelle ou groupale, s'exprime à travers des comportements, des actions, des discours, des productions, des silences. Elle est assimilable à une "mise en scène" de soi et des autres.» (Abdallah-Pretceille 2006 : 42)

En outre, cette construction des identités s'effectue dans le cadre d'une relation, d'une interaction, où l'autre, les autres ont un rôle essentiel. En ce sens, les identités sont nécessairement relationnelles, co-construites dans et par l'interaction.

> «Les individus échangent du sens et pas seulement des signes. Les marqueurs identitaires deviennent alors les symptômes d'une relation, sont porteurs d'enjeux, symboliques ou non. Ce qui compte, ce sont moins les caractéristiques identitaires que les fonctions énoncées par l'énonciation identitaire.» (Abdallah-Pretceille 2006 : 44)

3.5.2. Des identités situées

Pour appréhender ces identités situées, la linguistique interactionniste a développé plusieurs concepts. On distinguera ici :

- Les **statuts qui** correspondent à «l'ensemble de positions sociales assumées par quelqu'un de façon stable dans un champ social donné (son âge, son sexe, sa profession, sa condition familiale, ses appartenances culturelles, idéologiques *etc.*)» (Vion 2000 : 78). Comme nous l'avons fait pour la notion de représentation, nous ne suivrons pas une stricte «orthodoxie» ethnométhodologiste, mais nous envisagerons les statuts comme faisant partie de la «toile de fond» de l'interaction. Ils lui offrent «un horizon d'attente» - même s'il est «loin d'être sûr et stable» (Vasseur 2005 : 87).

- Les statuts sont incarnés et mis en scènes à travers **des rôles**. Tenir tel ou tel rôle, pour celui qui est engagé dans une interaction, c'est adopter les comportements verbaux et non verbaux associés à un statut donné. Ainsi, les statuts se manifestent «à travers des rôles que les partenaires tiennent dans des types d'activités socialement mais aussi

socioéconomiquement convenues» (Vasseur 2005 : 87) et qui conduisent à adopter des comportement verbaux et langagiers voulus par la situation. Même si les rôles impliquent une certaine «routinisation des conduites» (on s'attend à ce que l'enseignant fasse l'enseignant, à ce que l'apprenant fasse l'apprenant etc. ...), ils ont aussi nécessairement une part dynamique. Chaque individu a des appartenances plurielles qui peuvent potentiellement s'actualiser au cours de l'interaction, des tensions sont possibles entre statuts actuels et latents (notamment dans le cas de la classe de langue). Les interactants peuvent introduire du jeu (aux deux sens du terme) entre le rôle tel qu'il est attendu et tel qu'il est effectivement performé.

M.-T. Vasseur montre aussi que c'est la combinaison «statuts - activités - rôles» qui doit être pensée de manière conjointe dans le cadre de l'interaction. Selon l'activité dans laquelle sont engagés les interactants, les rôles seront plus ou moins restreints, plus ou moins stéréotypés.

- La notion de **place** enfin, met au premier plan «ce qui se dessine dans l'interaction» (François 1990 : 47). Les places ne correspondent ni au statut social préexistant, ni aux «rôles interactionnels conventionnalisés». Elles sont «le résultat par rapport à des rôles possibles, par rapport au partenaire, et par rapport à ce qui se produit dans ce dialogue avec l'autre». Elles renvoient à (et construisent) «l'identité situationnelle présente et opérante dans la relation» (Marc 2005 : 171).

Le locuteur marque - et construit - sa place par des postures discursives de nature variée. Dans le cas de l'interaction didactique, par exemple, l'enseignant fait usage de toute une gamme de taxèmes comme : «le fait d'imposer sa parole par l'intensité de sa voix, de s'exprimer avec aisance en L1 et en LE face à ses élèves, d'avoir le monopole du temps et de la parole ainsi que de l'initiative et de l'attribution de parole (*etc.*)» (Vasseur 2005 : 89).

Ces places sont envisagées préférentiellement en termes de **rapports de place**. Le positionnement des interactants étant à envisager comme une entité relationnelle, la place occupée par le locuteur déterminant, de manière corrélée, celle de son interlocuteur - et réciproquement :

> «Lorsqu'on se projette soi-même en tant que locuteur en une certaine qualité actuelle, les autres participants de la rencontre voient leur moi en partie déterminé en conséquence.» (Goffman 1987 : 161)

Enfin, ces rapports de place ne sont pas figés : ils sont déconstruits, reconstruits, au gré des divers mouvements discursifs des interactants (Vasseur 2005 : 86).

3.5.3. Des identités aux stratégies identitaires

La notion de **stratégie identitaire**, qui a notamment été conceptualisée et développée par des chercheurs comme C. Camilleri et E.-M. Lipianski (Camilleri *et alii* 1998 par ex.) est dans cette perspective particulièrement intéressante, si on veut s'intéresser à la manière dont les identités sont gérées et négociées dans les interactions.

Elle désigne en effet «l'ensemble des conduites et des mécanismes (cognitifs, affectifs, défensifs…) qu'un sujet (individuel ou collectif) met en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive de lui-même» (Marc 2005 : 40) :

> «Selon les situations et les individus, la quête de reconnaissance et la défense de l'identité vont entraîner tantôt des stratégies d'assimilation et tantôt de différenciation (se rendre pareil aux autres, rejeter la différence / se distinguer d'autrui, affirmer sa singularité et son originalité).» (Marc 2005 : 213)

S'intéresser aux stratégies identitaires plutôt qu'aux identités elles-mêmes permet de mettre l'accent sur des processus dynamiques et finalisés par lesquels les individus cherchent, consciemment ou non, à faire reconnaître ou à défendre leur identité, à s'intégrer ou à se différencier, à se valoriser de différentes manières (en soulignant sa conformité aux modèles identitaires en cours, ou bien son originalité par rapport à ceux-ci...). La notion permet ainsi :

> «de considérer l'identité moins comme un attribut figé (série de traits qui caractérisent un individu) qu'en tant que système coordonné de mécanismes psychologiques, visant certains objectifs et répondant à des besoins identitaires fondamentaux. Ces mécanismes sont à la fois intra-psychique et interactionnels. Ils assurent la délimitation, la valorisation, la préservation et la défense de soi.» (Marc 2005 : 7)

Pour conclure, nous reprendrons cette citation de G. Vinsonneau qui synthétise la conception de l'identité à laquelle nous souscrivons ici :

> «Les formations identitaires sont rien moins que naturelles /.../ elles s'érigent en réponse aux exigences situationnelles et relationnelles auxquelles les acteurs sociaux ont à faire face. Les matériaux convoqués à cet effet varient et leurs modes d'emploi varient aussi, ce qui fait de l'identité une production infiniment variable, bien qu'elle serve uniquement les mêmes finalités : le positionnement de l'acteur sur la scène sociale, la construction et/ou la défense de ses limites dans la confrontation à l'altérité, la construction à l'intérieur de ces limites, l'attribution et le partage du sens et des valeurs en deça et au-delà de cette limite.» (Vinsonneau : 2002 : 7)

4. Dynamiques (inter)culturelles dans les interactions en classe de langue

4.1. La culture dans la classe de langue

4.1.1. Un lieu privilégié : rencontre et / ou formation interculturelle

Les interactions qui constituent notre corpus se déroulent dans un contexte spécifique, la classe de langue, qui influence largement les modalités des contacts entre langues et cultures que l'on peut y observer.

En effet, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est par définition un lieu interculturel, comme le soulignent M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher :

> «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. /.../ Seules les langues dites justement "étrangères" contiennent intrinsèquement en leur sein cette dimension de l' "étrangeté de l'étranger" qui constitue l'un des aspects de l'interculturel.» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 105)

Le cours de langue est nécessairement «un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie» (Denis 2000 : 62).

Y circulent à ce titre une multitude de représentations - sur l'autre (les autres) et aussi, par un effet de choc en retour, sur soi-même. Ces représentations portent sur des objets extrêmement variés[107] : nous serons particulièrement attentive ici à toutes les représentations liées à la rencontre de l'altérité culturelle (et linguistique) dans la classe de langue. Un certain nombre d'entre elles ont aussi trait aux langues, comme le soulignent J.-F. De Pietro et N. Müller :

> «Des représentations envers les langues enseignées (et les pays dans lesquels on les parle) ne cessent de circuler dans les classes de langue - sans qu'on puisse d'ailleurs définir si ces représentations sont construites, interactivement dans le cours même de ces leçons ou si elles pré-existent et ne font l'objet que d'une réactualisation, d'une reconstruction interactive.» (De Pietro et Müller 1997 : 55)

Ces représentations (inter)culturelles peuvent surgir spontanément, lors de la lecture d'un document, d'une activité, et circuler sans être l'objet de commentaires réflexifs particuliers. Mais la classe peut aussi être le lieu où ces représentations sont «mises à jour, analysées, observées» (Zarate 1986 : 62), où le rapport à la culture de l'autre est thématisé, interrogé, dans le cadre d'un travail visant à construire et développer les compétences interculturelles des apprenants.

4.1.2. D'une approche discursive à une approche interdiscursive

C'est par l'intermédiaire de nombreux discours que la culture - et les représentations - s'actualisent dans la classe de langue. Ces formes discursives, dont J.-C.Beacco (2000 et 2004) essaie d'établir la typologie, s'avèrent très variées : «discours de l'enseignant, interprétations des apprenants, informations données par le manuel de langue ou autres discours d'information destinés à mieux faire connaissance des réalités sociales étrangères» (Beacco 2004 : 145). On les répartira en deux grandes catégories, en fonction de leur origine :

- d'une part, les discours des documents présents dans la classe : discours «fabriqués» des manuels[108], discours des différents documents authentiques utilisés à des fins didactiques, dont les textes littéraires sont un exemple parmi d'autres (articles de journaux, reportages télévisuels...) ;

---

[107] Nous ne développons pas ici la question relative à l'imaginaire pédagogique de la classe, aux RSC des enseignants - mais ce sont bien sûr des représentations qui sont présentes dans les échanges, et en affectent la tenue.

[108] Auxquels se sont intéressées de manière privilégiée G. Zarate ou encore N. Auger.

- et, d'autre part, les discours des acteurs de la classe (dont celui de l'enseignant, qui a une place privilégiée) dans lesquels vont circuler / s'échanger / se transmettre / se modifier des savoirs et des représentations sur les cultures en présence. Une partie d'entre eux a d'ailleurs pour point de départ les documents susnommés, qu'ils commentent, glosent, interprètent - véritables «paroles sur paroles» dans la classe de langue.

La «matière culturelle» est convoquée dans ces discours sous différente forme. On peut reprendre ici les différents critères retenus par J.-C. Beacco (2000 : 163-165) dans les travaux qu'il consacre à la question. Il distingue ainsi :

- les discours *bruts* des discours *interprétés* : dans les uns, la matière culturelle y est «brute à interpréter», et se présente sous une forme «non-verbale et non-textuelle»[109], les autres incluent déjà cette interprétation ;
- les discours *non expositifs* où la «matière culturelle est représentée «sous les formes de l'accidentel, du détail, de l'événementiel, du contextuel, du daté, de l'individuel», et les discours expositifs où «les faits évoqués /y/ sont analysés, c'est-à-dire rapprochés d'autres faits, catégorisés, mis en série, de manière à mettre en évidence des cohérences, des régularités, des évolutions ou des clivages stables» ;
- des discours *explicites* et des discours *allusifs* : dans ces derniers, la matière culturelle est présentée non pas «intégralement mais partiellement seulement ou indirectement, en jouant sur des connaissances supposées partagées entre les interlocuteurs» ;
- enfin, les discours susceptibles d'accorder une place plus ou moins *complexe* ou *raréfiée* à la culture.

Néanmoins, si cette approche discursive semble être pertinente à retenir dans le cadre de notre travail, nous mettrons aussi l'accent sur un point que J.-C. Beacco laisse en grande partie de côté : ces discours se tissent et s'entremêlent dans la classe de langue. Les échanges sont ainsi l'occasion «de confrontations lors desquelles se côtoient, s'opposent, se mélangent les images et les représentations des uns et des autres» (2004b : 271-272). Il semble ainsi bien nécessaire de parler non d'une approche discursive de la culture dans la classe de langue, mais d'une approche interdiscursive.

4.1.3. Interactions inter- et / ou épi- culturelles

a. Les interactions interculturelles

À un premier niveau, les interactions de la classe de langue sont *interculturelles* : leur analyse nous conduit à examiner «ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles

[109] Photographies donnant à voir des «statues, largeur des rues, paysages ruraux, façade des églises, coupe de cheveux, affiches ...».

différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans la même langue» (Blanchet et Lounici 2007 : 21).

Nous nous intéressons à l'étude de «la construction interactionnelle élaborée conjointement par les partenaires issus d'horizons linguistiquement et culturellement différents» (Vasseur 2005 : 265), de la dynamique interactive[110] entre les acteurs sociaux en présence - qui se trouvent entraînés dans les «turbulences du mouvement interculturel» (Vinsonneau 2002 : 15).[111]

Nous intéressent ainsi particulièrement dans ces interactions interculturelles :

- La mise en place de l'intercompréhension : quels malentendus d'ordre culturel sont susceptibles d'y survenir ? Quelles stratégies s'y mettent en place afin de prévenir, et réguler les difficultés de la communication ? Les décalages entre les cultures communicatives des apprenants (i.e. la dimension ethnolinguistique précédemment évoquée) retiendront moins notre attention que celles qui sont imputables à d'autres différences : la démarche de référenciation, le maniement des implicites, la convocation de schèmes interprétatifs et de représentations (*etc.*) sont eux aussi susceptibles d'être affectés par ce *gap* culturel ;

- La remise en cause et la (re)définition des identités déclenchées par cette rencontre / confrontation avec l'altérité. Au contact d'une autre version du monde que la leur, les interlocuteurs peuvent en effet perdre leurs repères, se trouver déstabilisés et se replier sur une version étroite et circonscrite de leur identité : P. Blanchet évoque ainsi « des réactions fréquentes de régression, de refus, de blocage dans le chemin qui conduit vers la pratique de l'autre langue, de l'autre culture et la rencontre de gens différents» :

> «C'est surtout difficile pour les monolingues, dont la version du monde, les schèmes linguistiques et culturels étaient de type «universels» jusqu'à ce que la rencontre de la différence (la vraie rencontre par la compréhension approfondie) les relativise fortement. Cette survalorisation de sa langue et de sa culture propres s'appelle l'ethnocentrisme (variante collective de l'égocentrisme).» (Blanchet 2007 : 26)

Mais le contact interculturel peut aussi induire un déplacement des frontières de l'identité de ceux qui s'y engagent, amenés à *devenir autres* au contact de l'autre. Quoi qu'il en soit, ce sont des stratégies identitaires plus ou moins complexes qui se mettent en place et que nous nous proposons d'observer.

b. Les interactions explicitement interculturelles

Mais on peut aussi considérer qu'une autre forme de contacts interculturels se joue dans les interactions : lorsque c'est «la matière culturelle ou sociale» qui s'avère être «le

---

110 C. Clanet nomme cette dynamique «interculturation» : «nous appellerons *interculturation* l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures différentes » (cité par Vinsonneau 2002).

111 «Nul n'est enfermé dans une position statique et nul ne demeure identique à lui-même après avoir été entraîné dans les turbulences du mouvement interculturel» (Vinsonneau 2002 : 15).

contenu ou l'objet même de la communication», lorsque « l'expérience culturelle de chacun / se/ manifeste de manière explicite et devient thème de l'échange» (Beacco 2004 : 267).

En effet, on est parfois amené[112] à «décrire, porter des jugements de valeur» (*ibid.*) sur sa propre culture (ses propres cultures), sur celle(s) de ses interlocuteurs, sur une culture tierce. Ces échanges *explicitement interculturels* (*ibid.*) peuvent se dérouler entre des interactants appartenant à des cultures différentes. Mais le contact interculturel se joue aussi parfois uniquement dans et par les propos d'interlocuteurs appartenant tous au même groupe.

On considèrera avec J.-C. Beacco que ces interactions «constituent un lieu de création, de cristallisation, d'exposition, de discussion, de modification, de conformation de l'expérience sociale de chacun, où sont en jeu informations, connaissances, croyances, idéologies et valeurs le plus souvent non partagées» (2004 : 267). Elles peuvent ainsi se révéler comme «un lieu potentiel de manifestation et d'appropriation de connaissances sociales».

Ces échanges seront plus ou moins informés, nuancés, stéréotypés, selon, notamment, que les interactants auront une expérience plus ou moins directe, plus ou moins approfondie, de la ou des cultures évoquées.

Cette conception d'interaction «explicitement interculturelle» est étroitement liée à celle de médiation. Leur finalité renvoie en effet pour J.-C. Beacco à une forme de médiation :

- médiation sollicitée, lorsque le locuteur allophone, est «désireux de connaître une communauté autre que celle dont il relève» et met à profit à cet effet les contacts qu'il peut nouer avec des membres de cette société (médiation sollicitée) ;
- une médiation assumée lorsqu'il souhaite «faire connaître la communauté dont il relève dans le cadre des contacts avec des membres d'une autre communauté dont il apprend ou maîtrise la langue» ;
- médiation assumée encore, lorsqu'il souhaite «mieux faire connaître cette communauté autre à laquelle il n'appartient pas mais qui ne lui est pas étrangère à un interlocuteur de sa propre communauté ou à un interlocuteur d'une communauté tierce» (*ibid.*).

Cette nouvelle catégorisation initiée par J.-C. Beacco nous a semblé extrêmement fructueuse pour penser notre propre corpus, dans lequel, en effet, le texte littéraire est susceptible de susciter des échanges dont le thème est la / les cultures qu'il évoque (et par extension la / les culture(s) des étudiants).

---

[112] J.-C. Beacco évoque aussi d'autres situations où la culture est ainsi explicitement thématisée : écrits personnels (journaux intimes, courriers), récits de voyage *etc.*. Nous nous focaliserons pour notre part, étant donné nos propres centres d'intérêts, sur les conversations qui prennent ainsi la culture et les contacts interculturels comme thème.

Nous avons souhaité, cependant, adapter la présentation qu'il fait de ce type d'interaction (Beacco 2004 : 268-69) La typologie qu'il établit semble en effet fonctionner de manière binaire en établissant des catégories cloisonnées les unes par rapport aux autres (par exemple : la médiation est sollicitée OU assumée, elle porte sur la propre culture du médiateur OU sur une culture à laquelle il n'appartient pas). Or il nous a semblé que solliciter ou d'assumer des médiations étaient des positions qui n'étaient pas fixées a priori mais se construisaient au cours de l'interaction, pouvaient varier selon les moments de l'échange, et être tenues alternativement (voire parfois quasi simultanément) par le même interlocuteur.

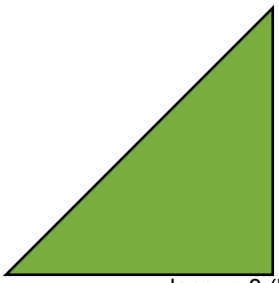
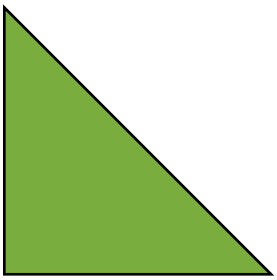
J.-C. Beacco semble aussi établir une corrélation entre la ou les cultures thématisées et la ou les langues utilisées (les interactions portant sur la culture de l'apprenant / utilisateur et sur celle de son interlocuteur se déroulent par exemple dans la langue de l'apprenant / utilisateur ET dans celle de son interlocuteur). Nous avons préféré pour notre part opter pour une schématisation qui dissocie les critères les uns des autres et laisse place, là aussi, à des panachages plus complexes. Les interactions de notre corpus enregistrées dans les deux centres universitaires sont par exemple «culturellement mixtes» (on y évoque différentes cultures desquelles se réclament les interactants), mais ne sont en aucun cas «linguistiquement mixtes».

Nous infléchirons aussi la définition qu'il donne des interactions de médiation : pour lui «les interactions qui mettent en contact des interlocuteurs ne partageant pas les mêmes langues /.../ et ne relevant pas des mêmes communautés constituent un ensemble d'interactions de médiations». Or, on peut considérer que toute situation est peu ou prou dissymétrique (même lorsque apparemment les interactants relèvent de cultures et de langues semblables) et donc susceptible de médiation. Celle-ci peut en outre avoir pour objet une culture extérieure aux interlocuteurs (avoir regardé un documentaire sur le Japon peut faire de moi, française, une médiatrice ponctuelle, lors d'une conversation où les interlocuteurs parleront français et se positionneront comme «Français»).

Enfin, conformément à ce que nous avons exposé précédemment sur les cultures et les appartenances culturelles le fait qu'un interactant parle de «sa» culture, de cultures «autres» (celles de ses interlocuteurs par exemple) est avant tout le résultat d'un positionnement, d'une construction discursive.

À partir de ces constatations, nous avons donc établi le schéma suivant, qui établit non pas des catégorisations binaires mais permet de rendre compte par une échelle de mesure des caractéristiques d'une interaction donnée :

médiation	Locuteur 1 <----------> Locuteur 2 médiation sollicitée — médiation assumée médiation assumée — sollicitée

langue de communication	langue 1 (sa / ses propres langues)  langue 2 (la langue, les langues de l'autre) langue 3 (langues tierces : autres que sa sa langue, ou que celle de son interlocuteur)
culture thématisée	culture 1 (sa / ses propres langues)  culture 2 (la culture, les cultures de l'autre) culture 3 (cultures tierces : autres que sa culture, ou que celle de son interlocuteur)

Enfin, nous ne retiendrons cependant pas la dénomination «d'interactions interculturelles» retenue par J.-C. Beacco (qui réserve le syntagme «contacts interculturels» aux situations où sont en présence des interlocuteurs de cultures différentes, sans que pour autant le contact des cultures soit thématisé). Nous préfèrerons pour notre part parler de la *dimension épiculturelle* de certaines interactions voire d'une *séquence épiculturelle* prenant place dans une interaction. Le terme, calqué sur celui d'épilinguistique nous semble bien mettre en évidence la spécificité de ces échanges prenant pour objet la question des cultures et des contacts de cultures.

4.2. Des dynamiques interculturelles plurielles

4.2.1. Où interviennent-elles ?

On considèrera que la dimension interculturelle des interactions de notre corpus se décline de deux manières différentes :

- À un premier niveau, les données que nous avons recueillies constituent indubitablement des *interactions interculturelles* : des interactants qui ne maîtrisent pas les mêmes langues ni les mêmes cultures (ou bien les maîtrisent à des degrés

différents) [113] communiquent - et leurs échanges vont être affectés par ce décalage. Les positions vis-à-vis de la culture française y sont différentes dans les données que nous avons recueillies en France (où les enseignants se positionnent comme étant membres de cette communauté) et en Algérie (où la culture française n'est pas «étrangère» aux enseignants, sans qu'ils s'y affilient pour autant).[114]

- À un second niveau, ces échanges comportent éventuellement une *dimension épiculturelle* plus ou moins grande : en fonction du rôle que les enseignants veulent faire jouer au texte dans la classe, des activités mises en place, des RSC de tous les participants, de la dynamique qui se met en place lors de l'interaction elle-même, la thématisation de questions liées à la culture sera plus ou moins prégnante. On y rencontrera des *séquences épiculturelles* plus ou moins nombreuses, lors desquelles la culture étrangère (ses us et coutumes, ses valeurs, ses pratiques, les représentations qui lui sont associées *etc.*) sera prise pour objet.

La «rencontre interculturelle» qui a lieu lors des interactions de notre corpus se déroule en deux lieux différents :

- En premier lieu, on peut considérer qu'entre les interactants a lieu une rencontre interlingue et interculturelle, qui ne doit pas être pensée sur un mode binaire (culture française / cultures étrangères) puisque d'une part les multiples appartenances de chacun des participants peuvent être sollicitées à tout moment (se rencontrent par exemple lors d'un cours au Celfe un enseignant français et des étudiants chinois, américains, roumains etc..., mais aussi des femmes et des hommes, des personnes de générations différentes etc...) et d'autre part l'alignement d'une culture sur une langue (langue française = culture française) n'est pas pertinent dans les situations envisagées ;
- En second lieu, une autre rencontre culturelle se tisse entre les lecteurs (enseignants et étudiants) et le texte littéraire lui-même, qui peut être investi de ce statut «d'autre» au sein de l'interaction. Les apprenants vont donc être confrontés à des discours pour lesquels les «savoirs communs» présupposés ne sont justement pas partagés. Là encore, le choix de textes littéraires francophones (en ce qui concerne notre corpus : textes guadeloupéens, québécois, algériens) ouvre l'éventail des cultures qui peuvent entrer en jeu lors de cette rencontre.

En outre, cette rencontre (ces rencontres) se place(nt) au croisement de multiples représentations. Le texte lui-même est un lieu où se diffractent les représentations de la société dans laquelle s'inscrit l'oeuvre, celles, plus personnelles, de l'auteur, celles qui sont

---

[113] Ceux-ci se posent, évidemment, comme plus experts, plus familiers de la culture cible.

[114] Nous n'entrons pas ici dans les positionnements, bien plus complexes, suscités par les textes littéraires francophones qui conduisent à introduire d'autres cultures dans la classe - et à interroger de manière dynamique le lien entre langue et culture.

prêtées aux narrateurs, aux personnages. Toutes ces représentations sont lues et commentées par les lecteurs, et vont se confronter aux leurs. Une place importante est à accorder aux représentations des différents participants sur la littérature, la langue, l'enseignement. Ces échanges sont donc un lieu où sont susceptibles d'être mises à jour, transmises, confrontées, tout un réseau, particulièrement dense et complexe, de représentations (parmi lesquelles celles qui sont associées aux identités en jeu dans la lecture, dans les débats).

On voit ainsi que les médiations culturelles sont susceptibles d'intervenir ici à tous les étages :

- médiations portant sur une pluralité de langues / cultures - et non pas seulement sur la culture française ;
- médiations assumées par le texte littéraire, passeur de langues / cultures ;
- médiations assumées par l'enseignant, qui tisse le lien entre ses étudiants et le texte qu'il leur propose de lire ;
- médiations sollicitées et / ou assumées de tous les interactants - les étudiants notamment étant susceptibles, à un moment ou à un autre, d'évoquer leurs cultures d'appartenance et / ou avec lesquelles ils ont une certaine proximité.

4.2.2. Quels observables ?

Néanmoins, une fois établie la dimension inter- et épi- culturelle des interactions en classe de langue, se pose la question des observables : comment et où repérer ces dynamiques interculturelles susceptibles d'être suscitées par la lecture du texte littéraire en classe qui constituent notre objet d'étude ?

Plusieurs angles d'approches peuvent être privilégiés dans cette perspective. Les développements que nous avons déjà effectués sur les questions de la culture et celles des interactions nous conduisent à nous focaliser sur certains processus langagiers, qui nous semblent être des voies d'accès particulièrement pertinentes à ces dynamiques interculturelles, à savoir :

- **les modalités de la co-construction du sens** : en quoi peut celle-ci est-elle affectée par la dimension interculturelle des interactions ? Le jeu des implicitations, présupposés ou sous-entendus, qui permettent aux interlocuteurs de construire un arrière-plan culturel commun est un point pertinent à examiner, de même que la survenue (et la résolution) de malentendus imputables à des aspects culturels ;
- **le travail de référenciation et les modes de catégorisation des objets du discours :** quels sont les différents processus de catégorisation (de soi, des autres, des formes linguistiques, des différents objets du monde) à l'oeuvre dans les échanges ?
- **la circulation des représentations** qui renvoie aux univers de connaissance et aux imaginaires qui sont le fond sur lequel se déroule toute communication ;

- **la manière dont les identités sont construites dans et par les échanges**, construction qui correspond en partie à la circulation des images de soi / des autres qui se fait dans l'interaction. Nous accorderons une place toute particulière aux ethnonymes, aux toponymes, aux langues. Mais d'autres référents identitaires sont eux aussi convocables dans les échanges (âge, genre ...) ;
- **les processus de contextualisation** : si la culture peut être envisagée comme une partie du contexte (cf. supra), il s'avère productif de comprendre comment les acteurs de l'interaction co-construisent leur «répertoire» commun ;
- **la dimension polyphonique des discours :** en quoi notamment les positionnements énonciatifs des interactants contribuent-ils à tracer les frontières entre des groupes culturels auxquels les locuteurs s'affilient, ou bien dont ils s'excluent, marquent-ils la manière dont ils se positionnent par rapport aux représentations qui circulent dans les échanges ;
- **les marques de la subjectivité**, enfin, témoignent de l'implication des «sujets lecteurs» dans ces échanges.
- **les négociations conversationnelles** : elles interviennent elles aussi à de nombreux niveaux - que ce soit la négociation des identités, la co-construction des représentations, du sens du texte.

* * * * *

Pour conclure, dans ce chapitre, nous avons exposé les conceptions de *culture*, d'*identité*, de *représentation* sur lesquelles nous nous appuyons dans le cadre de cette recherche. Elles mettent l'accent sur la dimension dynamique, plurielle, processuelle, contextuelle de ces notions, sur le lien étroit qu'elles entretiennent avec le discours en interaction : celui-ci n'étant pas tant le lieu où elles peuvent s'exprimer ou se lire, que celui où elles sont (co) construites.

Nous avons défini la classe de langue comme étant un lieu privilégié de contacts entre les cultures, mais aussi, potentiellement, de formation à une compétence interculturelle. Nous avons vu que, pour analyser ces dynamiques interculturelles, ces processus d'interculturation à l'oeuvre dans la classe de langue, il était pertinent de s'intéresser aux discours - et aux discours en interaction - qui s'y entremêlent. Nous avons aussi identifié les spécificités de certaines interactions qui n'étaient pas tant «interculturelles» (même si, en soi toute interaction l'est potentiellement) qu'«épiculturelle» : prenant pour thème ces questions des cultures et de rencontre de l'altérité. Nous avons pour finir mis en évidence les spécificités des dynamiques interculturelles susceptibles de se mettre en place au sein de la classe de langue. Néanmoins, ces dynamiques interculturelles sont aussi à comprendre à travers la spécificité de la relation qui se noue entre un texte et ses lecteurs, relation que nous examinons plus en détail dans notre seconde partie, consacrée à l'exploration de ces liens entre texte littéraire, culture et interculturel.

PARTIE 2
LE TEXTE LITTÉRAIRE : UN PASSEUR (INTER)CULTUREL EN CLASSE DE LANGUE ?

La seconde partie de notre travail s'intéresse aux modalités selon lesquelles on peut envisager le texte littéraire comme un passeur (inter) culturel en classe de langue.

Le chapitre 3 expose les conceptions de la lecture littéraire sur lesquelles nous prendrons appui dans le cadre de ce travail. Les médiations culturelles et interculturelles qui nous intéressent se jouent en effet dans l'interaction entre le texte et le lecteur : comment sont-elle susceptibles d'être envisagées à la lumière des théories de la réception littéraire ? Quelles sont ces dynamiques (inter)culturelles qui sont susceptibles de naître lors de la lecture d'un texte littéraire ? Quels sont les *bougés* de son (de ses) identité(s) que le lecteur peut expérimenter ?

Nous avons choisi, dans les chapitres 4 et 5, de nous focaliser sur la place et la fonction accordées aux textes littéraires dans les différents courants méthodologiques d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Il nous semblait en effet indispensable de déterminer l'arrière-plan didactique et méthodologique dans lequel les données de notre corpus pouvaient s'inscrire. Quelle place ces méthodologies ont-elles réservé aux textes littéraires, quelles finalités leur ont-elles attribuées, quelles activités leur ont-elles été associées ? Nous nous intéresserons tout particulièrement aux liens qui ont pu être établis entre lecture, littérature et culture : en quoi le texte a-t-il pu être envisagé comme un passeur culturel et interculturel - et de quelles manières entendre cette expression en fonction des périodes envisagées ?

CHAPITRE 3 :
LA LECTURE DES TEXTES LITTÉRAIRES, MÉDIATIONS CULTURELLES ET INTERCULTURELLES

Envisager le texte littéraire comme «passeur de cultures» implique, évidemment, de s'intéresser aux relations entre le texte et son lecteur : c'est en effet la lecture qui est à penser comme lieu privilégié de ce passage. Ce troisième chapitre est donc consacré à examiner en quoi la lecture peut être considérée comme une dynamique culturelle et interculturelle, dans laquelle le sujet-lecteur est conduit à s'engager. Tout d'abord, nous reviendrons sur les conceptions de la littérature qui, depuis les années soixante-dix, placent la relation texte / lecteur au cœur de la définition du littéraire. Nous verrons ensuite quelle place est accordée à la «culture», et selon quelles acceptions du terme, dans ces différentes descriptions de l'interaction texte / lecteur et nous examinerons les modalités de l'engagement du sujet dans la lecture, qui fait de celle-ci un espace de transaction identitaire.

1. Lecture, (inter)culturel

1.1. Lire, une interaction texte / lecteur

1.1.1. La lecture, pierre de touche de la question littéraire

Depuis plus de trente ans, de nombreux travaux critiques font du lecteur, et de la lecture, la pierre de touche de la question littéraire :

> «Face aux deux questions, dont la naïveté ne doit pas cacher l'importance, "qu'est-ce que la littérature ?" et "comment étudier les textes ?", les théoriciens ont redécouvert la pertinence de cette réponse si simple qu'on l'avait oubliée : la littérature, c'est ce qu'on lit – ou, plus exactement ce qu'on continue à lire.» (Jouve 1996 : 5)

Les différents modèles élaborés pour rendre compte de la spécificité de la communication littéraire sont en effet passés **d'une centration sur l'auteur à une centration sur le texte, puis sur le lecteur**, devenu objet de toutes les attentions (Albert et Souchon 2000 : 34-37).

Pendant longtemps, en effet, l'œuvre a été perçue comme expression de l'auteur. Dans cette optique, la lecture est une relation inégale, unidirectionnelle entre l'auteur et le lecteur : le premier est seul garant du sens de l'œuvre et lire est avant tout essayer de retrouver, de reconstruire le sens initié par son créateur, dont l'œuvre est la dépositaire. L'intention de l'auteur – ce qu'il a voulu dire – apparaît dans cet ordre d'idées comme le «critère pédagogique ou académique traditionnel du sens littéraire» dont la «restitution est ou a longtemps été la fin principale, ou même exclusive, de l'explication de

texte» (Compagnon *s.d.*). Ces thèses intentionnalistes conduisent à privilégier des lectures de types biographiques (l'homme et l'œuvre) et / ou historiques - la vie de l'auteur étant notamment censée livrer les clefs de l'œuvre. Les démarches de G. Lanson ou de Sainte-Beuve en sont une illustration exemplaire.[115]

Puis des modèles de centration sur le texte ont succédé à ces modèles de centration sur l'auteur, la mort de l'auteur proclamée par la Nouvelle Critique[116] conduisant à ne plus rechercher le sens à travers une hypothétique reconstruction des intentions de l'auteur mais par l'examen d'un texte se suffisant à lui-même. De l'auteur, il est fait table rase et à l'instar de S. Mallarmé, on demande «la disparition élocutoire du poète, qui cède l'initiative aux mots» (Mallarmé, «Crise de vers», 1896, cité par Compagnon, *sd*). À une lecture recourant à des données extérieures (biographiques, historiques) est opposée une lecture centrée sur (enfermée dans ?) le texte. On pourra retenir pour exemple la célèbre analyse du poème de Baudelaire «Les Chats» menée par C. Lévi-Strauss et R. Jakobson, lecture reposant sur une mise en évidence des structures internes de l'œuvre, actualisées de manière formelle par une démarche objective. Ces approches immanentistes conçoivent le sens comme une propriété des textes, envisagés comme réseau, tissage : comme des énoncés dotés, ainsi que le décrit avec humour J.-L. Bellemin-Noël :

> «d'une unité organique bien délimitée, rabattus sur leurs structures, isolés de leurs voisins, possédant chacun son moteur. Autarciques, autonomes, automobiles. Cela fonctionnait, avec de légères variations dans les sources de l'énergie, selon les trois régimes principaux : le langagier, le social, l'inconscient. Et cela marchait tout seul, sans personne pour mettre du carburant, braquer les roues, actionner les freins.» (Bellemin-Noël 2001 :16)

La décennie suivante voit un nouveau déplacement du curseur, qui s'arrête, cette fois, sur le pôle du lecteur, désigné comme le principal critère de la signification littéraire. La mort de l'auteur a ainsi pour corollaire l'assomption du lecteur : l'unité du texte est à chercher dans sa destination, non plus son origine : «une théorie des textes littéraires semble bien ne plus pouvoir se passer du lecteur» écrit W. Iser (1985 : 69). Le phénomène littéraire n'est plus «seulement» le texte, mais aussi la lecture et l'ensemble des réactions possibles du lecteur au texte, énoncé et énonciation» (Riffaterre, *La Production du texte*, 1979 cité par Dufays 1994 : 30). Ces modèles centrés sur le récepteur - et c'est la perspective qui est la nôtre dans cette recherche - placent le lecteur et la lecture à la source du sens du texte et constituent ainsi une véritable rupture épistémologique. Ils inaugurent aussi, d'une certaine

---

[115] Ces conceptions sont déjà remises en cause par Proust lorsqu'il affirme qu'un livre «est le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices. Ce moi-là, si nous voulons essayer de le comprendre, c'est au fond de nous-mêmes, en essayant de le recréer en nous, que nous pouvons y parvenir» (Proust, Contre Sainte-Beuve, 1954, cité dans Brunn 2001 :148).

[116] M. Foucault «Qu'est-ce qu'un auteur», R. Barthes «La Mort de l'auteur» - la querelle la plus illustre entre partisans et adversaires de «l'intention» est bien évidemment celle qui opposa R. Barthes et R. Picard au sujet de Racine.

manière, le retour en force (en grâce) du Sujet – sujet lecteur (cf. *infra*) cette fois devenu cible de toutes les attentions.

Tout comme les théories du texte trouvaient leur inspiration et leur justification du côté de la linguistique structurale, ces théories de la lecture prennent appui sur la reconsidération du modèle de la communication, les travaux de la linguistique de l'énonciation, de la pragmatique, de la linguistique interactionnelle. Elles marquent en effet une attention nouvelle à la parole (au sens saussurien) à côté de la langue, à la question du sujet, producteur mais aussi récepteur, et n'envisagent plus l'élaboration du sens comme simple «décodage» mais comme co-construction au cours de laquelle le destinataire prend une part active.

Malgré leur sujet de prédilection commun, les travaux qui s'intéressent au rôle constitutif du pôle de la lecture dans les composantes qui définissent l'identité du texte littéraire sont de nature et d'inspiration fort différentes, comme en témoigne la liste donnée par U. Eco - liste qui ne saurait d'ailleurs être exhaustive :

> «À partir des années soixante, les théories sur le couple Lecteur-Auteur se sont multipliées à l'envi, si bien qu'aujourd'hui, outre le narrateur et le narrataire, nous avons des narrateurs sémiotiques, des narrateurs extra-fictifs, des sujets de l'énonciation énoncée, des focaliseurs, des voix, des méta-narrateurs, des lecteurs virtuels, des lecteurs idéaux, des lecteurs modèles, des super-lecteurs, des lecteurs projetés, des lecteurs informés, des archilecteurs, des lecteurs implicites, des métalecteurs, etc.» (Eco 1992 : 21)

Pour les besoins de notre recherche, nous nous attarderons sur une répartition de ces nombreuses modélisations en deux grandes catégories, selon les aspects de la lecture auxquels ils s'intéressent :

- les théories interne ou théories de l'effet - Wirkung - (Dufays 1994) restent «à l'intérieur» du texte et s'interrogent sur la manière dont celui-ci «influencerait, voire déterminerait, l'activité de ses récepteurs». Ces travaux partent d'un même présupposé, à savoir «qu'il existe une structure contraignante de la textualité, que dans chaque texte est inscrit un programme de lecture spécifique» et analysent la manière dont le texte modélise sa réception - à l'instar de M. Charles qui définit une «rhétorique de la lecture, c'est-à-dire «une théorie du discours mais [...] du discours en tant qu'il est reçu, ou à recevoir, de telle ou telle manière. Disons une théorie du discours comme effet» (Charles 1977 : 79). Ce qui retient l'attention est notamment la manière dont un texte donné «programme» ou «encode» un lecteur susceptible de le lire de la manière la plus pertinente possible. C'est ici que le lecteur implicite (Iser), abstrait (Lintvelt) ou modèle (Eco) trouve sa place : il s'agit de chercher le parcours que le texte impose à son lecteur, et celui-ci est plutôt envisagé comme une instance abstraite, présupposée par l'œuvre – un rôle que doit endosser le lecteur.

- les théories «externes» ou théories de la réception (Dufays 1994) étudient quant à elles la manière dont le lecteur réel réagit à ce rôle que lui propose le texte. Elles s'intéressent à la réception effective des textes par les lecteurs, analysent ce que Eco nomme «l'intervention interprétative du destinataire» (Eco 1992 : 6). La pluralité des lectures

possibles est envisagée dans cette perspective moins comme un effet du texte que de l'activité du lecteur et des innombrables significations qu'il peut projeter sur le texte. Ces travaux essaient de rendre compte, de différentes manières, des mécanismes de la lecture, de décrire ses règles ; de rendre compte «de l'influence exercée sur la lecture par les différents contextes de réception, que ce soit ceux de l'histoire (Jauss, Chartier, Labrosse), du psychisme des lecteurs (Jouve, Picard), des divers groupes sociaux (Escarpit, Bourdieu, Lafarge, Leenhardt, Poulain)» (Dufays 1994).

Notre propre démarche prend place dans ce dernier cadre, puisqu'il s'agit pour nous d'examiner des lecteurs empiriques et de rendre compte de leur activité - néanmoins, nous serons amenée à examiner comment lecteur modèle et lecteur réel se rencontrent, divergent ou convergent selon les situations.

Notre propos n'est pas ici de recenser l'ensemble des travaux qui se sont intéressés à cette dynamique texte / lecteur. Il convient cependant de rappeler de manière synthétique quelques idées force des théories auxquelles nous adosserons notre travail, qui mettent toutes en avant l'activité interprétative du lecteur – même si leur multiplicité et leur diversité font qu'un chercheur comme V. Jouve en vient à se demander, dans l'ouvrage de synthèse qu'il consacre à cette question si le lecteur est même «pensable» et parle à ce sujet de «véritable casse-tête rhétorique» (Jouve 1993 : 34).

1.1.2. La collaboration interprétative du lecteur

a. La communication littéraire : une réception différée

Ces travaux partent d'un constat, celui du **déséquilibre qui caractérise la communication littéraire**. Le pôle «émetteur» (le lecteur) y est détaché du pôle «récepteur» (l'auteur). Véritable «carrefour d'absences» (Hamon 1977 : 264)[117], l'œuvre peut être envisagée comme un message «que l'auteur génère et confie ensuite à divers actes d'interprétation comme on lance une bouteille à la mer» (Eco 1985 : 65). Même si elle est parfois destinée à un public précis, elle est potentiellement lisible par tout type de public – les lecteurs qu'elle est amenée à toucher ne peuvent être définis au préalable, ni de manière définitive. La réception des œuvres est comme «décrochée» (temporellement et spatialement) de leur énonciation et les œuvres restent potentiellement significatives même une fois que la situation dans laquelle elles ont été produites n'est plus. C'est ce que souligne J.-P.Sartre dans *Qu'est-ce que la littérature*, lorsqu'il définit le texte littéraire comme à la fois *en situation* et *hors situation* :

---

[117] La communication littéraire est «une communication par définition non réversible, décontextualisée, hermétique et ambiguë, que l'on peut définir comme un carrefour d'absences et de malentendus (absence de l'émetteur et du contexte d'émission pour le récepteur, absence symétrique du récepteur et du contexte de réception pour l'émetteur *etc.*) De plus en tant que texte fixé (par la philologie) et reproductible (dans les limites prévues par la loi) il n'est pas réajustable (à la différence du mythe) et touche un public parfois diffus (non totalement prévisible) et hétérogène» (Hamon 1977 : 264).

> «On ne peut écrire sans public et sans mythe – sans un certain public que les circonstances historiques ont fait, sans un certain mythe de la littérature qui dépend, dans une très large mesure, des demandes de ce public. En un mot, l'auteur est en situation, comme tous les autres hommes. Mais ses écrits, comme tout projet humain, enferment à la fois, précisent et dépassent cette situation, l'expliquent même et la fondent.» (Sartre 1985 :154)

C'est cet aspect de l'oeuvre littéraire[118] qui explique qu'elle puisse être lue dans des contextes différents de celui dans lequel elle a été produite.

Le sens de l'oeuvre littéraire se noue dans un «dialogue entre un sujet présent et un discours passé» :

> «Celui-ci ne peut encore « dire quelque chose » à celui-là /../ que si le sujet présent découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et le perçoit comme une réponse à une question qu'il lui appartient à lui de poser maintenant.» (Jauss 2001 : 247).

Pour penser cette question de la diversité et de la multiplicité des réceptions d'un même texte à travers le temps, les théoriciens de la réception ont forgé le concept d'*horizon d'attente*, sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

> «En premier lieu, ce texte qui a été interrogé par ses premiers lecteurs, il leur a apporté une réponse à laquelle ils ont acquiescé ou qu'ils ont refusée. /…/ D'autres lecteurs, dans un nouveau contexte historique, ont posé de nouvelles questions, pour trouver un sens différent dans la réponse initiale qui ne les satisfaisait plus. La réception dispose ainsi des oeuvres, en modifie le sens.» (Iser 1985 : 247)

Les théories de la réception, par-delà leur diversité, mettent en évidence l'existence de deux types de lecture :

- la première est orientée vers le pôle artistique de la communication littéraire et «se réfère au texte produit par l'auteur» (Iser 1985 : 48). Elle s'intéresse à ce que H.R. Jauss nomme *l'effet* de l'oeuvre et garde des liens avec le passé où celle-ci a pris naissance.
- la seconde est orientée vers son pôle esthétique et se rapporte à la «concrétisation» réalisée par le lecteur. Il s'agit pour H.R. Jauss de la réception de l'oeuvre, «qui dépend du destinataire actif et libre qui, jugeant selon les normes esthétiques de son temps» (Jauss 2001 : 259).[119]

Nous nous intéressons donc ici avant tout, pour reprendre les termes de Iser, à la manière dont des étudiants «concrétisent», dans des cours de langue et de littérature les textes qui leur sont proposés. Et, dans les contextes où nous avons recueilli notre corpus, ce n'est pas tant les effets d'un décalage historique, temporel, que nous serons amenée à examiner, que les décalages culturels qui se manifestent à l'occasion de ces lectures.

---

[118] V. Jouve parle de «dépragmatisation», terme par lequel il entend «à l'instar de W. Iser, la situation du texte en tant qu'il est reçu hors de son contexte d'origine» (Jouve 1993 : 31).

[119] L' «écart esthétique» est celui établi entre «l'horizon d'attente et l'œuvre nouvelle» par les œuvres qui transgressent les normes existantes et créent les leurs, bouleversent et modifient les attentes des lecteurs (Jauss : 2001 : 53-54).

b. Un mécanisme paresseux

Les théories de la réception envisagent en outre le texte littéraire **comme un «mécanisme paresseux»** qui veut que «quelqu'un l'aide à fonctionner» (Eco 1985 : 63) et attend la collaboration interprétative du lecteur, sans laquelle il reste lettre morte. A ce titre, il est donc perçu non plus comme un «tout» complet mais comme un produit inachevé. Pour Eco, par exemple, il est un «tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir». Chez W. Iser (1985) on trouve une image semblable : le texte comporte des «blancs», des «places vides» (*Leerstelle*) qui attendent d'être occupées par les représentations du lecteur.

Cette incomplétude est constitutive du texte littéraire qui repose sur de nombreux non-dits et implicites. Certains sont volontaires et relèvent d'un effet recherché par l'auteur (en omettant de faire préciser au narrateur de *Qui a tué Roger Ackroyd* qu'il est le meurtrier, A. Christie piège le lecteur qui pense passer un pacte de confiance avec celui qui lui raconte l'histoire – et qui de fait passe sous silence un élément bien entendu essentiel[120]). Mais la plupart d'entre eux ne relèvent pas d'un dispositif volontaire mis en place par l'auteur. U. Eco (1985 : 160-177) montre que les mondes narratifs ne peuvent avoir d'autonomie complète vis-à-vis du monde réel : même les mondes imaginaires des romans de science-fiction empruntent au nôtre certains principes qui le régissent. Ils ne peuvent non plus dire le monde de manière exhaustive. Cette entreprise, qui risquerait de venir à bout de la patience du lecteur s'avère de surcroît impossible. Où prendrait-elle fin ? Quelle finesse de grain adopter pour prétendre épuiser la description de la réalité ? Même les descriptions minutieuses du nouveau roman ne peuvent y prétendre.[121]

Le lecteur est donc conduit à puiser dans sa propre expérience du monde (cf. *infra*) pour remplir les cases laissées manquantes dans des textes littéraires qui fonctionnent, par définition, sur un principe d'économie : la lecture apparaît donc comme un lieu d'investissements multiples pour le lecteur – investissement cognitif, éthique, mémoriel, affectif, fantasmatique – qui doit remplir les espaces d'indétermination de l'œuvre.

Il est dès lors nécessaire de remettre en cause l'«assimilation de la lecture à une passivité» (Certeau 1990 : 285) : elle est bien **collaboration productive à la construction du sens** – et non pas recherche d'un sens déjà là. Sans cette activité interprétative qui apporte un bouclage de sens, le texte demeure «flatus vocis» (Eco 1985 : 65).

D'où l'utilisation, pour rendre compte du fonctionnement de la lecture dans de nombreux travaux, de terme comme *dialogue* ou *interaction* : même si le lecteur ne peut, de fait, réellement répondre à l'auteur (à moins de prendre la plume à son tour), le sens du texte est élaboré dans une co-construction à laquelle participent conjointement destinateur et destinataire. Ces conceptions de la lecture s'inspirent notamment des théories de

---

[120] Quoique ... P. Bayard identifie un autre meurtrier possible dans sa magistrale contre-enquête (*Qui a tué Roger Ackroyd*, Minuit, «Paradoxe», 1998).

[121] Comme le rappelle avec drôlerie la description - pastiche aux multiples échos - de la casquette du patron du Bar Biture que livre R. Queneau dans Les Fleurs bleues !

Bakhtine qui met en évidence le caractère dialogique de tout discours. Tout locuteur étant à un certain degré un «répondant» et la réception est l'un des maillons d'une interdiscursivité généralisée :

> «La signification n'est pas dans le mot, dans le texte non plus que dans l'âme de l'interlocuteur. La signification est l'effet de l'interaction du locuteur et du récepteur. Comprendre c'est opposer à la parole du locuteur une contre-parole ». Le texte littéraire ne peut s'épanouir qu'à la condition de cette contre-parole qu'il suscite, sans laquelle il est condamné à un solipsisme stérile.» (Hamon 1977 : 146-147)

La mise en évidence du rôle fondateur de la lecture affecte par ricochet la conception du texte : il n'est donc plus à considérer comme un produit fini, fixé une fois pour toute (ou du moins que les travaux de type philologique essaient de fixer comme tel), mais comme un message polysémique, ouvert à une pluralité infinie de lectures et d'interprétations :

> «Il a fallu réapprendre à voir dans les écrits littéraires des élaborations dynamiques, des activités en perpétuelle mouvance, des tractations sans cesse renégociées, des opérations vives et à demi contrôlables, en un mot des forces.» (Bellemin-Noël 2001 : 17)

Le livre est donc «un objet qui a la propriété d'être réactivé à chaque lecture» (Rouxel 2002), qui autorise des lectures multiples, selon ce que les lecteurs investissent dans leur acte de saisie du texte, les contours nouveaux dont ils l'enrichissent.

1.1.3. Pluralités des lectures

Nombreux travaux proposent la modélisation des différents types de lecture possibles. Notre propos n'est pas de revenir ici sur ces multiples travaux, ni de confronter les différentes modélisations auxquelles ils aboutissent. Néanmoins, à partir notamment des travaux de J.-L. Dufays, nous pouvons mentionner quelques-uns des plans auxquels cette pluralité est susceptible de se manifester.

Tout d'abord, sont généralement distingués différents niveaux de compréhension. Dans le prolongement de l'exégèse biblique médiévale, on établit une opposition entre compréhension et interprétation :

> «La compréhension est la lecture première, littérale du texte, celle qui se contente d'exploiter les éléments internes de l'énoncé et se cantonne au niveau des sens dénotés directement perceptibles. elle est le mode de lecture ordinaire et quasi exclusif des messages fonctionnels.
>
> L'interprétation, quant à elle, vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer.» (Dufays 1997 : 32)

C'est au niveau de l'interprétation que la subjectivité du lecteur trouve sa place et que joue l'ambiguité et à la polysémie du texte.

Un modèle comme celui de J.-L. Dufays articule successivement compréhension et interprétation du texte, en dégageant les étapes suivantes :

- l'orientation préalable», où le lecteur «se prépare à lire en mobilisant dans ses affects et sa mémoire des désirs et des codes présupposés qui ermettent d'emmblée d'accorder au texte sens et valeur» ;

- puis la compréhension locale puis globale, construction de prermier degré ;

- ensuite une construction de second degré, l'interprétation, qui permet de «compléter», «approfondir» et «enrichir» la première signification dégagée ;

- enfin, la modalisation ou l'évaluation du sens (in : Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 109-122).

D'autres modèles, comme celui de C. Tauveron soulignent au contraire l'étroite imbrication entre compréhension et interprétation. On ne peut pour elle penser ce «couple dévastateur» comme des étapes clairement distinctes qui qui se succèderaient l'une à l'autre :

> «Le processus interprétatif est indissociable du processus de compréhension. /.../ Il y a un rapport d'inclusion complexe entre compréhension et interprétation (et non un rapport de succession) que je dois apprendre très tôt et que je peux faire émerger de deux manières :
>
> - aller voir plus profondément dans le texte ce qu'il me cache, soit parce qu'il résiste soit parce que je pense que ça vaut le coup,
>
> - apprendre cette pratique sociale privilégiée qu'est la lecture littéraire, faire résonner le texte dans son silence intérieur et à faire résonner dans le silence intérieur des textes, tous les textes qui traversent ce texte et qui frémissent en lui. (Tauveron 1999b : 6)

Pour C. Tauveron, l'articulation entre compréhension et interprétation doit aussi être pensée sur le plan scolaire : l'école ne peut se contenter «d'apprendre à comprendre» et doit aussi «se donner comme objectif d'apprendre à interpréter».

La pluralité des lectures est aussi celle des grilles de références qui peuvent être sollicitées pour lire le texte. J.-L. Dufays montre par exemple que l'analyse d'un même texte (il prend l'exemple de «l'Albatros» de C. Baudelaire) peut s'effectuer sur de très nombreux plans (sociologique, biographique, psychanalytique, intertextuel, co textuel, plan des actualisations...) et susciter autant de lectures différentes du poème.

Enfin, on distingue aussi des «modes de lecture» différents. comme l'indique J.-L. Dufays :

> «En même temps que les hypothèses de sens sont élaborées, elles sont modalisées sur le plan psycho-affectif, situées dans une perspective qui confère au texte des fonctions bien déterminées.» (Dufays Gemenne et Ledur 2005 :119)

Il distingue ainsi :

- d'une part le mode de lecture de la distanciation critique qui met en avant la dimension rationnelle et analytique de la lecture ;

- et d'autre part le mode de lecture de la participation psycho-affective qui met en avant les dimensions imaginaires et affectives de la lecture et l'implication des sujets lecteurs.

On peut rapprocher ce type de catégorisation des modes de lecture de la typologie établie par D. Bucheton qui identifie quant à elle différentes postures de lecture :

- le texte tâche qui «présente une forme de refus, de sabotage, ou un rapport si consciencieux que l'on voit que l'élève reste extérieur au texte» ;
- le texte action où « la lecture est l'objet d'un jeu sans risque ; le lecteur est actif affectivement, il met en œuvre son système de valeurs morales ; il exprime de l'émotion ou des jugements : sa lecture est psychologique» ;
- le texte signe, où «le texte est vu comme une fable ; c'est une rencontre, non avec des personnages, mais avec des idées ; le texte devient problème, énigme, symbole, prétexte à une quête du sens» ;
- le texte métaphore où «les élèves puisent dans le texte des thèmes et cherchent des valeurs» ;
- et enfin le texte objet : «il s'agit de la lecture d'un expert, proche d'une lecture savante : les commentaires ne concernent pas les valeurs, mais l'objet ; l'élève réfléchit à la manière dont le texte s'y prend pour séduire le lecteur, pour construire une signification : l'élève est en dehors du texte qui est dominé».

Ces postures sont susceptibles d'être adoptées par les élèves vis-à-vis des textes lus en classe et selon leurs capacités, ils disposent d'une palette de postures plus ou moins large.

Notre propre position, à l'instar de J.-L. Dufays, est plutôt d'envisager une lecture plurielle, qui puisse combiner et faire dialoguer les différents types de lecture ainsi mis au jour. Nous utiliserons ainsi de manière préférentielle le terme composé de compréhension / interprétation pour souligner le lien étroit entre ces deux facettes de la lecture. En outre, notre objectif est d'examiner lesquels sont présents dans la classe (qu'ils soient - ou non - suscités par les enseignants). Les modes de lecture adoptés - et la place donnée à une possible participation psycho-affective des lecteurs - retiendront tout particulièrement notre attention : si le «sujet lecteur» est réduit au silence, en effet, il nous semble que la possibilité d'établir un dialogue interculturel avec le texte est réduit.

1.1.4. La question des limites de l'interprétation : «tout vagabondage sans boussole» (Tauveron 2002) est-il possible ?

L'ouverture du texte littéraire, la part active donnée au lecteur amènent aussi à s'interroger sur l'équilibre à trouver entre participation créatrice du lecteur à la construction du sens de l'œuvre et ce qui pourrait être considéré comme un délire interprétatif. On peut

distinguer deux manières différentes d'envisager la question de la réception – et celle de la relativité de toute interprétation :

- L'une souligne les risques encourus à ne pas donner de limites à la liberté du lecteur . U. Eco – pourtant à l'origine du concept d'oeuvre ouverte – consacre à cette question son ouvrage justement intitulé *Les Limites de l'interprétation* - limites qui sont à ses yeux celles de l'utilisation du texte : «dire qu'un texte est potentiellement sans fin ne signifie pas que tout acte d'interprétation puisse avoir une fin heureuse /…/ il y a des interprétations scandaleusement inacceptables» (Eco 1992 : 17). Le lecteur a certes des droits, mais aussi des devoirs :

> «Un texte est un organisme, un système de relations internes qui actualise certaines liaisons possibles et en narcotise d'autres /…/ il est possible de faire dire beaucoup de choses au texte, parfois un nombre potentiellement infini de choses, mais il est impossible, du moins illégitime d'un point de vue critique, de lui faire dire ce qu'il ne dit pas.» (*ibid.*)

- L'autre[122] fait de la lecture le pôle prépondérant. Certains critiques, comme J.-L. Bellemin-Noël, allant même jusqu'à avancer, de manière provocante, que «la littérature n'existe pas». Seuls «les textes lus» existent et un texte n'est que «la somme de ses lectures» (2001 : 18). Ils mettent au premier plan l'inaliénable liberté du lecteur : M. de Certeau utilise ainsi l'image du braconnage pour définir la lecture :

> «/le lecteur/ ne prend ni la place de l'auteur ni une place d'auteur. Il invente dans les textes autre chose que ce qui était leur « intention ». Il les détache de leur origine (perdue ou accessoire). Il en combine les fragments et il crée de l'in-su dans l'espace qu'organise leur capacité à permettre une pluralité indéfinie de signification.» (de Certeau 1990 : 285-286)

Pour notre part, nous nous intéresserons surtout à la *manière* dont la polysémie du texte, et les latitudes interprétatives dont bénéficie le lecteur sont gérées au cours des interactions dans et par lesquelles est compris / interprété le texte.

1.2. Chassés-croisés : littérature, culture(s)

Parmi les très nombreuses pistes que peuvent emprunter les recherches sur la lecture et la réception littéraire, nous souhaitons, dans l'optique qui est la nôtre, aborder à présent la question des multiples liens et connexions envisageables entre littérature et culture. Comment envisager les dimensions culturelles et interculturelles de la littérature qui sont au coeur de notre problématique ? et quelle place leur accorder lorsqu'il s'agit de l'enseigner ?

1.2.1. Littérature, culture, civilisation

La littérature prend place au coeur de ce chassé-croisé entre les différentes acceptions des termes «culture» et «civilisation» et, selon les époques et les points de vue, c'est tel ou

[122] On peut évoquer ici la théorie des communautés interprétatives de S. Fish, la conception de l'enseignement transactionnel de la littérature de L. Rosenblatt, ou bien encore les travaux - ludiques et borgésiens ! - de P. Bayard.

tel aspect de la relation littérature / culture et / ou littérature / civilisation qui a été mis en avant. Nous retiendrons ici plus particulièrement la conception de la littérature :

- comme un élément essentiel de la culture cultivée
- comme un élément constitutif d'une culture donnée
- comme un lieu où se dit / se lit une culture.

Tout d'abord, la littérature peut, évidemment, être vue comme **un élément essentiel de la culture «cultivée».** «Avoir des Lettres» a longtemps été considéré comme la manifestation la plus aboutie de la culture classique, humaniste. La connaissance des grands chefs-d'oeuvre de la littérature, de l'histoire et des mouvements littéraires (*i.e.* la culture *littéraire*) sont l'apanage de l'homme cultivé.

On voit ici qu'un glissement peut s'opérer de culture (1) vers civilisation (1) : la Littérature est alors le lieu emblématique dans lequel et par lequel vont se diffuser les valeurs morales, esthétiques et intellectuelles propres à un modèle de société «civilisée». La fréquentation des grands chefs-d'oeuvre a ici une place centrale dans l'éducation morale, esthétique et intellectuelle de l'Honnête Homme. C'est cette association, voire cette identification, entre littérature et civilisation (au premier sens du terme) qui fonde et justifie la présence du texte littéraire dans l'enseignement pendant plusieurs centaines d'années : il forme, nous le verrons, au Vrai, au Beau et au Bien.

D'un autre point de vue, si l'on envisage la seconde acception de «culture», on voit que l'on peut considérer la littérature comme **un des éléments constitutifs de la culture d'une société donnée**. Elle y est une réalité humaine parmi d'autres :

> «Si la culture est envisagée comme un ensemble de pratiques de tous ordres /.../, alors la littérature y est considérée au même titre que d'autres pratiques.» (Amossy 2002 : 129-130)

et ce, que l'on s'intéresse :

- aux textes littéraires comme un type particulier de productions culturelles symboliques parmi d'autres (langues, idées, mythes, autres formes artistiques ...)
- ou encore à la place que tient, au sens plus large, le littéraire dans la vie sociale (champ littéraire, statut de l'écrivain ...).[123]

La culture apparaît donc comme le contexte dans lequel s'inscrit et s'origine la littérature ; elle peut (en partie du moins) servir à comprendre ses thèmes, ses formes de prédilection, les valeurs qu'elle véhicule, les réalités qu'elle représente.

En retour, une oeuvre littéraire peut aussi être envisagée comme une porte ouverte sur une (ou plusieurs) culture(s), donner à voir (et à comprendre) une société donnée dans son

[123] *I.e.* la littérature comme un fait social - auquel s'intéressent entre autres la sociologie littéraire, l'histoire de l'édition, du livre, de la lecture ...

ensemble et sa complexité.[124] On peut y retrouver représentée la réalité dans sa dimension la plus concrète, la plus prosaïque, lorsque ce que J. Dubois nomme le «sens du réel» s'y manifeste à travers une attention «à tout le contexte matériel et culturel, qui entoure les êtres et les définit» :

> Il «implique une sensibilité au monde dans ce qu'il a de plus concret et de plus effectif. Monde de la nature et des fabricants, des corps et des décors, du mobilier et de l'immobilier : tout cela a droit au roman et exige d'être dit, détaillé, inventorié.» (Dubois 2000 : 29)

Mais s'y retrouvent aussi des visions du monde, des mythes et des symboles propres à une société, à une époque donnée :

> «Le discours littéraire comme tous les discours d'ailleurs véhicule des images, des clichés et des représentations qu'il convient de disséquer, au même titre que ceux recueillis par le biais de questionnaires ou de tests projectifs par exemple.» (Abdallah-Pretceille 2010 : 150)

Tout cela fait d'elle un objet ethnographique particulièrement riche à investiguer pour comprendre la culture dont elle est issue. Elle en constitue une caisse de résonance particulièrement sensible, ce que M. Abdallah-Pretceille nomme sa «fonction loupe» (*ibid.*) :

> «La littérature, support électroscope, frémit et enregistre plus vite les frissons de la sensibilité collective.» (Vovelle *Idéologies et mentalités*, 1982, cité par Abdallah-Pretceille 2008a : 229)

Et cela d'autant plus qu'elle est un lieu où sont mises en évidence «des significations voilées ou occultées, voire interdites dans une culture» (Laplantine *Anthropologie de la maladie*, 1986, cité par Abdallah-Pretceille 2010 : 150), où la pluralité des voix et des discours, la polysémie du langage, le dialogue entre le subjectif et le collectif permettent de tisser des significations riches et complexes (là où les monographies d'ethnologies ressemblent «à une partition musicale sans silence, sans altérations ni contre champs» : Meunier, *Le Monocle de Joseph Conrad*, 1987, cité par Abdalllah-Pretceille 2008a : 229).

C'est ce dernier aspect - le texte littéraire comme **lieu où se dit / se lit une culture** («signe lisible d'une culture» pour reprendre l'expression de J.-P. Gerfaud et J.-P. Tourrel 2004 :) - qui retiendra tout particulièrement notre attention ici. Cette conception du texte littéraire comme «un extraordinaire instrument d'exploration du réel, de figuration de l'Histoire, d'analyse de la société» (Dubois : 2000) est un des arguments avancés en faveur de son utilisation dans la classe de langue où il est introduit comme document «culturel» (et quasi ethnographique) qui va permettre aux apprenants d'enrichir la palette de leur compétence culturelle.

---

[124] NB : pour J. Dubois, le «sens du réel» peut «se décliner de bien des façons» dans les oeuvres littéraires . À la «concrétude» (représentation du réel dans sa matérialité concrète), il ajoute :

- la «durée sensible» : «elle est encore sens de la vie en mouvement, de la durée dans sa substance, de la vie psychique dans ses transformations».
- et la «socialité» : «ce sens est celui du social. Pour l'écrivain du réel, tout univers est socialisé, c'est-à-dire que le destin individuel, qui dresse la ligne de faîte du romanesque, ne prend valeur et relief qu'au sein d'une vie collective et d'un écheveau de relation. Monde cette fois des groupes et des classes, des organismes et institutions, des rôles et fonctions. Là encore, repérages et inventaire. Là encore, jeu des causes et des influences» (Dubois 2000 : 28-29).

Néanmoins, dans cette perspective, il ne faut pas oublier[125] que les textes n'entretiennent jamais un rapport transparent avec le réel qu'il représentent. Ils en offrent toujours une reconstruction via un travail, plus ou moins élaboré selon les cas, de figuration, qui renvoie aux enjeux complexes de la mimesis littéraire.

> «C'est là où il invente un univers, là où il dit les rapports humains en des projections qui confinent à l'allégorie, là où il s'approprie les paroles les plus triviales en des artefacts linguistiques, qu'il propose la grille la plus opératoire et la plus perspicace de déchiffrement de la société.» (Dubois 2000 : 12)

Nous retiendrons ici l'image du *prisme* (et non pas celle du miroir) pour rendre compte du rapport indirect et complexe qui se tisse entre texte et réalité et des nombreuses médiations par lesquelles il «rend compte» d'une culture donnée - médiations qui sont elles-mêmes fortement codées au sein du champ littéraire :

> «Les textes ne disent le réel qu'à travers un certain nombre de médiations, en adoptant un code générique et linguistique en fonction de ce que les structures du champ littéraire autorisent ou interdisent. La question des relations de la littérature et du réel est donc liée aux problèmes que pose le travail de la mimésis ainsi qu'à un jeu de facteurs complexes (la vraisemblance, la bienséance, la hiérarchie des genres et des styles…). L'importance des médiations qui jouent entre l'œuvre et le réel invite donc à considérer de pair l'inscription du réel dans le texte et l'inscription du texte dans le réel et à substituer une analyse des effets de prismes à une théorie de l'effet de réel.» (Perrot in Aron et al. 2002 : 503)

Ainsi, le texte littéraire est toujours une lecture, une interprétation de la réalité sociale ou culturelle - J. Dubois parle par exemple de la fiction comme d'un «*mode de lecture»,* voire d'un «instrument d'exploration des complexités sociales» (2000 : 12).

Ce sont ces effets de prisme que mettent en avant toutes les études relevant de la sociologie de la littérature, de la sociocritique et / ou de la sociopoétique. Ces travaux s'intéressent en effet aux corrélations entre vie sociale[126] et littérature, se demandant comment le fait littéraire peut être appréhendé comme un fait social, et comment les dimensions sociales (et / ou culturelles) sont présentes dans et par la littérature. Au-delà de leur diversité, tous ces travaux s'interrogent sur *la manière* dont le texte travaille (et est travaillé par) le social.[127]

---

[125] C'est ce que font pourtant certaines propositions pédagogiques que nous examinerons dans le chapitre 5, qui ravalent le texte littéraire au rang de simple «document authentique».

[126] L'ancrage sociologique de ces travaux fait qu'ils évoquent plus le lien entre littérature et société qu'entre littérature et culture. Il nous semble toutefois que, dans le cadre de notre recherche, on peut reprendre à notre compte leurs conclusions relatives aux liens littérature / société.

[127] Par exemple :
- mise en évidence des analogies entre structures textuelles et vision du monde propre à un groupe social (G. Luckàcs, L. Goldmann)
- étude de l'intertextualité des textes littéraires, qui reprennent, modulent d'autres discours sociaux et littéraires (interdiscursivité bakhtinienne, sociolectes de P.-V. Zima ...)
- étude de la manière dont les valeurs, la doxa, l'«effet-idéologie» s'inscrivent dans le langage (sociopoétique de P. Hamon)
- travaux sur la scène d'énonciation littéraire («scénographie littéraire» de Maingueneau).

1.2.2. Littérature, interculturel

La conception de la culture / culturalité est convoquée - entre autres par M. Abdallah-Pretceille - pour rendre compte de la manière dont le texte littéraire «met en scène / en discours» les cultures. Celle-ci nous convie d'ailleurs explicitement à ce rapprochement lorsqu'elle reprend l'expression d'«oeuvre ouverte» pour qualifier la culture ainsi envisagée dans sa dimension dynamique, mouvante, fragmentée.

Tout d'abord, de nombreux textes littéraires - et notamment des romans - s'intéressent aux contacts entre des milieux, des sociétés, des cultures différentes ; ils sont des lieux privilégiés pour dire les métissages, les rencontres, les expériences de la diversité et de l'altérité, les quêtes et les remises en cause identitaires. La forme littéraire qui permet la polysémie et l'indécision du sens, les alternances des voix et des points de vue, la coexistence des contraires, semble elle aussi particulièrement appropriée pour dire ces cultures en mouvement.

Ces conceptions ouvertes, métissées, processuelles de la culture trouvent un écho particulier dans le cas des littératures francophones. Ces textes ont pour particularité de naître dans des contextes plurilingues et pluriculturels. Ils se font l'écho, de manière exacerbée, de ces questions, mettant en (à la ?) question les contacts - souvent inégaux - entre langues et cultures, accordent une place aux processus d'acculturation, d'hybridation et de métissages en tout genre. Le processus d'écriture des écrivains francophones se retrouve lui-même au coeur d'enjeux identitaires complexes :

> «L'oeuvre littéraire est un acte puissant par lequel un être construit son identité à la fois individuellement et collectivement. Dans le contexte de la francophonie, cet acte identitaire est d'autant plus paradoxal que la langue utilisée est le français et que la littérature francophone émerge, lors de la colonisation, dans un environnement multiculturel à partir de la déconstruction d'une littérature dominante.» (Albert 1999 : 346)

Nous développerons de manière plus détaillée ce point dans le chapitre 6, où nous exposerons que, depuis une quinzaine d'années, c'est précisément cette facette du texte littéraire qui est mise en avant lorsqu'il s'agit de justifier son introduction dans la classe de langue. Ce sont ces arguments qui justifient de nombreuses propositions pédagogiques construites autour des littératures francophones, dont la dimension profondément interculturelle entre en résonance avec l'expérience de l'apprenant, amené à découvrir une autre langue, une autre culture.

1.3. Du côté du lecteur : lecture, culture(s), interculturel

1.3.1. Lecture et compétences du lecteur

Le premier point qui retiendra notre attention ici est **le fait que lire, c'est activer et / ou développer des compétences qui sont pour partie d'ordre culturel** : comme l'écrit R. Barthes, la littérature fait «tourner les savoirs» (Barthes, *Leçon inaugurale,* 1978, cité par Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 131).

a. La dimension culturelle des compétences du lecteur

On retrouve ce postulat dans des modélisations et sous des appellations assez variées, les uns insistant plutôt sur le lecteur *supposé par le texte,* les autres sur les différents savoirs ou savoir-faire *effectivement mobilisés par le lecteur*. Certains ancrant leurs travaux dans le domaine de la psychologie cognitive, d'autres dans un cadre plus littéraire (sémiologie, esthétique de la réception par ex.). La terminologie adoptée n'y est bien sûr pas identique - mais l'«encyclopédie du lecteur», son «répertoire», son «texte» ou encore ses «codes» (*etc.*) au-delà de la diversité de leurs connotations, renvoient à une même idée : celle d'une compétence, aux multiples facettes, postulée par le texte et / ou activée par le lecteur.

Parmi ces très nombreuses modélisations, nous présenterons aussi les modèles de J.-L. Dufays et d'A. Rouxel - dont l'orientation est plus spécifiquement didactique.

J.-L. Dufays (1994) décrit ainsi les savoirs qui «sont nécessaires pour pouvoir lire» et que l'on acquiert en lisant. Ces *codes du lecteur* peuvent se subdiviser en stéréotypes et en systèmes de références (cf. infra), les deux à leur tour se répartissant entre :

- *codes socio-culturels* : «des situations ou des textes relatifs à la vie ordinaire, qui circulent dans la société sans être liés à un genre textuel précis»
- et *codes littéraires* : «des situations ou des textes /…/ qui se manifestent prioritairement dans les genres qualifiés comme tels».

Un troisième niveau organise enfin les codes du lecteur en *codes d'elocutio* (langue, code rhétorique et stylistique), *de dispositio* (les «structures formelles et sémantiques /…/ qui permettent d'identifier un texte en terme de genre ou de scénario type» 1994 : 104) et *d'inventio* («les divers systèmes axiologiques et idéologiques qui permettent au lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte» 1994 : 106).

La typologie d'A. Rouxel (2002) pour qui «la lecture littéraire joue sur les références du lecteur, sur ses savoirs» décline ainsi les compétences à la fois requises et construites par le texte :

- une compétence linguistique qui correspond à la maîtrise du lexique et de la syntaxe ;
- une compétence encyclopédique qui «désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte» ;
- une compétence logique «supposant la connaissance des règles de co-références» ;
- une compétence rhétorique reposant «sur l'expérience de la littérature» et renvoyant à une «compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques et de "scénarios intertextuels"» ;

- une compétence idéologique qui «se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. /../, met en jeu les valeurs et construit une vision du monde».

Nous n'avons cité ici que les modélisations de cette «compétence du lecteur» qui connaissent la fortune critique la plus grande ; il en existe bien entendu bien d'autres, dont on pourra trouver chez J.-L. Dufays (1994) un recensement très précis.[128] La fortune et l'influence sur les modèles auxquels nous nous adossons de ceux de R. Barthes[129] et d'U. Eco[130], notamment, sont incontestables. Si ces travaux s'inscrivent dans le cadre de recherches qui analysent les mécanismes de la lecture, on doit cependant noter qu'ils en

---

[128] Il cite notamment les «codes» de Barthes (1970), l'«encyclopédie» de Eco (1985), la «compétence littéraire» de Lafarge (1983), le «répertoire» de Mc Cormick et Waller (1987), le «texte du lecteur» de Otten (1987).

[129] Dans sa lecture de *Sarrasine* de Balzac, R. Barthes montre comment le «tissu des voix» qui traverse le texte classique se décompose en cinq codes (1970 : 24-27) :
le *code proairétique* ou code des actions et comportement : les schémas d'actions qui sont mis en oeuvre dans différents domaines de la vie sociale ;
le *code herméneutique* : «l'ensemble des unités qui contribuent à ce qu'une énigme se centre, se pose, se formule, se retarde, puis enfin se dévoile» ;
le *code référentiel ou culturel* : cet ensemble de codes qui «permettent au discours de s'appuyer sur une autorité scientifique ou morale» et «articulent un type de savoir particulier (physique, physiologique, médical, psychologique, littéraire historique etc.)» ;
code des sèmes : qui correspond aux connotations des différentes lexies ;
code des symboles qui recouvre «tout un espace de substitutions, de variations».

[130] U. Eco (1985) reprend et développe le modèle de Barthes : il établit que l'auteur «prévoit un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui /.../ le pensait et capable d'agir interprétativement comme lui a agi génératívement» (Eco, 1985 : 67-68). Et pour actualiser le sens du texte de manière pleinement satisfaisante (et réaliser la performance que constitue la lecture), le lecteur réel (empirique) devra disposer des mêmes compétences que ce lecteur modèle. Ces compétences ne se réduisent pas à la simple connaissance du code linguistique – elles constituent ce que Eco nomme «compétence encyclopédique» ou bien «encyclopédie du lecteur» : «Pour actualiser les structures discursives, le lecteur confronte la manifestation linéaire au système de règles fournies par la langue dans laquelle le texte est écrit et par la compétence encyclopédique à laquelle par tradition cette même langue renvoie.» (Eco 1985 : 95-96)
Ce «système complexe» est ensuite décrit par Eco comme une «série de passage coopératifs» : il en liste ainsi les composantes (ibid.) :
- le *dictionnaire de base* qui correspond à la maîtrise du code linguistique à la saisie du contenu sémantique des signes (des «propriétés sémantiques élémentaires des expressions»)
- les *règles de co-référence* qui permettent de « désambiguïser des expressions déictiques et anaphoriques ainsi que des ambiguïtés « co-référentielles »
- les *sélections co-textuelles et circonstancielles* liées au «système de la compétence intertextuelle» grâce auxquelles les expressions seront interprétées dans leur contexte
- l'hypercodage rhétorique et stylistique qui renvoie à la capacité d'identifier des tournures figées enregistrées par la tradition littéraire (de type : « il était une fois »), ainsi que les règles de genres
- les inférences de scénarios communs (ou «frame») : «suite d'événements qu'on rencontre fréquemment dans la vie quotidienne» – Eco donne l'exemple du scénario «supermarché» qui comporte la notion «d'un endroit où les gens entrent pour acheter diverses marchandises, les prennent directement sans l'intermédiaire de vendeurs et les paient ensuite à la caisse», que R. Shank et R.P. Abele commentent ainsi : «il se peut que nous n'ayons jamais été témoins d'une telle séquence d'actions, mais notre savoir général à propos des gens et du monde dans lequel nous vivons nous permet d'interpréter les événements auxquels nous assistons» ;
- *les inférences de scénarios intertextuels* qui renvoient à «l'expérience que le lecteur a d'autres textes » - cette compétence intertextuelle étant entendue au sens large et concernant «tous les systèmes sémiotiques familiers au lecteur» ;
- l'*hypercodage idéologique* : qui «détermine la réception par le lecteur des structures axiologiques de l'œuvre».

recoupent en partie d'autres, qui s'intéressent de manière plus générale aux processus de la communication et identifient une dimension culturelle (ou socioculturelle, ou encore interculturelle) à toute compétence de communication - la lecture n'étant qu'une forme spécifique de communication. On pourra par exemple citer le modèle de C. Kerbrat-Orecchioni.[131] Cette dernière s'intéresse en effet aux compétences nécessaires au décodage des implicites et repérer sa grande parenté avec celui d'A. Rouxel.

Malgré les différences entre ces modèles de la compétence du lecteur (tant sur le plan de leur fortune critique que de leur finalité), on remarque bien entendu aussi des similitudes certaines et – surtout – le fait que la culture (aux différents sens du terme) y prend une place importante. Or c'est précisément à la place donnée à la culture par ces modèles que notre recherche prêtera attention.

On voit en effet qu'une partie de ces codes relève de **la culture cultivée** au sens que nous avons précédemment donné - et notamment de la culture littéraire. La lecture requiert ainsi des connaissances, qui peuvent être (entre autres) acquises par la fréquentation d'autres textes (connaissance des scénarios intertextuels hypercodage rhétorique et stylistique pour U. Eco, compétence rhétorique d'A. Rouxel), relatives aux différents codes esthétiques, stylistiques et génériques propre à la littérature dans laquelle s'inscrit un texte donné. Nous parlerons ici de *codes littéraires*, en reprenant la terminologie de J.-L. Dufays[132]. On peut ici prendre pour exemple «Cunégonde à la bibliothèque» nouvelle de F. Diome étudiée dans l'un des cours enregistrés pour notre recherche. L'intertextualité avec *Candide* qui court tout au long de ce texte est importante à saisir pour en comprendre la signification. Elle place sous le patronage de Voltaire cette dénonciation mordante de l'intolérance et du racisme des «Dupire», des petits bourgeois qui se moquent de leur femme de ménage noire en la surnommant «Cunégonde», sans savoir qu'étudiante en lettres et

---

131 «Les textes et les codes qui sont massivement diffusés et valorisés par l'institution culturelle, et qui donnent lieu à des citations , des adaptations, des réécritures diverses dans les différents médias contemporains ex : les récits mythiques et les contes les plus connus, le scénario courtois, les mythes du poète maudit et du poète mage, la doctrine scientiste du courant naturaliste, les vertus du comique rabelaisiens…/.../ font en quelque sorte partie de la grammaire culturelle de la société où nous vivons, ils constituent pour notre époque, une base incontournable de savoirs et de moyens de lire» (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 154).

132 C'est par exemple cet aspect de la culture qu'évoque C. Tauveron lorsqu'elle préconise de travailler à «nourrir la culture des enfants» (par et pour la lecture d'oeuvre littéraire) : «par une :

- connaissance sur la littérature même,
- connaissance de l'univers symbolique langagier d'un auteur /.../
- connaissance des stéréotypes, des mythes,
- connaissance des genres, importants pour avoir des horizons d'attente et pour juger de l'originalité d'une oeuvre,
- connaissance de citations, d'emprunts comme autant de clins d'oeil,
- connaissance du fonctionnement du monde littéraire et éditorial (comment certaines oeuvres sont adaptées, quels choix ont été faits),
- connaissance du fonctionnement de l'écriture, l'écriture comme réécriture, remodelage de l'écrit de l'autre, le principe du pillage» (Tauveron 1999b : 7).

contrainte de faire des ménages pour financer ses études, elle est bien plus à même qu'eux de saisir l'ironie voltairienne - et d'en faire usage à son tour lorsqu'elle nous conte ses mésaventures. La fin de ce court récit - l'employeur indélicat croise sa femme de ménage à la bibliothèque universitaire et découvre qu'elle n'a jamais été dupe de ses moqueries - correspond aussi à un code propre au genre de la nouvelle : la chute finale qui doit constituer un renversement de situation, un retournement inattendu et surprenant.

Une autre partie de ces codes relève plutôt du domaine à la fois large et imprécis de **la culture anthropologique** et engage des savoirs auxquels on peut accéder par d'autres moyens que la lecture. Il s'agit ici de la maîtrise d'un ensemble de références culturelles, d'«un vaste réservoir d'informations extra-énoncives portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyance, système de représentations, interprétations et évaluation de l'univers référentiel» (Kerbrat-Orecchioni 1998a : 162). Nous retiendrons pour cet ensemble de codes l'appellation de **codes socio-culturels**, à l'instar, là encore, de J.-L. Dufays, là où U. Eco parle de scénarios communs, ou A. Rouxel de compétence encyclopédique.

Ainsi, on peut estimer que le lecteur «modèle» postulé par la nouvelle de G. Pineau «La Vie carnaval» (elle aussi étudiée dans le cadre des données qui constituent notre corpus) est susceptible :

- d'identifier où se passe la nouvelle à partir de différents indices du texte (toponymes, présence du créole, us et coutumes des personnages ...) ;
- de savoir ce qu'est une élection de «Miss» et de comprendre la nature du «règne» d'une année qui a été celui de Gilda, (le personnage principal) ;
- de connaître les coutumes associées au carnaval (et plus spécifiquement au carnaval antillais) et d'identifier la manière dont ses différentes étapes rythment le récit ;
- d'associer à la situation personnelle de Gilda, mère célibataire de trois enfants, de trois pères différents à la place de la femme dans la société antillaise - et de comprendre que ce modèle familial est relativement fréquent aux Antilles (pour des raisons historiques, sociologiques...) ;
- d'associer la symbolique du carnaval à la vie de Gilda, qualifiée - dans le titre et par le père de l'un de ses enfants - de «Vie-carnaval» ;
- de replacer les différents personnages sur l'échiquier social antillais, en comprenant par exemple ce que signifie que les habitants du quartier Busson soient des «djobeurs» ou des «érémistes».

On voit qu'une part importante de ces codes socio-culturels passe par le lexique et les connotations qui lui sont associées. De nombreux mots du texte sont à envisager comme

des «lieux d'observation des faits culturels» et sont porteurs d'une «valeur culturelle ajoutée» - ce que R. Galisson nomme lexiculture[133] :

> «Il faut accéder à la culture partagée par l'entremise de la langue et spécialement par le lexique parce que ce sont les mots qui sont les réceptacles privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent y adhèrent et ajoutant ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes.» (Dumont 2001 : 194)

Là encore, on peut illustrer cette lexiculture par quelques exemples tirés du texte de G. Pineau : des termes comme «nègres» ou «chabin» sont dotés, au-delà de leur sens premier, dénoté, d'une «épaisseur culturelle» étroitement liée aux spécificités du contexte antillais et, notamment, à l'histoire de l'esclavage.

Parmi ces codes socio-culturels, on distinguera aussi ceux qui se rapportent plus spécifiquement au domaine de la **compétence idéologique**, et sont liés à la connaissance et à l'actualisation du système de valeurs du texte. Il nous semble que l'on peut envisager ici :

- le système de valeurs des personnages, tel qu'il se manifeste dans la diégèse : par exemple l'hypocrisie bigote du dernier amant de Gilda, Silbert, qui la quitte, alors qu'elle est enceinte de lui, car il ne veut pas épouser une femme «qui a fait de sa vie un carnaval» ;
- et les valeurs véhiculées par le dispositif textuel dans son ensemble, d'une manière plus ou moins complexe. La nouvelle de F. Diome constitue une condamnation du racisme à travers un dispositif manichéen opposant des patrons intolérants et obtus à une jeune femme de ménage courageuse et intelligente. Chez G. Pineau, on assiste à un réinvestissement personnel plus complexe de la symbolique du carnaval, qui valorise la puissance vitale des femmes, au mépris des conventions religieuses et sociales.

Cette dimension culturelle est soulignée par J.-L.Dufays lorsqu'il fait du stéréotype la pierre de touche de sa théorie de la lecture. Il nous semble particulièrement pertinent, dans la perspective qui est la nôtre, de prendre appui, à sa suite, sur cette notion pour décrire les mécanismes de la lecture. Il met en effet l'accent sur le fait qu'il existe :

> «pour tous les lecteurs qui appartiennent au même groupe socioculturel un réseau virtuel d'effets communs qui peuvent donner l'illusion d'être programmés par le texte mais qui proviennent en fait de schémas cognitifs communs, de stéréotypes.» (Dufays 1994 : 71)

Il classe les savoirs «utiles» à la lecture en deux catégories - selon qu'ils sont «plus ou moins partagés /ou/ plus ou moins spécifiques» (Dufays 1994 : 99) : les premiers qu'il appelle «**système de référence**» renvoient à «des codes particuliers et concrets, qui sont

---

[133] R. Galisson dans deux articles publiés dans *Etudes de Linguistique Appliquée* :
- «Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée» n°67 , Juil-septembre 1987 ;
- «Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels» , n°69 , janvier- mars 1989.

liés à une situation, un personnage, un texte précis, et ont donc une origine précisément repérable». Les allusions à Candide et au personnage de Cunégonde sont de cet ordre dans la nouvelle de F. Diome.

Les seconds, qui sont nommés **stéréotypes**, «émanent d'un ensemble de textes ou de situations et n'ont pas d'origine précise» et sont qualifiés des «plus utiles et des plus partagés à la lecture». C'est à cette catégorie que se rattache la représentation de la femme «poto mitan» de la société antillaise dans la nouvelle de G. Pineau.

Bien évidemment, la distinction entre les deux peut parfois être difficile à faire : J.-L. Dufays prend comme illustration de système de référence le scénario du *Horlà* de Maupassant et comme exemple de stéréotype le schéma narratif du récit fantastique - or on peut penser que le premier est un exemple, singulier, du second. Néanmoins, on voit que l'un et l'autre code prennent appui (même si c'est à des degrés divers) sur des éléments ancrés dans la mémoire collective, communément partagés au sein d'une même communauté, ce qui fait de la lecture «un processus de reconnaissance et de combinaison d'une matière préexistante» (Dufays 1994 : 71).

b. Décodage des implicites et / ou lieu de formation

Mais le lecteur empirique correspond rarement au lecteur modèle postulé par le texte : il n'y a même jamais d'«adéquation totale» entre «le rôle présenté par le texte et les dispositions du lecteur» (Iser 1985 : 74). D'une part parce que, comme cela a été souligné à maintes reprises (Dufays 1994 par exemple), l'image du «lecteur modèle» implique un idéal qui ne peut jamais être réellement atteint et d'autre part, parce que ce décalage est au coeur même de la communication littéraire - le texte littéraire étant toujours, *in fine*, lu par un public dont les codes sont plus ou moins éloignés de ceux du public visé. La lecture est donc toujours peu ou prou un *ajustement de compétences* entre lecteur réel et lecteur modèle.

À cet égard, la communication littéraire peut être assimilée à une communication interculturelle[134] - l'une et l'autre se heurtent aux mêmes difficultés (ou déboires). Ce décalage entre les codes de l'énonciation et ceux de la réception implique en effet :

1/ que des lacunes encyclopédiques, la difficulté à lever les implicites propres à une culture donnée, rendent difficile le déchiffrage du sens. C'est ce que souligne J.-L. Dufays (1994 : 22) lorsqu'il écrit que : «le sens comporte toujours pour le lecteur une part plus ou moins importante d'indéterminations, d'ambiguïtés, d'éléments "illisibles" que son système de référence ne lui permet pas de décoder directement».[135]

---

[134] «Cette convergence est due à la prégnance dans la mémoire collective d'un certain nombre de codes très généraux très stables, fréquemment réitérés et massivement répandus, ceux qu'il est convenu d'appeler des stéréotypes» (Dufays 1994 : 40).

[135] J.-L. Dufays parle de difficultés culturelles ayant trait à l'univers référentiel du lecteur (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 136).

F. Cicurel, qui s'intéresse au cas particulier de la lecture en langue étrangère, liste ainsi différents points sur lesquels peut achopper la compréhension - difficultés qui s'ancrent toutes, d'une manière ou d'une autre, dans la méconnaissance de la dimension culturelle du texte. Elle mentionne ainsi :

> «l'allusion à un événement inconnu ou non reconnu
>
> une structure sociale de la société qui fait le sujet de la nouvelle et qui est essentielle pour comprendre de quelle manière s'organise la relation des personnages
>
> des expressions elliptiques qui comptent sur le savoir encyclopédique du lecteur qui peut lui même déduire les implications entre deux éléments
>
> des institutions inconnues
>
> des usages sociaux spécifiques.» (Cicurel 1991 : 148)

2/ que de nombreux «contresens» et malentendus vont naître lorsque le lecteur applique son propre «crible» culturel au texte, «insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de la référence littéraire impliqué par le texte» (Jauss 2001 : 259) et s'engage dans une démarche ethnocentrée là où il devrait être capable de faire preuve de décentration.

Une partie des pratiques didactiques associées à la littérature est d'ailleurs liée à l'acquisition et / ou au développement des compétences nécessaires à la lecture du texte - et notamment à ces compétences d'ordre culturel. Mais le texte lui-même, indépendamment de tout contexte scolaire, fonctionne aussi souvent de manière à les instaurer. U. Eco analyse montre par exemple la manière dont quelqu'un qui commencerait à lire *La Chartreuse de Parme* sans connaître le lac de Côme serait néanmoins rapidement en mesure de le situer dans la péninsule italienne (Eco 1985 : 67), le texte remédiant au fur et à mesure aux carences du lecteur.

Nombre de textes fonctionnent ainsi, «façonnant» en quelque sorte leurs lecteurs de manière à ce qu'ils se rapprochent du lecteur modèle qu'ils postulent - c'est notamment souvent le cas des textes littéraires francophones, dont le cadre de référence est souvent peu familier à une grande partie de leur lectorat. Les auteurs ont alors recours à des procédés - comme les paraphrases explicatives - visant à combler les lacunes du lectorat et à leur rendre progressivement accessibles les références.[136]

Toute lecture comporte donc une dimension formatrice, «implicite» quand la compétence est «construite par le texte lui-même sans que le lecteur y prenne garde», «explicite» quand sa construction «relève d'un dispositif d'enseignement» (Rouxel 2002).

Une partie des analyses que nous mènerons de notre corpus visera à repérer les points sur lesquels, précisément, achoppe la compréhension d'étudiants amenés à lire un texte littéraire en français langue étrangère. Est-ce que la démarche prévue pour lire,

---

[136] Les auteurs peuvent aussi choisir de jouer avec des effets d'étrangeté et / ou d'exotisme : c'est le cas de G. Pineau qui, même si la majorité de son lectorat n'est probablement pas créolophone, introduit dans son texte des mots, des phrases en créole - tout en les signalant, en les marquant, par une typographie en italiques.

expliquer, commenter le texte, prend en compte ces difficultés. Comment les intègre-t-elle ? Et surtout : comment se construit, dans et par l'interaction, cette compétence culturelle ?

1.3.2. Lecture, culture : la question de l'horizon d'attente

Le décalage entre codes de l'énonciation et codes de la réception ne doit cependant pas être pensé uniquement en terme de lacunes qu'il est nécessaire de combler ou de malentendus qu'il faudrait lever. Le décrochage entre production et réception implique aussi que le lecteur se réapproprie le texte, le réinterprète à l'aune des systèmes de référence et des systèmes de valeur qui sont les siens :

> «Le rapport du lecteur au texte est toujours à la fois réceptif et actif. Le lecteur ne peut retirer une expérience de sa lecture qu'en confrontant sa vision du monde à celle impliquée par le texte.» (Iser 1985)

Nous envisageons maintenant l'autre mouvement constitutif de la lecture, celui du lecteur vers le texte.

a. La lecture : une pratique culturellement déterminée

Tout d'abord, les théories de la lecture mettent en évidence le fait que la lecture est un acte historiquement et culturellement déterminé, qu'elle ne doit et ne peut donc être envisagée sur un plan uniquement subjectif et individuel. Le sujet lecteur qui y est engagé est un être de culture, dont les goûts, les valeurs, les jugements, les manières de lire *etc.* sont étroitement liés à son inscription dans une culture donnée, le contexte socio-culturel dans lequel il évolue :

> «Si chaque lecteur est libre de lire à sa guise, la lecture ne se réduit pas pour autant à un phénomène purement subjectif. Le choix que chaque lecteur peut faire entre des points de vue interprétatifs divers est en effet limité /.../ : il est obligé de puiser ses pôles de références parmi des connaissances qu'il partage plus ou moins largement avec les autres lecteurs de son époque et de sa culture.» (Dufays 1994 : 71)

S'expliquent ainsi le fait que l'oeuvre puisse être reçue de manière variable d'un contexte à l'autre et que l'on puise observer une «relative convergence» entre «les réceptions développées à l'intérieur de chaque horizon historico-culturel» (Dufays 1994 : 71). Le concept d'horizon d'attente met bien en évidence cette dimension collective de la lecture : la réception d'un texte est le partage d'un certain nombre d'effets communs à un groupe humain donné, de «l'horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable» (Jauss 2001 : 49). L'horizon d'attente du premier lectorat correspond au «système de références objectivement formulable /.../ pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît» (Jauss 2001 : 49). H.-R. Jauss identifie trois facteurs principaux qui peuvent définir cet horizon : «l'expérience préalable que le public a du genre dont l'oeuvre relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne» (2001 : 49).

On peut aussi, avec J.-L. Dufays, y ajouter «les connaissances relatives à la situation et aux événements sociaux, économiques, politiques et culturels contemporains de la

réception» (Dufays 1994 : 119). Il définit ainsi l'horizon d'attente, de manière large, comme : «l'ensemble des compétences qui sont maîtrisées par un public de lecteurs donné, c'est-à-dire comme la *doxa* de ce public, le savoir collectif stabilisé qui génère l'attente non seulement des formes esthétiques connues, mais aussi de contenus linguistiques, référentiels /.../ et axiologiques» (*ibid.*).

Les horizons d'attente nouveaux qui se succèdent au fur et à mesure de la diffusion de l'oeuvre auprès de publics auxquels elle n'était pas initialement destinée sont autant de cadres qui conditionnent les lectures individuelles, déterminent à la fois la pluralité des interprétations et leur relative homogénéité au sein d'un même contexte. Ainsi, pour A. Rouxel, si on lit différemment selon les siècles :

> «Cela tient à l'historicité même de la représentation /.../ la fiction implique un champ référentiel dont certains éléments ne sont plus perceptibles au lecteur d'aujourd'hui. Or l'une des propriétés du textes littéraires est de susciter dans des contextes historiques différents, des champs référentiels nouveaux. Le lecteur s'approprie le texte en l'inscrivant dans un nouveau champ référentiel défini par ses propres références culturelles.» (Rouxel 2002)

SI H.-R. Jauss met l'accent sur la dimension historique - la succession dans le temps de différentes générations de lecteurs - on peut aussi estimer que des critères relevant de la géographie, de la langue, du genre, des appartenances sociales *etc.* peuvent être envisagés pour distinguer différents horizons d'attente.

Les théories de la lecture envisagent donc un lecteur qui a un «ici et maintenant», dont les codes (la compétence) s'inscrivent dans un temps et un espace donné - ce qui affecte la réception du texte dans tous ses aspects - la conception même de la littérature (qu'est-ce qui est littéraire et ne l'est pas ?), les pratiques de lecture (Manguel 2000), la signification conférée à l'oeuvre et l'interprétation qui en est donnée. À tous les niveaux, la lecture apparaît ainsi comme un acte social, mettant en jeu des compétences inscrites dans une époque et un milieu social déterminés.

b. Codes de l'énonciation vs codes de la réception

On peut ainsi classer les différents types de codes sollicités lors de la réception d'un texte en fonction d'un autre critère - temporel celui-ci. Ils s'ancrent en effet à différents moments de la vie de l'oeuvre et de sa lecture et s'étagent chronologiquement. Ainsi, dans le modèle de J.-L. Dufays (1994), Une première opposition binaire permet de distinguer les codes de l'énonciation et ceux de la réception. Les premiers, qui correspondent à l'horizon d'attente initial, associent «des stéréotypes communs aux différents auteurs ayant vécu dans le même contexte» et «des systèmes de référence relatifs à la biographie et aux expériences spécifiques de chaque auteur». Les seconds sont ceux «qui appartiennent à la culture contemporaine» (des lecteurs) et correspondent aux horizons d'attente des lectorats successifs. S'y ajoutent aussi une troisième catégorie, des codes «qui ont été associés au texte au cours de ses lectures successives» et concernent plus particulièrement les textes «renommés du passé» dont lecture se fait aussi à travers le filtre d'autres réceptions

(lectures du grand public ou des critiques) qui ont connu une certaine fortune et viennent inévitablement s'inscrire en surimpression de toute lecture (il cite pour exemple le «mythe Rimbaud» qui influence toute lecture contemporaine de son oeuvre).

Enfin, le modèle de J.-L. Dufays comporte un dernier type de codes : des codes transhistoriques ou transculturels qui «assurent une permanence de la communication» (1994 : 113) et sont communs aux deux horizons.

Toute lecture est une combinaison (une confrontation) entre ces différents codes, à proportion plus ou mois grande car la «fusion des horizons» postulée par les théoriciens de la réception ne se réalise pas toujours.

La lecture scolaire se caractérise généralement par un intérêt particulier pour les codes de l'énonciation : resituer l'oeuvre dans son contexte historique et culturel y apparaît comme une priorité. Elle est souvent du côté d'une stratégie interprétative générative qui met l'accent sur les codes d'énonciation (versus une stratégie interprétative actualisante qui met l'accent sur ceux de réception). On peut aussi penser que l'école, parmi les codes de la réception, porte attention à la découverte des lectures successives de l'oeuvre - de par l'importance accordée dans le cadre scolaire aux travaux critiques sur les oeuvres (dans cette optique, lire une oeuvre, c'est aussi prendre connaissance des discours critiques tenus sur elle à travers le temps).

1.3.3. D'un contexte à l'autre : variation des réceptions

Cette diversité des réceptions est mentionnée à titre d'exemple dans certains travaux consacrés à la lecture (et notamment à la lecture dans la classe de langue). A. Séoud analyse ainsi la manière dont la culture de ses lycéens tunisiens influence la lecture qu'ils mènent du «Lac» de Lamartine (1997 : 152-157). Jean Verrier évoque lui aussi plusieurs cas où l'interprétation d'un texte se fait à travers le prisme des références culturelles des lecteurs : par exemple un élève malien pour qui « la pluie qui tombe sur la ville, dans le poème de Verlaine, appelle les cris de joie et non les pleurs», ou bien des « des collégiens de la banlieue parisienne auxquels une ethnologue raconte des contes du Burkina Faso» et qui «transforment une "histoire d'enfant terrible" parce qu'ils ne peuvent accepter qu'un père tue son propre fils» (1994 : 167-168).

Un certain nombre de travaux s'y sont intéressé de manière plus systématique. On pourra ici, pour mémoire, en rappeler quelques-uns, qui s'ancrent dans le champ de la sociologie de la lecture et / ou dans celui de la didactique de la littérature.

Une des premières études marquantes dans ce domaine est celle de J. Leenhardt et P. Josza : dans *Lire la lecture*, ils ont eu pour projet d'analyser les conditions de la pluralité interprétative des oeuvres littéraires,

> «de mettre en évidence la multiplicité et la structure des interprétations données à des textes /.../ "romanesques", et cela au plan des problématiques sociales, politiques, éthiques, philosophiques qui y sont explicitement ou implicitement développées.» (Leenhardt et Josza 1982 : 28-29)

À cet effet, ils ont pratiqué une étude comparative entre la réception de deux romans, *Les Choses* de G. Perec et *Le Cimetière de rouille* d'E. Féjès, par un public français et par un public hongrois. Les deux romans, contemporains (1965 et 1962) [137] , ont été choisis notamment parce qu'ils traitent de la réalité contemporaine des deux pays où ils ont été écrits (et où ils sont lus dans le cadre de cette enquête). Ils sont proposés à six échantillons, répartis en catégories socio-professionnelles, qui doivent répondre à un questionnaire en deux parties, la première mettant à jour leur système de valeur littéraire, le seconde portant plus précisément sur la lecture de chacun des deux romans.

Les résultats obtenus leur ont permis de mettre en évidence trois grandes catégories d'appréhension des textes : différents «systèmes de lecture» font apparaître des «investissement de valeurs qui transitent par des formes».[138]

Autre conclusion, ces catégories d'appréhension des textes se répartissent en fonction de «la position des lecteurs dans l'éventail socio-démographique» : le sexe, le niveau scolaire, la mobilité sociale, le pays et le groupe socio-culturel d'appartenance sont autant de variables qui conditionnent la réception. De plus, des dissemblances sont repérables entre les lectures du roman «national» et celles du roman «étranger» : pour ce dernier, «l'absence de savoirs sur la réalité référentielle» du roman lu «ouvre la voie à un placage idéologique plus uniforme» (Leenhardt et Josza 1982 : 319).

M. Burgos, qui a participé à cette enquête de J. Leenhardt et P. Josza, a initié plusieurs autres enquêtes comparatives portant sur la lecture par des adolescents de cultures et d'origines différentes d'oeuvres

> «dont la référentialité spatio-temporelle est maintenue dans une incertitude significative tandis que la problématique abordée (la violence, la guerre, la souffrance, le mal) se prêtait à toutes les projections.[139]» (Burgos 2010 / 2011 : 2)

Elle a ainsi mis en oeuvre une première enquête dans laquelle elle s'est intéressée aux interprétations du *Grand Cahier* d'A. Kristof par des jeunes de l'enseignement professionnel en France et en Allemagne. Une seconde, menée conjointement avec M. Hébert, a étudié la

---

[137] Le roman de G. Perec a été publié en 1965 en France et traduit en Hongrie en 1966, celui de E. Féjès publié en 1962 et traduit en 1966.

[138] Les modes de lectures identifiés sont les suivants :
- un mode de lecture phénoménal (S1) qui correspond à «un possible raisonnable à l'intérieur et en rapport avec le système politique et sociologique au sein duquel le lecteur imagine qu'évoluent les personnages» ;
- deux modes de lecture «évaluative» (S2) se caractérisant par une dimension «identifico-émotionnelle» : dans le premier (A), se rangent les lectures «où se développent une condamnation, un reproche ou une critique fondés sur un certain nombre de valeurs faisant fonction d'idéal. Il pourra s'agir des valeurs de la culture, de la liberté, de la conscience, de la communauté, en un mot de tous les grands vecteurs de l'action dans notre civilisation». Dans le second (B), les jugements proférés «au nom de la cohérence d'un système éthique» fondée sur «le dynamisme, le travail , la progression sociale, le sérieux et la fermeté morale» ;
- enfin, un mode de lecture synthétique (S3) où les lecteurs essaient de «situer les actes ou les jugements par rapport à l'environnement et à la causalité sociale.»

[139] On peut faire le rapprochement ici avec les universels-singuliers de L. Porcher.

la réception du *Passeur* de L. Lowry, par des adolescents en France, au Québec et au Burkina Faso. Les deux chercheuses se sont ainsi demandées :

> «à quelles sources (psychiques, culturelles et sociales) s'alimente l'activité fictionalisante et interprétative de ces jeunes lecteurs (québécois, français et africain); puis quels sont les territoires mentaux ici convoqués (affects, expériences, conditionnements, savoirs sur le monde, la littérature) et qui contribuent aux reconfigurations de cette contre-utopie que propose le roman de Lowry.» (Burgos et Hébert 2008 : *sp*)

Elles se sont notamment intéressées «aux conditions de possibilité de la fonction identificatoire chez des lecteurs qui appartiennent à des sociétés qui pensent selon des modalités fort différentes la place de l'individu au sein des divers groupes d'appartenance» (Burgos et Hébert 2008 : sp).

Les données ont été recueillies par des méthodologies variées : cercles de lecture, entretiens avec les élèves ... et leur analyse a permis de mettre en avant des différences notables dans les «territoires mentaux» convoqués par les adolescents de ces différents pays. Ainsi, les jugements axiologiques activés par les lecteurs diffèrent fortement selon leur origine : par exemple, l'euthanasie des vieillards et des handicapés est sévèrement jugées par les jeunes burkinabés, et examinée avec plus de distance par les lecteurs français.

Dans un champ d'étude voisin, d'autres travaux, qui s'intéressent quant à eux à la variété des réceptions d'un même texte dans des contextes éducatifs différents. C'est par exemple le cas d'une vaste enquête initiée à l'échelle européenne par l'INRP, sous la houlette de D. Dubois-Marcoin (2008) qui examine la réception de «La Petite Sirène d'Andersen» dans des contextes éducatifs très différents (enseignant en formation, classes de BTS, écoles primaires, lycéens, publics FLE et dans différents pays : France Espagne, Québec Italie Suède ... Là encore, des différences notables sont notées, tant dans les démarches pédagogiques initiées pour lire le texte que dans les interprétations qui en sont données, différences soumises à de multiples variables (caractéristiques de l'institution éducative envisagée, place et objectifs qu'elle assigne à la littérature, activités qu'elle lui assigne traditionnellement, regard porté sur l'histoire de la «Petite Sirène» selon les cultures envisagées, la place du texte dans le patrimoine littéraire des pays où les données sont recueillies ...).

Nous évoquerons enfin une dernière recherche, menée par D.-R. Charbonneau qui s'est intéressée, dans le cadre de sa thèse, à la manière dont des étudiants étrangers inscrits dans des cours de littérature d'un centre de langue universitaire perçoivent les spécificités de ce qu'elle nomme un l'enseignement «à la française» de la littérature française. Elle voit ainsi ces cours de littérature «en immersion» comme une rencontre entre différentes traditions universitaires - et le lieu pour les étudiants d'une forme d'acculturation :

> «Dans le cadre d'un enseignement national de la littérature en situation universitaire, il existe une concordance entre les cultures d'apprentissage et d'enseignent des enseignants et des enseignés issus d'un système de scolarisation commun ; mais cette adéquation entre ces deux cultures cesse, lorsque enseignants et enseignés ne

> parlent plus la même langue éducative, notamment dans le cas d'apprenants étrangers suivant des cours en immersion.» (Charbonneau 2007b : 157)

D.-R. Charbonneau a ainsi réalisé des entretiens auprès de 35 étudiants (japonais, allemands et américains) et mis au jour l'existence de différents «profils littéraires» qui correspondent à des pratiques du texte et à des conceptions divergentes de la littérature :

> «En fonction du point d'ancrage des enquêtés, les pratiques littéraires françaises ne sont pas perçues de façon identique.» (Charbonneau 2007b : 158)

Les conclusions de cette recherche nous intéressent tout particulièrement, bien évidemment, en raison de la proximité entre le contexte où elle a été réalisée et celui où nous avons recueilli une partie de nos propres données (centres de langues universitaires en France). D.-R. Charbonneau repère notamment des «dissemblances qui opposent les réceptions et les représentations des publics japonais et américains des cours de littérature française en France» (2007b : 159). Ces derniers «revendiquent une appropriation du texte littéraire» et pour eux «la littérature est proche du lecteur qui se lit à travers le texte» (2007b : 159) :

> «Grâce à une approche et une lecture personnelle et intimes du texte, l'étude de la littérature a une visée pragmatique, ce qui serait favorisé par le système américain. Ce rapport personnel et formateur qu'entretient chacun avec la littérature en constitue tout l'enjeu et tout l'intérêt. Un expression libre et intime qui s'appuie sur le texte littéraire est encouragée par le système éducatif du secondaire à l'université. Chacun est invité à "discuter", à "partager" l'oeuvre artistique. L'art suscite des émotions et des sensations que l'on retrouve en soi. L'analyse thématique de l'oeuvre soutient cette expression personnelle.» (2007 : 160)

Au Japon, en revanche, prévalent respect de la parole (de l'autorité) du maître, de l'auteur, un «non engagement /qui/ préserve l'harmonie du groupe» (2007b : 163) :

> «Dans un contexte où la littérature est tenue à distance du lecteur et où la parole intime n'est pas habituelle au sein d'un groupe, le cours de littérature français bouleverse les habitudes littéraires des étudiants japonais.» (*ibid.*)

Les Japonais peuvent ainsi être déstabilisés lorsqu'en France on exige d'eux l'affirmation de leurs «propres choix et options», alors que pour les Américains, à l'inverse, ceux-ci ne sont pas suffisamment sollicités.

Les étudiants allemands soulignent quant à eux des similitudes entre les approches du textes littéraire qu'ils ont expérimentées en France et en Allemagne, mais regrettent de manière plus générale un système éducatif français qui «tue l'individualité de l'étudiant» (2007b : 166).

Ces différentes enquêtes mettent donc bien en évidence le fait que la réception des textes, leur interprétation varie en fonction de l'inscription sociale et culturelle des lecteurs. Elles mettent aussi en avant d'autres éléments qui constituent autant de variable dans la réception d'un même texte, notamment :

- la nature du texte lui-même et sa plus ou moins grande «étrangeté» pour les lecteurs (son éloignement spatial, temporel, culturel) ;

- les habitus de lecture propre à la société et / ou au système éducatif d'où sont issus les lecteurs, mais aussi à la société et au système éducatif qui les accueille (s'ils sont différents) ;
- les modalités de la lecture elle-même (des protocoles comme les cercles de lecture semblant par exemple accueillir plus facilement la parole subjective et personnelle des adolescents).

Pour ce qui est de notre recherche, même si nous nous intéressons à des lectures qui ont pu être menées, par des lecteurs de cultures différentes, dans des contextes différents (public multiculturel dans des centres de langue en France / public algérien[140] dans une université algérienne), nous n'adopterons pas la même perspective que ces enquêtes sociologiques, et ce même si on peut faire l'hypothèse que certaines interprétations émises par les étudiants que nous avons enregistrés trouvent leurs origines dans des appartenances culturelles. D'une part, en effet, ni les données que nous avons recueillies ni notre méthodologie d'enquête ne nous permettent d'effectuer une comparaison de ce type. Nous n'avons pas donné les mêmes textes à lire, selon un même protocole de lecture, aux différents publics observés et ceux-ci ne constituent en rien des échantillons représentatifs. D'autre part - et surtout - ces enquêtes prennent le plus souvent appui sur des conceptions relativement fixistes de la culture, s'intéressant à la manière dont des appartenances sociales et culturelles fixées de l'extérieur - une fois pour toute - peuvent conditionner les lectures menées. Nous adoptons quant à nous un point de vue dynamique et pluriel sur des cultures qui nous intéressent dans la mesure où elles sont convoquées dans les interactions comme foyer d'interprétation, de justifications d'hypothèses. Et nous souhaitons observer comment sont gérées *in vivo* les différences d'interprétations entre les étudiants, dont certaines peuvent éventuellement s'expliquer par appartenances culturelles différentes - sans que cela soit notre préoccupation première.

1.3.4. Découverte de l'autre et reconfiguration de soi : la lecture, espace de négociation identitaire

Même si la lecture se fait toujours dans le cadre d'un horizon d'attente, qui renvoie à des appartenances culturelles, elle n'est pas qu'une assignation collective, elle est aussi une véritable *mise en jeu* du sujet. La découverte / rencontre / confrontation avec «l'autre» (sur le plan de l'espace, du temps, de la culture, des valeurs...) qui se joue lors de la lecture est aussi l'occasion d'un retour sur soi. Si la culture est envisagée ici, c'est plutôt sous la forme de la culturalité que nous avons précédemment évoquée : la lecture apparaissant dans cette perspective comme un lieu de reconfiguration de soi, un espace de «projection d'identification, de négociation et d'accommodation identitaire» (Mazauric 2004 : 36).

---

[140] Là encore, cette vision uniforme sera à nuancer : de fait, dans chaque groupe que nous avons observés, se trouvaient par exemple des étudiants d'Afrique sub-saharienne (Guinée, Mali notamment).

a. L'engagement du sujet-lecteur

L'incomplétude du texte implique, avons-nous déjà souligné, une participation active du lecteur à la construction de sa signification - un véritable engagement qui va bien au-delà d'un travail de levée des implicites et s'effectue sur de multiples plans - cognitifs, éthiques, fantasmatiques...

On pourra ici prendre exemple sur les conclusions les travaux de P. Bayard qui envisage de manière privilégiée cet aspect : au coeur de son *Enquête sur Hamlet*, on trouve l'idée que l'espace «insuffisant» (2002 : 48) du texte ne propose que des fragments de monde (on reconnaît là la théorie, déjà évoquée, de l'incomplétude du texte littéraire). Dès lors :

> «Un texte ne se réduit pas au texte seul il et aussi composé des produits de ce travail psychique que la lecture suscite et sans lequel il ne serait même pas lisible. Travail de mots, d'images, d'affects qui ne sont pas secondaires à la lecture mais qui en forment l'essence même.» (Bayard 2002 : 46)

P. Bayard s'intéresse dans cet ouvrage aux différentes (et innombrables) lectures critiques d'Hamlet et, passant les principales en revue, montre qu'elles se fondent d'une part sur ce qu'il nomme des *activités de sélection* de certaines unités (qui sont privilégiées au détriment d'autres) et d'autre part sur *des activités de complément* qui sont, précisément, «les interventions créatrices des lecteurs, chargés d'aider l'auteur, par les produits de leur imagination, à parfaire son œuvre» (*ibid.*). Ces dernières, qui relèvent d'un travail d'imagination de la part du lecteur, le conduisent à *compléter* l'histoire d'Hamlet - à «ajouter, des données là où elles font défaut, poursuivre des pensés inachevées, inventer du passé et de l'avenir au texte» (*ibid.*). Activités de sélection et, plus encore, activités de complément sont les manifestations de l'inscription de la subjectivité du lecteur, pour lequel le texte est une «planche projective» (2002 : 48), P. Bayard utilisant cette expression pour parler plus spécifiquement du fonctionnement du personnage littéraire. Le lecteur est ainsi conduit à investir le texte, le nourrir d'éléments de son univers personnel, pour qu'il vienne le nourrir en retour - et la manière dont le lecteur habite le texte, si elle est en partie déterminée par une époque, un contexte, un horizon d'attente, reste aussi le lieu de la singularité du sujet.

De fait, on se trouve ici au coeur de la problématique du sujet lecteur. Si c'est bien entendu le colloque tenu à Rennes en 2004 (Rouxel et Langlade 2005) qui a fixé de manière nette le concept, on doit souligner que R. Barthes, entre autres, avait déjà fait du sujet le pivot de toute lecture - et donc posé les prémices de cette approche :

> «Toute lecture procède d'un sujet, et elle n'est séparée de ce sujet que par des médiations rares et ténues, l'apprentissage des lettres, quelques protocoles rhétoriques, au-delà desquels très vite c'est le sujet qui se retrouve dans sa structure propre, individuelle : ou désirante, ou perverse, ou paranoïaque, ou imaginaire, ou névrotique – et bien entendu aussi dans sa structure historique : aliéné par l'idéologie, par des routines de codes.» (Barthes 2004 : 47)

La lecture n'est ainsi pas uniquement une réponse aux prescriptions du texte, elle est mise en jeu du sujet, de son identité, entre en résonance avec les préoccupations les plus

intimes du lecteur, qui y apporte son histoire personnelle, ses émotions, son imaginaire, sa culture ; G. Langlade souligne ainsi que :

> «Le texte vit de ses retentissements avec les souvenirs réels ou de lecture antérieures, les images mentales, les représentations intimes de soi, des autres, du monde, du lecteur.» (Langlade 2004 : 5)

Parmi les éléments investis par le sujet, un certain nombre renvoient à l'inconscient, fantasmatique et pulsionnel, du lecteur. Ainsi, lorsque M. Picard construit son modèle tripartite (liseur / lectant / lu), qui décrit les trois instances lectrices qui se superposent dans le lecteur, il met lui aussi cet aspect en évidence - et souligne plus particulièrement la part de l'inconscient à l'oeuvre dans toute lecture :

> «Ainsi tout lecteur serait triple (même si l'une ou l'autre de ses composantes est atrophiée) : le liseur maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité ; le lu s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme ; le lectant, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du Moi et du Surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre d'un savoir, etc.» (Picard 1986 : 214)

Le *lu* renvoie donc (dans la perspective psychanalytique qui est celle de M. Picard) à l'inconscient du lecteur qui réagit aux structures fantasmatiques du texte, à la relation du sujet à lui-même, du moi à son inconscient.[141]

D'autres renvoient plus spécifiquement au domaine littéraire - c'est à cet aspect que renvoie le concept d'interlecture forgé par J.-L. Bellemin-Noël qui désigne par ce terme :

> «La possibilité à la fois de reconnaître l'intertexte manifeste et de mobiliser des références latentes – qui n'appartiendraient pas de façon manifeste à cet intertexte (manifeste par définition).» (Bellemin-Noël 2001 : 148)

Le texte dialogue avec d'autres textes - certains, en nombre limité, le plus souvent restreint, auxquels il fait référence de manière plus ou moins explicite (son intertexte) et d'autres, innombrables, que chaque lecteur, va convoquer parmi l'ensemble de ceux qu'il a lus.[142]

b. De soi à l'autre ... de l'autre à soi

La lecture si elle est, d'évidence, lieu de découverte de l'autre (sous tous ses aspects - spatiaux, temporels, identitaires, idéologiques...) - et offre les plaisirs de l'évasion et de

---

[141] Ce modèle est ensuite repris et amendé par V. Jouve (1996) : il met de côté le *liseur*, conserve le régime du *lectant*, et scinde le *lu* de M. Picard en deux instances :
- celle du *lisant* qui correspond aux «investissements affectifs propres à l'illusion référentielle»
- et celle du l*u*, qui prend un tour plus restreint, renvoyant aux «investissements pulsionnels ressortissant à une projection fantasmatique» et s'adossant aux trois libidos (l*ibido sciendi, libido sentiendi et libido dominandi*).

[142] La métaphore du lecteur comme lecteur de lui-même plus que du texte est fréquente dans les propos sur la lecture - en témoignent par exemple ces propos de M. Proust : /les futurs lecteurs/ «ne seraient pas selon moi, mes lecteurs, mais les propres lecteurs d'eux-mêmes, mon livre n'étant qu'une sorte de ces verres grossissants comme ceux que tendait à un acheteur l'opticien de Combray ; mon livre grâce auquel je leur fournirai le moyen de lire en eux-mêmes. De sorte que je ne leur demanderais pas de me louer ou de me dénigrer, mais seulement de me dire si les mots qu'ils lisent en eux-mêmes sont bien ceux que j'ai écrits » (M. Proust, *À la recherche du temps perdu*).

l'altérité - apparaît dès lors aussi comme espace de (re)découverte de soi : elle est l'occasion de «nous (faire) dire des choses sur le monde, nous faire penser le monde à travers et en elle, et nous repenser par la même occasion.» (Bourdet 1999 : 265).

Ainsi, pour R. Barthes, c'est dans cet accès à nous-même par la médiation de l'œuvre littéraire que «le plaisir du Texte s'accomplit [de la] façon [la] plus profonde» :

> «Lorsque le texte "littéraire" (le livre) transmigre dans notre vie, lorsqu'une autre écriture (l'écriture de l'Autre) parvient à écrire des fragments de notre propre quotidienneté, bref, quand il se produit une co-existence.» (Barthes 1970 : 12)

On voit donc la place centrale de ce lien avec l'autre, de ce détour par l'autre instauré par la lecture. Elle fournit l'occasion de sortir d'un rapport naturalisé à sa propre culture - A. Séoud parle de la «difficulté, voire impossibilité pour les sujets de percevoir précisément les spécificités de leur propre culture et par conséquent de prendre véritablement conscience d'eux-mêmes» (1997 : 140). Elle permet d'objectiver sa propre culture en adoptant vis-à-vis d'elle une position décentrée, de se mettre à distance de soi et de se reconnaître comme autre - phénomène que M. Bakhtine dénomme exotopie ;

> «Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture /.../. Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément.» (Bakhtine 1984 : 348)

Là encore, une parenté peut être trouvée avec les modalités de la communication interculturelle, comme apprentissage de la relativité et prise de conscience des mécanismes de l'identité («dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit» G. Zarate 1986 : 37).

Mais la lecture n'est pas uniquement le lieu d'un face-à-face entre soi et l'Autre : au contraire, elle engage une dynamique complexe entre ces deux pôles : elle est aussi **expérimentation de l'autre en soi -** que soulignent nombre de travaux. W. Iser évoque ainsi le «vertige de proférer mentalement des idées qui ne sont pas les nôtres» (1985 : 80). La lecture est ainsi l'occasion de faire «travailler» grâce à un détour par l'Autre son identité propre [143] :

> «Ce n'est que lorsque le lecteur doit constituer, au cours de sa lecture, le sens du texte, et ceci non pas à ses propre conditions en faisant des analogies, mais bien dans des circonstances qui ne lui sont pas familières, que quelque chose s'exprime en lui qui met en lumière un élément de sa personnalité dont jusqu'alors il n'avait pas conscience.» (Iser 1985 : 94)

Le processus d'identification tient bien évidemment un rôle central dans cette médiation entre soi et soi-même : en s'identifiant aux figures imaginaires de la fiction, le lecteur peut s'expérimenter «soi-même comme un autre» pour reprendre le titre de l'ouvrage de P. Ricoeur. C'est à cet aspect de la lecture que renvoie le playing de M. Picard : dans *La*

[143] Cette bipartition renvoie aussi à celle entre *jocus* et *ludus* chez E. Benveniste ou bien entre paidia et ludus chez R. Caillois.

Lecture comme jeu (1986) il oppose en effet (en empruntant sa terminologie à D. Winnicott[144]) le game, jeu de règle, qui est du côté du plaisir intellectuel, et le playing qui correspond aux jeux de rôle basés sur l'identification à des figures imaginaires. Ces «sorties de soi» par l'entremise de la destinée d'un personnage fictif permettent au sujet lecteur d'expérimenter, de manière imaginaire, ses fantasmes, angoisses et rêves, de découvrir aussi des aspects de soi que cette réalité fictive permet de révéler.

c. Lire : «élaborer-réélaborer les schémas d'expérience et les identités»

On a donc ici l'évocation d'une possible réaccommodation identitaire occasionnée par la lecture.

Elle prend sa source dans la possibilité offerte par le texte littéraire d'expérimenter ce que R. Hellenga nomme une «vision par d'autres yeux» (1982, cité par Dufays 1994 : 180). Celui-ci oppose en effet «l'articulation», dans laquelle le lecteur «fait coïncider directement le contenu du texte avec sa propre expérience» (ibid.) et la «vision par d'autres yeux», dans laquelle il «perçoit le texte comme étranger à son expérience ("language outdistance experience"), mais aussi comme une invitation à vivre de nouvelles expériences, comme "un scénario qui /le/stimule à transcender les limites de son identité"» (Dufays 1994 : 184).

Il est ainsi amené à «découvrir du neuf» et à «construire des systèmes référentiels qui invalident ses expériences antérieures et fonctionnent comme de nouveaux modèles de pensée et d'action» (ibid.).

Cet aspect est notamment mis en évidence par B. Lahire dans ses recherches. Il revient sur l'opposition entre «dispositions esthétiques et disposition éthico-pratiques» (2004 : 107) lors de la lecture. S'appuyant notamment sur M. Bakhtine, il oppose à un lecture à visée «esthétique» une lecture à visée «éthico pratique» qui concerne ceux qui s'orientent dans le monde social au travers de «catégories cognitives éthiques et pratiques (celles du bien, du vrai et des finalités pratiques» (Bakhtine 1984 :109) et vivent plus les histoires qu'ils n'y engagent un rapport esthétique (Lahire 2004 : 107).

Les recherches de B. Lahire montrent que ce type de lecture, désengagé de toute espèce de recherche formelle et refusant d'engager un rapport esthétique avec le texte, se situe plutôt du côté de la «lecture populaire». Mais les lecteurs professionnels ou du moins plus expérimentés manifestent eux aussi cette volonté de «vivre les histoire» (*ibid.*)[145]. Les uns comme les autres

---

[144] Le fait que l'apprenant soit ou non familiarisé à la lecture des textes littéraires semble être une autre donnée à prendre en compte - cf. infra - mais nous n'avons pas pu établir si cette familiarité les faisait pencher vers une lecture ou l'autre.

[145] Ainsi dans notre cas : la nouvelle photocopiée pour «La Vie carnaval», le recueil acheté par les étudiants de P-Jennifer ou bien «Une Femme» en Algérie, des photocopies des extraits. Mais on observe aussi, quasiment systématiquement, des étudiants qui n'ont pas de texte sous les yeux : dans le corpus algérien par exemple.

> «plongent dans les situations, s'identifient aux personnages, les aiment ou les détestent, anticipent sur ce qui va se passer ou imaginent ce qu'ils feraient eux-mêmes, apprécient ou désapprouvent la morale de l'histoire, ressentent des frissons, rient ou pleurent en lisant des romans.» (Lahire 2004 : 107)

Et même si la lecture strictement esthétique peut être présente - plus ou moins - dans leurs discours, «ce n'est certainement pas ce qui les retient et les accroche dans les histoires qu'ils lisent». La lecture apparaît ainsi comme le lieu où peuvent être «/élaborés-réélaborés/ les schémas d'expérience et les identités», «travaillés sur un mode imaginaire les schémas de sa propre expérience» (*ibid*.). Il souligne le rôle central tenu à cet égard par le roman - et plus particulièrement encore lorsque ses thèmes facilitent «l'adhésion, la participation, l'identification, positives ou négatives, à l'histoire» :

> «Par tous il peut être lu comme un manuel ou un guide de savoir vivre à travers lequel on s'essaie, dans une sorte de rapprochement jurisprudentiel entre des situations vécues (passées ou présentes) et des situations écrites, à de nouveaux rôles, à de (possibles, envisageables ou inaccessibles) nouvelles situations. Auprès de tous, il arrive que le roman puisse jouer un rôle réparateur, thérapeutique, à la suite de drames de l'existence /…/ permettant de faire travailler son chagrin, son expérience douloureuse pour mieux l'accepter, pour essayer de donner du sens à ce qui apparaît insensé et insupportable.» (Lahire 2004 : 111)

L'ouvrage de M. Petit, *Eloge de la lecture*, souligne cette dimension essentielle de la lecture dans la «construction de soi» (expression qu'elle choisit d'ailleurs comme sous-titre). Anthropologue, elle met en lumière, par le biais de l'analyse de souvenirs et témoignages de lecteurs, que celle-ci est «un moyen pour résister aux processus d'exclusion ou d'oppression, pour reconquérir une position de sujet au lieu de n'être qu'objet du discours des autres» (Petit 2002 : IV). Elle autorise le retour sur soi, le repli sur l'intime (elle offre «une chambre à soi») mais fait résonner pour le lecteur «l'appel du lointain» et lui donne l'envie, et l'occasion d' «appareiller» vers de nouveaux horizons qui le sortent des frontières de son quotidien. Par ce biais, le lecteur peut se «lire entre les lignes» : elle évoque bien entendu les jeux de l'identification dans ce procédé, auxquels elle adjoint le pouvoir de la métaphore. Ce détour peut offrir au lecteur «sous une forme transposée, un écho de ce qui se passe en soi, dans des régions qui ne peuvent pas s'exprimer» (Petit 2002 : 64).

Elle conclut ainsi sur les finalités de la lecture pour de nombreux lecteurs (parmi lesquels les femmes sont, statistiquement, les plus nombreuses) :

> Ils «lisent par goût de découvrir, et pour inventer du sens à leur vie, y compris dans les milieux populaires. Pour sortir du temps, de l'espace quotidien, accéder à un monde élargi. Pour s'ouvrir à l'inconnu, se transporter dans des univers étrangers, se glisser dans l'expérience d'un ou d'une autre, s'approcher de l'autre en soi, l'apprivoiser, moins le redouter. Pour savoir ce qui a été inventé comme solutions à la difficulté d'être de passage sur terre. Pour habiter le monde poétiquement et ne pas être seulement adapté à un univers productiviste.» (Petit 2002 : 38)

L'ouvrage d'A. Nafisi, *Lire Lolita à Téhéran*, nous semble être un exemple de ce type de lecture évoqués par M. Petit : enseignante de littérature anglo-saxonne à l'université de Téhéran, A. Nafisi est contrainte à la démission par les autorités iraniennes. À l'automne 1995, elle décide alors «réaliser un rêve» en réunissant chez elle, toutes les semaines, un petit groupe d'étudiantes, «parmi les meilleures et les plus impliquées» pour «parler

littérature» (Nafisi 2004 : 15). Les finalités de ce séminaire clandestin, qui a pour thème «les rapports de la fiction et de la réalité» (Nafisi 2004 : 18) sont de «lire, discuter des oeuvres de fiction, y réagir» :

> «Chacune devait tenir un journal. Elle y noterait tout ce que ces lectures susciteraient en elle, ainsi que la façon dont ces oeuvres et nos débats pouvaient s'inscrire dans sa vie personnelle et sociale.» (Nafisi 2004 : 32)

L'oeuvre de V. Nabokov, et tout particulièrement Lolita, entre en résonance de manière très forte avec la situation dans laquelle se retrouvent ces jeunes femmes et leur enseignante dans la République Islamique d'Iran, mais elle ouvre aussi la possibilité d'une transfiguration de cette «sombre réalité» qui est la leur, «d'une façon qui /les/ aidera à vivre» (*ibid.*) :

> «Ce que Nabokov a su saisir de la vie dans une société totalitaire était sa texture même, cette solitude complète au sein d'un monde illusoire et rempli de fausses promesses où il vous devient impossible de faire la différence entre celui qui vous sauve et celui qui vous exécute.
>
> Malgré la difficulté de sa prose, nous avons noué un lien particulier avec Nabokov. Nous ne nous identifiions pas seulement aux thèmes qu'il a traités, il y avait quelque chose de plus profond. Ses romans sont construits autour de trappes invisibles, de vides soudains qui tirent le tapis sous les pieds du lecteur. Ils sont plein de méfiance envers ce que nous appelons la réalité quotidienne, plein d'un sens aigu de l'instabilité et de la fragilité de cette réalité.
>
> Il y avait quelque chose à la fois dans son oeuvre et dans sa vie à quoi nous nous sommes identifiées, quelque chose à quoi nous nous accrochions instinctivement, la possibilité de l'infinie liberté qui existe quand tout choix vous est enlevé. Je crois que c'est ce qui m'a poussée à faire ce séminaire» (Nafisi 2004 : 38)

d. Entre deux cultures

Cette «construction de soi» est cependant à envisager comme dynamique - et nous suivons sur ce point C. Mazauric (2004) lorsqu'elle critique la conception de la lecture comme affirmation ou consolidation identitaire. Nous aimerions avec elle mettre l'accent sur le fait qu'elle ouvre à une identité plurielle, labile, en devenir : la lecture, écrit-elle «se joue aux frontières, joue avec nos frontières - mais celles-ci sont labiles, fluides et poreuses» (2004 : 91). C. Mazauric écrit en effet :

> Dans une perspective interactionniste, la lecture peut en effet être envisagée comme la co-production d'un énonciateur (souvent démultiplié en différentes instances, par le jeu complexe de la communication littéraire) et d'un lecteur (qui n'a aucune raison de ne pas l'être tout autant). Tout comme elle pose l'ethos d'une énonciation, la lecture littéraire inscrit l'identité des lecteurs dans un espace de négociation qui en forme précisément l'enjeu, comme l'avait suggéré Picard. (Mazauric 2004 : 37)

La lecture ne réduit pas le sujet à ses appartenances - elle est un processus d'ouverture et de métissage de la culture - ce à quoi M. Petit accorde un intérêt plus particulier dans le chapitre de son ouvrage qu'elle intitule «Entre deux cultures», où elle écrit :

> «Ces phrases lues bricolées agencées, combinées, contribuent à l'élaboration d'une identité qui ne se fonde plus sur le seul antagonisme entre eux et nous /.../ qui ne réduit pas le sujet à ses appartenances, /../ mais qui devient plurielle, plus souple et ouverte.» (Petit 2002 : 78)

Et ces dynamiques identitaires impulsées par la lecture ont un rôle particulier à jouer auprès des lecteurs qui, précisément, vivent «entre plusieurs cultures, plusieurs lieux, plusieurs milieux» et pour lesquels se pose «la question de la conjugaison de ces univers culturels contrastés» (Petit 2002 : 71). Les lecteurs auxquels nous nous intéressons dans le présent travail - apprenants de français langue étrangère ou seconde - sont précisément dans de telles situations - de «désajustement» de «décalage» - qui sont «des occasions particulièrement propices à ce type de travail symbolique» (Lahire 2004 : 111).

Ce sont donc aux manifestations de ces dynamiques d'élaborations et de réélaborations identitaires que nous prêterons tout particulièrement attention dans les données qui constituent notre corpus. Nous nous demanderons cependant si le contexte dans lequel elles se déroulent, où la lecture se fait en langue étrangère et est soumise à des objectifs d'apprentissages variables, est propice à ces dynamiques.

2. Lire le texte littéraire en classe de langue

Notre recherche nous conduit en effet à nous intéresser à une rencontre entre lecture et culture(s) bien spécifique : celle qui advient lorsque des étudiants sont amenés à lire dans un cours de langue, étrangère ou seconde, à l'université. Qu'est-ce qui caractérise la lecture lorsqu'elle est conduite dans un tel contexte[146] ? Nous retiendrons ici deux critères qui, sous leur apparente évidence, méritent d'être examinés plus avant et rendent bien compte de ses particularités : c'est en effet une lecture menée *dans une classe*, et *dans une langue étrangère au lecteur*. Quelles répercussions ces deux données peuvent-elles avoir sur ces liens entre lecture et culture que nous nous sommes efforcée de mettre à jour ?

2.1. Une lecture en langue étrangère

Première évidence : l'apprenant qui est amené à lire un texte littéraire dans un cours de langue le fait *dans une langue qui lui est (plus ou moins) étrangère*. Que cette lecture se déroule dans une langue qu'il ne maîtrise pas complètement n'est pas sans conséquences : il rencontre de nombreux obstacles qui rendent sa lecture pénible et difficile, voire l'empêchent de la mener à bien.

J. Peytard liste quant à lui plusieurs types de difficultés que l'apprenant de langue peut rencontrer :

> «- des difficultés à se situer dans l'institution littéraire» : le non natif ne peut aisément situer l'objet de sa lecture dans le champ littéraire ;

[146] La variable «contexte» comprend pour J. Giasson «toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur /.../ lorsqu'il entre en contact avec un texte. /.../ Ces conditions incluent celles que le lecteur se fixe lui-même et celles que le milieu, souvent l'enseignant, fixe au lecteur.» Elle distingue trois types de contextes : «les contextes psychologique, social et physique» (Giasson 1990 : 22).

> - des «difficultés à situer le texte dans son intertexte : à comprendre un énoncé, parce que manque la connaissance socio-culturelle, parce que les effets de connivence culturelle ne sont pas relevés ni sentis» ;
>
> - des difficultés «à pénétrer les réseaux connotatifs. /.../ Parvenir à pénétrer les lacis de la connotation engage à une connaissance affinée du fonctionnement de la langue et de la diversité des champs socio-culturels». (Peytard 1982 : 12)[147]

F. Cicurel évoque quant à elle :

> «- des obstacles lexicaux : il s'arrête sur un mot inconnu, en cherche l'explication et oublie le fil du texte ;
>
> - des obstacles liés à l'organisation textuelle parce qu'il connaît mal la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels les phrases sont articulées entre elles ; /.../
>
> des obstacles liés au domaine référentiel (contenu, thèmes abordés, allusions).» (Cicurel 1991 : 11)

Les limites des compétence (tant linguistiques que référentielles) de l'apprenant en langue font qu'il risque notamment, à tout moment, de passer à côté de la charge de signification implicite de tel ou tel terme, qu'il peine à saisir les réseaux de connotation dans lesquels s'inscrivent les mots du texte. Il a du mal à saisir pourquoi un terme est employé et non tel autre, quels sont les effets de sens qui lui sont propres, comment il entre en résonance avec les autres éléments du texte. Il risque de se limiter à une compréhension littérale des mots qui le composent, pris isolément les uns des autres. Il n'a pas non plus «la connaissance empirique du contexte institutionnel de production de l'oeuvre» et, ne maîtrise pas «les savoirs relatifs à l'intertexte» (Mazauric 2004 : 353). Bref, comme nous l'avons précédemment évoqué, une plus ou moins grande partie de *codes de lecteur* (Dufays) qui seraient requis pour mener à bien la lecture du texte en question lui font défaut.

Même s'il sait généralement lire dans sa propre langue,[148] des problèmes spécifiques de compréhension se posent au lecteur en langue étrangère et l'empêchent de transférer des savoir-faire et stratégies, que, pourtant, le plus souvent, pourtant, il maîtrise déjà. C'est ce qu'ont mis en évidence les recherches menées dans le domaine de la psychologie cognitive (D. Gaonac'h par ex). En principe, en effet, une stratégie de lecture efficace demande au lecteur

> «de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données ; elle lui demande d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin que le lecteur sache mettre en relation les éléments dispersés dans le texte.» (Cicurel 1991 : 9)

Mais dans le cas du texte en langue étrangère, ce mouvement dynamique ne peut se faire car le lecteur ne peut plus effectuer de corrélations entre ce qu'il est en train de lire et ses connaissances antérieures : sa mémoire à court terme est saturée par le traitement de

---

[147] On relèvera cependant qu'à ses yeux la remédiation aux deux derniers types de difficultés ne relève pas de l'enseignement car «cette culture s'acquiert par accumulation de contacts répétés. Elle ne ressortit pas à un enseignement» (Peytard 1988 : 12).

[148] La question de savoir s'il est déjà - ou non - un lecteur averti de textes littéraires doit bien évidemment être posée. On peut aussi penser que cette plus ou moins grande familiarité avec les textes littéraires dans sa propre langue constituera une variable importante de la lecture qu'il en mènera en langue étrangère.

différentes opérations de bas niveau (déchiffrage, saisie des unités lexicales ...) qui lui posent problème :

> «Le sujet occupé à décoder laborieusement les unités les unes après les autres n'a plus de disponibilité suffisante pour saisir la relation entre les unités» et «ne parvient pas à transformer les indices du texte en une trame sémantique». (Cicurel 1990 : 11)

Ainsi, on peut dire que la lecture en langue étrangère «décuple le sentiment d'étrangeté» ressenti par tout lecteur (Cicurel «Quand le texte littéraire en langue étrangère devient objet de désir», cité par Sundberg 2009 : 91) d'un texte littéraire, accentuant encore le décalage entre codes de l'énonciation / de la réception propre à la lecture littéraire (cf. supra).[149]

La méconnaissance de l'univers de référence du texte constitue un obstacle particulièrement important : le lecteur ne peut pas, comme c'est la cas lorsque cet univers lui est familier, puiser des chaînes sémantiques dans sa mémoire à long terme afin d'alléger sa mémoire à court terme. Des études ont bien montré (par ex. : Giasson 1990) que la compréhension d'un texte en langue étrangère était plus facile pour des apprenants connaissant son univers de référence que pour d'autres ne le connaissant pas, même si ceux-ci avaient une meilleure maîtrise de la langue.

Les stratégies de lecture du lecteur en langue étrangère manquent ainsi de variété, de diversité, et peuvent difficilement s'adapter à des projets de lecture différents. Pour F. Cicurel, la «gamme» des lectures possibles en contexte scolaire s'avère généralement assez restreinte. La plus fréquente semble être une lecture qu'elle qualifie de «studieuse», menée «en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer» (Cicurel 1991 : 16). Elle s'effectue lentement, et parfois à voix haute. Les difficultés de compréhension rencontrées par les apprenants s'en trouvent encore accentuées, notamment parce qu'ils ne sont pas incités à développer des stratégies de lecture efficaces et peinent à saisir la trame sémantique du texte.

Autre cas de figure mentionné par F. Cicurel : le lecteur en langue étrangère peut aussi ne pas parvenir à «ralentir sa vitesse de lecture. Il lit un texte dans une langue qu'il connaît mal en sautant des mots, à l'image de ce qu'il fait en langue maternelle. C'est comme si son oeil ne pouvait réduire l'écart entre les mots pivots sur lesquels il a l'habitude de se poser» (Cicurel 1991 : 15). Si dans le cas précédent, le lecteur s'engluait dans les opérations de bas niveau, ici, il agit comme s'il pouvait en faire l'économie.

Dans un cas comme dans l'autre, on voit que le lecteur peine accéder à la compréhension de ce qu'il lit. L'articulation entre compréhension et interprétation devient elle

---

[149] Même si bien évidemment ces aspects sont à nuancer : on peut aussi lire un texte littéraire en langue maternelle pour lequel notre compétence culturelle est défaillante. C'est ce qui arrive à P-Béatrice confrontée à un texte en français, qui évoque une réalité antillaise qu'elle connaît peu. On peut aussi lire un texte en langue étrangère qui évoque une réalité culturelle dont on est proche. Par exemple : des étudiants de Trinité et Tobago auraient probablement trouvé un terrain familier dans l'évocation du carnaval du texte de G. Pineau.

aussi problématique, la polysémie du texte littéraire risque, pour reprendre le mot de C. Mazauric (2004 : 353) de se transformer «en pelote de significations rebelles».

Ainsi, si l'on reprend les deux types de lecture évoqués précédemment par F. Cicurel, on voit que la lecture littéraire en langue étrangère peut achopper de deux manières différentes.

Le plus souvent, elle risque de s'aligner sur celle de textes purement informatifs ; dans ce cas, «le lecteur cherche plus à **retrouver** le sens qu'à **donner** le sens» (Cicurel 1991 : 128). Le lecteur en langue étrangère qui peine à donner *un* sens au texte ne peut en appréhender la polysémie. Focalisé sur sa compréhension littérale (qui lui donne déjà bien du fil à retordre), il se trouve dans l'impossibilité d'en mener une lecture réellement littéraire, cette lecture plurielle que préconise J.-L. Dufays (1997). Il ne peut pas, non plus, (ou difficilement) advenir comme un sujet lecteur : son investissement subjectif reste limité, toujours en raison de ses difficultés à réaliser les opérations de bas niveau exigées par la lecture, qui freinent le recours aux opérations de haut niveau. D. Gaonac'h évoque à ce propos une «paralysie du sujet» (cité par Cicurel 1991 : 34). Cette «banalisation de la réception», qui «tend à annihiler la spécificité du fait littéraire» évoquée par F. Cicurel (1991 : 128) n'est pas sans rappeler, d'ailleurs, certaines approches méthodologiques du texte littéraire en classe de français langue étrangère, qui se contentent (cf. infra) de l'envisager comme un réservoir de faits de langue et / ou comme un simple document authentique à comprendre littéralement.[150]

Mais un lecteur plus aventureux peut aussi s'engager dans la voie d'une interprétation hasardeuse et déconnectée du texte. Il ne peut «accrocher» son interprétation de manière suffisamment forte et pertinente au texte dont une plus ou moins grande partie lui échappe. Il s'engage alors, sans carte ni boussole, dans un quasi délire interprétatif qui laisse le texte sur le bord de la route. Ces interprétations «en roue libre» se retrouvent à certaines occasions dans notre corpus - plus particulièrement peut-être dans les cours que nous avons recueillis à l'université en Algérie.

2.2. Une lecture *en classe*

Seconde évidence : les lectures auxquelles nous nous intéressons sont conduites *dans une classe*.

On a pu un temps dénoncer le «flou conceptuel» (Canvat) entourant ce type de lecture. Aujourd'hui, cependant, de nombreux travaux[151] nous permettent d'en cerner les contours. Quelques-unes de ces recherches s'intéressent plus précisément au contexte

---

[150] On retrouve d'ailleurs le même terme de *banalisation* sous la plume de J. Peytard lorsqu'il dénonce ces approches du texte littéraire qui l'alignent sur d'autres textes, non-littéraires.

[151] Notamment : P. Demougin et J.-F. Massol (coord.) (1999) *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*, Grenoble, CRDP et B. Louichon et A. Rouxel (2010) *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure*, Rennes, P.U.R..

universitaire qui correspond à l'objet de notre recherche. La plupart d'entre elles restent consacrées aux lectures menées à l'école primaire, au collège ou au lycée.[152] Il nous semble néanmoins que nous pouvons tirer de ces études portant sur les lectures scolaires *stricto sensu* de nombreux enseignements concernant notre propre travail. Les unes et les autres présentent de nombreux points communs faisant qu'elles constituent un cadre de réception spécifique, un horizon d'attente singulier. Ainsi, pour J.-L. Dufays «la lecture qui est enseignée et pratiquée à l'école» est un objet d'étude différent de «l'expérience ordinaire de la rencontre seul à seul avec le texte» et le contexte scolaire tout entier «colore la réception de manière indélébile» (Dufayys, Gemenne et Ledur. 2005 : 10).

Quel est l'impact de ce contexte[153] institutionnel sur les lectures qui y sont menées, à l'instar des lectures qui constituent notre corpus ?

2.2.1. Littérature / enseignement : des liens indissolubles

a. Définir ce qu'est la littérature, et comment on la lit

On remarquera dans un premier temps que les institutions scolaires et universitaires jouent un rôle déterminant lorsqu'il s'agit de circonscrire ce qu'est la littérature. On connaît l'affirmation de R. Barthes au colloque de Cerisy : «la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout». Au-delà de la boutade, elle met en évidence la fonction *légitimante* de ces institutions. Les corpus qu'elles sélectionnent, proposent à la lecture et à l'étude contribuent à délimiter ce qui est - ou n'est pas - littéraire. Et la reconnaissance de bon nombre d'oeuvres est de fait passée par leur prescription scolaire, qui les a fait accéder de la paralittérature à la littérature à part entière.[154] Le texte littéraire est ainsi, le plus souvent (ou a été, ou sera), potentiellement, un texte «de classe» (Schmitt, cité par Viala 1994 : 291).

De la même manière qu'elles définissent ce qu'est la littérature, l'école et l'université définissent aussi comment et pourquoi on la lit : elles fixent en grande partie ses modes de lecture et d'interprétation, les objectifs assignés à son étude. E. Fraisse définit ainsi les deux «variables essentielles» qui régissent l'étude de la littérature, à savoir :

- «la définition des objets retenus» (quels textes méritent d'être étudiés ?)
- et «la manière dont ils sont abordés, compris, commentés et reçus.» (Fraisse 2009 : 123)

Le premier point renvoie à la constitution de ce qu'est le corpus de textes étudié dans l'enceinte scolaire et universitaire ; le second rassemble les finalités assignées à son étude,

---

[152] Et concernent d'ailleurs l'enseignement du FLM plus que celui du FLE / FLS qui fait l'objet de notre présente étude.

[153] Pour J. Giasson, le contexte est l'une des données constitutives de la lecture (1990).

[154] On sait bien, par exemple, que la légitimation actuelle de tout un pan de la littérature de jeunesse passe ainsi par son inscription dans les programmes de l'école primaire. On verra aussi (cf. infra) que la classe de FLE, légitime un corpus de textes beaucoup plus large que ne le fait la classe de FLM, voire de FLS.

et les méthodes mises en place pour atteindre ces finalités - tous ces éléments étant en principe en interrelation, formant un système qui renvoie à la place et à la fonction que l'institution attribue aux textes littéraires.

À ce titre, on peut estimer que la classe constitue une communauté interprétative[155] singulière, qui intériorise, au fil de sa formation, des normes, des attentes, des procédures :

> «Enseigner la littérature, c'est codifier la façon de lire les oeuvres, définir des modèles et compétences de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur.» (Viala 1987 : 18).

Et, selon les époques, les publics concernés, les méthodologies en place, les objectifs associés au texte littéraire sont extrêmement variables. Celui-ci peut notamment, comme le souligne J.-L. Dufays, être envisagé «comme outil ou bien comme objet d'enseignement» (Dufays, Gemme et Ledur 2005 : 152). Il peut être question d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire *sur* la littérature (relatifs par exemple à l'histoire littéraire ou à l'analyse stylistique) et / ou des savoirs *par* la littérature[156]. R. Barthes souligne à ce propos son rôle irremplaçable pour **transmettre des connaissances sur le monde** (ce qu'il nomme sa fonction mathésique) :

> «Si je ne sais par quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire.» (Barthes 1978 : 18)

Si les institutions scolaires et universitaires définissent quels textes doivent être lus, selon quelles modalités et quels objectifs, en retour, **l**e «sort» qu'elles réservent à la littérature renvoie, plus largement, aux valeurs, aux savoirs et aux connaissances qu'elles doivent transmettre, au projet d'éducation et de formation qu'elles portent. La littérature et son enseignement se trouvent ainsi au carrefour de nombreux enjeux institutionnels et formatifs, que nous essaierons d'identifier lorsque nous examinerons plus précisément les données de notre corpus.

b. Le texte littéraire, passeur de langue(s), passeur de culture(s)

Nous accorderons toute notre attention ici, puisque c'est le coeur de notre problématique de recherche, aux rôles de «passeur de langue(s)» et de «passeur de culture(s)» qui peuvent être attribués au texte littéraire.

> «La littérature joue, via l'école notamment, un rôle essentiel d'intégration culturelle : en effet elle contribue à l'assimilation de la langue, et elle donne des modèles de représentation et interprétation du monde. Étant aussi une forme légitime de la culture légitime, son étude tend à intégrer les autres éléments culturels.» (Amossy 2002 : 130)

---

[155] Au sens donné à cette expression par S. Fish (2007).

[156] «Par enseignement / apprentissage de la littérature, on pourrait précisément entendre la transmission (du côté de l'enseignant) et l'appropriation (du côté des élèves) de certains savoirs sur cet objet spécifique qu'est la littérature - mais peut être bien plus large que juste sur la littérature» (Canvat in Demougin et Massol 1999 : 24).

D'une part, en effet, le texte est traditionnellement considéré comme un modèle langagier. D'autre part, il véhicule «une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'élève» (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 17). Là encore, on retrouve les tensions entre les différentes conceptions de la culture que nous avons évoquées. Le texte littéraire permet bien évidemment au premier chef l'accession à une culture légitimée (avoir des lettres)[157] ; mais il renvoie aussi à la constitution et à la transmission d'un patrimoine commun. Il permet d'asseoir un sentiment d'appartenance et d'intégration en faisant accéder à tout un imaginaire collectif, à un ensemble de références partagées. J.-L. Dufays parle à cet égard de l'acquisition d'une «grammaire culturelle commune»[158], qui passe par le partage des références et stéréotypes dont la maîtrise est, nous l'avons vu, nécessaire pour lire. Cette inscription de l'acte de lecture dans la «doxa» va de pair avec ce que l'on peut nommer la «fonction intégrative» de la littérature (Séoud 1997 : 60) qui apparaît par là même comme un élément fondateur dans la constitution de l'identité d'une communauté donnée[159] :

> «La littérature /…/ dans la mesure où elle véhicule les valeurs propres à une communauté, va permettre à l'usager, au travers d'un processus complexe d'identification, de projection, de repérage etc. de s'y reconnaître et d'avoir le sentiment d'une identité, celle d'être membre de la communauté.» (Séoud 1997 : 60)

L'institution scolaire a ici un rôle important : comme l'indique J.-L. Dufays, «les savoirs qu'on fait passer par la lecture ne sont innocents ni neutres idéologiquement. Privilégier l'acquisition d'un savoir, c'est nécessairement privilégier certains enjeux idéologiques, certains contenus existentiels» (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 153). En effet, les corpus étudiés au sein de cette institution, tout comme les objectifs qui leur sont assignés, ainsi que les activités qui leur sont associées font passer :

- une certaine idée de la littérature et de la culture (qui peut être classique, moderne, éclectique, postmoderne, fermée, ouverte ...) ;
- des connaissances, des informations, des valeurs ;

---

157 B. Lahire écrit : «l'école [...] reste le seul moyen d'accéder aux formes légitimes de la culture» (2004 : 694).

158 A. Séoud cite par exemple G. Bertrand pour qui «l'analyse textuelle est « par définition interculturelle puisque même si l'on r este dans une culture de départ, elle consiste à rendre lisible une identité enfermée sous l'éphémère identité du présent» (G. Bertrand 1993, cité par Séoud 1997 : 138).

159 J.-L. Dufays montre bien en quoi l'enseignement de la littérature a pendant longtemps eu pour objet «la perpétuation d'une culture commune et /la célébration de/ la valeur d'exemple des grands auteurs en enseignant un patrimoine littéraire. Enseigner la littérature était ainsi un moyen de diffuser des valeurs non seulement nationales, mais aussi spirituelles et supposées universelles». Puis dans le courant du XIXe siècle, «lorsque l'école est devenue un lieu de démocratisation et de modernisation des pratiques culturelles», cette fonction a évolué :
«la littérature a gardé ses valeurs, mais celles-ci ont été mises désormais au service de l'idéal démocratique. Lire et connaître les grands auteurs est considéré comme un des moyens les plus sûrs de devenir un citoyen complet en développant à la fois une culture et une exigence éthique et esthétique. Il s'agit d'éduquer à une hiérarchie des valeurs et des goûts en s'appuyant sur un corpus investi de toutes les vertus» (Dufays 2006).

- des principes ou des axes de structuration, «que ceux-ci soient chronologiques thématiques ou génériques» (ibid.).

D'où les interrogations, les tensions que peut susciter l'inscription à un programme d'étude d'oeuvres littéraires qui sont apparemment en porte-à-faux par rapport à cette visée patrimoniale et institutionnelle : c'est par exemple ce que met en évidence C. Chaulet-Achour lorsque elle analyse la place réservée aux littératures francophones à l'université française[160] ou bien D. Delas qui étudie les débats qui ont eu lieu lorsque *Le Discours sur le colonialisme* d'A.Césaire a été étudié dans les classes de terminales en France. Bien évidemment, les contextes dans lesquels nous menons notre recherche, les oeuvres lues à l'occasion des cours qui constituent notre corpus sont à même de voir émerger de telles tensions. Mais d'autres logiques peuvent conduire, à l'inverse, à mettre en avant les dimensions interculturelles dont la littérature est porteuse : lorsque école ou université veulent être le lieu d'une ouverture à l'altérité, d'une éducation interculturelle, elles peuvent là encore faire du texte littéraire un lieu privilégié pour développer ces dynamiques. C'est, nous le verrons, une des lignes de force de la didactique du texte littéraire en français langue étrangère. Enfin, comme le montrent les exemples que nous venons d'évoquer, les littératures francophones ces littératures «de l'intranquillité» suscitent plus particulièrement ce type de questionnement. Comme l'écrit C. Chaulet-Achour, en effet :

> «Plus qu'un corpus national circonscrit et qui peut s'exporter vers d'autres lieux de transmission sans perdre sa qualité d'ancrage dans un espace précis, les littératures francophones sont de véritables galaxies métisses, à l'étroit dans les balises nationales. Elles obligent le lecteur de tout niveau à "se déplacer " de son point de réception habituel et posent la question même de l'enseignement littéraire comme transnational.» (Chaulet-Achour 2008 : 73).

2.2.2. Quelques caractéristiques de la lecture en classe

La lecture en classe présente un certain nombre de caractéristiques (les contraintes propres à un cadre institutionnel, le partage de visées spécifiques d'enseignement / apprentissage) par lesquelles elle se distingue de la lecture privée. Examinons-en quelques-unes, qui nous semblent significatives pour analyser nos données.

a. Les signes extérieurs

Tout d'abord, lecture privée et lecture publique s'opposent sur de nombreux «signes extérieurs» (Rouxel 1999 : 106). Diffèrent en effet entre l'une et l'autre :

- Le lieu et la posture - dans l'acception première du terme - du lecteur : dans l'espace clos de la classe, le *liseur* est généralement assis, contraint à l'immobilité.
- Le moment : la lecture scolaire a un temps qui lui est propre : elle est diurne alors que les pratiques privées sont plus souvent nocturnes (Rouxel 1999 : 106).

[160] Elle prend notamment l'exemple de l'étude de F. Fanon et compare comment il a pu être mis au programme d'une université française et d'une université algérienne.

- Le tempo : l'élève ou l'étudiant a quelques minutes, ou dizaines de minutes, pour lire un passage bien délimité du texte. L'alternance entre des temps de lecture et des temps de discussion est elle aussi nettement balisée.

- Les supports : il est rare que le texte (notamment s'il s'agit d'un roman ou d'un récit) soit lu dans son intégralité : l'apprenant a le plus souvent affaire à des extraits, qui ne sont pas toujours précisément contextualisés. L'objet lu prend des formes spécifiques : l'étudiant n'a pas toujours dans les mains un «véritable livre»[161] et le texte qui lui est donné à lire peut être inséré dans un manuel, ou photocopié (sur une feuille volante, dans une liasse de document). Il ne peut pas toujours en exploiter le paratexte, qui fournit pourtant des indices essentiels à la compréhension. En revanche, le texte peut avoir subi certaines modifications : numérotation des lignes, suppression de certains passages[162]. Il est aussi accompagné d'un discours d'escorte qui en oriente la réception (présentation de l'auteur, éléments d'analyse ...).

Il faut cependant nuancer la coupure entre lecture en classe et lecture privée : celle-ci peut préparer - ou prolonger - celle-là. C'est le cas lorsqu'il est demandé aux étudiants de lire chez eux (en dehors de la classe) le texte au programme. Se développe alors une lecture «mixte» : plus libre, conduite hors du regard du collectif, cette lecture «à domicile» reste cependant en partie assujettie à des objectifs scolaires. Des lectures scolaires peuvent aussi déboucher sur des lectures plus personnelles[163] - le développement de ce type de lectures pouvant parfois être un objectif explicitement visé par l'institution scolaire. P. Demougin et J.-F. Massol évoquent ainsi la construction d'un «module de lecture privée à usage scolaire» (Demougin et Massol 1999 : 180) et estiment que dans cette perspective, «enseigner la littérature, c'est nécessairement, à terme, pointer une lecture d'ordre privé» (Demougin et Massol 1999 : 181).

Si on prend quelques exemples au sein de notre corpus, on voit bien ces allers et venues entre lectures en classe et lectures chez soi. Ainsi, pour chacune des trois séances consacrées à *Une Femme*, les étudiants sont supposés avoir lu et préparé une partie du texte chez eux, et avoir préparé la réponse à différentes questions, pour, une fois en classe, échanger à ce propos en petit groupe. Dans le cas de «La Vie carnaval», le texte est lu une première fois à voix haute par l'enseignante, mais les étudiants doivent le lire individuellement pour le cours suivant. Enfin, P-Jennifer commence par faire travailler ses

---

[161] Même lorsqu'il amène en classe un exemplaire personnel de l'ouvrage, l'étudiant ne peut pas toujours en faire ce qu'il veut : P-Jennifer interdit par exemple explicitement à ses étudiants d'écrire dans les marges de leur recueil de nouvelles les traductions des mots qu'ils ne comprennent pas !

[162] Certaines activités proposent même de présenter le texte sous la forme d'un «puzzle» : découpé en brefs passages dont l'ordre est à retrouver.

[163] Ainsi dans notre séquence consacrée à la lecture du recueil de F. Diome on voit que certaines étudiantes ont lu les autres textes du recueil, et sont donc à même de faire des rapprochements entre les différentes nouvelles.

étudiants sur l'incipit de «Cunégonde à la bibliothèque» avant de leur donner à lire chez eux le reste de la nouvelle.

b. Un lieu de contrainte

En classe, de très nombreuses contraintes pèsent sur la lecture. L'étudiant, tout d'abord, ne choisit généralement ni le texte à lire[164], ni les activités qui accompagnent la lecture :

> «La plupart des élèves gardent des lectures en classe de littérature étrangère un souvenir peu agréable. Ils ont lu des textes en morceau, détachés de leur contexte et sur lesquels il a fallu travailler (les traduire la plupart du temps, les décortiquer, répondre à des questions de compréhension.» (Cicurel 1991 : 128)

Même s'il a une plus grande liberté, l'enseignant est lui aussi limité dans ses choix, par l'existence d'un programme, d'un manuel, par les exigences de l'institution dans laquelle il travaille.. Le parcours de lecture est lui aussi étroitement balisé. Pas question pour les étudiants de circuler librement dans le texte. Ils doivent suivre un rythme imposé par l'enseignant, alterner lecture détaillée de certains passages (voire d'une phrase bien précise) et lecture cursive de passages plus longs. Ils doivent répondre à des consignes, des *dire de faire*. Même si certains moments de négociation peuvent surgir[165], on est loin ici de la liberté sans contrainte de la lecture personnelle où l'on peut se permettre de vagabonder à sa guise dans le texte, de sauter des pages ou de s'attarder sur d'autres selon son bon vouloir.

Ces fortes contraintes qui pèsent sur la lecture en classe peuvent conduire à s'interroger sur le plaisir qui peut lui être associé : la contrainte, le manque d'intérêt, l'ennui, la monotonie sont souvent évoqués à son propos :

> «Les textes à lire sont imposés, ils sont souvent tronçonnés, le lecteur est privé de l'incipit, de la suite du récit. La stratégie de lecture est toujours identique : on lit assis, péniblement, avec un dictionnaire à proximité qui interrompt le rythme de lecture, il faut répondre à des questions de compréhension,. Plus de liberté, plus de plaisir, mais au contraire, la lecture est labeur, labeur qui sera d'ailleurs sanctionné par une évaluation du professeur.» (Cicurel 1991 : 129)

c. Une lecture finalisée

Autre point sur lequel lecture privée et lecture en classe s'opposent : la première peut être gratuite, désintéressée. La seconde, jamais : elle est nécessairement finalisée. Pour étudier la lecture scolaire, nous dit J.-L.Dufays, il est ainsi nécessaire :

---

[164] Un extrait de notre corpus rend compte de cette absence de choix : P-Jennifer a inscrit au tableau les titres des différentes nouvelles du recueil «La Préférence nationale» et demande aux étudiants de dire quels sont les titres qui leur donnent envie de lire la nouvelle correspondante. Une fois que les étudiants se sont exprimés, elle efface, d'un coup de brosse, tous les titres, sauf celui de la nouvelle qui va être l'objet des cours à venir «Cunégonde à la bibliothèque», titre qui, justement , n'avait visiblement suscité ni envie ni curiosité chez les étudiants !
De la même manière, P-Isabelle, qui commente les choix faits pour illustrer la couverture du *Silence de la mer,* rapporte, amusée, la remarque d'un étudiant :
«ah tiens toi tu as des photos dans ton livre ah c'est intéressant ça (elle feuillette le livre) Ah oui pourtant toi tu as une des toutes premières éditions regardez par rapport aux couvertures là quelqu'un disait l'autre jour j'aurais jamais acheté ça moi même (rires)».

[165] C'est ce qui se joue dans certaines séquences de notre corpus.

> «d'examiner attentivement /.../ les enjeux que l'institution scolaire peut lui conférer et les stratégies (les méthodes didactiques) qu'elle peut déployer pour les attendre.» (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 10)

Lui sont donc assignés des objectifs, de nature très variables, qui sont le plus souvent soumis *in fine* à une évaluation[166] faisant le point, selon les cas, sur la compréhension du texte, la validité de l'interprétation proposée, la mobilisation de connaissances relatives à l'histoire littéraire, aux techniques d'analyse *etc.*

d. Qui se réalise dans et par des activités

Des modalités de lecture bien définies sont généralement fixées pour atteindre ces objectifs. La forme des activités qui accompagnent (et constituent) la lecture en classe peut varier grandement selon le contexte. Certains exercices «canoniques» comme la lecture méthodique ou le commentaire composé sont durablement inscrits dans la tradition scolaire française. Nous verrons que, dans les contextes dans lesquels nous avons recueilli nos données, les objectifs assignés au texte littéraire, les activités qui en accompagnent (ou en constituent) la lecture témoignent parfois du statut parfois paradoxal qu'il peut avoir dans la classe de langue.

Cependant, quelle que soit la diversité des activités mises en place, il est important de relever l'importance prise par le discours (oral ou écrit) tenu sur le texte. En classe, la lecture se fait *dans* et *par* un ou des discours - de l'enseignant, des étudiants.[167] La lecture en classe s'accompagne quasi nécessairement d'un «texte du lecteur» (Mazauric et *alii* 2001) : il s'agit toujours, même si c'est avec des modalités très diverses, de parler du texte, ou d'écrire à son propos. On peut demander à l'étudiant de répondre (par oral ou par écrit) à des questions, de rédiger une fiche de lecture, un essai, de s'impliquer dans un débat collectif, de présenter un exposé, d'effectuer une traduction, de produire un résumé *etc.* : autant de discours qui peuvent être envisagés comme des *textes de lecteur* aux formes variables et plus ou moins contraintes par la tradition de l'institution où elles s'inscrivent.

Nous avons précédemment mis en lumière le fait que la lecture littéraire était un acte de production. Dans un contexte scolaire, elle implique non seulement que l'apprenant comprenne le texte, mais qu'il soit aussi à même de savoir ou pouvoir commenter cette lecture. B. Daunay fait même de cette parole sur le texte le coeur de littérarité du texte[168] :

> «Le commentaire /.../ crée la littérarité du texte, en ce qu'il rend compte d'une lecture littéraire consistant en la prise en compte d'un sens de niveau supérieur.» (Daunay 1999 : 34)

---

[166] Là encore, notre corpus illustre cette prééminence de l'évaluation dans la lecture en classe. À chaque séance est évoquée la manière dont la lecture précise de ce texte sera évaluée ou bien prend place dans un processus plus global d'évaluation.

[167] Qui peuvent se mêler à d'autres discours encore : ceux des manuels, de la critique ...

[168] Cf. ce que dit M. Hébert à ce propos : «Cela nous paraît une observation importante sur le plan didactique et qui rend l'enseignement de la lecture littéraire doublement complexe, puisqu'il s'agit non seulement d'amener l'élève à comprendre, mais peut-être davantage de l'amener à commenter sa lecture.» (Hébert 2003 : 53)

Certains cours recueillis dans le cadre de notre recherche témoignent d'ailleurs des implications paradoxales que peut avoir cette importance accordée au discours sur le texte : pour quelques-uns des étudiants observés, l'important semble bien être de prendre la parole, quitte à commenter un texte qu'ils n'ont apparemment pas lu[169] ! La nécessité de lire le texte s'efface devant celle de *parler du texte*.

e. Une lecture collective, socialisée

Cette lecture est aussi, élément essentiel au vu de notre problématique, une lecture en groupe(s). Là où le lecteur privé peut rester en tête à tête avec le texte, le lecteur scolaire doit *de facto* mêler sa voix à celle de ses condisciples. Il se trouve engagé dans un protocole de lecture dont l'une des caractéristiques est généralement de se construire dans et par une parole collective. À une lecture privée s'oppose précisément ici une lecture «publique»[170], au cours de laquelle l'élève ou l'étudiant est invité à rompre l'intimité de sa relation avec le texte, à partager ce qu'il en a compris, la manière dont il l'interprète, les réflexions ou les émotions suscitées par sa lecture.[171]

La lecture menée par chacun des membres va se nourrir des échanges, des confrontations qu'il peut avoir avec ses pairs, avec l'enseignant. On va aussi voir émerger une lecture collective du groupe classe, née de la fusion (parfois plus ou moins réussie) de toutes ces voix.

Les échanges au sein de la classe ne rendent cependant jamais compte de toutes les émotions, réactions, interprétations que le texte suscite en chacun de ses lecteurs. Même si leur «texte de lecteur» se nourrit de ces échanges, il ne s'y donne pas entièrement à lire. Une partie reste de l'ordre du privé, de l'incommunicable.[172] Les invitations au partage que constituent certaines consignes et / ou activités peuvent parfois ne pas être suivie d'effets. La classe n'est pas, en effet, un lieu où tout peut se dire (si tant est qu'il y en ait un !) - et le

---

[169] On ne peut pas ne pas penser ici à l'ouvrage de P. Bayard *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus* , Éditions de Minuit, 2007.

[170] On a pu ainsi qualifier d'*extime* cette situation particulière de lecture.

[171] On peut néanmoins noter que des formes de lectures non scolaires sont collectives : c'est le cas, par exemple, des cercles et clubs de lecture. Dans l'entretien que nous avons mené avec P-Annie, l'une des enseignantes auprès de laquelle nous avons recueilli une partie de notre corpus, celle-ci nous indique d'ailleurs participer (et animer) régulièrement un cercle de lecture où elle retrouve ses amies pour parler des livres qu'elles ont aimés.

[172] On voit cette frontière se dégager lorsque dans son entretien P-Annie évoque le trouble quelle a pu ressentir à devoir lire avec sa classe *Une Femme* d'A. Ernaux au moment précis où elle portait le deuil de sa mère, décédée alors qu'elle venait, précisément d'inscrire à son programme le récit d'A. Ernaux.

format des différentes activités qui accompagnent la lecture limite et contraint lui aussi la parole des étudiants[173].

f. Un carrefour de représentations

Les échanges collectifs qui se nouent «autour» du texte littéraire sont aussi le lieu où se se manifestent et circulent des discours porteurs de représentations plus ou moins distinctes, plus ou moins convergentes ou divergentes.

On assiste au croisement et à l'entremêlement entre :

- les représentations dont est porteur le texte lui-même, qui forment un système complexe (celles, plus personnelles, de l'auteur, y sont en lien avec celles qui circulent dans la société où s'inscrit l'oeuvre, mais aussi avec celles des différents narrateurs ou personnages) ;
- les représentations des lecteurs - enseignants et étudiants - qui sont plus ou moins convergentes ou divergentes (notamment dans le cas d'une classe pluriculturelle).[174]

Ces représentations entrent dans un système de relation complexe : les représentations du texte sont lues et analysées par les lecteurs - enseignants et étudiants. Il leur confrontent leurs propres représentations qui peuvent être à la fois des points d'appui et / ou des obstacles pour comprendre le texte. Les échanges qui accompagnent la compréhension et l'interprétation du texte en classe sont donc un lieu de mise à jour, confrontation et co-construction de ces représentations. Celles-ci sont susceptibles de porter sur des objets extrêmement variés. Le texte littéraire lui-même suscite en soi un certain nombre de représentations qui vont influencer la manière dont se déroulent les échanges, la lecture qui va être conduite :

- représentations relatives à sa nature même (qu'est-ce que la littérature ? est-ce le lieu d'une langue particulièrement travaillée ? d'un message délivré par un auteur ?...) ;
- mais aussi à sa place et à sa fonction dans la classe de langue (comment et pourquoi l'enseigner ?)

Dans la perspective qui nous intéresse, on sera évidemment aussi particulièrement attentif à toutes les représentations liées à la rencontre de l'altérité culturelle (et linguistique) évoquées par le texte.

---

[173] Les fiches de lecture individuelles sont un moyen pour avoir accès à des pans des «textes de lecteur» des étudiants qui n'ont pas pu s'exprimer pendant les échanges collectifs. On remarquera aussi que, selon les modes de lectures auxquels sont accoutumés les étudiants, l'intimité du sujet lecteur peut avoir plus ou moins sa place lors des discussions en classe. Là où pour certains le rapprochement entre le texte et telle ou telle anecdote personnelle est admis - voire attendu - par l'institution, pour d'autres toute porte ouverte sur leur intimité est proscrite.

[174] NB : on a ici une parenté indéniable entre les codes au sens de J.-L. Dufays (Dufays, Gemenne et Ledur 2005) et les «savoirs communs partagés» de R. Vion (2000).

g. La place de l'enseignant, médiateur et / ou archilecteur

Au sein de cette communauté de lecteurs qui se forme dans la classe, l'enseignant a une place bien évidemment singulière Il apparaît comme celui qui guide et balise la lecture des apprenants,

Pour F. Cicurel, il occupe «face au texte et face à sa classe» une «place de médiateur ou de tiers lecteur par le fait que, nécessairement, il «s'interpose» entre les lecteurs apprenants et les textes» (2001 : 32). C'est lui qui choisit le texte, en balise la lecture par les activités qu'il met en place. On peut aussi s'interroger sur le rôle dévolu à sa propre lecture du texte. Elle peut s'imposer comme la lecture, sur laquelle doivent s'aligner celles des étudiants. Il est alors moins le médiateur du texte qu'un archilecteur, qui en détiendrait définitivement le sens. Ou bien il peut se positionner comme un lecteur parmi d'autres, dont les propositions d'interprétations ne font pas nécessairement autorité.

L'oscillation entre ces deux positions varie selon les représentations relatives que peut avoir l'enseignant sur la lecture littéraire, son enseignement. La tradition scolaire «classique» renvoie plutôt à la première attitude, où c'est le maître qui détient le sens du texte.

> «L'école de la république est la suite logique (…) du mode catholique de transmission des connaissances. Celles-ci ne peuvent être le produit d'une réflexion individuelle à partir du livre mais doivent **découler de la médiation orale d'un clerc**, qui transmet à l'élève les commentaires du livre recevables /.../ c'est la parole du maître qui s'oppose non seulement à celle de l'élève mais aussi à la lecture-interprétation autonome du livre par celui-ci.» (Bouchard 2002 : sp)

Néanmoins, l'inscription dans d'autres paradigmes (celui du *reader response*, de la théorie du sujet lecteur *etc.*) laisse plus de latitude à la diversité des interprétations. Nous verrons aussi que dans le cas de la lecture en classe de langue, l'interrogation centrale sur les objectifs assignés au texte affecte la gestion de la polysémie : s'il s'agit de travailler la langue, d'acquérir du vocabulaire, de discuter «autour» du texte, il peut être moins crucial de fixer un sens au texte.

h. Un sujet lecteur à l'épreuve ?

Notre problématique - s'intéresser aux médiations culturelles et interculturelles suscitées par la lecture du texte littéraire en classe de langue - implique nécessairement de s'interroger sur la possibilité qui est donnée aux étudiants de mener une lecture personnelle, de faire le lien entre le monde du texte et le leur, de «brancher» les différentes facettes de leur identité sur le texte.

Or de nombreux éléments font que les sujets lecteurs peuvent difficilement prendre place et s'épanouir dans un contexte scolaire ou universitaire. Le plus souvent le choix des textes «ne permet pas la lecture identificatoire ou éthico-pratique qu'ils recherchent dans la sphère privée» en raison de «la distance culturelle qui sépare les élèves des textes qu'on

leur propose» (Rouxel 2006 : 22).[175] De même, M.-J. Fourtanier relève les «tensions entre les pratiques culturelles avérées des élèves et la culture scolaire» (Fourtanier 2006 : 13). Les nombreuses contraintes inhérentes à cette lecture sont susceptibles de renforcer encore le manque d'implication des lecteurs.

Le plus souvent aussi, les lectures personnelles, subjectives, ne sont pas valorisées dans un contexte scolaire où, comme nous l'avons vu, la sphère de l'intime n'a pas vraiment sa place, comme le remarquent en effet M.-J. Fourtanier et G. Langlade : «il existe un conflit latent entre l'intimité de la relation de lecture et les protocoles de socialisation à laquelle elle est obligatoirement soumise en contexte scolaire» (Langlade et Fourtanier 2007 : 112).[176] C. Mazauric indique elle aussi que la «prise en compte dans des situations scolaires d'enseignement-apprentissage» de «ces dynamiques subjectives et intersubjectives des lecteurs» est «un enjeu crucial pour la didactique du français aujourd'hui» (Mazauric 2004 : 37).

* * * * *

Dans ce chapitre, nous avons donc exposé la conception de la lecture sur laquelle nous prenons appui dans notre recherche. Nous définissons en effet la lecture non comme une réception passive du texte par le lecteur mais comme une interaction entre les deux pôles de la communication littéraires, dans laquelle se jouent les médiations culturelles et interculturelles qui sont l'objet de notre travail. La lecture est alors à envisager comme lecture plurielle, associant compréhension et interprétation, distanciation et participation.

Nous avons ensuite examiné les «chassé-croisés» entre littérature, culture et interculturel. Le texte littéraire peut être perçu comme le lieu où se dit et se lit une culture (où se disent, où se lisent des cultures). Nous avons évoqué plusieurs modèles de la lecture littéraire - dont celui de J.-L. Dufays - qui nous ont permis de montrer que celle-ci était l'activation et / ou l'acquisition de codes et / ou de compétences qui sont pour partie d'ordre culturel. Dès lors, la lecture peut être envisagée comme découverte d'un univers étranger, auquel l'horizon d'attente du lecteur est plus ou moins préparé, rencontre interculturelle, entre le système de code du lecteur et celui du texte.

---

[175] A. Rouxel expose en ces termes les difficultés ressenties par les adolescents vis-à-vis de la lecture scolaire : «Pour nombre d'adolescents, lire est une performance – y compris physique – que manifeste leur souci du nombre de pages et de la taille des caractères. Toute lecture est assimilée à une tâche à effectuer et, de ce fait, la lecture littéraire scolaire cristallise toutes les critiques : mise en cause de la complexité lexicale et syntaxique (longueur des phrases, présence d'incises) ; mise en cause de la complexité structurelle (jeux sur la chronologie, présence d'énoncés métadiscursifs – ou métanarratifs -) ; rejet de tout ce qui porte la marque du passé (langue, univers fictionnel, personnages). Ces griefs dessinent en creux des attentes frustrées dans le cadre scolaire. La distance culturelle qui sépare les élèves des textes qu'on leur propose ne permet pas la lecture identificatoire ou éthico-pratique qu'ils recherchent dans la sphère privée» (2006 : 21-22).

[176] Sur ce point, voir notamment : Demougin et Massol (1999), Rouxel et Langlade (2005) et Langlade et Fourtanier (2007).

Nous avons enfin montré le lien entre les problématiques qui sont les nôtres et celles liées à la question du *sujet lecteur*. Son implication ouvre en effet sur des lectures dans lesquelles se jouent des transactions identitaires complexes : moins, nous l'avons vu, une *affirmation* ou une *construction* de l'identité dans la lecture que des espaces de négociations identitaires où le lecteur est amené à s'expérimenter soi-même comme un autre, ce qui est au coeur de toute rencontre interculturelle.

Enfin, nous avons examiné les spécificités des lectures en classe de langue, telle que celles qui composent le corpus que nous avons recueillis. Ce contexte spécifique influe en effet sur les caractéristiques de la lecture. D'une part, il s'agit d'une lecture en langue étrangère : aux difficultés d'ordre linguistique sont couplées des difficultés d'ordre culturel spécifiques (méconnaissance de l'univers de référence du texte, des réseaux connotatifs, de l'institution littéraire dans laquelle il prend initialement place ...).

D'autre part, il s'agit d'une lecture en classe : le lieu, la posture, le moment, le tempo, les supports *etc.* diffèrent d'une lecture privée. C'est aussi une lecture à laquelle sont déterminés des objectifs (fixés pour partie par l'institution), qui se réalise dans et par des activités (dont la forme est elle aussi liée à une culture scolaire spécifique), au sein d'une communauté de lecteur, au sein de laquelle l'enseignant tient une place singulière. Or certains de ces aspects peuvent précisément entrer en tension avec l'expression du sujet lecteur.

CHAPITRE 4 :
LE TEXTE LITTÉRAIRE PASSEUR DE LANGUES ET DE CULTURES EN CLASSE DE FLE
LE DISCOURS DES MÉTHODOLOGIES

Nous nous intéressons dans ce chapitre à la manière dont on a pu envisager la place et la fonction du texte littéraire dans la classe de FLE. Nous nous focaliserons tout particulièrement sur le discours des méthodologies propres à l'enseignement du FLE, envisagé comme une source du répertoire didactique des enseignants.

1. La place du texte littéraire dans les courants méthodologiques : une des sources des répertoires didactiques des enseignants

1.1. La place du texte littéraire dans les courants méthodologiques

Nous nous intéressons donc ici aux différentes *méthodologies* d'enseignement / apprentissage des langues, au sens de ce terme ainsi défini par J.-C. Beacco :

> «Ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et / ou par la pratique (son efficacité constatée par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages» (Beacco 2007 : 16)

Les différences entre ces formations historiques portent sur un ensemble de variables : C. Puren, évoque, par exemple, «les objectifs généraux» «les contenus linguistiques et culturels», «les théories de référence», «les situations d'enseignement»[177]. Pour chacune d'entre elles, les différentes méthodologies «effectuent /.../ des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence» (Puren 1988 : 17).

Le texte littéraire, la fonction didactique qu'il occupe au sein d'un ensemble méthodologique, mais aussi les techniques d'enseignement dont il est l'objet, peuvent ainsi être envisagés comme l'une de ces variables qui permettent de différencier les

[177] J.-C. Beacco liste quant à lui les choix relatifs :
- à l'exposition à la langue (choix des échantillons de langue et des techniques de compréhension pour les échantillons)
- à la systématisation (domaines concernés, théories de référence, forme, activités)
- aux modalités de réinvestissement privilégiées
- à l'évaluation (Beacco 2007 : 25-36).

méthodologies les unes des autres. La place qui lui est accordée, le moment auquel il est introduit, les objectifs qui lui sont assignés, le corpus qui est proposé aux apprenants, les activités qui lui sont associées ne sont pas les mêmes d'une méthode à l'autre.

Néanmoins, ces choix relatifs à la littérature **ne peuvent être envisagés de manière isolée**. Ils s'inscrivent en effet dans une logique globale et tirent leur pertinence des relations qu'ils entretiennent avec tout un ensemble didactique[178]. Comme le souligne J.-C. Beacco : «c'est l'inclusion de chaque élément dans un dispositif d'ensemble qui lui donne sa fonction» (Beacco 2007 : 17). Ainsi, le traitement réservé au texte littéraire est au carrefour de nombreux autres aspects de l'enseignement / apprentissage des langues : le rapport entre oral et écrit, la (ou les normes) de langue à enseigner, la place à accorder aux dimensions culturelles, la définition de la culture-civilisation à transmettre *etc*...

La manière dont les discours méthodologiques envisagent la place du texte littéraire dans l'enseignement / apprentissage des langues renvoie aussi de manière plus large aux conceptions, entre autres, de la littérature et de la culture, qui sont en cours dans un contexte déterminé.

1.2. Les données examinées

Pour dégager la cohérence d'ensemble de ces méthodologies, les travaux s'appuient généralement sur deux grands types de données :

> - d'une part le «discours méthodologique» : «instructions, articles, ouvrages, tables rondes et autres productions des responsables, pédagogues, méthodologues, formateurs, professeurs» *etc.*
> - d'autre part, les «matériels d'enseignement» : «manuels, grammaire, livres d'exercices, cours avec le livre du maître, leurs bandes enregistrées, leurs films fixes» (Puren 1988 : 15)

Bien sûr, ces discours, «normatifs» et «volontaristes», ne donnent pas un accès immédiat aux pratiques de classe effectives : ils sont en quelque sorte la toile de fond sur laquelle elles se déroulent. [179] Les méthodologies constituées sont bien souvent un cadre qui détermine ces pratiques et contribue en partie du moins à les définir, même si elles ne les reflètent pas entièrement. Leur examen nous permettra ainsi, dans un premier temps, de mieux comprendre le contexte dans lequel nous avons recueilli une partie de nos données,

---

[178] Un article de C. Puren (2002) sera ici l'une de nos ressources privilégiée : il y fait apparaître «la cohérence interne de chaque méthodologie», construite «au moyen de la mise en adéquation maximale de sa perspective actionnelle et de sa perspective culturelle» et dégage les différentes configurations historiques différentes prises en France par cette double adéquation au moyen de «quatre paires de concepts (le premier actionnel, le second culturel) : la traduction/les valeurs, l'explication/les connaissances, l'interaction/les représentations, la co-action/les conceptions».

[179] La dernière partie de notre travail, où nous prenons appui sur des séquences effectivement réalisées autour de textes littéraires nous permettront d'accéder, justement, à la classe et à ces pratiques effectives.

de saisir le soubassement méthodologique qui peut influencer (plus ou moins directement) les enseignants observés.[180]

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que les descriptions des différents ensembles méthodologiques sont le plus souvent des reconstructions a posteriori, qui unifient et simplifient une réalité nécessairement complexe et multiple ; J.-C. Beacco souligne avec justesse l'illusion qui consiste à opposer les méthodologies «comme autant d'entités constituées pleinement», leur dénomination («traditionnelle», «directe» *etc.* ...) tenant en grande partie lieu d'identité :

> «/Elles/ sont alors aisément cristallisées en un corps de doctrine, opposées les unes aux autres et finissent par être considérées comme des orthodoxies, source exclusive de toute vérité méthodologique. Elles se succèdent harmonieusement dans le temps, la dernière chassant la précédente, dans une sorte d'histoire notionnelle abstraite.» (Beacco 2007 : 40)

Pour effectuer ce parcours méthodologique, nous nous appuierons principalement, dans un premier temps, sur les travaux de C. Germain (1993), H. Besse (1985), C. Puren (1988 et 2002) et I. Gruca (1993 et 1996). Les trois premiers ont retracé une histoire générale des différentes méthodologies qui se sont succédé en didactique des langues et se sont donc intéressés, entre autres, à la place qu'y a tenu le texte littéraire. La dernière a consacré sa thèse et plusieurs articles à la question, plus précise, de la place du texte littéraire dans l'enseignement apprentissage du FLE : elle met à jour les grands courants de son utilisation sur une période qui s'étend, grosso modo, du milieu du XIXe siècle au début des années quatre-vingt-dix, passant en revue, elle aussi, les courants méthodologiques successifs.

Elle identifie trois grandes périodes qui caractérisent l'histoire du texte littéraire dans la classe de FLE : une *sacralisation* du texte littéraire propre aux méthodologies traditionnelles, une *désacralisation* accomplie par les méthodes audiovisuelles et enfin une *réconciliation* et un *retour ambigu* au texte littéraire, caractéristiques des approches communicatives. Nous reprendrons les trois temps de cette classification, et nous essaierons d'identifier, à chacune des étapes ainsi repérées, les liens établis entre littérature et culture / civilisation, littérature et interculturel.

Enfin, nous reviendrons de manière plus détaillée sur les pratiques actuelles : nous essaierons ainsi, en quelque sorte, de prendre le relais des recherches d'I. Gruca (qui s'arrêtent aux débuts de l'approche communicative) pour envisager la place et la fonction du texte littéraire aujourd'hui, entre éclectisme de l'approche communicative finissante, perspective actionnelle et approche par compétences.

Pour étayer et compléter les travaux évoqués, nous mènerons, notamment pour la période la plus récente, l'analyse de différents types de discours relatifs aux textes littéraires. Nous nous intéresserons ainsi plus particulièrement à un ensemble de travaux - ouvrages et

---

[180] Nous verrons ultérieurement que ces discours contribuent en partie à la construction des Représentations Croyances et Savoirs des enseignants (Cambra Giné 2003).

articles - s'inscrivant dans le champ de la didactique du texte littéraire (et associant réflexions de portée générale et propositions pédagogiques plus concrètes) ;

Il ne saurait être question de traiter ici de l'ensemble des questions relatives au traitement des textes littéraires dans telle ou telle méthodologie. Nous avons choisi de nous intéresser plus expressément aux aspects qui entretenaient un lien direct avec notre propre problématique, et étaient susceptibles d'éclairer nos données, et l'analyse que nous en menons. C'est pour cette raison que nous nous focaliserons sur les liens entretenus entre texte littéraire et objectifs culturels et interculturels.

1.3. FLE / FLS

Les discours méthodologiques que nous étudions ci-après ne concernent *stricto sensu* qu'une partie de nos données, celles que nous avons recueillies dans le cadre de deux centres de langues accueillant des étudiants non francophones (CELFE et CIDEF). Nous avons choisi de nous focaliser dans ce chapitre sur les méthodologies propres à l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), et ce même si les cours que nous avons enregistrés en Algérie relèvent[181] plutôt du Français Langue Seconde (FLS).

1.3.1. Une étude difficile à mener dans le domaine du FLS

En effet, les analyses des discours méthodologiques du FLE auxquels nous nous intéressons ici prennent souvent appui sur des outils pédagogiques conçus en France et destinés à des apprenants du monde entier (à l'image de l'ancien Mauger), ce qui permet d'établir un «fil directeur» aux analyses comme celles que nous avons précédemment menées. En revanche, en ce qui concerne le champ du FLS, ce fil directeur semble assez difficile à trouver. D'une part, en effet, le FLS recouvre un ensemble de situations d'enseignement / apprentissage et de propositions pédagogiques très variées. D'autre part, on observe un certain éclatement de la production éditoriale en FLS.[182] Malgré l'existence d'un référentiel de l'AUF (2001), l'ancrage local reste très marqué. Les propositions relatives aux textes littéraires se font dans le cadre des programmes spécifiques à chaque pays, et sont marquées par les spécificités historiques (notamment les relations avec la France et la francophonie), linguistiques, culturelles propres au contexte. Ainsi, les études proposées

---

[181] Même si, comme nous le verrons dans la présentation plus poussée que nous effectuerons de ce contexte (cf. infra chapitre 8), la langue française y est régulièrement qualifiée de langue «étrangère», la situation correspond plutôt, de fait, à une situation où le français est langue seconde.

[182] Comme l'analyse M. Verdelhan-Bourgade (2007 : 70), on trouve des manuels conçus et édités en France, à vocation universaliste ou plus locale, des manuels «faits et édités en France mais à partir d'une commande /.../ du pays, des manuels faits et édités dans le pays, parfois adaptés de manuels généralistes *etc».*

sont le plus souvent des monographies consacrées à un pays[183] ou bien des études mettant en regard plusieurs pays qui font justement apparaître le traitement très hétérogène du texte littéraire d'un contexte à l'autre. C'est le cas, par exemple, de la rapide analyse menée par G. Vigner à partir de trois manuels de niveau avancé destinés à des élèves de Tunisie, du Liban et d'Afrique noire francophone :

> «La lecture est une compétence qui s'exerce sur des extraits d'oeuvres littéraires, d'origines exclusivement françaises ou européennes pour la Tunisie, à l'exclusion de tout auteur maghrébin d'expression française ; sur des extraits de textes de presse ou d'essais, avec une petite part d'extraits d'oeuvres littéraires françaises pour le Liban ; des extraits d'oeuvres littéraires françaises et négro-africaines d'expression française pour l'Afrique noire francophone.» (Vigner 2001 : 91)

D'un pays à l'autre, les choix sont donc différents, tant sur le plan des types de textes retenus (littéraires / non littéraires) que sur celui de leur provenance géographique (pays, région, France).

Par ailleurs, les travaux relatifs au FLS se sont relativement assez peu intéressés au texte littéraire. M. Verdelhan-Bourgade remarque que si dans le domaine du FLE, la place de la littérature a «fait l'objet de plusieurs études documentées», «dans la construction de la didactique du français langue seconde, par contre, la littérature n'est pas une préoccupation forte pour l'instant, ce qui ne signifie pas qu'elle soit absente de l'enseignement» (Verdelhan-Bourgade 2007a : 175) En effet, l'on examine deux des ouvrages les plus connus parmi ceux consacrés au FLS, celui de J.P. Cuq (1991) et celui de G. Vigner (2001), on voit que la littérature y est en effet très discrète. Dans le chapitre qu'ils consacre à la compréhension des écrits, G. Vigner parle globalement «des textes», en ciblant assez rarement le texte littéraire même si dans les programmations qu'il suggère, le texte littéraire est systématiquement présent.[184]

Si dans le domaine du FLE, comme le remarque I. Gruca, «les propositions didactiques se sont multipliées ces dernières années» mais «les incidences dans le matériel pédagogique restent rarissimes (Cuq et Gruca 2002 : 173), c'est plutôt l'inverse dans celui du FLS : les textes littéraires sont largement présents dans les manuels mais la réflexion didactique sur la question restent marginales.

---

[183] Par ex. : *Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais* qui réunit les travaux d'une rencontre scientifique dont les participants ont été amenés à «analyser l'état du français et des productions littéraires en langue française» en contexte congolais, «de manière à jeter les bases d'une didactique adaptée à l'enseignement du français et de la littérature dans un milieu plurilingue» (Kilanga 2009 : 11).

[184] Lecture de contes et d'histoires, récitations de poèmes au niveau 1, littérature de jeunesse et découverte des classiques au niveau 2, littératures nationales et francophones à un niveau avancé.

Enfin, une grande partie des travaux qui traitent du texte littéraire en contexte FLS s'intéresse avant tout au cadre scolaire, notamment à la place du texte littéraire dans les manuels scolaires,[185] et se trouve donc assez loin de nos propres préoccupations.

1.3.2. Glissements FLE / FLM / FLS

Ce faible nombre de travaux consacrés au texte littéraire dans le domaine du FLS s'explique aussi par ce que G. Vigner nomme le statut «composite» du FLS. En effet, comme il le remarque, «pouvoir caractériser différentiellement ce qu'est en définitive une pédagogie du FL2 constitue une interrogation récurrente chez tous ceux qui ont à intervenir auprès de ces publics» (Vigner 2001 : 26). On n'a pas réellement «d'exercices ou de familles d'exercices qui lui soient propres. Il ne vit que d'emprunt» (*ibid*.). De nombreux travaux traitent donc de manière indifférenciée la didactique du FLS et / ou du FLE. Ainsi, dans l'article qu'elle consacre au traitement du texte littéraire dans le domaine du FLS, M. Verdelhan-Bourgade annonce qu'elle fera quelques «incursions du côté FLE ou FLM» qu'elle justifie «en raison de la place intermédiaire /qu'elle attribue/ au FLS». Elle souligne d'ailleurs qu'une grande partie des usages du texte littéraire observés dans les manuels de FLS sont «somme toute très proches de ceux que l'on peut observer en français langue maternelle» (Verdelhan-Bourgade 2007a : 175). De nombreux travaux proposent d'ailleurs des réflexions qui portent, de manière indifférenciée, sur le FLE et le FLS, ou bien «exportent» des outils conçus initialement pour le FLE ou le FLM vers le FLS. Le champ d'une didactique de la littérature pour le FLS semble néanmoins en voie d'émergence,

[185] M. Verdelhan-Bourgade souligne d'ailleurs une autre différence entre le FLE, où les manuels pour enfants comportent peu de littérature, et ceux de FLS où ils ont souvent largement présents, et ce dès le début des apprentissages (Verdelhan-Bourgade 2007).

comme en témoignent certaines études qui ciblent plus précisément la place de la littérature dans la didactique du français langue seconde.[186]

En outre, cette analyse privilégiée des méthodologies du FLE, ne nous «enferme» pas exclusivement dans ce champ. Les questionnements relatifs à la didactique du texte littéraire dans la classe de FLE se trouvent, de toute manière, à la croisée de plusieurs didactiques. Même si depuis une vingtaine d'années, comme nous le verrons, ce domaine de recherche commence à acquérir une relative autonomie, il continue par exemple à se nourrir de travaux qui s'ancrent dans la didactique du français langue maternelle. De nombreux outils qui servent à appréhender la littérature et son enseignement ont été initialement forgés pour les classes de français, avant d'être introduits, et éventuellement adaptés, dans les classes de FLE. En témoignent les références fréquentes, dans les bibliographies relatives aux textes littéraires dans la classe de FLE, à des travaux portant sur le FLM,[187] ou s'adressant aux deux contextes de manière indifférenciée. Les démarches pédagogiques proposées par L. Collès dans *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, qui apparaît comme l'un des ouvrages fondateurs des approches interculturelles des textes littéraires dans la classe de FLE sont, par exemple, initialement destinées à des classes de collèges dont un certain nombre d'élèves sont issus de l'immigration (et peuvent donc avoir le français comme langue seconde). À l'inverse, des propositions nées dans le contexte de la classe de FLE peuvent, à leur tour, trouver une pertinence dans la classe de français, comme le suggère par exemple cette note que l'on peut lire au début d'*Entrées en littérature* de J.-P. Goldenstein :

---

[186] Verdelhan-Bourgade, M. (2007a). «La littérature et les manuels d'enseignement du français langue seconde». In : Bouguerra, T. (dir.). Du littéraire : analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée. p. 175-188

Verdelhan-Bourgade, M. (2007b). «L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée». In : *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias.* Communications issues du colloque «Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'apprentissage du FLE-S ?», Louvain, 20-22 janvier 2005. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions modulaires européennes.

Demougin, F. (2004). «Littérature et FLE/S : du linguistique à l'anthropologique : le cas de la littérature de jeunesse». In : *Français et insertion : langue seconde et langue de scolarisation ; approches linguistiques et didactiques. Actes des 31e et 32e rencontres de l'Association de didactique du français langue étrangère*, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 15.

A.U.F. (2001) *L'Enseignement du français langue seconde. Un référentiel général d'orientation et de contenus*, Paris, EDICAF / AUF. L'AUF a aussi édité un manuel (*Ici et ailleurs*) à destination de publics FLS, qui met particulièrement l'accent sur la dimension interculturelle et la découverte de la francophone.

On peut aussi évoquer les travaux de C. Mazauric (2004, 2005, 2006, 2007) qui s'ancrent plus spécifiquement dans le contexte ouest-africain.

[187] Autre point commun, selon I. Gruca : le fait que la didactique de la littérature reste un «parent pauvre de la didactique», que ce soit en FLE ou en FLM.

> «La collection dans laquelle paraît cet ouvrage **vise prioritairement l'enseignement du français langue étrangère**. Certaines questions, telles que l'acquisition d'une meilleure compétence lexicale à l'aide d'un travail systématique dans les dictionnaires ou le rapport aux références culturelles ont été décrits de façon privilégiée. **Cela ne signifie nullement que les lecteurs dont le français est la langue maternelle se trouvent exclus de ces pages**.» (Goldenstein 1990 : 6)

Ainsi, comme le note A. Séoud (1997 : 7) : «en littérature comme en langue, il n'y a pas de véritable rupture entre la didactique du FLE et celle du FLM. En fait, il s'avèrera que les éléments qui les réunissent sont bien plus nombreux que ceux qui les séparent.»[188] C'est par exemple la position de J.-L. Dufays et L. Collès dans un article où ils exposent plusieurs propositions pédagogiques relatives à la littérature s'adressant «à des adolescents ou à des adultes de niveau moyen ou avancé» et précisent que «leur conception de l'enseignement de la lecture et de la littérature n'établit pas de frontière stricte entre les pratiques relevant du FLE/S et celles qui concernent le français langue première (FL1)» :

> «Non seulement la séparation entre les deux publics nous apparaît comme de plus en plus poreuse, mais en outre, nous avons la conviction que, malgré les différences de compétences linguistiques, le rapport à la littérature qu'il s'agit de développer est fondamentalement du même ordre quel que soit le public.» (Collès et Dufays 2007 : 53)

Ainsi, pour cet ensemble de raisons, nous avons choisi de ne pas mener une analyse relative à la méthodologie du FLS dans son ensemble comme celle que nous avons conduite pour le FLE. Nous avons préféré analyser les spécificités de l'enseignement de la littérature à l'université algérienne dans le chapitre consacré à la présentation des contextes de notre recherche.

2. Un rappel : jusqu'aux approches communicatives, le texte littéraire, entre civilisation et culture

2.1. Le texte littéraire «sacralisé» : la méthode dite traditionnelle

Revenons tout d'abord sur la période de *sacralisation* du texte littéraire, qui correspond à ce que l'on désigne généralement par *méthodologie traditionnelle* : «méthodologie héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec) basée sur la méthode dite grammaire traduction et en usage général dans l'Enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902» (Puren 1988 : 23). Cette

---

[188] Sur cette question des «convergences et décrochages» entre didactique du FLE, du FLM et du FLS : voir par ex. ce que disent sur ce point J.-L. Dufays et L. Collès : «après s'être ignorés en développant séparément leurs recherches et leurs formations à travers des champs institutionnels distincts, les didacticiens du FLE et du FLM perçoivent de plus en plus, depuis une vingtaine d'années, l'intérêt qu'ils ont à se lire et à se parler ... au point qu'aujourd'hui les influences mutuelles entre les deux disciplines sont devenues patentes. /.../ l'enseignement du FLE est aujourd'hui vivifié par des objectifs et des pratiques propres au FLM. Ainsi, si un nombre croissant de professeurs de FLE ne se préoccupent plus seulement des apprentissages linguistiques mais aussi, à nouveau d'ouverture au symbolique, au culturel et **au littéraire** /.../ c'est sans doute à l'influence de certaines recherches récentes en FLM qu'ils le doivent.» (in Collès, Dufays et Maeder 2003 : 124) - nous soulignons.

méthodologie qui a eu cours pendant plusieurs siècles - même si elle a connu son apogée entre 1829-1880 (Puren 1988 : 56) - a bien évidemment connu des variations et des évolutions importantes, mais elle présente aussi certaines constances, entre autres la place centrale donnée au texte littéraire.

Elle est apparue dès la fin du XVIe siècle, et a concerné dans un premier temps le mode d'enseignement du latin et du grec. Au cours du premier tiers du XVIIe siècle, le latin, supplanté par le français et les autres langues nationales européennes comme langue de communication, est alors devenu «langue morte et simple discipline scolaire» (Puren 1988 : 27). Les finalités assignées à son enseignement ont évolué en conséquence :

> «L'objectif pratique de l'enseignement du latin est ainsi progressivement supplanté par un objectif de formation esthétique, celui-ci venant s'ajouter sur l'objectif de formation morale qu'a imposé depuis le Moyen-Âge le rôle historique prééminent joué par l'Eglise dans la création et le développement de l'instruction publique en France.» (Puren 1988 : 26)

L'apprentissage du latin (et du grec) passe tout d'abord par une étape linguistique, où on entraîne les élèves à maîtriser les règles grammaticales de la langue grâce, notamment, à la pratique du thème. Puis l'étape suivante est plus axée sur la culture : sont alors proposés des exercices de version sur des morceaux choisis de grands auteurs.[189] Enfin, l'étape finale de la formation se déroule dans la classe de rhétorique où les élèves apprennent la poésie et l'éloquence :

> «Les élèves s'y consacrent à composer des vers et des discours latins comme s'ils étaient eux-mêmes des poètes et des orateurs de la Rome antique.» (Puren 1988 : 20)

C'est sur cette méthodologie d'apprentissage que se calque celle des langues vivantes.[190] C. Puren, lorsqu'il étudie les Instructions officielles qui régissent l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français montre bien que le texte littéraire y a pendant longtemps eu une place centrale. C'est dans ce sens que vont les *Instructions officielles* du 18 sept 1840 (citées par Puren 1988 : 50) :

- la première année d'apprentissage doit être consacrée à la grammaire,
- la deuxième année voit l'introduction des textes littéraires (sous forme d'extraits choisis) et de l'exercice de version :

> «Les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. On expliquera des auteurs de vers, aussi bien que des auteurs de prose. On préférera des auteurs qui permettent de perpétuelles comparaisons avec les écrivains de l'Antiquité. /.../ On aura soin de choisir les morceaux les plus intéressants, sans s'astreindre à épuiser un livre entier.» (*ibid.*)

---

189 «Recueils de morceaux choisis adaptés de la littérature latine, présentés souvent avec leur traduction juxtalinéaire (mot à mot le plus strict possible et respectant au maximum l'ordre des mots dans le texte latin puis leur traduction en bon français» (Puren 1988 : 20).

190 Plusieurs facteurs expliquent cette continuité. On peut notamment citer ce que C. Puren nomme la loi «d'isomorphisme» : les formateurs étant toujours enclins à reproduire dans leurs propres pratiques ce qu'ils ont expérimenté en tant qu'apprenants. Or les enseignants de la méthode traditionnelle avaient le plus souvent bénéficié d'une formation universitaire, où la littérature et les Humanités tenaient une place de choix.

- enfin, pour la troisième période[191], l'enseignement prend un caractère littéraire nettement marqué :

> «Le professeur pourra présenter une sorte de tableau de la littérature anglaise ou allemande, en faisant expliquer un ou deux morceaux de chaque auteur célèbre. Ce sera une histoire littéraire en exemples. Les versions seront remplacées par des traductions orales des passages difficiles, et les thèmes par des lettres ou des narrations composées par les élèves. Le professeur pourrait, de temps en temps, faire sa leçon dans la langue enseignée, et les élèves seraient tenus d'apporter une rédaction abrégée de cette leçon dans la même langue.» (*ibid.*)

On voit à travers cet exemple que la méthode traditionnelle fait de la littérature à la fois le moyen et la fin de l'enseignement des langues. «Consécration» et «aboutissement» (Naturel 1995 : 17), elle occupe une place de plus en plus importante au cours de l'apprentissage, à mesure que les apprenants disposent de moyens linguistiques plus étendus : dans de nombreux ensembles méthodologiques le dernier volume consiste même en une anthologie de textes littéraires.[192]

Un entraînement à la traduction, de la langue de départ à la langue cible ou vice versa, est jugée l'exercice le plus approprié : le thème et la version littéraires sont privilégiés. Ils correspondent à la manière dont on concevait alors la compréhension d'une langue étrangère :

> «Jusqu'à la fin du XIXe siècle, en effet, la didactique des langues-cultures fonctionne en régime de paradigme indirect, c'est-à-dire que l'on y considère que comprendre parfaitement une langue étrangère c'est faire une version mentale instantanée et inconsciente, la parler couramment faire un thème de même type. On pensait donc logiquement – par application du même principe de l'adéquation maximale fins - moyens – que pour enseigner une langue étrangère, il fallait faire traduire intensivement les apprenants jusqu'à ce que leur traduction devienne instantanée et inconsciente.» (Puren 2002 : 3)

La nature de ces exercices renvoie aussi à la conception du sens du texte qui prévaut alors : nulle place à des significations plurielles, à des interprétations personnelles. La bonne traduction, comme le souligne D. Coste, «porte témoignage d'un sens juste, accessible par la langue et susceptible d'être rendu, au plus près, dans une autre langue.» (Coste 1982 : 63). La langue littéraire représente en outre la norme du bien parler (ou, plutôt, du bien écrire), un modèle que les apprenants doivent imiter.[193]

Thème et version sont en homologie avec les «objectifs sociaux de référence» (Puren 2006b) de ces enseignements : leur visée est de rendre les apprenants capables de lire dans le texte les grands classiques littéraires écrits en langue cible. À cette époque où les voyages à l'étranger restent réservés à une élite sociale, la communication avec des allophones reste rare et n'est pas encore l'objectif privilégié des cours de langue.

---

[191] Qui équivaut au second cycle.

[192] Par exemple : G. Mauger (1953) *Cours de langue et civilisation française tome 4 La France et ses écrivains*, Hachette.

193 «La langue littéraire accroît encore l'importance de l'écriture /.../ on finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, et le rapport naturel est alors renversé» (Saussure 1972 : 47).

Dans le cadre de cette méthodologie, les liens entre littérature et culture / civilisation sont extrêmement étroits : la littérature est la partie la plus éminente de la culture (au sens de *culture-cultivée*) et la connaissance de références littéraires est indissociable du capital culturel de l'élite intellectuelle et sociale :

> «Une fois accomplies leurs humanités, les bacheliers se reconnaissaient entre eux et se distinguaient des autres plus par l'allusion littéraire et la connivence culturelle que par la connaissance grammaticale et l'agilité communicative : la littérature, c'est ce qu'on met en mémoire par petits bouts ; et la culture, c'est ce qui reste quand on n'a pas tout oublié de cette ingestion scolaire. Appendre des langues autres (anciennes ou modernes) apparaît sous cet angle comme une manière d'accroître un capital culturel de références littéraires, valeur d'autant plus sûre, distinguée et distinctive qu'elle possède la rareté des devises étrangères de bon aloi.» (Coste 1982 : 60)

Bien sûr, les textes littéraires sont aussi l'occasion de faire accéder les apprenants aux réalités de la civilisation française, avec lesquelles ils ont peu d'occasions d'être en contact direct. C. Puren souligne ainsi que la méthodologie traditionnelle correspond «à une époque *pré-médiatique*, dans laquelle les documents de langue-culture étrangère sont rares, les plus disponibles étant les grands textes littéraires» (Puren 2002 : 2). Parmi les multiples réalités de la civilisation française que permet d'aborder la littérature, ce sont ses aspects intellectuels (histoire, beaux-arts, littérature), la culture de l'esprit, qui sont évidemment les plus valorisés.

Mais là n'est pas la raison profonde de la prééminence des textes littéraires. Ils sont introduits, avant tout, dans une perspective humaniste. Ils sont vecteurs de civilisation, au sens universel du terme.

> «Comme l'explique Émile Durkheim dans l'une de ses conférences pédagogiques des années 1900, ce que l'on cherche à faire retrouver aux élèves dans les grands textes classiques, ce ne sont pas les particularités de telle ou telle culture, mais au contraire le "fonds commun de toute l'Humanité" que sont supposées constituer ces valeurs universelles. On ne s'intéresse pas aux connaissances culturelles, mais à cette "culture générale" que l'Instruction du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique présente en ces termes : "La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment avoir présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure."» (Puren 2002 : 3)

Il permettent une formation intellectuelle, esthétique et morale, «celle dite des *Humanités*, dont le noyau dur idéologique est constitué des trois valeurs étroitement reliées du Vrai, du Beau et du Bien» (Puren 1988 : 53). En ce sens, elle est dépourvue de toute finalité pratique ou professionnelle : la culture à laquelle elle donne accès est celle de l'honnête homme, celle *qui reste lorsque tout est oublié*. Cette absence de visée pratique est d'ailleurs explicitement revendiquée à l'époque, comme en témoignent ces propos de V. Basch, qui expose ce que doit être l'enseignement scolaire :

> «L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique, doit proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. Nous faisons comprendre à nos enfants le latin, le grec, l'histoire, les mathématiques, non parce que ce sont des connaissances utiles dont ils tireront immédiatement et directement profit en sortant du collège, mais parce que nous estimons que ce sont là les meilleurs moyens de développer leur esprit et de les rendre capables, quand ils auront choisi quelque étude spéciale, de s'y appliquer avec fruit. L'Enseignement classique, dirais-je volontiers, ne

> doit rien viser mais rendre apte à tout.» (Basch «De l'enseignement des langues modernes», *Revue universitaire*, 1892, cité par Puren 1988 : 38-39)

Or, dans le cas de l'enseignement du français langue étrangère, on observe une confusion entre les deux acceptions[194] - particulière et générale - du terme *civilisation* : celle-ci est rendue possible et légitimée par l'idéologie de l'époque qui fait, nous l'avons précédemment évoqué, de la civilisation française, et de ses Lumières, l'incarnation même de LA Civilisation, et d'un idéal qui se voudrait universel.

Dans le cadre de la méthodologie traditionnelle, l'enseignement de la culture / civilisation se caractérise ainsi par une forte composante transculturelle[195] (Puren 2002) ; celle-ci permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, ce qu'É. Durkheim appelait le «fonds commun d'humanité», qui sous-tend tout l'humanisme classique. Et c'est le texte littéraire qui est le support privilégié de ces valeurs universelles.

2.2. Remises en cause et permanence : méthodes directes et actives

2.2.1. Remises en cause

Néanmoins, au moment même où cette méthode atteint son apogée, dans le dernier tiers du XIXe siècle, de nombreux pédagogues en dénoncent l'inefficacité : dégagée de toute visée pratique, elle ne permet pas réellement d'apprendre à *parler* les langues enseignées. Les critiques se concentrent sur la place privilégiée qui y est dévolue à la littérature et à son rôle. Dans toute l'Europe, rapports et instructions officielles n'ont de cesse de rappeler que l'oral doit (re)trouver une place plus importante dans les classes, que les langues vivantes ne doivent pas être «apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes». L'introduction trop précoce de la littérature est jugée inefficace et on conseille de ne l'introduire qu'à un stade suffisamment avancé de l'apprentissage. En France, les Instructions officielles (I.O.) du 13 sept 1890 rappelle que «l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire» et argumente ainsi en ce sens :

> «Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis avec sa maturité, sa liberté.» (cité par Puren 1988 : 52)

Les critiques trouvent leur prolongement et leur aboutissement dans l'instauration de la méthode directe qui, au tournant du XXe siècle, devient la méthodologie de référence dans de nombreux systèmes scolaires européens. En France, elle est imposée par les instructions

---

[194] C. Puren souligne que l'on retrouve le même phénomène de «distorsion et réduction de la culture antique au nom de /.../ la culture humaniste» dans le choix des textes pour l'enseignement des langues anciennes (1988 : 31).

[195] Au sens ici de culture «universelle».

officielles de 1901 et 1902 que C. Puren qualifie de «coup d'état pédagogique» (Puren 1988 : 106).

Inspirée des principes de la méthode naturelle et des travaux des pédagogues allemands, elle correspond à une conception plus utilitaire de la langue, qui n'est plus envisagée comme «un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle» (*I.O.* 1901, citées par Puren 1988 : 68) mais comme un instrument de communication. Les objectifs formatifs et culturels de la méthode traditionnelle cèdent le pas à des objectifs plus pratiques. Ce changement de cap correspond de fait à une nouvelle demande sociale. L'époque voit en effet se multiplier les échanges économiques, marchands, politiques, touristiques, culturels (et, malheureusement aussi, militaires) entre pays, ce qui rend indispensable la formation d'une élite capable de s'exprimer dans plusieurs langues, et non plus seulement de connaître et traduire les textes de littérature étrangère :

> «Au temps où nous vivons, au XXe siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères.» (discours de G. Leygues, 1904, cité par Puren 1988 : 65)

> «Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.» (H. Lichtenberger, 1903, cité par Puren 1988 : 66)

Le texte littéraire, pivot de la méthode traditionnelle, est l'un des points sur lesquels les évolutions méthodologiques initiées par les méthodes directes portent tout particulièrement. Les I.O. de 1902, que cite et commente C. Puren, témoignent de ces changements dans le contexte de l'enseignement scolaire français :

- lors de la première période, le texte n'est que la reprise, le résumé de ce qui a été fait en classe. Des poésies peuvent être proposées en vue d'être apprises par coeur et récitées ;
- la seconde période a quant à elle «pour exercice principal la lecture et comme moyen principal d'enseignement le livre», la finalité de l'apprentissage étant **«/../** de mettre /l'élève/ en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées en langue étrangère»). L'exercice privilégié y est la lecture expliquée, qui permet de comprendre le texte. (I.O. de 1902) ;
- la dernière période est censée amener l'apprenant à faire des lectures autonomes, en dehors de la classe, qui s'articulent avec des activités scolaires variées : «exposés, résumés de lecture, discussions».

On voit que le texte littéraire, s'il reste présent, voit sa place considérablement réévaluée. La langue étant pensée d'abord comme une réalité orale, les textes et la lecture ne constituent plus le socle de l'apprentissage. La langue de référence est aussi, désormais, une langue usuelle, et non plus littéraire. Le recours à l'idiome maternel dans la classe est

prohibé et l'exercice de traduction devient caduc.[196] On privilégie un contact direct avec les textes proposés, sans le truchement de la traduction en langue maternelle. Selon les instructions de 1908, «c'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes» (citées par Puren 1988 : 121). Les dernières étapes de l'apprentissage, néanmoins, conservent une attention particulière au texte littéraire, qui est étudié selon un modèle se rapprochant de celui des enseignements de français langue maternelle (celui de F. Brunot ou G.Lanson par exemple), comme cela apparaît dans la manière dont A. Godart décrit la manière dont l'enseignant de langues conduit l'explication de texte :

> «Notre tâche sera par suite comparable à celle du professeur des classes enfantines et consistera à expliquer une page d'allemand ou d'anglais comme notre collègue expliquerait un texte français à des enfants de 7 ans. Mais peu à peu cette explication s'élèvera, le débrouillage pénible des débuts deviendra une lecture de plus en plus courante et tendra dans la dernière période à devenir l'équivalent en langue étrangère du commentaire que le professeur de lettres fait d'une page de français moderne.» (A. Godart; «La Lecture directe», *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, cité par Puren 1988 : 112)

La lecture expliquée supplante la version et apparaît comme l'exercice emblématique des méthodologies, directe, puis active. Introduite en principe dès la seconde période, elle a été de fait pratiquée plus tardivement dans le cursus : le niveau atteint par les élèves et celui des enseignants restant dans l'ensemble insuffisant pour que ceux-ci puissent réaliser et ceux-là guider avec aisance les activités attendues. Elle correspond à une conversation sur le texte, une sorte de maïeutique (où s'exerce la méthode interrogative caractéristique de la méthode directe) :

> «Avec la méthode directe, la lecture s'affranchit résolument de la traduction. Ce n'est plus par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'élève arrive à l'intelligence du texte mais par l'élaboration de ce texte dans la langue enseignée. La traduction cesse d'être une fin en soi, pour n'être plus qu'un simple procédé de contrôle, qu'un moyen rapide de nous assurer qu'à la rigueur un élève pourrait s'en passer. Et encore n'intervient elle qu'exceptionnellement car si c'est directement par la conversation,que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons s'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. Loin donc d'être indispensable, la traduction tend à se supprimer d'elle-même ; et à sa place intervient la conversation dialoguée qui dans la méthode classique n'apparaissait que comme un prolongement, un luxe accessoire ; si bien qu'en dernière analyse, il y a complet renversement des termes qui constituent le travail de la lecture et, à la limite, élimination du second.» («La Lecture directe», *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1903, cité par Puren 1988 : 92-93)

Ce passage de la traduction à l'explication de texte implique d'autres évolutions :

- la littérature n'est plus modèle à imiter mais un «objet d'étude» ;
- la démarche privilégiée est désormais synthétique et non plus analytique : on développe dans un premier temps une approche globale du texte («une recherche du thème du passage et de son plan» Puren 1988 :

[196] Le terme «direct» implique le passage «à un enseignement de mots étrangers sans passer par leurs équivalents français mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée» (Puren 1988 : 64).

101), même si cette lecture reste plus intuitive que celle qui sera préconisée quelques décennies plus tard dans le cadre de l'approche globale des textes ;

- la lecture expliquée amène aussi l'apprenant à avoir une attitude plus active, une implication plus grande que les exercices de pastiche et d'imitation propres à la méthode traditionnelle.

Les objectifs culturels / civilisationnels associés aux textes littéraires connaissent eux aussi de profonds bouleversements. La méthode directe met l'accent sur la civilisation dans son sens matériel : dans un premier temps, les apprenants ont besoin avant tout d'apprendre à parler la langue cible, de connaître les réalités de la société où elle est présente. La culture littéraire et humaniste, la formation de l'esprit sont reléguées au second plan. Par exemple, les enseignements de langue vivante de la classe de philosophie doivent, selon les I.O. de 1902, avoir pour objectif «une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger» (citées par Puren 1988 : 118).

Civilisation s'entend donc dans son sens spécifique (et non plus universel) et la littérature n'est plus, dès lors, la seule fin ni le seul moyen de l'enseigner. Ainsi, les I.O. de seconde et première évoquent bien d'autres aspects de la civilisation étrangère que les cours de langue devront faire découvrir aux élèves. Sont ainsi mentionnés, en sus de l'histoire littéraire, «les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communication, les beaux-arts» (citées par Puren 1988 : 118).

De même, les I.O. de la classe de philosophie donnent comme objectif «l'étude des principaux faits d'ordre économique, littéraire et social, dont la connaissance permettra à l'élève d'acquérir une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger» (citées par Puren 1988 : 118). Des «petites leçons faites par les élèves» (*I.O. de premièr*e) et de «courts exposés» (*I.O. de philosophie*) viennent concurrencer la lecture de morceaux choisis (*ibid.*).

La voie est ouverte à une démarche comparative : on vise à saisir les particularités des civilisations étrangères, leurs traits distinctifs par rapport à celle de l'apprenant. C. Puren cite l'exemple d'un manuel scolaire d'anglais qui propose l'étude des thèmes suivants : «l'école, l'homme, la famille, la vile, la campagne, la nature, *avec la couleur locale*» (*ibid.*).

Le texte littéraire est quant à lui envisagé, pour l'essentiel, comme document de civilisation[197]. Il va offrir de manière privilégiée une «peinture des moeurs contemporaines» des sociétés étrangères (*I.O.* de 1902, citées par Puren 1988 : 117). A. Godart, l'un des tout premiers théoriciens de la «lecture directe» des textes littéraires en second cycle, considère

[197] «Dans l'objectif social de référence, il s'agit maintenant de rendre les élèves capables plus tard d'entretenir et de développer leurs connaissances en langue-culture étrangère par l'intermédiaire de ces documents variés désormais de plus en plus accessibles à tous : littérature encore, bien sûr (avec logiquement une forte réorientation vers le roman moderne), mais aussi journaux, revues, plus tard émissions de radio et de télévision, les progrès de la reproduction photographique ouvrant très tôt l'accès à de nombreux autres types de documents authentiques» (Puren 2002 : 3).

par exemple dès 1907 que «ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils [les élèves] reçoivent du contact immédiat et personnel des œuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques et sociaux que pose la lecture de ces œuvres» (A. Godart, Table ronde sur «L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle», *Les Langues modernes*, 1907, cité par Puren 1988 : 120). Mais d'autres documents (non littéraires) peuvent aussi tenir ce rôle.

La littérature intéresse aussi pour elle-même, en tant que manifestation de la vie culturelle d'un peuple. Pour les *I.O.* de 1902, on se sert de la lecture «pour faire connaître /.../ la vie du peuple qui l'habite **et sa littérature**» (citées par Puren 1988 : 118). Néanmoins dans la conception initiale de la méthode directe, cet aspect, qui introduit à la culture et à l'histoire littéraire, reste secondaire, et réservé aux niveaux supérieurs :

> «La littérature manifestation essentielle de la vie des peuples a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à la lecture de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livres ouverts. **Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage de la langue**.» (*I.O.* de 1901, citées par Puren 1988 : 118)

2.2.2. Et permanences

La remise en cause[198] des anciennes conceptions ne se fait pas, néanmoins, sans débats ni polémiques, et la méthode directe connaît très rapidement de nombreux réaménagements, sous la poussée des tenants d'un retour à la tradition. Son extension aux niveaux avancés[199] (où l'écrit joue un rôle de plus en plus important) pose certains problèmes et nécessite que ses principes fondateurs soient en partie adaptés. Il s'avère aussi difficile de surmonter les pesanteurs inhérentes aux systèmes scolaires au sein desquels elle est censée être pratiquée (les maîtres restent insuffisamment formés à ces nouvelles méthodes, les classes trop nombreuses...). Et elle pâtit aussi de ses propres limites internes (cf. sur ce point Puren 1988 : 127-135).

Cette adaptation des principes de la méthode directe commence très rapidement : dès la publication des I.O. de 1908 pour le cas des enseignements de langues vivantes en France. Elle s'accélère encore dans le contexte socialement et politiquement conservateur des lendemains de la première guerre mondiale. Peu à peu émerge ainsi une nouvelle méthodologie, nommée *mixte* ou *active*, qui sera dominante jusqu'aux années soixante.[200] En France, ce sont les instructions officielles de 1925, 1938 et 1950 qui en donnent le cadre.

---

[198] Nous ne revenons pas en détail sur le fonctionnement qui lui est propre - on se contentera de rappeler les méthodes sur lesquelles elle se fonde : méthode directe, intuitive, orale, active, imitative, répétitive.

[199] C. Puren évoque à ce sujet (reprenant l'expression utilisée au sujet des débuts de l'approche communicative) un «choc en retour sur le niveau 1» (1988 : 122).

[200] Dans le cas de la France, l'enseignement / apprentissage des langues vivantes étrangères relèvera de cette méthode active.

Même si elle se situe dans le prolongement de la méthode directe,[201] elle l'amende sur de nombreux points et peut se décrire à travers ces quatre qualificatifs ; «volonté d'intégration, pragmatisme, éclectisme et réformisme» (Puren 1988 : 151). On assiste ainsi à un certain retour du texte littéraire, sans que, toutefois, sa place et son usage puissent être complètement confondus avec les pratiques traditionnelles.

Les textes littéraires redeviennent ainsi (à partir de 1908 pour la France) le principal support didactique de l'enseignement / apprentissage des langues, l'élément pivot de la leçon de langue, et ce dès les premiers temps de l'apprentissage[202]. Ainsi, les *I.O.* de 1950, indiquent que l'enseignement doit s'appuyer «à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité [...] et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale» (citées par Puren 1988 : 154).

Eux seuls, souligne en effet C. Puren, peuvent jouer, via la lecture expliquée, un rôle privilégié d'«intégrateurs didactiques» (1988 : 115) et permettre d'associer des objectifs linguistiques et civilisationnels (aux différents sens du terme), le travail de compréhension orale (textes lus par l'enseignant) et écrite, de production orale (commentaire dialogué) et écrite (questions, composition d'imitation).

La réaction amorcée dès les années 1910 voit aussi la réintroduction de la version littéraire.[203]

Les critiques des principes de la méthode directe se concentrent sur l'approche «réaliste» de la civilisation étrangère qu'elle préconise et qui semble insuffisante au-delà des premiers niveaux. Les *Realien* occupent une place trop importante et les apprenants ne peuvent se contenter de simples «leçons de choses». Progressivement, on assiste donc à la volonté de privilégier le texte littéraire par rapport aux autres types de documents, car lui seul permet de dépasser cette dimension uniquement matérielle :

> «Le pays étranger dont doit parler le maître, ce sont ses habitants dans leur milieu, avec leurs manières de penser et de sentir, toutes choses que découvrent avec talent les nouvellistes, et ce sont avant tout des nouvelles dont il faut se servir.» (*I.O.* de 1908, citées par Puren 1988 : 120)

Il donne accès à ce qui apparaît à l'époque comme le noyau d'une civilisation : le «génie» propre à chaque peuple «unique et de nature psychologique» «définissable par quelques traits fondamentaux qui se retrouvent dans toutes les manifestations de la civilisation» (Puren 1988 : 17). La littérature, expression la plus immédiate de cette

---

[201] Qui reste, comme le note C. Puren, «un ensemble très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications, des limites» (Puren 1988 : 232).

[202] F. Debyser explique cette réapparition par un effet de «choc en retour» (1977).

[203] C. Puren distingue trois fonctions qui peuvent être assignées à cet exercice : elle est soit «méthode d'enseignement linguistique» (Puren 1988 : 123), soit «procédé de contrôle de la compréhension linguistique» (1988. : 125), ou encore «procédé d'enseignement littéraire» (1988 : 126). La pratique de la version comme contrôle de la compréhension dès les débuts de la méthode directe ouvre la voie à son utilisation plus systématique lors de la troisième période de l'apprentissage.

«civilisation intérieure» (A. Godart, Table ronde sur «L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle», *Les Langues modernes*, 1907, cité par Puren 1988 : 120), est donc à nouveau envisagée dans sa dimension humaniste.

> «Ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils /les élèves/reçoivent du contact immédiat et personnel avec les oeuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art, ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques et sociaux que pose la lecture de ces oeuvres.» (A. Godart, Table ronde sur «L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle», Les Langues modernes, 1907, cité par Puren 1988 : 120)

Les I.O. de 1950 avancent ainsi deux grands objectifs à l'apprentissage d'une langue étrangère :

> «Exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.» (I.O. de 1950 citées par Puren 1988 : 154)

Le contact avec les oeuvres étrangères permet donc de «faire passer en eux un peu de la substance et de l'esprit des écrivains étudiés et comme le sens intime du génie étranger» (Hovelacque «L'Enseignement des langues vivantes dans le deuxième cycle (3)», *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1910, cité par Puren 1988 : 91).

On le voit, un point de bascule est atteint : avec la méthode active, l'enseignement de la littérature est, à nouveau associé aux Humanités et à la culture de l'esprit, et ce de manière très marquée pour les niveaux les plus avancés : A. Godart souhaite ainsi «prolonger /l'/ enseignement au-delà de l'étude utilitaire de la langue et d'en faire, par l'étendue et la variété de la lecture, un véritable enseignement de haute culture» (A. Godart, Table ronde sur «L'enseignement littéraire dans les classes de second cycle», *Les Langues modernes*, 1907, cité par Puren 1988 : 113).

On retrouve «dans ces Humanités modernes,/.../ l'ordre esthétique et moral dont l'expression la plus haute se trouve dans les chefs-d'oeuvre des différentes littératures, lesquelles sont en même temps les classiques de l'Humanité» (P. Scharff, «Les Langues vivantes au Congrès International de l'enseignement moyen à Bruxelles», *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, 1902, cité par Puren 1988 : 123).

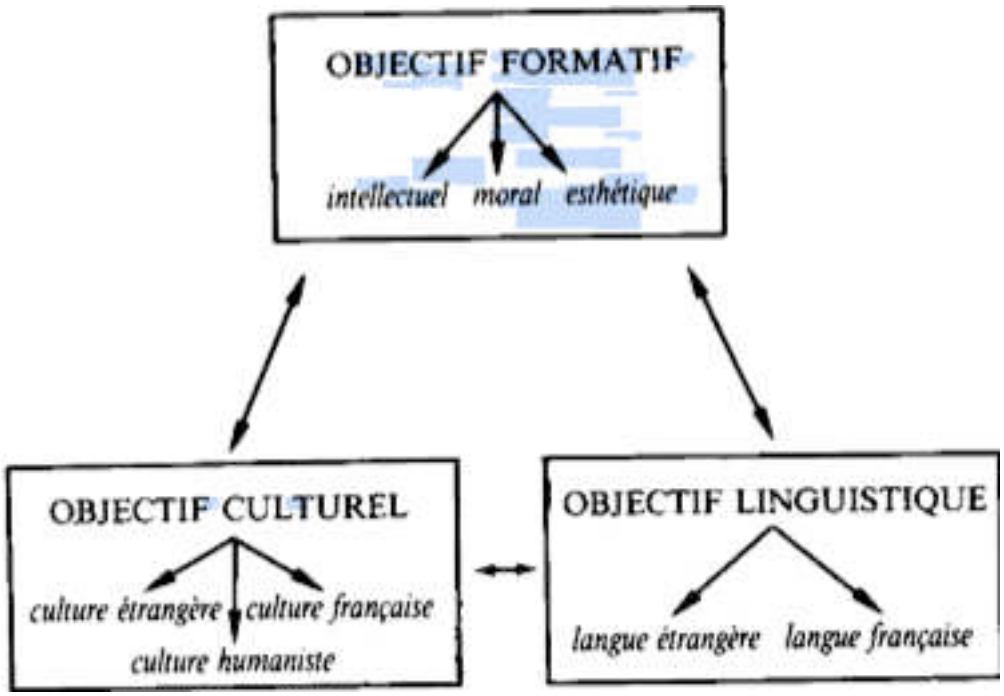
2.2.3. Conclusion

Les différentes méthodologies que nous venons d'évoquer présentent ainsi une certaine continuité en ce qui concerne la place et la fonction du texte littéraire : pendant cette longue période qui court du XIXe siècle au début des années soixante, il reste un des éléments pivots de l'enseignement / apprentissage des langues), les évolutions amenées par la méthode directe ayant été rapidement amendées et cantonnées aux premiers temps de l'apprentissage.

Si les exercices de traduction (thème / version) restent couramment pratiqués, ils cèdent cependant peu à peu la place à la lecture expliquée, qui s'installe durablement comme exercice scolaire de référence :

> «Il s'agit, par un parler sur le texte qui assure l'entraînement langagier sur les formes linguistiques qu'il introduit, d'extraire du texte de nouvelles connaissances culturelles et de mobiliser des connaissances culturelles antérieures ou fournies en temps réel par l'enseignant, ou encore recherchées par les apprenants.» (Puren 2006a : 3)

Le texte littéraire est au coeur d'un apprentissage conjoint de la langue et de la culture, que C. Puren schématise de la sorte :



(source : Puren 1988)

Enfin, les méthodologies effectuent ce qu'I. Gruca nomme un «chassé croisé» entre les termes *civilisation* et *culture*, en jouant de leurs différentes acceptions. La littérature apparaît en effet comme la pierre angulaire d'une culture classique, humaniste. Elle est le couronnement de la formation (Bildung) morale, esthétique, intellectuelle de l'honnête homme. En ce sens, elle ouvre la voie à LA civilisation - que la littérature française passe pour plus à même d'incarner puisque la civilisation française, héritée des Lumières, a prétention à l'universel. Et, dans le même temps, elle est le lieu où s'exprime de la manière la plus lisible le génie, l'âme d'UNE civilisation, dont le versant intellectuel et artistique est privilégié au détriment de ses réalités matérielles.

Nous emprunterons à I. Gruca sa conclusion sur ce point :

> «La littérature constituait logiquement un corpus idéal qui répondait à tous les problèmes de l'enseignement tel que l'envisageait cette époque : elle représentait aussi bien le modèle linguistique que culturel et elle répondait aux objectifs du système éducatif tels que les avaient définis la politique et la société. C'est pourquoi le triomphe de la littérature s'explique aussi bien pour des raisons institutionnelles étant donné que l'apprentissage des langues vivantes n'a pu s'imposer, se développer et trouver ses titres de noblesses qu'en se conformant à l'enseignement des langues mortes, linguistiques puisqu'elle propose le modèle à imiter et à acquérir, didactiques puisqu'elle résoud une des questions essentielles que se pose tout enseignement de langue en ce qui concerne

> la norme, et éducative, car elle constitue la voie royale pour accéder à la civilisation et à la culture étrangère.» (Gruca 1996 : 117)

2.3. Les méthodes audiovisuelles et le «purgatoire» du texte littéraire

L'expression «méthodes audiovisuelles» renvoie aux méthodes, dominantes dans l'enseignement / apprentissage du FLE à partir du milieu des années soixante, dont la caractéristique centrale est une «intégration didactique autour du support visuel» (Puren 1988 : 192).[204] Elles donnent en effet :

> «La priorité à la communication parlée dans le cadre d'un ensemble de situations reconstituées par simulation grâce à l'utilisation systématique des aides audiovisuelles : projection de bandes dessinées, associées à des dialogues enregistrés au magnétophone.» (Rivenc «Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle», *Les Langues modernes*, 1977, cité par Puren 1988 : 213)

La méthodologie SGAV (structuro-globale-audio-visuelle) voit le jour au milieu des années cinquante.[205] Des organismes comme le BELC ou le CREDIF ont joué un rôle central dans son élaboration et sa diffusion. Elle est en partie inspirée des expériences américaines où, dès les années quarante, méthode de l'armée et méthode audio-orale témoignent d'une volonté de se démarquer des pratiques d'enseignement traditionnelles des langues vivantes. Mais elle présente aussi de nombreux points communs avec la méthode directe dont l'héritage est resté sensible dans le contexte scolaire français, aux premiers niveaux de l'apprentissage du moins : on peut considérer la méthode directe comme la «matière première des concepteurs et expérimentateurs des premiers cours audiovisuels» (Rivenc «Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle», Les Langues modernes, 1977, cité par Puren 1988 : 213). Elle est aussi influencée par les travaux menés à l'époque dans différents domaines des sciences humaines, principalement les théories de la psychologie behaviouriste, de la linguistique structurale et distributionnelle (elle est d'ailleurs marquée par un certain «applicationnisme» scientifique).

---

[204] C. Puren parle d'une «méthodologie originale parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et, du moins pour l'une des 2 grandes tendances parmi les cours de la première génération, une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuro-globalisme» (Puren 1988 : 194).

[205] On distingue généralement différentes étapes dans l'évolution de ces méthodologies : la première génération (années soixante) se caractérise par une «intégration didactique» maximale autour d'un support visuel (ex : Voix et Images de France) la seconde (années soixante-dix) par un affaiblissement de cette intégration «essentiellement marquées par un effort de correction et / ou d'adaptation au contexte scolaire» (Puren1988 : 237). Les années quatre-vingt voient l'intégration de nouvelles démarches didactiques «notionnelles fonctionnelles» et «communicatives» : C. Puren y voit la troisième génération des méthodologies audiovisuelles, là où d'autres envisagent l'émergence d'un nouvel ensemble méthodologique à part entière.

2.3.1. La littérature en exil : les raisons d'une exclusion

Les méthodes audiovisuelles désacralisent la littérature et la font descendre de son piédestal. À partir des années soixante, elle va se retrouver «évincée des supports d'apprentissage» (Gruca 1996 : 376), pour des raisons qui font écho à celles qui ont été invoquées, quelques décennies auparavant, par les méthodologues directs. Ainsi, dans son *Introduction au Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* , F. Debyser rappelle que l'enseignement du «français langue vivante» :

> «- n'a pas pour objet immédiat ni nécessaire de mettre l'élève en mesure de lire Corneille ou Pascal, mais de lui faire acquérir un moyen de communication nouveau/.../ L'étude des grands écrivains classiques /.../ n'est pas, au départ, l'objet de l'étude du français langue étrangère»
>
> - ne se fait pas non plus au moyen des écrivains classiques, surtout au cours des premières années.» (Debyser 1971 : 10)

Si la littérature est souvent évoquée au fil des pages de ce guide, c'est plus comme un repoussoir : la modernité pédagogique implique d'en finir avec les conceptions et les usages traditionnels dont le texte littéraire était l'épine dorsale.

On remet au premier plan la connaissance pratique de la langue, à une période où le français ne peut plus tabler sur sa seule image de «langue de culture» pour faire face à l'expansion de l'anglais, devenu la première langue de communication internationale. Il ne s'agit plus d'apprendre le français par et pour la littérature mais comme un «moyen vivant de communication»[206] (Préface de la méthode *Voix et images et France*, 1960, citée par Puren 1988 : 228).

Le profil des apprenants a lui aussi évolué : à côté d'un public scolaire pour lequel les objectifs formatifs pouvaient sembler les plus adaptés, apparaît un public d'adultes, dont les besoins sont ceux d'une langue de spécialité :

> «L'explosion scolaire (dans tous les sens du mot), la transformation du public adulte de plus en plus en quête d'une langue de spécialité, ont conduit les méthodologues à repousser hors de leurs aspirations la littérature-modèle.» (Bourdet : 1988 : 145).

Un autre facteur qui permet d'expliquer cet exil de la littérature est le retour à une conception de la langue comme réalité avant tout orale : la langue écrite n'est plus envisagée que comme «une transposition de la langue parlée» (P. Guberina *Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français*, 1939, cité par Puren 1988 : 31) et son étude est repoussée à un second temps de l'apprentissage. Les textes littéraires suscitent moins l'intérêt des pédagogues : la majorité des travaux se concentre d'ailleurs, de manière générale, moins sur l'écrit que sur l'oral.

La littérature apparaît aussi comme trop éloignée de l'usage quotidien de la langue qui est désormais visé. La sélection du lexique et de la grammaire ne se fait plus désormais

---

[206] «Les anecdotes ne manquent pas où tel vieil universitaire étranger, riche d'une thèse sur la Chanson de Roland, se montre incapable de soutenir une conversation en français» (Coste 1971 : 156).

dans les textes des grands auteurs, mais en fonction de leur fréquence d'emploi (cf. les enquêtes statistiques menées à partir de conversations orales spontanées qui ont permis de définir le Français Fondamental). Le modèle de langage que présentent les textes littéraires ne peut qu'induire l'apprenant en erreur, puisqu'ils présentent le plus souvent des éléments en décalage voire en contradiction avec la langue de tous les jours.[207]

Même si, de fait, la langue littéraire ne correspond pas nécessairement aux registres les plus élevés, elle est associée à un usage marqué, envisagée selon une problématique de l'écart, du style, en écho par exemple à une position comme celle de C. Bally : [208]

> «L'expression littéraire n'est belle que par contraste, comment la comprendrait-on si on ignore ce qui n'est pas elle /../ on croit connaître le français quand on a lu Racine, Corneille, La Fontaine ou Victor Hugo, en réalité on n'en connaît que les déformations sublimes que lui ont fait subir quelques génies, et l'originalité même de ces déformations apparaît mal en l'absence de tout point de comparaison. Voilà pourquoi la langue usuelle doit rester le centre de l'étude d'une langue vivante, sans pour cela devenir une étude utilitaire et terre à terre.» (Bally 1951 : 249)

On peut aussi voir des raisons idéologiques à cet exil de la littérature : D. Coste rappelle ainsi que «la littérature, bien malgré elle, a eu partie liée avec certains fonctionnements sélectifs et élitistes de la tradition classique» (Coste 1982 : 65).

La conception de l'enseignement de la civilisation évolue elle aussi et contribue à cet exil de la littérature. Les méthodes audiovisuelles mettent en effet au premier plan la culture du quotidien, au détriment de la culture littéraire et la culture prend un sens moins restrictif : les années soixante voient reculer «les exigences d'un humanisme à peu près exclusivement littéraire /.../ devant celles d'une culture nouvelle où la communication et les échanges /prennent/ beaucoup plus d'importance» (Debyser 1971 : 6). Seules les langues mortes se satisferaient d'une conception classique, littéraire, de la culture.

Enfin, cette éviction de la littérature de la classe de langue se produit à un moment où elle est elle-même en crise. D'une part, en effet, elle entre alors dans une véritable «ère du soupçon». Sa capacité à représenter le réel est mise en question, ce dont témoigne par exemple le Nouveau Roman. Comment, dès lors, pourrait-elle être utilisée au sein de la classe de langue comme miroir d'une société, d'une civilisation ? D'autre part, c'est sa valeur sociale elle-même qui est en butte à de nombreuses critiques : elle apparaît comme l'emblème d'un certain élitisme et, «enjeu cristallisateur», finit «sacrifiée sur l'autel de la démocratisation» (Argaud 2001 : 470).

---

[207] La lecture du *Corbeau et du Renard* peut conduire l'apprenant à produire «des phrases du type "Dame Dupont, sur une chaise assise, tenait en ses mains un journal"» (Debyser 1971 : 10-11).

[208] D. Coste souligne que le fonctionnement de la langue des textes littéraires diffère de celle de la communication orale en face à face (qui est le coeur des approches audiovisuelles) : elle doit construire tout un monde «qui ne tient que par la force d'un agencement linguistique», sans autre recours que le seul pouvoir du verbe» (Coste 1971 : 156).

2.3.2. Civilisation et littérature, entre tradition et modernité : l'exemple de la revue *Le Français dans le monde*

Cette évolution du traitement de la littérature apparaît très nettement dans les recherches menées par E. Argaud (2001) et les analyses qu'elle a menées de la représentation de l'enseignement de la civilisation (et de son évolution) dans la revue *Le Français dans le monde*. Son étude, qui met en évidence les liens étroits qui unissent conception de l'enseignement de la civilisation et de l'enseignement de la littérature couvre les années 1961-1976, pour lesquelles elle identifie deux périodes distinctes : pendant la première (jusqu'à mars 1967), la civilisation navigue «entre tradition et modernité», pour la seconde, elle est «sous la tutelle de la langue». Un des enjeux importants de la première période, au cours de laquelle «le quotidien et l'actuel sont devenus deux des caractéristiques de la pédagogie de la civilisation» est pour elle «l'éviction lente» de la littérature dont la place dans l'enseignement de la civilisation «/relève/ ainsi entièrement de la problématique tradition / modernité» (Argaud 2001 : 468-469).

Les articles qu'elle a analysés mettent en évidence la confrontation entre «ceux qui voulaient conserver à la littérature et aux littéraires un statut privilégié ou du moins honorable, et ceux qui estimaient qu'il fallait mettre l'accent sur le quotidien et le contemporain» (Argaud 2001 : 470).

Les tenants de la première position, qui sont le plus souvent de formation littéraire, universitaires ou directeurs d'Alliance Française (G. Michaud, J. Roche, H. Dumazeau ou encore M. Bruezière), témoignent de la permanence d'un habitus ancien : celui des méthodologies traditionnelles et active. Ils postulent que la littérature «permet d'entrer en contact avec une culture» et est même «le critère qui permet d'évaluer une civilisation» (Argaud 2001 : 471), comme le résument les citations suivantes d'H. Dumazeau :

> «On ne doit perdre aucune occasion à propos de la littérature de mieux faire connaître la France, non qu'elle soit plus admirable que les autres pays, mais parce que la connaissance de la civilisation se nourrit de celle de la littérature et réciproquement, peut être aussi parce que la France n'est jamais aussi grande que quand elle tend à l'universel.» (Dumazeau 1970 : 471)

ou de M. Bruézière

> «C'est ici le lieu de rappeler la fameuse formule de madame de Staël : "la littérature est l'expression d'une société". Affirmation à l'appui de laquelle on peut en citer une seconde, plus récente, mais non moins péremptoire de Simone de Beauvoir : "c'est à travers sa littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger.» (Bruézière 1971 : 471)

E. Argaud met en évidence la cohérence des valeurs et des positions exprimées dans leurs articles. Ces auteurs, qui se veulent des «ambassadeurs» de la civilisation française, sont intéressés par «la France prestigieuse», dont ils présentent une image en partie édulcorée (que symbolise l'expression récurrente sous leur plume de «France la doulce») :

> «Notre devoir quotidien est de donner de la France l'idée d'un pays clair, intelligent et artiste.» (Dumazeau 1963 : 4)

La littérature offre un «témoignage privilégié» sur la France d'hier et d'aujourd'hui. Mais, plus encore, ils l'érigent en «valeur absolue» (Argaud 2001 : 478) et la placent au sommet de la hiérarchie des productions culturelles. Ils en font le socle même de la civilisation (en glissant du sens particulier vers le sens universel du terme) :

> «Je ne doute pas que la littérature d'aujourd'hui ne réussisse ce qu'a fait la peinture, ne rende parisien l'esprit le plus sauvage, ne rationalise le plus irrationnel.» (Dumazeau 1963 : 4)

En toute logique, ils témoignent d'une grande réticence vis-à vis des avant-gardes, qui représentent pour eux une forme de décadence de la civilisation, comme l'argumente M. Bruézière dans un article intitulé «La Trahison des clercs» :

> «Aujourd'hui, la trahison des écrivains porte sur l'objet même de leur activité. En reniant le style, en mettant en question le langage, ils ont posé la question même de l'existence de notre civilisation, car il n'y a pas de civilisation sans le langage.» (Bruezière 1970 : 57)

Néanmoins, cette position est de plus en plus attaquée au fil des années et l'article de M. Bruézière, qui en offre une claire synthèse, constitue plutôt un plaidoyer pour défendre des vues qui sont désormais minoritaires, et appartiennent à un passé méthodologique révolu.

La ligne éditoriale de la revue se fait l'écho de l'évolution méthodologique en cours et donne essentiellement la parole à des auteurs qui jugent «nécessaire d'être efficace et pragmatique, de diminuer la part littéraire dans l'enseignement, de mettre l'accent sur la langue orale, sur les nécessités de la communication, sur l'actualité et la vie quotidienne, sur le français des sciences et des techniques» (Argaud 2001 : 471). Parmi ceux qui adoptent cette position, on retrouve beaucoup de chercheurs du CREDIF (dont D. Coste) et plus encore du BELC, lieux clés de l'élaboration et de la diffusion de la méthode SGAV. Ils estiment que le texte littéraire est «trop chargé de connotations élitistes, /.../ dépassé, difficile, peu attractif pour un public nouveau et élargi, en raison d'un langage qui n'est pas celui de la vie de tous les jours» (Argaud 2001 : 493-94). Il ne doit plus être le support privilégié d'enseignement de la civilisation puisque c'est désormais la culture dans son acception la plus quotidienne qui est mise en avant.

Toutefois, les articles et dossiers de la revue montrent bien que la littérature ne disparaît pas complètement mais donne lieu «à des exploitations plus restreintes et plus diversifiées, à des choix différents qui apparaissent dans les textes sélectionnés» (Argaud 2001 : 492). L'analyse du contenu des dossiers de civilisations menée par E. Argaud montre ainsi que de la première à la seconde période la part réservée aux textes littéraires diminue, (passant de 27 à 18,3%) et, surtout, que leurs caractéristiques ne sont plus les mêmes. En examinant plus spécifiquement les textes proposés dans les dossiers réalisés par des auteurs affiliés au BELC, elle dégage quelques-uns de leurs critères de sélection. Celui de la nouveauté semble primordial : elle évoque la tentation de la «contemporainéité» (Argaud

2001 : 508) qui conduit à laisser de côté les textes du patrimoine. Leur style est de préférence oral et familier : il donne «une impression très forte de vécu, de spontanéité, d'authenticité», ce que renforce encore le recours fréquent à des textes écrits à la première personne, voire à des textes autobiographiques. Ils manifestent souvent une «rupture par rapport à la tradition du beau texte littéraire» (Argaud 2001 : 503), et notamment du beau style. Les thématiques privilégiées sont en lien avec des problèmes de société contemporains et on y retrouve «les préoccupations sociales et idéologiques des années 70» (elle cite l'exemple de C. Etcherelli ou C. Rochefort). Ils témoignent souvent d'un certain refus du conformisme qui se retrouve dans le profil des auteurs sélectionnés : femmes et auteurs marginaux y sont en effet en bonne place. Bref, il s'agit de «faire preuve d'audace et de renouveau, /.../ de donner de la France une image la plus actuelle possible et de renoncer aux oeuvres déjà étudiées de nombreuses fois et trop connues» (Argaud 2001 : 505).

2.3.3. Dans les manuels

Les différents travaux qui s'intéressent à la place et la fonction des textes littéraires dans les manuels constatent eux aussi que les méthodes audiovisuelles rompent avec les pratiques antérieures. On parle d'un «purgatoire» des textes littéraires, d'une littérature «aux oubliettes», «en exil», «bannie», «évincée»... Rares sont cependant les ensembles pédagogiques qui les ignorent complètement. De manière générale, on observe même, au fur et à mesure de l'avancée dans l'apprentissage, une augmentation graduelle de la place accordée aux textes littéraires. Pour autant, il est difficile d'identifier une logique d'ensemble qui sous-tendrait son utilisation (et ce parfois au sein d'une même collection).

a. Les niveaux supérieurs : permanence de l'approche traditionnelle

Comme dans l'enquête menée par E. Argaud, on observe une certaine permanence de l'approche traditionnelle, plus particulièrement aux niveaux supérieurs (manuels de niveaux 3 et 4). Il est même fréquent que le dernier volume d'un ensemble se présente, comme aux beaux jours des méthodologies traditionnelles, sous la forme d'une anthologie littéraire : c'est le cas de *La France en direct* ou du *Mauger rouge (Le Français et la vie* 3). Ces ouvrages, note I. Gruca, «ressemblent étrangement aux productions du courant direct malgré quelques aménagements ou replâtrages» (1993 : 205) ; ils offrent une sélection de morceaux choisis, organisés autours de différents thèmes :

> «Il s'agit de présenter les grands axes de la vie française et de montrer comment les Français abordent les principaux domaines qui structurent la société afin de dégager à la fois un tableau social et une mentalité particulière.» (Gruca 1993 : 252)

Même si ces deux anthologies «limitent le champ des connaissances aux thèmes de la vie courante et de la mentalité des habitants» (Gruca 1993 : 252) et réduisent la place dévolue à la géographie et à l'histoire de la France, à l'évocation de ses productions culturelles, de son histoire littéraire, elles restent dans la continuité des anthologies

traditionnelles. La réforme audiovisuelle s'est en effet concentrée sur les premiers temps de l'apprentissage et les méthodes SGAV ont eu plus de difficulté à trouver une solution qui leur soit propre pour les niveaux avancés.

J. Tallot utilise ainsi l'image du «parachutage» («Renouveau des langues aux États-Unis. La méthode audio-aurale», *Les Langues modernes*, 1959, cité par Puren 1988 : 205) pour décrire la manière dont, une fois les rudiments linguistiques maîtrisés, l'apprenant se voit proposer un retour à des pratiques en cours depuis des décennies, et en totale rupture méthodologique avec ce qu'il avait pu expérimenter aux débuts de son apprentissage, ce qui constitue un «saut bien traumatisant» (Gruca 1993 : 256) :

> «Simultanément, selon une technique qui tient plus du parachutage que de la progession graduée, les élèves lisent des textes de Maupassant et de La Fontaine, en même temps que le manuel» (Tallot, cité par Puren 1988 : 205)

Cette relégation de la littérature aux niveaux les plus avancés a en outre un effet paradoxal. Elle s'en trouve fortement valorisée, comme si elle ne pouvait se «mériter» qu'au terme d'un long parcours. D. Coste l'analyse en ces termes : «dans le même mouvement, le littéraire est écarté et valorisé, écarté parce que valorisé.» Son accès «se mérite par une longue marche propédeutique, une ascèse seulement peuplée de textes "fabriqués" à des fins pédagogiques» (Coste 1982 : 65).

Cette désacralisation initiée par les méthodes audiovisuelles reste donc «ambiguë» (selon l'image employée par I. Gruca). Le texte littéraire se présente comme l'aboutissement de plusieurs années d'apprentissage et lui sont toujours associés des objectifs formatifs et culturels, fédérateurs dans le contexte scolaire :

> «Il devient nécessaire non plus seulement comme objectif mais aussi comme moyen d'accéder à des connaissances dont la langue étudiée est le vecteur privilégié : la culture du pays étranger. A cet objectif culturel s'ajoute un objectif formatif tout aussi incontournable : s'ouvrir à une autre culture c'est approfondir sa propre culture, développer son esprit d'analyse et son sens critique.» (Gruca 1993 : 366)

Plus encore, le fait de réserver l'étude des textes littéraire aux apprenants avancés, et à un contexte scolaire, accentue encore les connotations élitistes qui lui sont rattachées, comme si les objectifs formatifs et culturels étaient réservés à certains, alors que d'autres devaient se contenter d'objectifs pratiques :

> «La dissociation entre le pratique et le culturel, entre la langue outil de communication et la langue véhicule d'une activité culturelle devient ainsi l'instrument d'institutionnalisation d'un clivage social de plus en plus affirmé entre premier cycle court et enseignement long.» (Gruca 1993 : 241)

b. Les premiers niveaux : une «double marginalisation»

Aux premiers niveaux, en revanche, la littérature est «doublement marginalisée» :

> «Par son absence ou son faible degré de représentativité, mais aussi par le manque de traitement pédagogique dans les premiers degrés de méthodes au cours desquelles l'appareil méthodologique a été démesurément multiplié.» (Gruca 1993 : 179)

Les manuels initient l'apprenant à une langue orale et usuelle, premier objectif de l'apprentissage et évincent en effet quasi-totalement les textes littéraires au profit de dialogues enregistrés.[209]

La littérature a encore, néanmoins, une présence sporadique : des poèmes[210] sont régulièrement proposés aux apprenants (phénomène que l'on retrouvait dans certaines méthodes actives). Ils sont d'ailleurs, le plus souvent, donnés à lire tels quels, sans annotation. Ils peuvent aussi avoir été créés par les concepteurs de la méthode eux-mêmes et ne portent alors aucune mention du nom de leurs auteurs. Seul semble visé le contact avec une forme de langue «autre», cette langue poétique donnée «à découvrir, à interpréter, à sentir» [211] (Gruca 1993 : 182).

Les textes littéraires en «français facile» sont une autre modalité de présence de la littérature aux premiers niveaux de l'apprentissage. Les concepteurs de ces collections proposent des versions des grands classiques de la littérature réécrits en un nombre limité de mots. Ils se targuent de permettre à des apprenants encore peu avancés de lire «avec plaisir sans l'aide du dictionnaire», comme l'indique la quatrième de couverture de la collection «Français facile») les chefs-d'oeuvre de la littérature française. S'agit-il d'une solution pertinente pour donner précocement accès aux textes et à la culture littéraire ? Elle semble très discutable à de nombreux égards, même si ces collections, qui existent encore aujourd'hui ont rencontré un succès éditorial certain. I. Gruca la qualifie même de «marché de dupes» :

> «Cette orientation ne peut conduire qu'au paradoxe et alimenter une série de confusions et de méprises d'autant plus que ces textes, qui prétendent exporter notre culture au sens le plus noble du terme, s'inspirent en réalité très librement du texte intégral : comment peut-on le respecter avec des contraintes linguistiques et pédagogiques si fortes.» (Gruca 1993 : 196)

Ces textes simplifient à l'extrême l'oeuvre dont ils s'inspirent, ne retenant que les grandes lignes de son intrigue, ou les figures les plus saillantes parmi ses personnages. Surtout, ils font comme si la forme d'une oeuvre, le style de l'écrivain étaient partie négligeable et pouvaient subir des modifications d'envergure sans que cela affecte la nature même de l'oeuvre. Bref, ces tentatives pour essayer de combler le fossé entre le niveau linguistique des apprenants et les objectifs «culturels» (connaissance des oeuvres du patrimoine littéraire) s'avèrent ici peu convaincantes.

---

[209] On a pu cependant souligner la parenté entre ces dialogues et la forme théâtrale.

[210] I. Gruca comptabilise par exemple 33 poèmes dans *De Vive voix* et 10 dans *Pierre et Seydou.*

[211] «Paradoxalement plus le texte est éloigné du modèle courant, puisqu'il répond aux règles et aux contraintes poétiques, plus vite il est introduit comme s'il posait moins de problèmes alors qu'apparemment il paraît le plus difficile : l'aspect scriptural signale immédiatement la particularité du genre et l'étudiant ne cherche pas à imiter ce type de production qui a l'avantage de ne pas véhiculer de modèles linguistique à imiter mais à découvrir, à interpréter, à sentir.» (Gruca 1993 : 182)

3. Des approches communicatives à aujourd'hui : le renouveau

Les travaux d'I. Gruca montrent que c'est dans le sillage des travaux portant sur le niveau 2 à partir du début des années soixante-dix que commence à être menée une réflexion un peu plus poussée sur le texte littéraire et que sont effectuées certaines propositions allant dans le sens d'un renouvellement de son statut dans la classe de FLE.

Les trois décennies suivantes vont être marquées par une relative réhabilitation du texte littéraire, réhabilitation qui n'est pas, cependant, sans ambiguïtés, ni incohérences. Les manuels et les pratiques de classe restant, semble-t-il en deçà du foisonnement des travaux théoriques.

Dans le même temps, l'association du texte littéraire avec des objectifs culturels / civilisationnels prend un nouveau tour : les aspects qui prédominent semblent être d'une part l'assimilation du texte littéraire à un document authentique, ouvrant sur la culture française ou francophone (au sens anthropologique) et d'autre part, ce sur quoi nous nous attarderons plus particulièrement, comme un lieu emblématique de l'interculturel.

3.1. Les approches communicatives : une réhabilitation ambiguë

3.1.1. Des réflexions sur le niveau 2 aux approches communicatives

De nombreux chercheurs réfléchissent dès le début des années soixante-dix à la manière dont peuvent être adaptés les principes des méthodes SGAV au-delà des premiers temps de l'apprentissage, de manière à développer chez l'apprenant «une aptitude à enrichir sa capacité de communication avec un langage à la fois plus personnel et plus réel» (Debyser 1973 : 22).

Leurs travaux, auxquels est consacré un numéro spécial du FDLM en 1970 (*L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2*, n°73), portent sur des aspects qui avaient été quelque peu délaissés pendant la décennie précédente : la dimension culturelle / civilisationnelle de l'enseignement, les variétés de langue, les différents types de documents qui doivent être proposés une fois le premier niveau atteint.[212]

Le domaine de l'enseignement / apprentissage de la culture est celui sur lequel se concentre la majeure partie des propositions du niveau 2, les apprenants peinant à se satisfaire, une fois les premières étapes de l'apprentissage passées, de l'approche limitée et

[212] É. Bérard liste ainsi les principes du Niveau 2 : «une réflexion plus poussée sur les objectifs, une orientation sur l'enseigné, des méthodes plus actives, le développement de l'expression libre et de la créativité, la mise en place d'une véritable compétence de communication, le dépassement de la méthode structuraliste dérivée de la linguistique appliquée, l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours, l'utilisation de documents authentiques, une plus grande diversification des procédures didactiques» (Bérard 1991 : 15). On peut y ajouter une nouvelle prise en compte des rapports langue / culture, de la réalité sociale de la langue.

fortement stéréotypée qu'en ont les méthodes audio-visuelles. Ce renouvellement passe par la mise en évidence de l'étroite imbrication entre langue et culture, la volonté de donner accès à une réalité culturelle complexe et plurielle, l'exploitation de documents authentiques plus à même de susciter l'intérêt des apprenants.

Le texte littéraire, qui se trouve à la confluence de ces interrogations, est donc à nouveau envisagé lorsque, quelques années plus tard, l'entrée dans les approches communicatives[213] marque une nouvelle étape dans l'histoire des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues.

3.1.2. Une réhabilitation du texte littéraire

a. Le texte littéraire comme document authentique : une approche thématique et culturelle

Cette période correspond à un retour des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères.

Tout d'abord, de manière générale, c'est *le travail de l'écrit* qui cesse d'être repoussé à un second temps de l'apprentissage. Les quatre habiletés (skills) qui composent la compétence de communication sont abordées simultanément : on ne «passe» plus à l'écrit après plusieurs dizaines d'heures de cours consacrées exclusivement à l'oral comme le

---

[213] Ces nouvelles conceptions naissent à la fois d'une critique et d'un prolongement des méthodes audiovisuelles, certains didacticiens (C. Puren, par exemple) considérant même qu'elles en constituent la troisième génération. Elles sont aussi en partie issues des travaux menés pour le niveau 2, qui ont affecté, par ce que F. Debyser nommera un «choc en retour»; les premiers temps de l'apprentissage, les propositions effectuées pour les niveaux les plus avancés amenant à reconsidérer les fondements mêmes des méthodes audiovisuelles.
Les approches communicatives prennent appui sur de nouvelles théories de référence : linguistique de l'énonciation, analyse du discours, sociolinguistique, ethnographie de la communication, pragmatique (notion d'acte de parole), la psychologie cognitive (l'apprenant jouant un rôle actif et créateur dans ses apprentissages). Les chercheurs ne les envisagent pas dans une perspective applicationniste mais vont «y puiser des outils, des concepts qui sont intégrés par la didactique.» (Bérard 1991 : 17).
Sur le plan institutionnel, les travaux menés au sein du conseil de l'Europe ont joué eux aussi un rôle déterminant dans la construction de ces approches communicatives, en nourrissant les réflexions théoriques sur l'enseignement /apprentissage des langues vivantes et en élaborant différents outils pratiques. Ils ont notamment contribué à la description d'un niveau seuil (niveau minimum de communication dans la langue étrangère), à l'élaboration de programmes et de référentiels, à l'identification des besoins langagiers et communicatifs des apprenants. L'emploi du terme «approche» (tout comme la fréquente mise au pluriel du syntagme) marque d'ailleurs la prise en compte d'une certaine souplesse dans la manière dont elle est mise en pratique et de sa dimension protéiforme, par contraste avec les «méthodes» et «méthodologies» qui l'ont précédée, dont la cohérence interne était plus marquée.
Au coeur des approches communicatives, on trouve bien entendu l'idée que pour savoir communiquer, «il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut «également savoir s'en servir en fonction du contexte social» (Bachman cité par Bérard). L'objectif de l'enseignement / apprentissage est donc : l'acquisition et /ou le développement d'une véritable compétence de communication dans la langue cible. On doit connaître les règles d'emploi de la langue, à l'écrit et à l'oral, dans la variété de ses registres et usages. Et les différents modèles de compétence de communication construits dans le cadre de ces approches prennent systématiquement en compte la culture, sous ses différents aspects, en accordant une place toute particulière à la culture anthropologique (Bérard 1991 : 16).

préconisaient les méthodes SGAV. Les manuels conçus à cette époque proposent donc un certain nombre de documents écrits (et parmi eux des textes littéraires) dès le niveau 1.[214]

Par ailleurs, une prise en compte plus précise des différents publics et de leurs besoins spécifiques conduit les maisons d'éditions à publier de nombreux matériaux complémentaires, ciblés sur tel ou tel aspect de l'apprentissage : là aussi, on voit se multiplier, dans les années quatre-vingt, des manuels exclusivement dédiés à l'étude de la littérature, répondant à la demande de certaines catégories d'apprenants.

Mais, comme le met en évidence I. Gruca, c'est essentiellement en tant que *document authentique* que le texte littéraire fait son retour dans la classe de langue. Il est placé à côté d'articles de journaux, d'affiches publicitaires ou de messages radiophoniques, dans ce «vaste ensemble des messages écrits et oraux produits par des francophones pour des francophones» (Coste 1970 : 88).[215]

C'est alors une approche thématique et culturelle du texte littéraire qui est privilégiée, approche qui fait écho sur de nombreux points aux propositions de la méthode directe. Il n'est plus choisi «en fonction des exemples auxquels il peut donner naissance mais pour les diverses informations qu'il intègre» (Gruca 1993 : 422). Il ouvre une porte sur de nombreux aspects de la réalité quotidienne française, sur les manières de vivre et de penser des Français :

> «Les documents authentiques, mais avec eux /../ les textes littéraires contiennent un grand nombre de références extra linguistiques et de connotations propres à la civilisation étrangère : il sont donc particulièrement appropriés pour indiquer les spécificités culturelles des situations langagières qu'on propose aux apprenants.» (Gruca 1993 : 478)

Il est aussi «susceptible de présenter et d'approfondir les grands problèmes qui ont partout et toujours inquiété les hommes» (Gruca 1993 : 213) : il illustre la manière dont les Français envisagent, de manière spécifique, certaines thématiques universelles (l'amour, la mort *etc* ...).

Une démarche pédagogique comme celle que préconise D. Coste (1971) est emblématique du traitement réservé au texte littéraire dans cette optique. Il propose en effet d'aborder tout thème de civilisation en trois étapes :

- tout d'abord, des témoignages individuels de Français permettent de le découvrir

---

[214] Pour J. Peytard (1982), repenser l'oral, comme la didactique a commencé à le faire dès les années soixante, a amené, par ricochet, à repenser l'écrit et dont, partant, la place et la fonction du texte littéraire.

[215] Définis par J.-P. Cuq comme désignant :
«Tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques, et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, *etc.*» (Cuq 2003 : 29)
Il s'agira principalement «de textes écrits empruntés à la presse et de textes sonores empruntés aux communications de masse ; il pourra s'agir également de textes littéraires simples» (Debyser 1970 : 22).

- puis dans un second temps on propose des «opinions et commentaires» sur ce même thème
- et enfin, dans un troisième temps, des textes plus complexes permettent d'engager une réflexion plus poussée à son propos : c'est à cette ultime étape que les textes littéraires seront privilégiés.

Toutefois, utiliser le texte littéraire comme un «document de civilisation» conduit à l'aligner plus ou moins sur d'autres types de textes écrits. Et cela peut contribuer à le banaliser, comme le déplorent M.-A. Albert et M. Souchon :

> «Les textes littéraires sont devenus aujourd'hui des "documents de langue" parmi d'autres, tout particulièrement dans les méthodes de français langue étrangère. Ils apparaissent avec les recettes de cuisine, les publicités, les petites annonces ou autres fiches d'état civil, afin d'"exemplifier" les variétés d'écrits circulant dans la société française.» (Albert et Souchon 2000 : 9)

De fait, de nombreux manuels l'introduisent sans réellement prendre en compte ses spécificités, le plus souvent pour travailler la compréhension écrite, dans le cadre d'une démarche de lecture globale «qui n'est pas faite pour faciliter l'interprétation ni l'explication» (Gruca 1993 : 493) :

> «Il est relativement rare et lorsqu'il est cité, c'est pour illustrer un thème d'étude un phénomène de société etc., à peine reconnaissable entre un article de journal et une page de statistiques, tantôt cité pour son auteur, tantôt pour lui-même, mutilé parfois, incompris le plus souvent, ou du moins jamais compris pour lui-même, jamais dans sa littérarité.» (Naturel 1995 :19)

En outre, les marques formelles qui le caractérisent sont fréquemment gommées, les indications relatives à l'auteur, au contexte de l'extrait restent souvent minimales. Pour I. Gruca :

> «Cette décontextualisation, poussée ainsi à l'extrême, est pernicieuse d'autant plus que la littérature est morcelée : entièrement déconnectés, privés d'un minimum de références historiques et esthétiques, les fragments littéraires, juxtaposés ou reliés par une thématique, ne sont qu'un prétexte pour développer une seule compétence, à savoir la compréhension entièrement détachée de son support.» (Gruca 1993 : 495)

b. Éclectisme

Néanmoins, malgré cette utilisation fréquente du texte littéraire comme document de civilisation, on peut remarquer avec I. Gruca que ce retour en force de la littérature se fait sans réelle cohérence méthodologique, un peu comme s'il n'avait jamais été pensé en tant que tel :

> «Qu'ils soient concentrés dans des rubriques régulières ou dispersés au gré des leçons, les textes littéraires sont toujours admis et utilisés mais non vraiment justifiés.» (Gruca 1993 : 492)

De manière emblématique, d'ailleurs, plusieurs guides pédagogiques et ouvrages d'introduction à la didactique du FLE publiés à l'époque la passent sous silence, comme si la formation des enseignants n'avait pas à l'aborder de manière prioritaire.[216]

Ainsi, il semble que l'on ne puisse définir que «de manière négative» et «par opposition au passé» la place et la fonction du texte littéraire dans les manuels communicatifs :

> «/Il/ ne sert plus de motif à des manipulations grammaticales ou lexicale ou de corpus de difficulté à fin d'apprentissage linguistique ;
>
> /ses/ stratégies d'exploitation ne conduisent plus vers les exercices que connaissent les lycéens français /comme/ l'explication de texte ;
>
> /il/ n'est plus un prétexte à culture et ne se présente plus sous la forme d'un florilège que tout francisant devrait avoir lu.» (Gruca 1993 : 493)

En outre, à cette définition «en creux», on peut ajouter le constat d'une certaine incohérence de son traitement, qui se renforce encore, sans nul doute, dans les années quatre-vingt-dix. Pendant cette période, en effet, les approches communicatives connaissent des réaménagements conséquents et semblent entrer dans ce que C. Puren nomme une phase de désystématisation (1993 : 42-46). Que l'on y voie la manifestation du paradigme de la diversité[217] (Puren), ou la perpétuation d'une méthodologie «ordinaire», «voie basse» de l'approche communicative (Beacco 2000), cet éclectisme se caractérise par une plus grande hétérogénéité des pratiques et des références, une absence de cohérence globale. Reviennent notamment sur le devant de la scène des pratiques plus traditionnelles, dans les domaines de l'enseignement de la grammaire ou du lexique, mais aussi dans celui de la littérature. L'analyse de manuels parus entre le milieu des années quatre-vingt et le début des années quatre-vingt-dix amène ainsi I. Gruca à faire ce constat : «l'absence de régularité et de systématisation aussi bien en ce qui concerne les textes littéraires que leur exploitation témoigne d'une méthodologie peu cohérente face au texte littéraire malgré quelques démarches pédagogiques originales» (Gruca 1993 : 414).

---

[216] C'est le cas dans : C. Puren et P. Bertocchini (1998) *Se Former en classe de langue*, Ellipses et dans : P. Bertocchini et E. Costanzo (1991) *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International. La réédition du second en 2008 s'ouvre en revanche à cette question. C. Tagliante lui consacre quant à elle des propositions pédagogiques dans *La Classe de langue* (1999) CLE International.
De la même manière, ni la synthèse d'E Bérard (1991) *L'Approche communicative. théorie et pratique,* CLE International, ni la *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère* d'H. Boyer *et alii* (1990) CLE International n'envisagent la question du texte littéraire.

[217] C. Puren (1993 : 56) met en relation cet éclectisme méthodologique avec la «montée irrésistible de la problématique de la complexité» dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues (et plus généralement des sciences humaines). Cette problématique correspond à la prise en compte «de l'hétérogénéité des références théoriques, des facteurs de variabilité des pratiques d'enseignement (diversité des apprenants quant à leurs objectifs, profils, stratégies et méthodes d'apprentissage), et de la complexité des paramètres des situations d'enseignement/apprentissage (apprenants, enseignants, institutions, langue source et langue cible, conditions d'enseignement/ apprentissage, société, etc.)
Il est devenu difficile, dans ce contexte, de construire une «nouvelle cohérence méthodologique globale».

C'est ce «paradigme de la diversité» qui permet d'expliquer la difficulté que l'on rencontre à trouver une ligne directrice claire aux options didactiques et aux choix pédagogiques des vingt dernières années, plus encore que l'absence de recul que l'on peut avoir sur cette période contemporaine.

Et le bilan que trace I. Gruca des choix relatifs à la littérature dans les manuels de cette génération témoigne de ces approches à la fois variées et contradictoires, de ces multiples incohérences :

> «- Présence ou absence totale de texte d'une méthode à l'autre, chaos à l'intérieur d'une même série méthodologique : apparition brutale du texte littéraire, généralement au niveau 3 ;
>
> - cantonnement aux morceaux choisis, généralement très courts ;
>
> - pas de textes "longs" ou "de groupement de textes" ;
>
> - oubli quasi généralisé de la littérature francophone ;
>
> - exploitation du littéraire sous l'hégémonie de l'approche globale de la situation gale de communication ;
>
> - incohérence au niveau de l'appareil pédagogique ;
>
> - absence de véritable articulation lecture-écriture ou de réelle application des ateliers d'écriture ;
>
> - amnésie dans le questionnaire quant aux théories, notamment linguistiques /.../ (cf. typologie des textes, linguistique textuelle *etc*.) ou quant aux théories sur l'intertextualité qui pourraient mettre en relief l'interculturalité du phénomène ;
>
> - absence totale d'activité de réflexion sur les possibles de la langue et sur tous les phénomènes qui assurent la littérarité d'un texte de fiction par opposition aux autres types d'écrits ;
>
> - pas d'outil pour permettre l'autonomisation de l'entrée en littérature.» (Gruca 2002 : 379).

3.2. Depuis les années quatre-vingt-dix : un renouvellement des approches

Au-delà de cette présence parfois peu concluante des textes littéraires dans les manuels, et de cet éclatement méthodologique propre à la période contemporaine, les années quatre-vingt-dix voient paraître de nombreux ouvrages consacrés à la didactique du texte littéraire dans la classe de FLE. Ces travaux marquent un véritable renouvellement de l'approche de la littérature dans ce domaine - renouvellement dont les échos ne se font pas toujours sentir de manière simultanée dans les propositions des manuels. [218]

On peut estimer qu'ils correspondent à la constitution d'un champ propre, celui de la didactique du texte littéraire en français langue étrangère, qui est sinon encore complètement autonome, du moins en voie d'autonomisation par rapport aux travaux portant sur la didactique du texte littéraire en français langue maternelle d'une part, et d'autre part aux travaux portant sur la didactique générale du français langue étrangère.

---

[218] J.-P. Cuq et I. Gruca parlent d'«une distorsion importante entre les recherches et le matériel pédagogique» (2002 : 377).

3.2.1. Les années quatre-vingt-dix : vitalité des recherches relatives à la didactique du texte littéraire

À ce point de notre recherche, il nous a paru pertinent d'examiner ces ouvrages afin de rendre compte des «avancées» (si tant est qu'on puisse parler de «progrès» dans ce domaine) de la didactique du texte littéraire en français langue étrangère pendant cette décennie : quelles étaient les voies prises par ce renouveau du traitement du texte littéraire, qui est concomitant aux approches communicatives, sans leur être cependant intégralement imputable ?

a. Un foisonnement de publications

Le nombre des ouvrages et articles consacrés au texte littéraire dans la classe de FLE depuis le début des années quatre-vingt-dix est conséquent et s'accroît de manière exponentielle. Parmi les travaux que nous avons examinés, nombreux sont ceux qui s'ouvrent par un constat de renouveau, et reviennent à cette occasion sur les publications qui ont marqué ce domaine d'étude et ont contribué à la formation de ce champ[219], à l'instar de J. Peytard en introduction au numéro spécial du *Français dans le monde* «Littérature et enseignement : la perspective du lecteur» :

> «L'histoire est à écrire pour les trois dernières décennies (1960-1988) de la part de la littérature dans l'apprentissage et la pratique des langues, tant maternelles qu'étrangères. On peut en attendant faire l'hypothèse que si en 1988, *Le Français dans le monde*, après son numéro spécial de 1970, *L'enseignement de la littérature revient à la littérature en classe de langue* (FLE), c'est que "quelque chose a bougé" en dix-huit ans et qu'est arrivé le moment de faire le point.» (Peytard 1988 : 8)

Si une réflexion plus poussée sur l'enseignement de la littérature s'est amorcée au début des années soixante-dix, c'est avant tout la didactique du français langue maternelle qui a occupé dans un premier temps ce champ de recherches. Pour le FLE, le renouveau est initié par le séminaire organisé au sein du CREDIF à l'automne de 1978, dont l'objectif était «d'arriver à comprendre plus clairement la place et la fonction de la littérature dans l'enseignement du FLE» (Peytard 1988 : 10).

1982 apparaît comme une année charnière, puisqu'elle voit la parution :

- de *Littérature et classe de langue* (Hatier, collection LAL), aboutissement du séminaire du CREDIF
- d'un numéro des *Études de Linguistique Appliquée* «Littérature à enseigner» à l'initiative de Louis Porcher.

Puis, au tournant des années quatre-vingt-dix et tout au long de cette décennie, c'est une véritable embellie : la littérature est à nouveau sous le feu des projecteurs, et ce, on peut le penser, sous l'effet conjoint de plusieurs causes :

---

[219] La démarche est similaire chez J.-M. Adam dans l'article qu'il consacre à la littérature dans l'ouvrage dirigé par D. Coste et précisément intitulé *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988), Paris, Hatier-Didier, «LAL», 1994.

- le renouvellement de l'approche de la littérature dans le domaine de la didactique du FLM, où une attention accrue est portée au lecteur et à la réception ;

- l'éclectisme méthodologique, qui voit le texte littéraire revenir sur le devant de la scène (au même titre que d'autres pratiques traditionnelles), mais sous des formes renouvelées, réactualisées ;

- l'ouverture de formations universitaires (maîtrises, DEA) dans le domaine de la didactique du FLE, qui en consacrant généralement un module d'enseignement au texte littéraire contribuent à ce questionnement ;

- l'aboutissement et la diffusion de travaux de recherches fondateurs[220], qui contribuent à enrichir réflexions et propositions dans ce domaine, par un effet «boule de neige».

Pour essayer de synthétiser les grandes lignes de force de ces productions, il était impossible, dans le cadre de notre projet de recherche, de prétendre examiner dans leur ensemble toutes ces publications, d'autant plus que certaines ont forcément eu plus d'influence et de portée que d'autres. Nous avons choisi de nous référer à celles qui nous semblaient les plus emblématiques, susceptibles par leur portée d'influencer tant les pratiques des enseignants que les recherches ultérieures dans le domaine. Un des indicateurs que nous avons retenus est la mention qui pouvait en être faite dans les bibliographies, de deux ouvrages de référence dans le domaine de la didactique générale du français langue étrangère : le *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde* et le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*[221]. Nous avons ainsi dans un premier temps retenu les références suivantes :

- Albert M.C., Souchon M. (2000) *Les Textes littéraires en classe de langue*, Hachette, F-Auto-Références, Paris.

- Adam J.-M. (1991) *Langue et littérature - Analyses pragmatiques et textuelles*, Hachette, «F» Références.

- Bertrand D. Ploquin F. (coord.) (1988) *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° spécial, février-mars.

- Bertrand D., Exel M.-H., Gruca I., Terrone P. (2000) *À quoi sert la littérature en FLE ?,* CNED-Institut de Poitiers (émission vidéo).

---

[220] Notamment la thèse d'I. Gruca (1993).

[221] Cuq J.-P. et Gruca I. (2002) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG. et Cuq J.-P. dir. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International. Le fait qu'I. Gruca soit co-auteure du premier ouvrage et collaboratrice du second peut laisser penser que les références bibliographiques relatives à la didactique de la littérature seront l'objet d'une attention particulière.

- Cicurel F. (1991) *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette «F» Autoformation, Paris.

- Goldenstein J.-P. (1990) *Entrées en littérature*, Hachette «F» Autoformation.

- Gruca I. (1996) «Didactique du texte littéraire - Un parcours à étapes», *Le Français dans le monde*, 285, 56-59.

- Gruca I. (2001) «L'Exploitation du littéraire dans une classe de langue» (2001) *BIDUL n°3* (Bulletin Informatique de Didactique de l'Université Lumière), *Littérature et FLE*, Université Louis Lumière Lyon 2.

- Gruca I. (2001) «Littérature et FLE : bilan et perspectives», *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°12, *La Recherche en FLE*, 44-56.

- Naturel M. (1995) *Pour la littérature. De l'extrait à l'oeuvre*, CLE International, «Didactique des langues étrangères».

- Peytard J. et alii (1982) *Littérature et classe de langue*, LAL, Hatier CREDIF.

- Séoud A. (1997) *Pour une didactique de la littérature*, LAL, Hatier-Didier, Paris.[222]

Nous avons aussi souhaité ajouter à cette première liste quatre numéros spéciaux de revues occupant une place reconnue dans le domaine de la didactique du FLE / FLM :

- Actes du colloque ANEFLE (Toulon 1994) (1995) *Littérature et FLE : en lisant, en écrivant. didactique au quotidien*, *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, juillet.

- ASDIFLE (1991) *Les Enseignements de la littérature, Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°3, janvier.

- Bourdet J.-F. dir. (1999) *Fiction littéraire et apprentissage des langues*, *Études de Linguistique Appliquée*, septembre.

- Peytard J. dir. (1987) *Enseignement de la littérature et français langue étrangère*, *Le Français aujourd'hui*, juin.

Ces ouvrages articulent généralement :

- des développements théoriques relatifs aux textes littéraires, mettant notamment en lumière ce qui fait leur spécificité (en regard des documents authentiques notamment) ;

---

[222] Nous avons indiqué en gras les titres qui apparaissaient dans les deux ouvrages. Nous n'avons pas retenu ici la thèse d'I. Gruca, qui adopte comme nous l'avons vu une perspective historique et analyse des méthodes parues jusque au début des années quatre-vingt-dix. Nous n'avons pas retenu des références comme *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* de J.-M. Adam (Nathan 1992) ou *Une Grammaire des texte et des dialogues* de S. Moirand (Hachette «F» Autoformation 1990). Même si ces deux ouvrages sont très régulièrement cités dès que sont abordées les questions de la typologie des texte, de la grammaire textuelle, la didactique du texte littéraire dans la classe de FLE n'est pas leur objet privilégié.

- des réflexions sur les finalités didactiques que peuvent / doivent avoir les textes littéraires dans la classe de langue (tous envisagent prioritairement la classe de FLE mais peuvent aussi évoquer l'enseignement du français langue maternelle ou seconde) ;
- et des propositions pédagogiques, plus ou moins détaillées et concrètes selon les cas (certaines sont présentées comme le fruit d'expériences menées en classe, d'autres n'ont pas nécessairement été déjà mises en pratique).

Que nous révèle la lecture de ces travaux[223] qui, en une quinzaine d'années enrichissent et renouvellent considérablement les recherches, et, partant, les propositions pédagogiques, portant sur l'enseignement de la littérature pour un public français langue étrangère ?

b. La thématisation d'un retour du littéraire

On remarque tout d'abord que le regain d'intérêt pour la littérature dont témoignent ces publications y est fréquemment thématisé. Articles et ouvrage s'ouvrent de manière récurrente sur le constat d'un retour en grâce du texte littéraire. M. Naturel met par exemple en exergue à son introduction une citation de L. Porcher :

> «La littérature, où que ce soit en didactique, **reprend une place importante**, parce que, finalement, les apprenants, eux, contrairement aux didacticiens, ne savaient pas qu'elle n'était qu'une vieillerie.» (Porcher 1987 : 41)

et la commente ainsi :

> «La littérature **revient à la mode**, en effet, dans la didactique du français langue étrangère. On la cite, on s'y réfère, on la vénère ... après l'avoir si longtemps bannie, accusée de tous les mots, le plus grave étant qu'elle ne permettait pas d'apprendre à communiquer.» (Naturel 1995 : 3)

Et quasiment tous les ouvrages que nous avons mentionnés s'ouvrent sur la mention d'un «**nouvel engouement**» (*ibid.*) pour la littérature :

> «Longtemps créditée de toutes les vertus formatrices par l'enseignement du français langue maternelle comme étrangère /.../ / la littérature/ est entrée à son tour dans l'ère du soupçon et s'est vu reprocher son caractère fictionnel /.../ aujourd'hui un mouvement inverse s'amorce et, **de nouveau, le texte littéraire retrouve une place dans l'enseignement**. Ce **renouveau d'intérêt** nous incite à proposer des activités pratiques, toujours fondées en théorie, aptes à favoriser une autoformation des (futurs) enseignants comme des étudiants.» (Goldenstein 1990 : 5)[224]
>
> «Après avoir été momentanément sous-estimée - et mésestimée - dans la réflexion didactique en français langue étrangère, la littérature **refait de nouveau surface**.» (Bertrand et Ploquin 1988 2)
>
> «Depuis un certain temps, une bonne vingtaine d'années pour la langue, un peu moins pour la civilisation, la recherche en didactique a fait beaucoup de progrès dans ces domaines. Pour la littérature, on peut se dire que l**a question a commencé sérieusement à se poser il y a seulement quelques années**.» (Séoud 1997 : 9)

---

[223] On y remarquera la récurrence d'un certain nombre de noms de chercheurs qui contribuent à fonder ce champ de la didactique du texte littéraire dans le domaine du FLE : les «fondateurs», H. Besse, D. Coste, J. Peytard, J. Verrier, L. Porcher mais aussi : D.Bertrand, F. Cicurel, L. Collès, J.-P. Goldenstein, I. Gruca, M. Naturel, A. Séoud (et d'autres encore).

[224] Nous soulignons.

> «On assiste à une pléthore de propositions qui témoigne bien de **l'intérêt que portent la plupart des didacticiens du FLE /.../ au texte littéraire** /.../ il ne fait aucun doute que **la littérature et le texte littéraire ont le vent en poupe** ; toutes ces recherches, aux titres très révélateurs, inscrivent le domaine littéraire au coeur de la pensée didactique actuelle et manifestent **la volonté de prendre en charge ce problème longtemps négligé en France**.» (Cuq et Gruca 2002 : 378)

Certains de ces ouvrages commencent par faire le point sur les changements d'orientations survenus depuis quelques années dans la didactique du texte littéraire en FLE, montrant le chemin qui a été parcouru et mettant en évidence la manière dont les questionnements contemporains sont progressivement apparus. Ils disent aussi en quoi les propositions effectuées se démarquent des pratiques antérieures et ouvrent une nouvelle ère pour l'enseignement de la littérature en classe de FLE.

À plusieurs reprises, on y retrouve l'image d'une «troisième voie» qui s'ouvre aux didacticiens et aux enseignants, la possibilité de rompre avec d'un côté la sacralisation propre aux pratiques traditionnelles et de l'autre la banalisation des approches communicatives[225].

> «Nous avons opté pour une troisième voie : ni banalisation, ni sacralisation. Les textes littéraires peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère : ils ne se situent ni en marge ni à la périphérie des différents processus mis en oeuvre».» (Albert et Souchon 2000 : 10)

De la même manière J. Peytard (1988 : 12-13) affirme la nécessité de dépasser deux attitudes qui sont souvent de mise face au texte littéraire : d'une part l'effet «réservoir» et d'autre part l'effet «communion» : la première consiste à y puiser des ressources grammaticales et / ou lexicales sans prêter attention à sa dimension littéraire (une page de *La Recherche* comme «occasion» de travailler l'imparfait ; l'autre à le donner à «goûter» et à admirer sans donner aux apprenants les moyens de construire leur lecture).[226]

On y observe la volonté de marquer les différences entre la didactique du texte littéraire en français langue maternelle et en français langue étrangère. Il s'agit de rattraper le «retard» des recherches dans le domaine du FLE par rapport à celui du FLM. I. Gruca constate par exemple «un hiatus entre la production et les positions en FLM et celles en

---

[225] J.-F. Bourdet voit en lui «un authentique document» - qui permet de dépasser certaines des limites propres aux documents authentiques : «le texte littéraire a par contre comme caractéristique de contenir la majeure partie de son contexte /.../ et d'être manipulé dans une situation beaucoup plus proche de celle qu'expérimente un lecteur autochtone» (Bourdet 1988 : 146).

[226] «Cet effet "communion" se manifeste souvent lorsque le texte est donné à lire, tel quel, sans aucun appareil didactique ad hoc, à la fin d'une leçon ou d'une unité, "cerise sur le gâteau" et pause esthétique et / ou récréative dans l'apprentissage : "les textes littéraires comme naguère et jadis sont fournisseurs de mots et de phrases, pour une exploitation du lexique et de la syntaxe. À l'égal des documents non littéraires authentiques. Par extraction échantillonnée, le texte littéraire est sollicité, afin de soutenir une analyse de la langue. Ce faisant, tout caractère propre du texte littéraire est gommé. Toute "littérarité" est occultée.» (Peytard 1988 : 14)

FLE»), Mais il convient aussi pour ces chercheurs d'identifier les spécificités des questionnements propres au FLE[227], ce que souligne par exemple M. Naturel [228] :

> «À ceux qui s'interrogent sur le bien-fondé d'une didactique du texte littéraire propre au français langue étrangère (et même à toute langue étrangère), je répondrais qu'effectivement l'objet d'étude reste le même qu'en langue maternelle et que, si on ne veut pas sacrifier ce qui fait la spécificité du texte littéraire, il est bon d'avoir un minimum de connaissances en analyse textuelle /.../ Néanmoins, l'exploitation du texte littéraire en français langue étrangère **se différencie par un certain nombre de facteurs**.» (Naturel 1995 : 165)

Enfin, on notera que plusieurs de ces ouvrages soulignent le décalage qui existe entre la vitalité de la réflexion théorique et les propositions des manuels (souvent, comme nous l'avons vu, sur la ligne d'un grand éclectisme méthodologique). I. Gruca parle par exemple du «divorce qui s'est instauré entre la recherche d'une part, et la situation de classe d'autre part» (Cuq et Gruca 2002 : 379).

3.2.2. Les principales lignes de force de ce renouvellement

Nous allons dès à présent essayer de tracer les principales lignes de force de ce renouvellement de la didactique du FLE au tournant des années quatre-vingt-dix.[229] Il nous a semblé que la mise en regard de ces différents travaux faisait apparaître un certain nombre de postulats théoriques et de propositions pédagogiques convergents. J.-M. Adam repère ainsi qu'il est souvent question, lorsqu'on évoque le texte littéraire dans la classe de FLE, «d'histoire littéraire bien sûr, mais surtout d'esthétique de la réception, de pragmatique de la lecture littéraire et de linguistique textuelle» (Adam 1994 : 142).

La *troisième voie* (cf. supra) que se proposent d'emprunter les didacticiens est, avant tout, celle du respect des particularités propres au texte littéraire : il s'agit de ne pas le confondre avec d'autres types de documents (comme cela a souvent été fait dans le cadre de l'approche communicative) de ne pas en faire un document authentique comme un autre. On voit bien, sous la plume de D. Coste par exemple, cette volonté de prendre appui sur cette littérarité qui le distingue des autres textes :

> «Le point le plus important /.../ est peut être la réaffirmation non d'une langue littéraire ou d'un domaine de la littérature, mais d'objets littéraires présentés comme

---

[227] Cette construction progressive du champ de recherches qui articule enseignement et littérature se lit de manière empirique dans la proportion décroissante dans ces ouvrages d'articles ou de développements consacrés uniquement au littéraire (et ne se préoccupant pas de questions relatives à l'enseignement).

[228] Et pour M. Naturel ces caractéristiques propres au FLE sont précisément à rechercher du côté du rapport de l'apprenant à la langue et à la culture du texte :
«D'abord une plus grande attention à la langue, à la façon dont celle-ci perd son statut d'instrument de communication pour devenir fait de style, à sa transformation par la plume de l'écrivain qui la personnalise, qui la rend pleinement signifiante. /.../ Enseigner la littérature dans ce cadre demande d'avoir toujours présent à l'esprit le fait que l'apprenant n'a pas la même "culture", qu'il ne comprendra donc pas certaines allusions, qu'il ne sera pas forcément sensible à tout ce qui relève de la connotation.» (Naturel 1995 165-166)

[229] «Les lignes de force susceptibles d'ouvrir à la littérature les voies d'une légitimité renouvelée en didactique des langues» (Bertrand et Ploquin 1988 : 2).

> textes qui, dans leur clôture, mettent en oeuvre et à l'épreuve leurs propres jeux d'interrelations et d'interdépendances, leur(s) propre(s) code(s) et leur(s) propre(s) système(s).» (Coste 1982 : 71)

Selon les auteurs, les travaux, l'accent est mis sur tel ou tel aspect constitutif du texte littéraire : le point nodal de ces différentes approches nous semble néanmoins une *approche discursive* des textes littéraires, qu'illustrent de manière évidente les travaux de J. Peytard.[230] Penser le texte comme un objet de discours permet en effet de faire converger :

- l'attention unique qu'il porte à la langue (cf. l'image du texte comme «laboratoire langagier» initiée par J. Peytard et fréquemment reprise) ;
- la diversité des genres auxquels ils peut s'affilier ;
- le caractère singulier de ses conditions de production, les modalités particulières de son énonciation ;
- le rôle crucial de sa réception, qui va de pair avec la pluralité de ses significations.

Cela s'illustre tout particulièrement dans ces propos de J. Peytard (et S. Moirand) :

> «Penser le texte littéraire comme **un "objet produit"** qui induit **des lectures multiples**, variables, plurielles, au long du temps et pour chaque lecteur singulier, en une période donnée. Considérer que le problème est de comprendre cet "espace de langage" (selon l'expression de R. Barthes) comme celui d'**une disponibilité polysémique** ou, mieux que nulle part ailleurs le langage signale son fonctionnement, son travail, ses possibilités. L'écriture instaurant le texte comme un prodigieux et étonnant **laboratoire langagier, où l'on a la chance d'observer et de comprendre ce que c'est qu'une langue**. Concevoir la littérature comme **le produit du langage au travail** devrait permettre de concilier enseignement de la langue et littérature. L'essentiel de cette démarche est de les inciter à une réflexion - marquée par la prise en compte d'une sémiotique de l'écriture - sur **la spécificité langagière de la littérature**, pour trouver en elle un stimulant à pratiquer la langue et un "spectacle" de la langue dans son fonctionnement optimal.» (Peytard 1988 : 11)

> «Ni réservoir d'exercices, ni temple de la communion, le texte littéraire est un objet d'analyse qui offre **l'image d'une langue en train de se réaliser et de se manifester** : c'est là que l'on retrouve **l'analyse du discours**, dans cet "espace de langage", en donnant tout son poids au mot "espace". Car sur l'espace du support de la page, les virtualités souvent inconnues de la langue deviennent écriture. Mais l'espace, c'est aussi celui que ce langage-écriture suppose de lui à son récepteur. Ce n'est donc ni une approche thématique ni une approche grammairienne que l'on privilégie, mais bien **une approche discursive.»** (Peytard et Moirand 1992 : 59)

On peut encore citer M.-C. Albert et M. Souchon, dont on voit qu'ils adoptent les mêmes perspectives sur les textes littéraires :

> «Notre position repose sur deux arguments principaux qui seront repris et développés tout au long de cet ouvrage.
>
> Tout d'abord en tant que forme de communication la littérature est **un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même**. Il n'est pas possible d'admettre que la littérature soit mise à l'écart d'une problématique de la communication au cours de cette démarche fondamentalement interculturelle qu'est l'enseignement d'une langue étrangère. De ce point de vue, la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères
>
> Sur le plan proprement langagier, la littérature, c'est **l'exploration réglée des possibilités offertes par la langue**. L'écriture des textes littéraires permet d'observer

[230] Qui joue alors un rôle important dans la constitution de ce champ de recherche.

> des faits de langue sans jamais les dissocier de la question du sens. Ce que l'apprenant découvre dans un texte littéraire, c'est la **"langue au travail"** ; ce n'est ni l'expression incomparable d'un génie doué de capacité tout à fait exceptionnelle /.../ ni la langue circulante des échanges quotidiens.» (Albert et Souchon 2000 : 10)

Nous avons essayé de rendre compte de la manière dont pouvait se décliner cette conception renouvelée du texte littéraire à travers les points que nous présentons ci-dessous.[231]

a. Les «entailles» du texte

Des travaux et propositions s'attardent sur la primauté de la «fonction poétique» du langage dans le cas du texte littéraire. Ainsi, J. Peytard somme les enseignants de ne pas oublier la recommandation de R. Barthes : «la littérature est un espace de langage» :

> «Le pari à faire - et à tenir - consiste en ce que l'approche du texte littéraire comme ensemble de manifestations de la langue, en son fonctionnement le plus affirmé, le plus insistant, requiert une minutieuse attention analytique à l'écriture. Bref, au travail du "signifiant", en sa forme de contenu, pour reprendre des concepts rassurants et non moins inquiétants.» (Peytard 1988 : 15)

Dans les années quatre-vingt, cette attention portée aux «entailles» du texte va de pair chez J. Peytard ou D. Bertrand avec une démarche sémiotique,[232] dont on peut penser qu'elle est un peu trop complexe pour être proposée telle quelle à des apprenants qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec des approches très littéraires, et «technicistes» - des textes.[233] On en retrouve néanmoins la filiation dans des propositions pédagogiques où se manifeste une attention à la forme du texte, à la matérialité de l'écriture, aux jeux de langue, propositions souvent associées à la découverte de textes poétiques et / ou liées à des jeux d'écriture.

Le «parcours à étapes» que suggère d'appliquer I. Gruca aux textes littéraires se clôt ainsi (après une «approche globale» et une «étude des invariants textuels génériques et

---

[231]Nous aurions pu aussi ajouter d'autres points : nous avons par exemple laissé de côté un «fil» qui était celui associant informatique et littérature, que l'on trouve par exemple chez Peytard et Moirand (1992) qui évoquent «l'analyse informatisée du texte littéraire» ou chez Bertrand et Ploquin (1988) où G. Otman offre un article portant sur l'«Enseignement de la littérature assisté par ordinateur».

[232] «La sémiotique littéraire analyse tous les éléments qui dans un texte par relations contrastées et différentielles, se constituent en "signes" : signes à lire "possiblement", si l'on admet cet adverbe important." Elle s'interroge son objet "à plusieurs niveaux : celui du signe linguistique (signifiant / signifié ; et de sa combinatoire syntaxique, comme de sa dissémination grapho-phonique (effets de paragrammes) sur l'aire-support ; celui du travail connotatif, défini comme restructuration des systèmes où fonctionne le signe linguistique : celui de la matérialité du support, de la mise en page graphique ; celui de la mise en scène du verbal, du non-verbal, du descriptif, et des acteurs personnages ; celui des rapports interstructurels : les structures que dessinent les niveaux ci-dessus désignés étant, dans leurs relations, à lire comme éléments significatifs» (Peytard 1982 : 115-116).
«Une ligne de force se dégage autour de ce que nous avons appelé la référence interne. On serait tenté de dire que le texte de Le Clezio se présente comme une "forme cristalline" : sa transparence, son autonomie, sa clôture et en même temps sa portée plus profonde, reposent sur la multiplicité des rapports internes qui font que le texte s'alimente de ses propres raisons /.../ le texte produit ses propres références /../ le monde qu'il représente n'a d'autre densité que celle des relations qui le promeuvent à l'existence» (Bertrand in : Bertrand et Ploquin 1988 : 95)

[233] Par exemple : l'ensemble de la troisième partie de «Littérature et classe de langue» intitulée «De quelques voies d'accès au texte littéraire (sémiotique du texte et du récit)».

typologiques») sur une «lecture approfondie», «étude du traitement particulier du traitement des invariants et des spécificités de l'écriture ou les étonnements du texte», que permettent de mettre en oeuvre les outils de la sémiotique et de la stylistique (Cuq et Gruca 2002 : 281-385).[234]

b. Grammaire et typologie des textes

Comme le montre ce parcours à étape d'I. Gruca, une autre constante des approches du textes littéraires, au tournant des années quatre-vingt-dix, se situe du côté d'un travail sur les «invariants» des textes. Ils s'ancrent dans les travaux menés sur la linguistique textuelle et la typologie des textes,[235] qui «ont mis au jour un certain nombre de régularités d'ordre linguistique, discursif et textuel qui apparaissent de manière plus spécifique dans un type de discours donné» (Cuq et Gruca 2002 : 382). Les réflexions et propositions pédagogiques s'inspirent ici souvent des travaux de J.-M. Adam (par ex. Adam 1991) largement mis à contribution dans le domaine du FLM, mais aussi, pour le domaine du FLE, de ceux de S. Moirand, qui ne s'intéresse pas spécifiquement aux textes littéraires, ou de F. Cicurel, qui leur accorde au contraire une place toute particulière dans ses *Lectures interactives*.

c. La communication littéraire

Comme nous l'avons souligné *supra*, de nombreux travaux envisagent le texte littéraire comme un discours et s'intéressent la fois aux caractéristiques propres à ses conditions de production, mais aussi, et surtout, à ses conditions de réception. L'attention n'est plus portée à un texte conçu comme objet clos sur lui-même (aux régularités de sa forme et / ou à l'usage marqué, spécifique, de la langue qui est le sien) mais à la communication littéraire dont H. Weinrich souligne qu'elle est «une interaction dans laquelle les rôles sont nettement répartis» (*in* Bertrand et Ploquin 1988 : 21). M.-C. Albert et M. Souchon souhaitent ainsi prêter attention à «l'ensemble des relations qui s'établissent entre le trois pôles de la communication littéraire, à savoir l'émetteur, le texte et le récepteur» (Albert et Souchon 2000 : 12).

Bien évidemment, on trouve ici une continuité avec l'approche communicative en cours au même moment.[236] Même si, comme le notent J. Peytard et S. Moirand à propos de

---

[234] Elle propose par exemple un jeu avec les proverbes «détournés» : là où la langue ordinaire court deux «lièvres» à la fois, Balzac court deux «lèvres à la fois». Les apprenants sont invités à leur tour à détourner des proverbes et expressions connues en jouant avec les possibles du langage.

[235] M.-C. Albert et M. Souchon conseillent de pratiquer «des approches différenciées des textes littéraires à partir d'une réflexion sur les genres de textes et de l'intérêt qu'ils présentent en didactique» (Albert et Souchon 2000 : 12).

[236] Cf. aussi M.-C. Albert et M. Souchon : «En didactique des langues étrangères, la communication littéraire devrait /.../ occuper une place légitime dans les approches communicatives. /.../ Ce qui pose problème /.../ c'est plutôt le fait que la communication littéraire n'est, en tant que telle, pratiquement jamais prise en compte dans le cadre de la réflexion plus globale sur la communication humaine qui nourrit et accompagne nécessairement une forme de pédagogie précisément édifiée autour de cette notion centrale.» (Albert et Souchon 2000 : 12-13)

l'ouvrage d'E. Papo et D. Bourgain, *Littérature et communication en classe de langue. Une Initiation à l'analyse du discours littéraire* :

> «L'entrée du terme communication dans le titre est justifiée, non pas d'une didactique communicative appliquée, mais de deux faits tenus pour essentiels : la littérature se situe dans le circuit de communication, comme tout autre messagz, mais elle porte en elle, de surcroît, d'innombrables simulacres divers, de faits et de phénomènes de communication (personnages, dialogues, polyphonie...» (Peytard et Moirand 1992 : 66)

Certaines propositions se consacrent **au pôle émetteur**[237] : notamment à la polyphonie énonciative, à la co-existence entre les différentes instances émettrices (auteur scripteur énonciateur / narrateur personnage).

De manière plus marginale, mais néanmoins intéressante à retenir au vu de notre recherche, l'attention portée à la communication littéraire conduit aussi à s'intéresser à la mise en scène de la communication dans les textes[238].

Néanmoins, c'est surtout le pôle de la réception qui attire l'attention. Comme le souligne J. Verrier, en vingt ans la didactique du FLE est passée «de l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la *lecture*» (Verrier 1988 : 159).[239]

On peut en voir la raison dans :

- La diffusion des travaux portant sur la réception littéraire et leur influence croisante dans le domaine du FLM, et, par la suite du FLM. Ainsi, on retrouve dans le sommaire du numéro du *Français dans le monde* de 1988 justement intitulé «Littérature et enseignement : la perspective du lecteur», des textes de H.-R. Jauss, ou de H. Weinrich, figures centrales des travaux portant sur la réception littéraire.

- Mais aussi, plus largement, la centration sur l'apprenant propre à la didactique des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, l'articulation possible avec des activités où les apprenants prennent la parole, donnent leur avis sur le texte.

Ce renouvellement de la didactique de la lecture conduit à donner une place véritablement active aux lecteurs :

> «C'est ainsi qu'après la perspective dominante des auteurs et de leur histoire, après celle du texte et de ses structures, voici à présent celle du lecteur et de son aventure intersubjective. On cherche à savoir comment il comprend, on observe l'étendue et la variation de ses réactions sensibles, le jeu de ses interprétations et la transformation de ses attitudes.»
>
> «Du même coup, le lecteur n'est plus ce bloc unifié et immuable qu'on nommait simplement récepteur ou destinataire de la communication. Conçu désormais comme

---

[237] Cf. l'article d'A. Kiran «Petite grammaire de l'énonciation narrative» dans Bertrand et Ploquin (1988) qui n'offre cependant pas d'articulation avec le plan didactique / pédagogique.

[238] La collection «Littératures en dialogues» par exemple.

[239] Observation identique sous la plume de J.-P. Goldenstein qui estime que la question de «Qu'est ce que le littéraire» devrait être remplacée comme le suggère T. Aron par «une autre question non moins capitale : «comment lisons-nous un texte quand nous le lisons comme littéraire ?» (1990 : 117).

> instance dynamique de construction du sens, il se définit par la relation particulière qu'il entretient avec le texte qu'il lit.» (Bertrand et Ploquin 1988 : 3)

De nombreuses propositions prennent acte de ce rôle actif du lecteur. C'est le cas des lectures «interactives» de F. Cicurel qui préconisent de «réduire l'inconnu» et «s'appuyer sur les compétences antérieures du sujet lisant» :

> «L'idée de départ de la méthodologie interactive est qu'un texte en langue étrangère contient trop d'éléments d'informations à capter à la fois et qu'il faut alléger la lecture en donnent ou en faisant découvrir des repères solides (indices visuels, structuration du texte, reconnaissance du thème, de l'idée principale.» (Cicurel 1991 : 131)

Lors des étapes de «prélecture» et d'«exploration de la situation initiale» elle invite à «demander au lecteur de fournir des hypothèses et des interprétations sur le texte qu'il est en train de découvrir» (Cicurel 1991 : 134).

De manière générale, le travail sur l'avant lecture, le repérage du péritexte, la formulation d'hypothèses à partir de la lecture d'un incipit deviennent, comme en FLM, des éléments attendus de tout parcours littéraire.[240]

On essaie aussi de favoriser la lecture, de (re) donner une place à l'envie et au plaisir de lire, on suggère des activités visant à favoriser «l'établissement de la relation texte-apprenant» (Albert et Souchon 2000 : 52). On invite l'apprenant à «entrer en lecture» comme le fait M.-L. Poletti à travers plusieurs suggestions d'activités (comme «la pioche aux débuts de romans») dans son article «La Mise en scène du texte» (Poletti 1988 : 110).[241]

Susciter l'envie de lire passe aussi par une sollicitation de la parole des apprenants : des activités portent sur la relation qui s'instaure entre le texte et son lecteur et l'invitent à donner son avis, à s'exprimer, à partager autour du texte. On voit par exemple dans la démarche de F. Cicurel qu'un temps est expressément réservé à cette réception du lecteur, à la résonance que le texte opère en lui : l'après-lecture est ainsi le moment où l'on

> «encourage/ le lecteur à rendre une distance par rapport au récit, à lui donner un sens global, à l'insérer dans son propre système de valeurs. On cherchera à favoriser l'interaction texte-lecteur en encourageant le lecteur à participer au processus interprétatif, à donner éventuellement un sens autre, on veut lui faire exprimer l'effet que le texte a sur lui, on lui demandera de donner son opinion, d'exprimer si le texte s'est déroulé de la manière qu'il attendait.» (Cicurel 1991 : 148)

d. «Ouvrir l'éventail» (Gruca)

Autre élément récurrent dans la didactique du texte littéraire qui se dessine au début des années quatre-vingt-dix : la volonté de diversifier les corpus proposés à la classe.

Cette ouverture se manifeste de différentes manières :

---

[240] Voir par exemple les trois chapitres de J.-P. Goldenstein intitulés : «Lire les couvertures», «Lire les titres», et «Sur le seuil romanesque» (1990) ou bien celui de M. Naturel consacré au paratexte (1995 : 119-125).

[241] «Comment faciliter l'accès du lecteur élève au texte ? Cette question, centrée sur l'élève, motive la présentation, aussi bien théorique que pratique, de plusieurs activités qui, bien que tournant autour du texte, ont en commun de mettre l'accent sur des approches variées de la lecture.» (Bertrand et Ploquin 1988 : 6)

- On propose d'ouvrir les classes et les manuels à la poésie, au théâtre, là où les textes narratifs restent sur-représentés.

- On dénonce les inconvénients des extraits, forme sous laquelle est traditionnellement travaillé le texte littéraire ; des propositions mettent l'accent sur l'intérêt de travailler des textes intégraux. F. Cicurel propose une méthodologie de la nouvelle dans la classe de langue[242] ; M. Naturel préconise de travailler sur des oeuvres intégrales pour que les apprenants «puissent mener de façon active et personnelle une lecture transversale de l'oeuvre» (Naturel 1995 : 143).

- On ne se cantonne plus à la littérature «patrimoniale» : sont proposés des textes très contemporains, en phase avec l'actualité. La classe s'ouvre aussi à des productions jusque là minorées : la BD, la littérature de jeunesse, les romans policiers, populaires ... La «littérature en vient à être considérée comme un ensemble pluriel et non plus comme "bloc étanche"» (Poletti 1988 : 124).

- On diversifie aussi les supports : le texte littéraire n'est plus uniquement un texte. Il passe par la lecture à haute voix, le chant, l'image ... Le conte, le théâtre sont des genres qui permettent ce type d'entrée dans la littérature.

- On ouvre les frontières géographiques à des textes écrits en dehors de l'hexagone, en langue française (cf. infra notre analyse de l'intérêt croissant pour les littératures francophones), mais aussi dans d'autres langues, en proposant de travailler dans une perspective comparatiste et /ou en s'interrogeant sur la question de la traduction des textes littéraires.[243]

- Enfin, là où le texte littéraire était réservé à la dernière marche de l'apprentissage, on réfléchit à la possibilité de l'introduire aux niveaux

---

[242] On peut penser que la lecture de ses travaux influence les enseignants de FLE enregistrés pour notre recherche.
«Il faut choisir des textes intégraux plutôt que des morceaux choisis car, avec ces derniers, l'élève lecteur reste toujours dépendant ; le début ou le restant du texte est résumé par le professeur ou le manuel. /.../ un véritable apprentissage de la lecture passe par une lecture intégrale afin que l'apprenant puisse suivre le déroulement du récit et s'appuyer sur les indices successifs du texte pour en voir la signification» (Cicurel 1991 : 130).

[243] Bertoni Del Guercio évoque la «conscience du fait que, au moment où ou devons donner une évaluation des lectures qui viennent prendre place à l'intérieur du patrimoine culturel individuel et collectif, il nous est nécessaire (et naturel) de nous référer à des oeuvres d'autres littératures qui dont déjà entrées dans le circuit de notre expérience», et préconise la mise en rapport d'une littérature nationale avec d'autres littératures à travers «la connaissance /.../ de textes littéraires traduits d'autres langues» (1988 : 155-156).

débutants.[244] Ainsi, après avoir avancé un certain nombre de propositions dans son article «Des usages de la littérature en classe de langue», J. Peytard conclut par exemple sur ces mots :

> «Ainsi exposée, cette démarche paraît s'adresser à des étudiants de niveau 3. En fait, dès le début de l'apprentissage du français (FLE), le texte littéraire peut être exploité, dans cette "ambiance sémiotique", où il n'est ni "réservoir" ni "objet de communion", mais lieu de littérarité - c'est-à-dire d'écriture qui signale les potentialités, les ressources de la langue à apprendre.» (Peytard 1988 : 17)

e. Intertextualité, transcodage et traductions

Les travaux portant sur l'intertextualité[245] sont eux aussi mis à contribution : M.-C. Albert et M. Souchon disent par exemple «s'intéresser à la variation des textes à partir des différents types de relation que les textes entretiennent entre eux» (Albert et Souchon 2000 : 153). Pour M. Naturel, c'est même l'approche qui doit prédominer, même si «une pluralité de perspectives» reste nécessaire (Naturel 1995 : 20). On propose ainsi de mettre des textes en réseau, de rapprocher et de confronter des textes relevant du même genre (les contes par exemple), ou bien les manières dont un même thème, un même personnage sont repris à travers le temps et les oeuvres.[246]

Autre forme de mise en relation qui retient l'attention des didacticiens, le travail sur le transcodage. Les réécritures, adaptations au cinéma, en bande dessinée, permettent justement de coupler lecture littéraire et travail de l'image, de l'audio, de la vidéo : la littérature trouve ainsi écho «dans d'autres formes artistiques» (Naturel 1995 : 41).

Le travail sur la traduction littéraire, enfin, nous semble être un autre aspect de ces transpositions du texte auxquelles la didactique s'intéresse depuis la fin des années quatre-vingt.

f. Le fait littéraire, l'histoire littéraire

Plus timidement sont esquissées des propositions relatives à l'exploration du fait littéraire lui-même (à la littérature et à la vie littéraire comme partie de la culture). La littérature n'apparaît plus comme «un monument qu'il faut faire accepter» mais comme «un organisme mouvant et composite, qui assume des fonctions dans l'évolution d'un système» (Bertoni del Guercio 1988 : 7).

---

[244] Pour M.-C. Albert et M. Souchon : «le choix d'un texte littéraire ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des étudiants que des activités que l'ont prévoit de proposer autour de ce texte». Ils préconisent par exemple que pour des apprenants de "niveau élémentaire" on puisse "exploiter /leur/ compétence de lecteur acquise en langue maternelle» (Albert et Souchon 2000 : 56-57).

[245] Comme pour les propositions relatives à l'analyse du paratexte, ce sont les travaux de G. Genette qui sont le plus souvent utilisés comme support théorique.

[246] M.-C. Albert et M. Souchon travaillent sur les réécritures de Robinson Crusoé (2000 : 157 et sq.), M. Naturel sur une comparaison entre «La Cigale et la Fourmi» de La Fontaine et «La Fourmi et la cigale» d'Anouilh : «ils représentent à la fois un genre traditionnel, sans doute connu des apprenants dans leur langue maternelle (il sera donc enrichissant de comparer différentes représentations de ce genre") et un cas d'hypertextualité, à la fois thématique et formelle» (Naturel 1995 : 77).

Les travaux de la sociologie littéraire, de la sociocritique sont ici mis à contribution : on le voit notamment dans *Littérature et classe de langue*, dont la seconde partie, intitulée *Des usagers et des producteurs du texte littéraire (le texte littéraire en classe et parmi les classes)* fait appel aux travaux de P. Bourdieu, J. Dubois, C. Duchet, ou encore H. Mitterand.

Découvrir la littérature française ou francophone, pour un apprenant, c'est donc aussi «étudier la manière dont le texte fonctionne dans l'institution littéraire, économique et culturelle d'origine» (Séoud 1997 : 197) «replacer la littérature dans les différents champs de production et de consommation des biens culturels» (Séoud 1997 : 210), être amené à réfléchir aux «rapports de tel auteur avec tel éditeur» à l'adaptation de tel roman au cinéma, son exploitation dans tel manuel, aux «conditions sociales de sa lisibilité», aux «sens que ses différents publics lui donnent» (Séoud 1997 : 220).

Dans cette perspective, on propose par exemple des activités sur la réception (voire la construction) d'un événement littéraire, la vie littéraire, la médiacritique.[247] L'approche de l'histoire littéraire elle-même est renouvelée : elle devient moins une somme de savoirs à transmettre qu'un outil «capable de fournir les prémices d'une intelligence des multiples phénomènes liés à l'étude des faits littéraires» (Séoud 1997 : 52).

De surcroît, cette interrogation à dimension sociologique sur la littérature et le fait littéraire conduit aussi à prendre pour objet l'enseignement de la littérature lui-même :

> «Parce qu'elle s'intéresse aux pratiques littéraires actuelles dans lesquelles l'enseignant comme ses élèves sont engagés eux-mêmes, les mènera à se mettre eux-mêmes en question, à s'interroger sur leur propre formation, sur leur propre position dans le champ.» (Séoud 1997 : 220)

g. De la lecture à l'écriture

L'attention portée à la communication et à la réception littéraire, l'implication du sujet lecteur, l'intérêt pour les jeux de langue, les invariants (thématiques ou formels) des textes sont autant d'éléments qui expliquent la présence de nombreuses propositions articulant lecture et écriture.[248] Voici par exemple ce qu'intiment M. Souchon et M.C. Albert aux lecteurs et aux apprenants-lecteurs :

> «Deviens, lecteur, le scripteur que tu es en puissance, si tu veux davantage comprendre et du coup mieux réussir l'acte même auquel tu prétends.» (Albert et Souchon 2000 : 60)

Dans un article au titre évocateur, «Lire pour écrire», D. Bertrand et F. Ploquin suggèrent ainsi «un va-et-vient constant entre l'analyse et la production, sous la forme alternée d'observations ponctuelles, d'esquisses de pastiches et de micro rédactions. du

---

[247] Entendue comme : «l'activité critique qui se réalise dans les trois grands types de médias, la presse, la radio, la télévision, lorsque cette activité prend forme et substance d'un dit/montré à propos de la littérature» (Peytard 1989 : 7). M. Naturel propose par exemple un parcours à travers les 5ème et 6ème arrondissements - le Saint Germain des Prés littéraires - et à travers «la biographie et l'oeuvre de Sartre» (Naturel 1995 : 108), ou à la découverte de l'émission télévisée *Apostrophes*.

[248] «Ces raisons d'espérer du retour de la littérature en classe de FLE sont liées à une pratique active de la lecture dans laquelle l'écriture, la mise à l'épreuve des codes, tient une place déterminante» (Bourdet 1988 : 148).

même coup, lecture et écriture se trouvent étroitement solidarisées et ces activités souvent disjointes dans les pratiques scolaires s'appellent et se motivent réciproquement» (Bertrand et Ploquin 1988 : 123).

De même A. Séoud consacre un chapitre entier à un véritable plaidoyer «pour une lecture - écriture ou pour une didactique de la créativité littéraire» (1997 : 159) :

> «Il ne s'agit pas forcément, bien sûr, de viser à produire des écrivains ou à ne produire que des écrivains /.../ mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire pour répondre au désir d'écrire /.../ Apprendre à écrire, donc, d'abord, au nom du droit de tous les apprenants au "plaisir du texte", qui est non seulement un plaisir de lire, mais aussi d'écrire et de dire.» (Séoud 1997 : 162)

Les raisons de ce passage à l'écriture sont multiple : il «favorise la réflexion sur le langage», «désacralise le texte littéraire» (Albert et Souchon 2000 : 61-62), permet aux apprenants d'expérimenter de l'intérieur les modèles textuels observés, instaure un véritable «dialogue» avec le texte lu, donnant l'occasion à l'apprenant de lui répondre, sous une forme qui peut d'ailleurs être très variée.

h. La dimension culturelle et interculturelle du texte

Enfin, les années quatre-vingt-dix voient se multiplier les propositions de considérer le texte littéraire comme un lieu

- de découverte d'une culture qui y est «mise en texte» (ou de cultures qui y sont mises en textes)
- de dialogue entre cette culture (ou ces cultures) et celle de l'apprenant (celles de l'apprenant)

Nous consacrerons le chapitre 5 de notre travail à cette fonction de médiateur culturel et interculturel donnée au texte, fonction qui selon les chercheurs et les travaux peut revêtir des visages somme tout assez différents les uns des autres.

3.2.3. Depuis 2000 : nouvelles recherches et progressive autonomisation ?

On peut tout d'abord constater que le rythme des travaux s'intéressant à la didactique de la littérature dans le domaine du FLE n'a pas faibli pas depuis le tournant du siècle. Colloques, journées d'études, parutions sur le sujet continuent d'attester de l'intérêt des chercheurs pour la question.[249] Parmi les publications les plus marquantes, on peut ainsi relever :

- *Les Langues modernes* (2005) *La Littérature* n°2
- C. Bemporad et T. Jeanneret, (2007) *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, Études de Lettres n° 4, Lausanne : Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.

[249] Contrairement aux années quatre-vingt-dix, cependant, on a peu d'ouvrages rédigés par un seul - voire deux - auteurs, on a surtout des actes de colloques ou de journées d'études qui réunissent des articles parfois assez disparates.

- *Le Langage et l'Homme* (2008) vol. 43, fascicule 1, juin. Dossier — *Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire ?*

- *Le Langage et l'Homme* (2009) vol. 44, fascicule 1 . *Dossier — Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture*. vol. XXXXIV, n°2, E.M.E.[250]

- *Cahiers de l'ASDIFLE* (2010) *Littératures, tissages et apprentissages*, mars 2011.[251]

- enfin, une journée d'étude organisée à l'École Normale supérieure de Lyon en avril 2011 a eu pour thème «Français langue étrangère et littératures, de nouvelles relations didactiques.»

Là encore, ces travaux se font à la fois dans le «sillage» des recherches FLM - et notamment se nourrissent de tous les travaux menés autour du «sujet lecteur».[252] Mais elles poursuivent aussi une relative autonomisation de ce champ - avec la multiplication de questionnements spécifiques au domaine du FLE (lien entre didactique du FLE et CECR, articulations avec le développement de compétences interculturelles par exemple).

On voit ainsi à l'occasion de cette dynamique de recherche se constituer un nouveau vivier de chercheurs intéressés par ce domaine du texte littéraire en classe de FLE. Plusieurs thèses sont notamment consacrées à ces questions.[253]

Les manuels à destination des apprenants emboîtent eux aussi le pas. Les maisons d'éditions du domaine du FLE proposent généralement un ou plusieurs ouvrages consacrés au traitement de la littérature dans la classe de FLE :

- La collection «progressive» propose ainsi quatre titres : Blondeau N., Allouache F. et Ne M.-F., (2003, 2004 et 2005) *Littérature progressive du français Niveau débutant, intermédiaire et avancé*, Paris, collection «progressive» et, signe révélateur d'un intérêt grandissant pour la francophonie : Blondeau N. et Allouache F. (2008) *Littérature Progressive de la francophonie, Paris,* collection «progressive».
- G. Baraona effectue avec *La Littérature en dialogues* une proposition originale : destiné à des apprenants adultes et adolescents, de niveau intermédiaire, son ouvrage offre à la lecture des dialogues tirés d'oeuvres

---

[250] Reprenant les communications consacrées FLE lors de colloques de l'AIRDF.

[251] Publiant les communications données lors des deux journées de l'ASDIFLE (en mars et en octobre).

[252] Là aussi signe de l'attention portée aux relations littérature / FLE, plusieurs colloques s'intéressant à la question de l'enseignement de la littérature en FLM - notamment ceux de l'AIRDF - consacrent régulièrement une demi-journée, ou un atelier au domaine spécifique du FLE. Ce qui peut être à double tranchant : à la fois reconnaissance et mise en marge d'un domaine propre de recherches.

[253] Notamment les travaux de D.-R. Charbonneau, de C. Mazauric d'E. Riquois, de D. Ravet, d'A.-K. Sundberg (pour partie), de L. Riportella (dans le domaine connexe de la didactique de l'espagnol).

littéraires (et comporte une rubrique «culture» qui permet de travailler sur le contenu culturel des textes).[254]

- Aux Presses Universitaires de Grenoble, B. Chovelon et M. Barthe ont rédigé deux ouvrages proposant une sélection d'extraits accompagnés d'un appareil pédagogique : *Le Français par les textes Niveaux moyen et avancé* en 2005 puis *Lectures d'auteurs* en 2009.[255]
- En revanche, Didier / Hatier ne semble proposer que la collection «Atelier de lecture», courts récits accompagnés d'aide à la compréhension à destination des adolescents.

Bref, en ces années 2000, l'intérêt pour la littérature en classe de FLE n'a pas décru. Certains ouvrages continuent à s'ouvrir sur le constat d'un «retour de la littérature» alors, qu'en définitive elle n'a pas véritablement quitté la scène depuis une vingtaine d'années !

La didactique du texte littéraire telle qu'elle se dessine aujourd'hui nous semble rester largement sur les brisées du renouvellement méthodologique de la décennie précédente. On retrouve d'ailleurs, comme dans les années quatre-vingt-dix, le même hiatus entre les propositions didactiques, les travaux plus spécialisés d'une part, et le traitement du texte littéraire dans les manuels de FLE.[256]

La période contemporaine est cependant marquée :

- par l'introduction d'une nouvelle problématique, celle de l'articulation entre le texte littéraire et le Cadre Européen commun de référence, de l'intégration du texte littéraire dans un nouveau paradigme méthodologique perspective actionnelle et / ou approche par compétences, que nous examinons ci après (3.3.) ;

- par la présence plus saillante de certaines approches du texte littéraire : les questions relatives à la réception du texte, à la dimension individuelle, personnelle et subjective de la lecture (au moment où en FLM les théories du «sujet lecteur» font florès) et (ce qui est au coeur de nos propres interrogations) l'intérêt porté à la dimension culturelle / interculturelle du texte littéraire - désormais envisagé de manière quasi-systématique comme le «lieu emblématique de l'interculturel» (Porcher et Abdallah- Pretceille 1996 : 162). Nous examinerons ce point *infra*.

3.2.4. L'avènement de la perspective actionnelle : quelle place pour le texte littéraire ?

Depuis le tournant du siècle, la nouvelle donne méthodologique est la publication du *Cadre Européen Commun de Référence*, et l'entrée dans un nouveau paradigme

---

[254] Baraona G. (2005) *La Littérature en dialogues*, CLE International.

[255] Chovelon B. et Barthe M. (2005) *Le Français par les textes Niveaux moyen et avancé*, P.U.G. et (2009) *Lectures d'auteurs*, P.U.G..

256 Sur ce point, cf. la thèse d'E. Riquois (2009). *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère*. *Du roman légitimé au roman policier*, Université de Rouen.

méthodologique : approche par compétences ou perspective actionnelle. Quelles en sont les répercussions sur l'approche du texte littéraire ?

a. CECR et perspective actionnelle

L'année 2001 correspond à une nouvelle étape marquante dans l'histoire des méthodologies. En effet, c'est à cette date qu'est publié le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (pour ses versions anglaise et française du moins). Ce document, fruit des travaux du Conseil de l'Europe, est conçu comme un instrument qui «en fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes /.../ améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes» (Conseil de l'Europe 2001 : 9).

Le Cadre se présente comme un outil susceptible d'aider les professionnels des langues, mais se refuse cependant à leur dicter leur choix et leurs conduites. Ses concepteurs insistent sur le fait qu'il n'impose aucune méthodologie, puisque, justement, il est suffisamment souple et ouvert pour être adapté à toutes sortes de situations. Il peut être modifié, évoluer en fonction des attentes de ceux qui l'utilisent, «n'est rattaché de manière irrévocable et exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation» (Conseil de l'Europe 2001 : 13).

Pourtant, sa publication, au moment où s'essoufflent les approches communicatives, marque l'avènement d'un nouveau paradigme didactique. Sur ce point, deux manières de lire et d'envisager le Cadre s'opposent. La première, dont C. Puren peut être considéré comme le représentant emblématique, considère qu'il existe une franche rupture entre les positions du Cadre et les approches communicatives, auxquelles a désormais succédé ce qu'il désigne, reprenant une expression utilisée par les concepteurs du Cadre eux-même - comme la «perspective actionnelle». La seconde, qui s'exprime notamment dans les travaux de J.C. Beacco (qui a participé aux travaux du Conseil de l'Europe), voit plutôt dans le Cadre l'expression d'une version «haute» de l'approche communicative. Celle-ci tendait «à se diluer en un ensemble de pratiques disjointes dont les finalités premières s'estompaient/» (Beacco 2007 : 7) et le Cadre opère un retour à ses fondamentaux.

Pour C. Puren, donc, le CECR amorce une sortie de l'approche communicative et correspond à une nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues :

> «La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.» (Conseil de l'Europe 2001 : 15).

Cet extrait, qu'il cite et commente dans nombre de ses travaux, exprime de manière synthétique ce qui est le «coeur» de la perspective actionnelle. Les «décrochages» (Puren

2006 : 38) entre celle-ci et l'approche communicative se jouent sur un certain nombre de points.

Tout d'abord, là où l'approche communicative envisageait un «agir sur l'autre» par la langue, la perspective actionnelle vise un «agir avec l'autre» où les actes de parole sont subordonnés à des objectifs sociaux plus larges. Ainsi, les tâches que doit accomplir l'apprenant, considéré comme un acteur social, ne sont plus uniquement langagières : l'action prend le pas sur la communication.

De manière plus large, la perspective actionnelle s'inscrit dans un contexte où l'apprentissage des langues se voit associé à un «nouvel objectif social», lié «à la poursuite du projet d'intégration européenne» (Puren 2004 : 7). Là où l'approche communicative préparait plutôt un touriste à prendre contact de manière ponctuelle et «initiale» avec des allophones, la perspective actionnelle se propose de «préparer les apprenants à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs de différentes langues-cultures» - ce qui impose qu'ils partagent des «conceptions de l'action commune» (Puren 2004 : 7).

La simulation était le coeur de l'approche communicative, l'orientation projet (Puren 2006a) est celui de la perspective actionnelle. Une nouvelle conception du rapport entre la classe et le monde en découle :

> «Au lieu de s'ingénier à représenter le monde de manière fictive dans la classe ou à sortir la classe dans le monde, on s'arrange pour que celle-ci fasse désormais partie du monde.» (Luscher 2009 : 2)

b. Le texte littéraire dans le CECR

Quelle est la place et la fonction de la littérature dans cette nouvelle configuration méthodologique ?

Dans un premier temps, si l'on examine le CECR, on voit qu'il est assez peu loquace sur la question (comme il l'est, de manière générale, sur celle des supports). Aucun développement conséquent n'y est consacré à la littérature : on ne relève d'ailleurs que 25 occurrences des termes «littéraire» ou «littérature».[257]

Le développement le plus long relatif à ce sujet prend place lorsque les concepteurs du Cadre présentent ce qu'ils entendent par utilisation *esthétique ou poétique* de la langue (versus : *domaine privé, public, éducationnel, professionnel, utilisation ludique*)

> «L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle /.../ Bien que ce bref traitement de ce qui a traditionnellement été un aspect important, souvent essentiel, des études de langue vivante au secondaire et dans le supérieur puisse paraître un peu cavalier, il n'en est rien. Les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du Cadre de

[257] Ainsi que 9 des termes romans, 5 de poésie et poème, 14 de théâtre.

> référence sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches plus transparents.» (Jacquin 2010 : 165)

Le propos est ambigu : on reconnaît au texte littéraire un rôle capital, tout en semblant le reléguer dans une tradition qui se conjugue au passé ; on concède que le traitement qui lui est réservé semble «cavalier» (et l'on assure qu'il n'en est rien) ce que rien dans le Cadre lui-même ne vient corroborer. La position adoptée semble de prime abord plutôt classique : la littérature est envisagée dans sa dimension patrimoniale (même si c'est à l'échelle européenne et non plus nationale). De nombreuses finalités sont évoquées,[258] mais les plus nombreuses renvoient à une conception plutôt humaniste de la lecture.

En outre, les différents descripteurs du *Cadre* évoquent les textes littéraires aux niveaux les plus avancés (à partir du niveau B2) : ils sont renvoyés à la fonction de «récompense» au dernier stade de l'apprentissage, pour les élèves des niveaux les plus avancés (régression, donc, par rapport aux propositions de l'ère communicative). Ainsi le descripteur de la compréhension générale de l'écrit indique que le locuteur de niveau C2 «peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières» (Conseil de l'Europe 2001 : 57). On voit par la même occasion que la littérature est associée à des registres «marqués» de la langue (qu'ils soient formels ou familiers) ;

> «La familiarité avec des registres plus formels ou plus familiers viendra avec le temps, dans un premier temps en réception, peut-être par la lecture de types de textes différents en particulier des romans.» (Conseil de l'Europe 2001 : 94)[259]

Néanmoins, cet alignement sur une conception plutôt apparemment traditionnelle de la littérature va de pair, paradoxalement, avec une forme de banalisation, ou du moins l'absence de considérations spécifiques associées aux textes littéraires. Ceux-ci sont par exemple, à plusieurs reprises, mentionnés dans des listes mêlant différents types de support, mis sur le même plan que les magazines, journaux, modes d'emploi, et autres

---

[258] Dont celle de l'acquisition de «savoirs déclaratifs /.../ sur la littérature» (Conseil de l'Europe 2001 : 105).

[259] La citation ne permet pas de savoir si les romans donnent accès aux registres soutenus ET familiers - ou bien sont une voie d'accès pour les seuls registres formels.

brochures et prospectus.[260] De la même manière, littérature légitimée et paralittérature (ou formes en voie de légitimation) - comptines, chansons du patrimoine, bandes dessinées... - sont mêlées sans distinction.

Par ailleurs, on note aussi la volonté du *Cadre* de ne pas associer le texte littéraire à la seule compétence de compréhension écrite. Il n'est pas seulement texte à lire, mais aussi texte à dire ou à écouter). Le théâtre, art «total», est d'ailleurs le genre mentionné le plus souvent dans le Cadre (14 occurrences). Une place est aussi accordée aux activités de production qui peuvent s'articuler avec la lecture[261], ainsi qu'aux activités de médiation (du type traduction).

c. Une approche actionnelle du texte littéraire ?

On le voit donc, la présence du texte littéraire dans le CECR est à la fois discrète et sans grande cohérence : il semble être un élément qui n'a pas été réellement *pensé* par les concepteurs du *Cadre*. La lecture littéraire semble d'ailleurs présenter certaines incompatibilités avec la logique propre au CECR et à la perspective actionnelle. On ne peut que constater, par exemple, la difficulté «d'opérationnaliser l'évaluation de la compétence littéraire sous forme de descripteurs standardisés» (Jacquin 2010 : 165). Ou bien s'interroger sur la place qui peut être dévolue à la littérature dans une configuration méthodologique en lien avec les conceptions managériales, dont l'«agir d'usage» (Puren 2006a : 5) visé n'a plus rien à voir avec la formation d'esprits lettrés.

---

[260] La liste exhaustive des supports écrits s'établit comme suit : «par exemple, les **livres, romans et autres** (y compris revues littéraires), les magazines, les journaux, les modes d'emploi (manuels de cuisine etc.), les manuels scolaires, les bandes dessinées, les brochures et prospectus, les dépliants, le matériel publicitaire, les panneaux et notices, les étiquettes de magasins, des marchés et des rayons de supermarchés, les emballages et étiquettes de produits, les billets *etc.*, les formulaires et questionnaires, les dictionnaires (mono et bilingues), les thésaurus, les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies, les lettres personnelles, les exercices et compositions, les notes de service, les compte rendus et les rapports, les notes et messages, etc., les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.)» (Conseil de l'Europe 2001 : 74).
Sont aussi évoqués les textes «non manipulés et non progressifs» : «journaux, magazines, récits, **romans**, affiches et panneaux publics» (Conseil de l'Europe 2001 : 76).
Ou encore : «télétextes, garanties, recettes, manuels scolaires, romans magazines, journaux, dépliants publicitaires, brochures, courriers personnels, enregistrements et radio / diffusion» (Conseil de l'Europe 2001 : 43)

[261] La production, la réception et la représentation de textes littéraires comme : lire et écrire des textes (romans, nouvelles, poèmes etc.) représenter et regarder ou écouter un récital un opéra, une pièce de théâtre

Néanmoins, plusieurs articles[262] sont parus depuis 2001 pour essayer, justement, d'articuler le Cadre et la perspective actionnelle à l'utilisation du texte littéraire en classe de langue. Certains, au-delà de tout applicationisme[263] du Cadre et profitant de la plasticité de cette méthodologie émergente essaient d'envisager si cette nouvelle donne peut être une occasion de repenser la place de la littérature (et de sortir des contradictions de l'ère communicative).

Parmi quelques-unes des pistes qui se dessinent pour ces nouvelles approches «actionnelles» du texte littéraire, on pourra mentionner au premier chef : les propositions faites pour intégrer le texte littéraire avec la pédagogie de projet. C. Puren associe ainsi la littérature avec un «faire social réel authentique»[264] et donne comme exemple de projets :

> - les représentations de pièces de théâtre, les lectures publiques de poèmes
>
> - la constitution de «dossiers de civilisation» où peuvent être intégrés des documents littéraires, «dans le cadre de projets par les élèves eux-mêmes (avec éventuellement des collaborations d'autres élèves dans d'autres pays)», qui «donnent lieu à exposé en classe et publication sur le Web».
>
> - l'animation d'ateliers d'écriture, dans la lignée de la pédagogie Freinet «dans lesquels les élèves produisent et publient collectivement des recueils de nouvelles ou de poèmes». Internet permettant «d'assurer un élargissement des collaborations au-delà des seuls élèves de la classe, et la diffusion des productions des élèves au moyen de la publication sur le Web» (Puren 2006a : 11).

---

[262] On relèvera ainsi :

C. Puren (2006b). Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire dire scolaire et le faire social [version électronique]. Les Langues modernes. Consulté le 5 mars 2010 dans http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389

L. Riportella (2005) «Texte littéraire et Cadre européen commun de référence pour les langues» APLV *Les Langues modernes*, n°3

E Riquois (2010) «Une lecture actionnelle du texte littéraire. Littérature et plaisir de lire», Les Langues modernes, APLV n°3.

J.-M. Luscher (2009) «L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une *tâche littéraire* ?» Bulletin «Le français à l'université», http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article194

M. Jacquin (2010) Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du Cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève, 11èmes rencontres des chercheurs en didactique des littérature, http://www.unige.ch/litteratures2010

[263] et ne prenant pas le Cadre pour un cadre «de révérence» (Puren).

[264] «Je parle ici de «faire social réel-authentique» pour opposer le «réel» au «virtuel» de la simulation, et l' «authentique» à l' «artificiel» de l'environnement scolaire» (Puren 2006a : 11).

D'autre part, il offre la piste d'un «***faire social simulé***» associant pédagogie du projet et simulation. Par exemple, un projet, «supposé être présenté à un éditeur, d'édition illustrée d'une nouvelle : les élèves devraient pour cela chercher et sélectionner les différentes illustrations, et se mettre d'accord entre eux pour réaliser le montage correspondant à la dimension interdisciplinaire publication finale sur Internet» (Puren 2006a : 12).

Ces propositions, qui intègrent le texte littéraire dans des projets plus vastes, ne sont pas fondamentalement nouvelles. Elles ne sont pas initiées par la perspective actionnelle et renvoient souvent à des pratiques préexistantes. Mais on voit qu'elles présentent certaines constances :

- la lecture y est régulièrement articulée à la production, en lien avec le travail intégré des différentes compétences favorisé par le *Cadre* ;
- les outils de lecture, d'analyse des textes peuvent être travaillés, mais le plus souvent sont relégués en amont, pour «passer à l'action» ;
- l'accent est mis sur la dimension subjective de la lecture : ce sont des sujets lecteurs qui se retrouvent impliqués dans ces projets autour des textes ;
- la lecture est aussi intersubjective : mise en commun, partagée, discutée, soumise à divers protocoles de socialisation ;
- enfin, les projets mettent souvent à contribution d'autres types de médias (audio, vidéo, internet ...) et empruntent souvent la voie de l'intersémioticité.

En marge de cette orientation-projet fortement dominante, on assiste aussi à la **réhabilitation d'une certaine approche traditionnelle du texte littéraire.** Un «faire scolaire» comme l'explication de texte (re)trouve ici sa place, non seulement pour des raisons pratiques et pragmatiques (C. Puren souligne que l'activité est peu coûteuse en moyen, en temps de préparation, au vu de sa rentabilité en terme d'apprentissage), mais aussi en raison de la pertinence des objectifs sociaux qui y sont associés. Il reste en effet nécessaire, aujourd'hui encore,

> «de former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (textes littéraires, mais aussi tous types de documents authentiques : journaux, revues, disques, émissions de radio et de télévision,...).» (Puren 2006a : 7)

mais aussi :

> «/.../ de futurs professionnels et des citoyens capables d'aborder sous des perspectives différentes des documents non immédiatement transparents et ouverts à des interprétations multiples, et qui soient capables de se concentrer pendant un certain temps sur leur étude approfondie.» (Puren 2006a : 13)

Certaines suggestions vont aussi dans le sens d'une adaptation des descripteurs de compétences du Cadre au cas particulier des textes littéraires. Pour Burwitz Melzer (2007, cité par Jacquin 2010 : 165) le Cadre fournit «un modèle qui permet de penser une progression à l'intérieur du domaine culture-littérature dès le début de

l'apprentissage» (choix de textes et dispositifs didactiques). On voit aussi que le *Cadre* fournit à C. Puren l'occasion de formaliser une analyse actionnelle de l'explication de textes littéraires, en élaborant une typologie des consignes de tâches.

Enfin, la «compétence de médiation» et l'objectif de compétence plurilingue et pluriculturelle présents dans le *Cadre* ouvrent sur des possibilités d'activités «faisant appel simultanément à la langue-culture / littérature maternelle des élèves et à d'autres langues-cultures / littératures étrangères» (Puren 2006a), où le texte littéraire joue un rôle de médiateur (langagier et / ou culturel).

* * * * *

Dans ce chapitre, nous avons effectué un parcours à travers les méthodologies successives du français langue étrangère. Nous y avons examiné la place et la fonction du texte littéraire, en mettant en évidence les différentes étapes qui caractérisent son enseignement / apprentissage. Nous avons retrouvé les trois temps mis en évidence par des travaux comme ceux d'I. Gruca ou de M. Naturel : le texte littéraire a connu en effet une période de sacralisation, puis a traversé un «purgatoire», et enfin connaît depuis une quinzaine d'années un véritable renouveau, dont nous avons essayé de mettre en évidence quelques-unes des caractéristiques.

Nous nous sommes particulièrement intéressée aux relations tissées entre enseignement du texte littéraire et objectifs culturels et interculturels. En effet, le texte littéraire a pendant longtemps été considéré comme le moyen privilégié de se cultiver, l'emblème d'une culture humaniste et universelle. Mais l'étude du patrimoine littéraire français est aussi envisagée comme l'occasion de découvrir une civilisation, de sa familiariser avec les manières d'être, de penser, les valeurs et les interrogations propres au peuple français. En considérant ainsi le texte comme un document de civilisation, certaines méthodologies en viennent même à mettre au second plan sa dimension proprement littéraire, à le considérer comme un document authentique «comme un autre». Enfin, un ensemble de travaux associent le texte littéraire à des objectifs interculturels, ce à quoi nous consacrons le chapitre suivant.

CHAPITRE 5 :
LE TEXTE LITTÉRAIRE, «LIEU EMBLÉMATIQUE DE L'INTERCULTUREL» EN CLASSE DE FLE ?

Parmi les voies de renouvellement prises depuis les années quatre-vingt-dix, l'une d'entre elles s'est particulièrement développée et semble être désormais un axe majeur de la didactique de la littérature en FLE, celle qui associe littérature, culture et interculturel. Elle nous intéresse évidemment au premier chef compte tenu de notre problématique de recherche. Elle envisage la littérature comme «lieu emblématique de l'interculturel» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 162), susceptible d'engendrer des médiations particulièrement pertinentes dans la classe de langue. Dans cette perspective, une attention toute particulière est prêtée aux littératures francophones, où se tissent (et qui suscitent) de manière privilégiée le dialogue des langues et des cultures.

1. L'association texte littéraire / interculturel : émergence

C'est précisément sur la progressive apparition de cette approche, dans les années quatre-vingt-dix, et sur sa diffusion, la décennie suivante, que nous souhaitons revenir dans cette section de notre travail. Pour approfondir la question, nous avons réuni et analysé quelques-uns des travaux qui nous semblent emblématiques de cette approche. Nous pourrons ainsi retracer son émergence et son évolution, et en analyser les différentes facettes.

Ces approches prennent leur source dans deux - voire trois - domaines différents (qui présentent cependant de nombreuses intersections) :

- D'une part les réflexions liées à l'enseignement d'une compétence culturelle puis d'une compétence interculturelle.

- D'autre part, la didactique de la littérature en FLM, pour qui cette période est, comme nous l'avons évoqué, marquée par un certain nombre de renouvellements évoqués en ces termes par F. Demougin :

> «La nécessité est apparue, chez les didacticiens de la littérature de ne plus limiter le littéraire aux postures de lectures lettrées (Reuter 1996), d'en préciser les formes plurielles (Dufays 1997), l'analyse des différents types de savoirs convoqués dans la lecture littéraire (Canvat 2000), l'étude de la constitution historique de la discipline "français" (Fournier, Veck 1997, Houdart-Mérot 2000, Massol 2004) bousculant un certain nombre d'idées reçues sur la tradition des études littéraires ont conduit l'institution scolaire à repenser les finalités et les modalités de l'enseignement de la littérature. L'histoire des rapports entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature fait ainsi apparaître l'émergence de tensions entre des logiques formalistes centrées sur des objets linguistiques et des logiques anthropologiques centrées sur le sujet. /.../ Tant en FLE qu'en FLS ou en FLM, on a complété une approche linguistique par une approche anthropologique, qui accorde au sujet et à son histoire une place centrale.» (Demougin 2007a : 191)

- Enfin, ces approches du texte littéraire vont, très souvent, de pair avec la volonté d'ouvrir le corpus de textes travaillés dans la classe aux littératures francophones : de fait, elles se nourrissent aussi d'un ensemble de travaux qui s'intéressent à ces littératures et à leurs spécificités.

En raison de leur relative variété, et des multiples dénominations utilisées pour les désigner (lecture *anthropologique*, ou *ethnographique* des textes littéraires, approche *inter*culturelle ou didactique *trans*culturelle de la littérature, littérature envisagée comme le «lieu emblématique de l'interculturel», comme un «espace privilégié de lecture» de l'altérité et des identités», comme «métaphore de l'accueil ...»), nous avons choisi ici d'employer une appellation qui les englobera toutes, en soulignant à la fois l'accès à la culture étrangère que le texte littéraire offre et les dynamiques interculturelles qu'il suscite et nous parlerons donc d'approches (inter)culturelles.

1.1. Prémisses

Comment se met en place cette association entre texte littéraire et (inter) culturel ? Il nous semble qu'on peut en voir les prémisses à la fin des années quatre-vingt.

Tout d'abord, dans le domaine de la didactique du FLE, et plus particulièrement dans les travaux relatifs à l'enseignement de la culture où le texte littéraire qui avait été exclu au profit des documents authentiques (*cf. supra*) est progressivement réhabilité. Dans un premier temps, il est considéré comme un document authentique parmi d'autres, offrant une représentation de la société française au même titre qu'un article de presse. Cette position est bien illustrée, par exemple, par les travaux de G. Zarate. Dans *Enseigner une culture étrangère* (1986), elle ne lui consacre pas de développement particulier. Deux extraits des *Armoires vides* d'A. Ernaux sont donnés comme exemple de documents authentiques, mais ils voisinent à ce titre avec un article de journal rédigé à la première personne (le journaliste y relate sa première visite dans un hammam). Le texte littéraire n'est donc qu'un exemple au sein d'une «vaste famille de documents - les textes d'initiation à une culture étrangère - à l'intérieur de laquelle le professeur de langue doit faire une sélection s'il veut fournir à ses élèves un savoir opératoire» (Zarate 1986 : 99). G. Zarate justifie cette place donnée à la littérature en ces mots lors d'une table ronde dont rend compte le numéro de juin 1987 du *Français aujourd'hui* :

> «En ce qui me concerne je n'exclus pas péremptoirement le texte littéraire /.../.Mais accorder le monopole de la représentation d'une culture étrangère au texte littéraire, c'est adopter la politique de Renault lorsque cette entreprise n'exporte dans certains pays que le haut de gamme de sa production : ses modèles les mieux finis, les plus rutilants. L'objet littéraire véhicule une image légitime de la culture. Le texte littéraire porte en lui la marque du "modèle".Il peut contribuer à renforcer la représentation, chez l'élève étranger, du natif qui parle une langue "pure" du natif seul capable d'un usage maîtrisé de sa culture. Dans des contextes où les rapports entre la culture de l'élève et la culture française ont été conflictuels, la véritable compétence culturelle consiste plutôt /../ à savoir démystifier le prestige de l'objet littéraire.» (*Le Français aujourd'hui* 1987 : 95)

Mais petit à petit, on va commencer à envisager l'intérêt particulier qu'offre le texte littéraire. Lors de la même table ronde, H. Besse souligne, à l'inverse de sa consoeur, les qualités du texte littéraire, et l'envisage comme «objet culturel», non pas simple reflet mais «reconfiguration d'une culture», argumentation qu'il complète dans un article de 1991 :

> «Toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concourent à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience nous paraît être un de ces savoirs, peut être le premier, car que seraient la religion, le Droit, la Morale ou même la Grammaire sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient.» (Besse 1991 : 53)

De la même manière, L. Porcher souligne dès la fin des années quatre-vingt l'intérêt de cette approche culturelle des textes littéraires :

> «Enseigner les littératures - écrit-il dans *Manières de classe* en 1987 - c'est montrer aux élèves, à travers les textes, les moeurs et les institutions des sociétés, remettant en cause la croyance communément répandue parmi les enseignants comme quoi la littérature n'intéresse pas ou plus les apprenants de langue» (Porcher 1987 : 124).

Cette reconsidération de la fonction à assigner au texte littéraire passe par une réflexion sur l'interaction singulière qu'il établit avec son lecteur. Ainsi, J. Verrier part du constat de la diversité des réceptions d'un même texte par des apprenants de FLE issus de cultures différentes : il affirme que «la sensibilisation à cette donnée du problème est capitale en didactique de la littérature» et est «le point de départ d'un enseignement de la littérature **fondé sur la réception des textes par les apprenants»** (nous soulignons) (Verrier 1994 : 167). Et faisant le parallèle avec ce qui s'est passé dans le domaine de l'analyse conversationnnelle, il appelle de ses voeux que l'analyse littéraire «s'ethnologise» (Verrier 1994 : 168).[265]

Ainsi, un numéro spécial du *Français dans le monde* se trouve consacré en 1988 par D. Bertrand et F. Ploquin à *«La perspective du lecteur» dans l'enseignement de la littérature*. Et dans *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues, 1968-1988*[266], J. Verrier consacre de manière très significative le chapitre qu'il consacre à cette question «De l'enseignement de la littérature à l'enseignement de la lecture» (1994). Celle-ci apparaît à la fois comme une appropriation collective, marquée par une appartenance à un ou des groupe de référence, mais aussi à une expérience plus personnelle, celle de celui qui sera bientôt baptisé le «sujet lecteur».

Mais le véritable tournant se situe au moment où les travaux relatifs à la pédagogie interculturelle font leur entrée dans le domaine de la didactique des langues. Il est ainsi

---

[265] À côté - ou en complément de - cette approche qui mettrait en avant «reste à indiquer une orientation voisine où le sujet, l'individu, est plus concerné que le groupe socio culturel auquel il appartient, les deux aspects étant, on le sait, toujours liés : il s'agit de "l'approche psychanalytique" des textes» (*ibid.*).

[266] Où l'on trouve justement un article de H. Besse «Sur une pragmatique de la lecture littéraire ou de la lecture qui est la communication au sein de la solitude» (1988b).

révélateur que l'ouvrage de G. Zarate, *Enseigner une culture étrangère* (1986) ne comporte que très peu d'allusions au texte littéraire alors que ceux de M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996) ou de M. De Carlo (1998) y consacrent chacun un développement spécifique dix ans plus tard.

1.2. Quatre ouvrages fondateurs

Des chercheurs tels que M. Abdallah-Pretceille, H. Besse, L. Collès, M. Lits et O. Dezutter, A. Séoud (*etc.*) ont contribué à la naissance et à la diffusion de cette approche interculturelle de la littérature en classe de langue. Nous nous attarderons ici sur quatre ouvrages qui nous semblent avoir joué un rôle important dans cette diffusion de l'approche (inter)culturelle de la littérature car ils se trouvent très régulièrement cités dans les références bibliographiques des travaux consacrés à ce champ et apparaissent donc comme des références fondatrices [267] :

- COLLÈS, L. (1994a) *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, «Formation continuée».

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER L. (1996) *Éducation et communication interculturelle*, «Éducation et formation», Paris, PUF.

- SÉOUD A. (1997) *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier / Didier, «LAL».

- et DE CARLO M. (1998) *L'Interculturel*, Paris, CLE International, «Didactique des langues étrangères».

Comme nous l'avons évoqué par ailleurs (Maillard 2013), ces quatre ouvrages «de référence» apparaissent aussi régulièrement dans les bibliographies fournies dans le cadre de cours de master FLE consacrés à la littérature et sont à ce titre des références présentes dans le répertoire didactique de nombreux enseignants de FLE. La nature de ces ouvrages, la place qu'ils accordent au texte littéraire sont variables, néanmoins, ils constituent régulièrement des sources / des ressources bibliographiques pour d'autres travaux. À ce

---

[267] Dans la période 1990 -2000, d'autres travaux sont consacrés à l'association littérature et interculturel. Néanmoins ils sont encore en nombre restreint et ce sont essentiellement des articles, dont l'audience n'a pas été aussi étendue que celle de ces quatre ouvrages. Ils ne sont pas repris (ou bien de manière ponctuelle) dans les bibliographies d'autres travaux. On pourra citer néanmoins ici pour mémoire : Bertoni Del Guercio G. (1990) «Le choix de textes littéraires pour un programme interculturel» *Dialogues et Cultures* n°34, Sèvres, FIPF.
Besse H. (1991) «Comment utiliser la littérature dans l'enseignement du FLE ?», *Ici et là*, n°20. Leclair, D. «Poésie et représentations culturelles» In : *Le Français dans le monde*, n°281, mai/juin 1996, Noé, A. «Littérature : retour au texte» In : *Le Français dans le monde*, n°261, novembre/ décembre 1993. Sont aussi parus pendant cette période des articles rédigés par les auteurs des quatre ouvrages que nous avons qualifiés de «fondateurs» de cette approche : articles et monographies se recoupent très souvent.

titre, nous nous attarderons sur la manière dont ils illustrent cette approche (inter)culturelle du texte littéraire qu'ils ont contribué à diffuser.

1.2.1. COLLÈS L. (1994a) *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck / Duculot, «Formation continuée»

Le plus ancien[268] de ces quatre ouvrages est celui de L. Collès.[269] Il est plutôt orienté, à l'origine, vers le français langue de scolarisation / français langue maternelle puisqu'il prend pour cadre l'enseignement secondaire belge. Les propositions pédagogiques développées sont destinées à être mise en oeuvre au sein de classes où existe une forte proportion d'enfants issus de l'immigration, plus particulièrement d'origine maghrébine. Il veut montrer :

> «que les cours de français peuvent être vécus comme un lieu de confrontation et d'échange où jeunes belges et enfants de migrants réagissent autour de textes des littératures françaises de France et de Belgique, ainsi que du Maghreb et de l'immigration.» (Collès 1994a : IV)

Il a pour objectif «une(re) connaissance mutuelle de l'identité des jeunes d'origine étrangère et des élèves belges francophones». Il souhaite éduquer la perception interculturelle, la prise de conscience de la relativité culturelle, faciliter la compréhension de «l'autre», éduquer la perception interculturelle, rendre possible le vivre ensemble au sein de ces classes dans lesquelles cohabitent des élèves d'origines diverses. Pour cela, il prend appui sur des textes des littératures «maghrébine, française et belge» qui servent «de principaux médiateurs dans /sa/ démarche interculturelle» (Collès 1994a : 15). Il accorde une place importante à des romans qui traitent du thème de la migration / de l'immigration.[270]

Son ouvrage est construit en deux parties. Dans la première, il «pose les bases d'une approche culturelle et anthropologique de la littérature» et «cerne les contours des cultures en présence».

Sa démarche se place sous les auspices de travaux sur l'interculturel : on retrouve dans ses références les noms de M. Abdallah-Pretceille, mais aussi ceux de C. Camilleri, T. Todorov ou, plus spécifiquement dans le domaine du FLE, H. Besse, G. Zarate, ou encore V. Pugibet. Ce qui retiendra plus particulièrement notre attention ici est la section qu'il consacre à ce qu'il nomme «une approche anthropologique de la littérature». Il fait tout d'abord le point

---

[268] Récemment réédité avec l'ajout d'un chapitre sous le titre : L. Collès (2010) *Islam occident. Pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Bruxelles et Fernelmont, E.M.E.. On remarquera le focus du nouveau titre sur les littératures francophones, qui rend compte de l'accent mis sur ces dernières depuis la fin des années 2000 (ainsi que le choix des catégorisations effectué).

[269] Nous l'avons retenu ici bien qu'il ne soit pas consacré explicitement au domaine du FLE : non seulement on le retrouve cité comme référence dans de nombreux travaux «fléchés» FLE, mais une partie de ses références bibliographiques relève elle aussi de ce champ, ce qui illustre ces allers-et-venues et ces croisements entre les différentes didactiques.

[270] Textes maghrébins comme ceux de D. Chraibi, R. Boudjedra, T. Ben Jelloun, M. Feraoun... français comme *Désert* (1980) de J.M.G. Le Clézio ou *La Goutte d'or* (1986) de M. Tournier. Mais aussi textes de la littérature «beur», (M. Charef, A. Begag) qui font à cette même période leur apparition sur la scène littéraire.

sur la fonction «anthropologique» de la littérature. Celle-ci «offre une alternative à la connaissance spécifique du monde», et peut donc offrir «un excellent support d'analyse» pour l'enseignant qui souhaite faire saisir à ses étudiants les particularités d'une culture donnée. Le texte littéraire est en effet «expression et mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté» (Collès 1994a : 17).

Il prend appui sur deux articles qui ont précédemment développés cette lecture «anthropologique» :

- celui de M. Abdallah-Pretceille paru dans *Dialogues et cultures* en 1988, dans lequel elle affirme la possibilité d'utiliser le texte littéraire comme un document ethnographique, celui-ci n'étant «pas plus objectif a priori» que celui-là, et le pose comme un médiateur dans la relation avec autrui : «l'accent doit être mis davantage sur les rapports entre le "je" (individuel ou collectif) entretient avec autrui que sur autrui proprement dit»[271] (M. Abdallah-Pretceille, «Expérience littéraire et expérience anthropologique», *Dialogues et cultures* n°32, citée par Collès 1994a : 18). Elle y propose de travailler à partir de textes qui thématisent de mouvement de soi vers l'autre ou de groupements de textes qui permettent d'offrir différents regards portés sur une même réalité.[272]

- le second est celui de G. Bertoni del Guercio (1990 : 167) : celle-ci y affirme que la littérature offre aux apprenants «des expériences qui peuvent être très formatives du point de vue culturel, psychologique et affectif, et qui peuvent donner la perception de la façon, particulière à chaque culture, de transformer symboliquement la réalité et de vivre différemment les dimensions spatio-temporelles, les rapports entre les personnes et les choses, les rapports avec la nature et la grande contradiction de la vie et de la mort» (G. Bertoni Del Guercio, «Le Choix de textes littéraires pour un programme interculturel», *Dialogues et cultures* n°34, citée par Collès 1994 : 20).

Dans la seconde partie de son travail, l'auteur fournit aux lecteurs les «outils concrets pour mener un tel travail» (Collès 1994a : 4) en présentant de manières détaillées plusieurs séquences illustrant cette démarche qui associe textes littéraires et «reconnaissance interculturelle». Après avoir mis au jour les spécificités des perceptions de l'espace et du temps dans chacune des cultures abordées (en prenant notamment appui sur les travaux

---

[271] Cette «anthropologie de la relation» semble être un point de différence crucial entre les travaux de L. Collès et ceux de M. Abdallah-Pretceille.

[272] Deux textes de J. Kessel et T. de Beaucé sur la place du marché de Tanger, ou bien l'école coranique représentée dans des romans de D. Chraïbi, A. Khatibi et M. Cardinal - propositions et développements qui seront largement repris dans *Éducation et communication interculturelle*. On voit que les auteurs et les thématiques choisis par L. Collès sont dans la continuité de ces premières propositions de M. Abdallah Pretceille.

d'E. T. Hall), il propose l'exploration didactique détaillée de quinze textes[273] portant sur l'un ou l'autre de ces points.

Nous verrons que ces propositions, toutes louables qu'elles soient, tombent dans certains des «pièges» de l'interculturel sur lesquels nous reviendrons ci-après.

1.2.2. ABDALLAH-PRETCEILLE M. et PORCHER L. (1996) *Éducation et communication interculturelle*, «Éducation et formation», Paris, PUF

Le deuxième ouvrage fondateur de cette approche est celui de M. Abdallah-Preceille et L. Porcher, *Éducation et communication interculturelle*. Les deux auteurs s'interrogent sur les modalités de «l'élaboration d'une authentique communication interculturelle au sein de l'institution éducative». Ils souhaitent initier enfants et adolescents «à une meilleure perception et compréhension de l'altérité», dans un monde - et une institution scolaire caractérisés par la «diversité linguistique et culturelle». En ce sens, ils ne ciblent pas spécifiquement l'enseignement du FLE.

Différentes disciplines sont examinées à l'aune de cette approche interculturelle : «l'histoire, la littérature, les langues vivantes, les médias» sont successivement envisagées comme «des disciplines de l'apprentissage du divers et de l'altérité» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : IV).

Un chapitre entier (chapitre 3 p. 137-164) se trouve donc consacré à la littérature. Intitulé «L'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle dans leurs rapports à la littérature»[274], il revient sur la nécessité d'enseigner la littérature «sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui», ce qui passe par une ouverture aux questionnements propres à l'interculturel. Cette articulation littérature / interculturel y est d'ailleurs posée comme un fait récent :

> «Réduite dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle de faits de civilisations, /le texte littéraire/ est actuellement redécouvert comme un médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre.» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 138)

Contrairement à celui de L. Collès l'ouvrage ne propose pas de séquence pédagogique détaillée mais offre plutôt une réflexion générale sur ces questions. Quels en sont les grands traits ? Le texte littéraire y est posé comme «un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 138) :

> «L'Autre esr le ressort par excellence de la créatin littéraire, et si l'expérience de l'altérité est une finalité de l'éducation, on trouvera dans la littérature de nombreux textes-prétextes» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 148)

---

[273] Sur la mise en scène de l'espace (privé ou public) : des extraits de romans de T. Ben Jelloun (2), M. Cardinal (2), J. Boissard, S.Boukhedenna, M. Dib et M. Charef.
et sur la mise en scène du temps : des extraits de romans de G. Simenon, A. Begag, A. Djebar, T. Ben Jelloun, N. Kettane, P. Daninos et A. Camus.

[274] Reprise et développement de l'article de *Dialogues et cultures* déjà cité.

Les auteurs prennent notamment appui sur le concept d'universel singulier, élaboré par Hegel puis «acclimaté» par L. Porcher au domaine de la didactique. Pour eux, la littérature «incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et singularité». En effet, elle traduit un imaginaire «à la fois commun et absolument singulier» ; elle s'adresse aussi à ses lecteurs à la fois «comme un être humain en général et comme un individu totalement incomparable, irréductible» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 143).

Les textes littéraires apparaissent comme «un des modes d'accès à la compréhension du monde», au même titre que les documents ethnographiques :

> «Si toute connaissance est représentation, la littérature a sa place à part entière dans les discours sur l'homme. Elle n'est pas plus fictionnelle qu'un entretien, qu'une enquête ...» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 151)

S'y expriment en outre des visions du monde multiples, à travers «une pluralité de personnages, de situations, de cultures» qui permette «d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle». Le roman, notamment «est un excellent moyen de retrouver la diversité du quotidien, de vivre l'altérité à travers une fiction». Une de ses fonctions est d'ailleurs de «restituer la vérité multiple de la vie» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 139).

Cependant, les auteurs se gardent de considérer les textes littéraires comme simple «témoignage ou description de la réalité» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 151) : ils insistent au contraire sur la nécessité de ne pas céder à l'illusion référentialiste et sur leur dimension discursive.[275] Ils apparaissent comme pris dans une énonciation, un jeu complexe entre les voix et les points de vue.

Ils mettent aussi en évidence le rôle de la lecture dans cette rencontre de l'Autre : celle-ci exige de mettre en branle une analyse «polyphonique et polychrone» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 153) qui se garde de toute certitude : elle est «formation à la vigilance» «démarche de prudence et d'expectative». Elle met aussi en place avec le texte une distance, qui «permet au lecteur de se distancier, de voir et de se voir en oblique» (*ibid.*). Elle permet le décentrement indispensable à toute dynamique interculturelle et introduit un dialogue «entre des appartenances» :

> «Pour nouer avec l'étranger des rapports d'échange, de partage, d'égalité, de respect, il est indispensable de disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécificités, ses singularités.» (*ibid.*)

Les auteurs assument sans complexe une forme d'utilisation du texte littéraire : ils parlent ainsi de «textes-prétextes», et anticipent sur les récriminations de «puristes» qui «ne manqueront pas de dénoncer ce détournement» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 139) :

---

[275] Il est d'ailleurs fait référence à C. Bonn, qui a pointé dans ses travaux la manière dont la littérature algérienne de langue française a été lue et étudiée «essentiellement comme des documents sur leur société d'origine, ou comme des prises de positions politiques diverses. C'est-à-dire dans les deux cas comme un contenu» (Bonn 1982 : 3).

> «Nous nous garderons bien d'entrer dans une querelle de "salons" pour nous autoriser à faire lire, à lire, à vivre, à explorer la littérature comme nous le voulons, comme nous le souhaitons sans écouter les "gardiens du temple" qui n'est en fait qu'un temple, celui des gardiens justement.» (*ibid.*)

En revanche, ils effectuent peu de propositions précises pour la classe : on relève plutôt quelques suggestions relatives :

- à un «appel systématique aux biographies métissées, aux parcours en chicane, aux engendrements culturels», dont la présence est souvent occultée en classe (les exemples cités sont ceux de E. Jabès et de A. Koestler) ;
- à un travail «sur les mythes sur le temps, sur les racines, l'histoire» à travers un «corpus littéraire bien choisi» ;
- à la comparaison de textes offrant des perspectives différentes sur une même réalité (description de l'école coranique dans des romans de D. Chraïbi, A. Khatibi et M. Cardinal ou bien pluralité des voix dans *Le Jeu de l'oubli* de M. Berrada qui relate l'histoire d'une famille traditionnelle de la médina de Fès) ;
- à la lecture de récits thématisant la rencontre de l'altérité (le *Journal* de M. Leiris ou *Tristes Tropiques* de C. Lévi Strauss)
- ou encore à la découverte d'oeuvres interrogant la nature même du romanesque et des de la «multiplicité potentielle des récits possibles» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 155) (*Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'I. Calvino, *La Vie mode d'emploi* de G. Perec etc.).

On le voit, ces propositions - très synthétiques - concernent littératures française, francophones mais aussi littérature en langue étrangère, toutes susceptibles de fournir des textes ouvrant sur cette rencontre de l'autre et cette décentration de soi.

Cet ouvrage apparaît comme la référence la plus fréquemment utilisée par les travaux qui, ultérieurement, associent texte littéraire et interculturel. Affirmer à la suite de L. Porcher et M. Abdallah Pretceille que le texte littéraire est «le lieu emblématique de l'interculturel»[276] devenant presque depuis quelques années un *topos* de la didactique du texte littéraire. Néanmoins, ces quelques pages denses, stimulantes, ont parfois donné lieu à des lectures assez réductrices, infléchissant notamment les propositions des deux auteurs vers une conception plus fixiste des appartenances culturelles.

1.2.3. SÉOUD A. (1997) *Pour une didactique de la littérature*, Paris, «LAL», Hatier / Didier

Le troisième titre est quant à lui une monographie consacrée à la didactique de la littérature. Son auteur s'intéresse plus spécifiquement à l'enseignement / apprentissage du

[276] La référence est omniprésente : cf. M. De Carlo (1988), M.-F. Chitour (2008), R. Berthelot (2011)...

FLE, mais annonce d'emblée dans son avant-propos que «lorsqu'on choisit de s'intéresser /.../ à la didactique du FLE, on est d'emblée amené à impliquer celle du FLM» (Séoud 1997 : 7). A. Séoud étant enseignant dans une université tunisienne, il puise aussi des exemples tirés de sa propre expérience, qui renvoie de fait plutôt au FLS.

Dans cet ouvrage, travail universitaire nourri de nombreuses références à la didactique de la littérature, l'association texte littéraire / culturel / interculturel apparaît comme l'une des approches possibles du texte littéraire. L'une des section du chapitre 2 «Qu'est-ce que la littérature ? ou les éléments d'un consensus» s'intitule précisément «Littératures et cultures» et un chapitre entier, «Pour une démarche interculturelle» (pp. 137-157) lui est entièrement consacré. On peut relever les entrées suivantes dans l'index : *culture, interculturel, interculturalité, crible culturel, confrontation interculturelle, compétence culturelle, déculturation, acculturation, multiculturel, pluriculturel, malentendu culturel, naturalisation de la culture*, ou encore : *identité, idéologie, investissement de soi et subjectivité* - qui témoignent de l'importance de ces questions pour A. Séoud.

Dans la section «Littératures et cultures», tout d'abord, c'est la dimension anthropologique de la lecture qui est présentée :

> «La littérature, tous genres confondus et quelle que soit la conscience qu'en ont les écrivains, ou les intentions de création dans lesquelles ils inscrivent leurs oeuvres, ou même la langue dans laquelle ils écrivent, intègre remarquablement, d'une manière plus ou moins explicite et plus ou moins dense mais toujours mieux que toutes les autres formes du discours, les traits culturels et les ressources symboliques des espaces sociaux où elle se développe.» (Séoud 1997 : 67).

Il cite P. Charaudeau, H. Besse, G. Mounin, M. Mourier qui ont déjà développé des analyses en ce sens. Même les écrivains «qui aujourd'hui ou hier ont tenté de s'opposer à la mimésis» (Séoud 1997 : 59) ont eux aussi exprimé la société de leur temps. Il prend pour exemple une analyse menée par M. Miled dans un article du *Français aujourd'hui*, où il montre que la forme du récit choisie par un auteur est généralement «tributaire du code culturel» (*ibid.*) : lorsque R. Boudjedra dans *L'Insolation* a recours à la technique du récit enchâssé, c'est en référence aux *Mille et une nuits*.

A. Séoud développe une autre forme d'association littérature / culture : celle qui fait de la littérature l'expression du patrimoine d'une communauté donnée, et permet donc de renforcer la cohésion de cette même communauté :

> «La littérature en effet, dans la mesure où elle véhicule les valeurs propres à une communauté, va permettre à l'usager, au travers d'un processus complexe d'identification de projection, de repérage *etc.* de s'y reconnaître et d'avoir le sentiment d'une identité, celle d'être membre d'une communauté.» (Séoud 1997 : 60)

Ainsi la littérature «a donc une fonction intégrative évidente» et «puisqu'elle «est authentiquement représentative des valeurs culturelles d'une communauté, elle va apparaître même comme constitutive de l'identité de cette communauté» (*ibid.*), ce qui est le cas pour la Belgique et sa littérature comme le montrent les travaux de M. Lits sur lesquels A. Séoud s'appuie.

Néanmoins, il souligne qu'il ne saurait s'agir de «tomber dans l'idéologie du reflet» : le texte littéraire «intègre (et non pas véhicule) le culturel». Polysémie, opacité du texte vont de pair avec sa dimension discursive :

> «Ce que nous propose un texte, aussi réaliste soit-il, n'est jamais la réalité, mais toujours une idée, une représentation de la réalité /.../ un texte n'est jamais un miroir, mais une médiation, une écriture.» (Séoud 1997 : 62)

Le chapitre «Pour une démarche interculturelle» fait quant à lui de la question de l'identité un enjeu central de l'enseignement de la littérature. Celui-ci n'a pas pour finalité de «de permettre aux apprenants d'acquérir une certaine compétence culturelle mais de favoriser le développement chez eux, de la conscience d'une identité culturelle qui coïncide avec leur identité propre» (Séoud 1997 : 144). Ses développements se nourrissent entre autres des travaux conduits dans le domaine par H. Besse, M. Lits et L. Collès, dont il reprend et commente de nombreux arguments et propositions. Il commence par souligner que, si le texte littéraire est un «regard sur la réalité, c'est-à dire une représentation, focémet culturelle et impliquée dans l'histoire, que donne de cette réalité un individu à un moment donné dans un espace donné», la lecture est quant à elle «un regard sur (ou à travers) un autre regard» (Séoud 1997 : 138).

D'une part, cette lecture est plurielle car le texte est polysémique. Ce qui en classe donnera lieu à «un processus de croisement de regards». Et d'autre part, ces lectures sont marquées par les appartenances culturelles des lecteurs qui constituent comme l'ont montré les travaux sur l'interculturel (H. Besse par ex.) autant de «filtres», de «cribles» pour comprendre l'Autre :

> «Notre réception de l'information est sélective, et dépend de ce qui cadre avec nos intérêts, de notre vision du monde, de notre affectivité.» (Séoud 1997 : 138)

L'exemple de la lecture du Lac d'A. de Lamartine menée par des élèves tunisiens de terminale développée à la fin du chapitre illustre bien cette première lecture ethnocentrée : les interprétations fournies dans un premier temps par les élèves, bien que variées, s'inscrivent et s'expliquent par leur culture d'appartenance.

Mais «de la même façon qu'on ne peut voir l'Autre qu'à travers soi, on ne peut se voir soi-même qu'à travers l'Autre». A. Séoud prend ici notamment appui sur le concept d'*exotopie* développé par M. Bakhtine : «seul l'Autre peut nous voir comme nous sommes dans notre totalité grâce précisément à sa position d'extériorité» (Séoud 1997 : 140).

Une fois ces principes posés, quels objectifs assigne-t-il à l'enseignement de la littérature ? Ni la reconnaissance de la légitimité de chaque culture (qui est une question extérieure au texte littéraire), ni l'utilisation des textes comme «documents pour la connaissance d'une culture étrangère et l'acquisition d'une quelconque compétence instrumentale dans le domaine» (Séoud 1997 : 144) (qui passerait à côté des spécificités propres de la lecture littéraire «faite d'investissement de soi et de plaisir»). Elle bien est en revanche de développer chez les élèves la conscience de leur identité propre, ce que permet le passage par l'Autre que représente le texte.

Cette démarche interculturelle est pertinente :

- dans des contextes de FLM, et notamment lorsque le public scolaire se trouve être d'origines culturelles différentes, lorsque l'Autre se trouve être «le voisin de banc» (Lits 1994 : 37). Il présente d'ailleurs les travaux de M. Lits et plus encore de L. Collès, précurseurs en la matière ;

- dans le domaine du FLS où «une pratique appropriée de la littérature peut au contraire être constitutive de l'identité culturelle des sujets qu'elle implique et qui s'y impliquent avec leurs différences» - il désamorce ici les craintes des partisans d'un français fonctionnnel pour qui la littérature risquerait de mettre en péril l'identité des lecteurs ;

- et tout naturellement dans le domaine du FLE où la situation est «plus favorable à l'émergence d'une pédagogie interculturelle» en raison «du statut d'étranger qui est celui de l'apprenant par rapport à la littérature qu'il apprend» (Séoud 1997 : 152).

A. Séoud présente ensuite les «moyens» qui doivent être mis en place pour «éduquer la perception interculturelle» pour reprendre l'expression d'H. Besse (Séoud 1997 : 146). Pour lui, cela passe par l'«observation des différences pour découvrir les propriétés» : à savoir laisser dans un premier temps les apprenants s'exprimer, parler du texte même si c'est à travers le prisme de leur propre culture et avec le risque «de l'ethnocentrisme ou des jugements de valeur» :

> «Une didactique de l'interculturel supposerait que l'on laisse parler l'apprenant confronté à une situation étrangère, selon sa propre vision des choses et ses propres normes culturelles, ce qu'il ne manque pas de faire spontanément.» (Séoud 1997 : 147)

Il s'appuie sur les propositions de H. Besse en matière d'éducation interculturelle : pour ce dernier il faut tout d'abord prendre appui dans un premier temps sur «le filtrage opéré par les cribles culturels» (Séoud 1997 : 147), ne pas hésiter à le provoquer et à l'accentuer.

Et dans un second temps seulement, il sera question de se dégager de cette vision ethnocentrée, afin de «comprendre des manières de penser et d'agir étrangères et de parvenir ainsi à communiquer sa propre différence» (Séoud 1997 : 105). Cette décentration permet ensuite au lecteur de se prendre lui-même comme objet d'observation. Cette démarche interculturelle est ainsi conçue comme une alternance entre mouvement ethnocentré et décentré, au cours duquel l'apprenant va pouvoir découvrir l'Autre et se découvrir lui-même.

Une place centrale est accordée au dialogue, entre les textes, entre les lecteurs : on laisse d'abord les apprenants s'exprimer selon leur point de vue culturel, puis chacun «modifiera son appréciation peu à peu par une confrontation avec les autres textes et un échange de points de vue avec ses condisciples sachant que la multiplications des points de vue lui permettra d'élaborer des hypothèses explicatives et d'adopter progressivement une attitude de recul par rapport à son jugement initial» (Séoud 1997 : 150).

Enfin, A. Séoud revient sur le rôle crucial qu'ont à jouer dans cette démarche interculturelle les textes littéraires francophones, mais aussi, plus largement des textes de littérature traduits afin de «brasser des aires culturelles saisies dans leur diversité comme dans leurs ressemblances», ainsi que des documents d'appoint non littéraires, études sociologiques ou anthropologiques.

1.2.4. DE CARLO, M. (1998) *L'Interculturel*, «Didactique des langues étrangères», Paris, CLE International

Le dernier ouvrage qui constitue une référence régulière dans les publications que nous avons examinées est celui de M. De Carlo. Il est explicitement ancré dans le domaine du FLE, puisqu'il place dans la collection «Didactique des langues étrangères» de CLE International. Son entrée principale est celle de l'interculturel, puisque la quatrième de couverture annonce qu'il «fait le point sur l'histoire et le développement des concepts liés à l'interculturel et au multiculturel» (De Carlo 1998 : IV). La dimension culturelle y est moins dense que dans les deux ouvrages mais ses propositions didactiques, même si elles sont peu détaillées en ce qui concerne le texte littéraire restent stimulantes. Le rôle joué par cet ouvrage dans la diffusion de l'approche interculturelle des textes littéraires nous a semblé importante : il s'agit d'une collection accessible, qui a beaucoup été diffusée et utilisée par les enseignants[277]

Le texte littéraire est évoqué dans un chapitre présentant des documents didactiques susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'une pédagogie interculturelle.[278] Elle se place d'emblée dans la lignée de G. Zarate, en indiquant l'importance de la qualité informative des documents, «garantie par la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité» (De Carlo 1998 : 63). Et, contrairement à G. Zarate, elle consacre un développement spécifique au texte littéraire, qui «par sa complexité et par la richesse des points de vue qu'il mobilise, répond de façon exemplaire à ce critère». Elle souligne au passage que ce type de regard porté sur le texte est d'apparition récente : «depuis quelques années maintenant les spécialistes du domaine s'y intéressent à nouveau, surtout dans le cadre d'une approche interculturelle» (De Carlo 1998 : 64).

Après avoir utilisé un extrait d'un roman de T. Benacquista pour illustrer une proposition relative au sujet de la nourriture, et suggéré l'utilisation des Croisades vues par les Arabes d'A. Maalouf et de La Reine Margot d'A. Dumas dans le cadre d'une démarche qui confronterait «les mêmes événements historiques relatés par les participants appartenant à des champs opposés», elle développe trois exemples de manière plus

---

[277] Du moins les enseignants en formation comme l'atteste sa présence dans de nombreuses bibliographies de master 1 et 2 de FLE.

[278] On remarquera qu'elle expose aussi la théorie du principe narratif de J. Bruner et de l'identité narrative de P. Ricoeur (cité par De Carlo 1998 : 92-95) - repris ensuite comme cadre de référence par d'autres travaux relatifs à l'approche interculturelle du texte littéraire - sans pour autant les illustrer précisément par des exemples littéraires.

détaillée, tous tirés de *La Goutte d'or* de M. Tournier. Ils viennent témoigner de «la richesse dialogique de l'oeuvre littéraire» (De Carlo 1998 : 65).

Le premier extrait, «le regard distancié»[279], met en scène un guide qui présente à des touristes des objets quotidiens et des us et coutumes des habitants du Sahara. L'extrait rend compte à la fois de la manière dont ils essaient d'appréhender les modes de vie de Sahariens (entre ethnocentrisme, plaisir étonné de la découverte de l'altérité et reconnaissance d'universaux). Mais la scène est vue par les yeux d'un Saharien, Idriss, pour qui ces pratiques et ces objets de son quotidien, cette part de son identité acquièrent, ainsi présentés et mis à distance, une forme d'étrangeté.

Le second, «espace réel et espace utopique» montre Idriss débarqué à Marseille, «déçu au total de se sentir si peu dépaysé sur cet autre rivage de la Méditerranée», et paradoxalement surpris par la représentation d'une oasis dans une affiche publicitaire. L'extrait ouvre sur une réflexion relative à l'opposition Nord Sud et à la représentation exotique des cultures : «dans un jeu de miroirs où les représentations de soi-même et de l'autre sont renversées, c'est l'image faussée de l'oasis et non pas la ville occidentale qui éveille sa stupeur» (De Carlo 1998 : 71).

Le troisième et dernier extrait, «la langue des autres» permet quant à lui d'aborder la question des représentations linguistiques, le lien entre langues et identité culturelle : un personnage du roman, français de la région parisienne, présente à Idriss les différences entre les «gens du Nord» qui ont l'accent pointu, ceux du Sud qui ont «l'accent de Marius», les Pieds Noirs qui «doivent se mettre au vrai français», les Arabes ou les Berbères qui «ont leur langue» et doivent «apprendre le français». Elle prolonge la réflexion suscitée par le texte avec une citation d'H. Biancotti, qui relate dans *Le Pas si lent de l'amour* comment il a été amené à choisir le français comme langue d'écriture.

On le voit à travers ces trois exemples, M. De Carlo, sans présenter de démarche pédagogique détaillée (elle ne précise pas avec qui utiliser ces textes, de quelle manière les lire et en parler en classe), préconise l'utilisation de textes dans lesquels circulent «la multiplicité des perspectives sur une même réalité» (De Carlo 1998 : 77), mettent en texte des représentations complexes de soi, de l'autre, problématisent la mise en contact des cultures.

Son objectif, ce faisant, est de permettre «le développement des capacités cognitives des élèves, l'observation, le classement, la confrontation, l'interprétation» - ce que J.-C. Beacco nomme le «savoir interpréter». Les apprenants vont être amenés à :

> «reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innés, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension sociale et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel.» (De Carlo 1998 : 77)

Ils vont se décentrer, à acquérir une part de relativisme culturel. À l'issue du parcours, dont le but est «la formation d'un individu conscient de la relativité de ses valeurs, en mesure

---

[279] Les titres sont du fait de M. De Carlo.

d'opérer des choix autonomes, capable d'opérer une pensée divergente», les apprenants prendront conscience des identités respectives en contact dans toute relation interculturelle (De Carlo 1998 : 77).

Ainsi, la parution de ces quatre ouvrages, assez rapprochée dans le temps, nous a semblé marquer le véritable point de départ des approches interculturelles du texte littéraire.

Derrière une même association texte littéraire / interculturel certaines différences sont repérables entre ces quatre titres :

- ils ne font pas tous référence aux mêmes situations d'enseignement / apprentissage (FLE et / ou FLM et / ou FLS) ;
- deux d'entre eux prennent pour «point de départ» la didactique du texte littéraire et établissent que les approches interculturelles sont l'une des manières de l'exploiter en classe, les deux autres prennent le texte littéraire comme un exemple de document utilisable dans le cadre d'une éducation interculturelle ;
- ils localisent enfin le coeur de la dynamique interculturelle du côté du texte et de la représentation qu'il offre de la réalité (lecture anthropologique) et / ou du côté de la réception par le lecteur (lecture interculturelle).

Mais au-delà de cette diversité, ils constituent des références souvent mentionnées dans les bibliographies des publications ultérieures et ont donc un rôle déterminant dans la diffusion de cette réflexion. On y repère quelques-uns des fils directeurs des travaux des quinze années suivantes, sur lesquels nous allons à présent revenir.

2. Depuis les années 2000

En 2002 et 2003, paraissent deux ouvrages qui offrent un panorama révélateur du champ de la didactique au tournant du siècle : le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* sous la direction de J.-P. Cuq et d'I. Gruca, et le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde,* sous la direction de J.-P. Cuq offrent tous les deux des développements spécifiques sur la littérature (que l'on peut probablement attribuer à I.

Gruca). Le lien didactique de la littérature / (inter)culturel y tient une place importante[280] : la littérature y est d'emblée définie comme un «véritable laboratoire de langue» (on reconnaît là l'expression empruntée à J. Peytard), mais également comme «le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité» (2003 : 159). Dans le Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, ce champ de recherches est cependant encore présenté comme en devenir par l'auteur de l'article, qui l'appelle de ses voeux :

> «L'approche interculturelle en littérature, non encore opérationnelle d'un point de vue épistémologique et scientifique en didactique, pourrait dynamiser la rencontre des mentalités et éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre.» (Cuq et Gruca 2003 : 159)

Dans la décennie suivante, des chercheurs tels que C. Bemporad, B. Bouvier, J.-F. Bourdet, M.-F. Chitour, L. Collès, C. Delvert, F. Demougin, A. Gohard-Radenkovic, V. Louis, C. Mazauric, L. Rachedi ont largement contribué à approfondir les réflexions sur ces questions qui occupent désormais une place centrale dans la didactique du texte littéraire - et tout particulièrement dans le domaine du FLE. L'accent a aussi été mis pendant cette période sur les littératures francophones, et le rôle singulier qui pouvait leur être attribué dans cette perspective.

2.1. Les différentes facettes de l'approche (inter)culturelle des textes littéraires

Ce sont à présent ces travaux que nous allons examiner afin de démêler quelques-uns des fils directeurs qui s'y entrecroisent. Au-delà de leur diversité, à laquelle renvoient les

---

[280] Dans le développement qui est consacré à la littérature dans le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, l'accent est tout d'abord mis sur la difficulté culturelle de lecture : la lecture du texte est présentée comme découverte d'un univers culturel étranger :
«Les difficultés que soulève l'introduction du texte littéraire dans une classe de langue ne sont pas forcément /.../ d'ordre linguistique ou textuel. L'expérience monte que la plupart des malentendus, des interprétations erronées et des contresens dans la réception d'un texte relèvent des éléments socioculturels de référence et du culturel en général. La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leur expérience de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture.»
Il s'agit d'un risque de la lecture, celui inhérent à tout contact interculturel d'incompréhension, d'un choc culturel :
«Il est donc nécessaire, quel que soit le public, d'établir une connivence culturelle, afin de réduire au maximum ce que l'on désigne couramment par "choc culturel" et éviter des dénivellements interprétatifs qui risquent de fausser les interprétations attendues par le texte même».
Mais c'est aussi de l'une de ses finalités : le texte permet justement de découvrir cet univers culturel, de construire une compétence culturelle :
«Il est possible de favoriser le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle, toute au service d'un enseignement de la communication.»
On voit ici que la précision «toute au service d'un enseignement de la communication», tout comme les mentions de «données civilisationnelles», de «références aux réalités extra-linguistiques et extra textuelles» associe le texte littéraire à la dimension référentielle de la compétence culturelle : il est associé à la culture «du quotidien» plus qu'à la culture «cultivée».
Le texte littéraire est vu comme lieu d'expression d'une culture, ceci étant visiblement envisagé de deux manières : il «fournit des contenus fort divers», des «éléments socioculturels de référence et du culturel en général». Mais le terme «représentation» suggère que le texte offre en fin de compte moins un «contenu culturel» qu'une «mise en scène» culturelle (Cuq et Gruca 2002 : 386-387).

différentes dénominations proposées par les chercheurs, quelles en sont les lignes de force ?

2.1.1. Une approche *ethnographique* ou *anthropologique* du texte littéraire

Ces travaux proposent, pour la majeure partie d'entre eux, une approche du texte littéraire qu'ils qualifient d'*ethnographique*, ou d'*anthropologique*. Il s'agit, à l'instar de ce que propose L. Collès dans *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle,* de les regarder comme «l'expression et la mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté» (Collès 1994a : 17). Ils donnent accès à la culture de l'Autre, à ses valeurs, à sa vision du monde, dont ils apparaissent comme des «révélateurs privilégiés» (Louis 2009 : 252) :

> «Il ne s'agit bien sûr pas de confondre littérature et culture anthropologique, mais de constater que l'une comme l'autre peuvent nous donner du monde des hommes et de leurs rites, une perception particulière, fruit d'un regard singulier posé par l'auteur quel qu'il soit, écrivain ou anthropologue.» (Louis 2009 : 252)

J.-L. Joubert parle quant à lui d'une lecture *référentielle* et la définit de la sorte :

> «Une façon de cerner le problème serait de partir d'une approche résolument référentielle, en se demandant *ce qu'un texte peut révéler sur la culture matérielle de la société qu'il évoque* : comment y vit-on, que mange-t-on , comment s'habille-t-on, où habite-t-on, quelle est l'organisation politique, quelles sont les valeurs de vie, quel est dans cette société l'itinéraire d'une vie réussie ?» (Joubert 2006b : 25)

On retrouve le même postulat chez A. Gohard-Radenkovic dans la présentation qu'elle fait du numéro du *Français dans le monde, Recherches et applications* intitulé *Altérité et identité dans les littératures de langue française* (2004a) :

> «La littérature est issue d'une société et de ses cultures, dans son acception anthropologique ou sociologique. Elle peut offrir différentes manières de partir à la découverte d'une culture étrangère et de sa diversité, à un moment donné, dans un contexte donné. Elle ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs, dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur.» (Gohard-Radenkovic 2004a : 8).

Le texte littéraire apparaît donc dans cette perspective, pour reprendre une expression de M. Tournier qu'elle cite, une fenêtre sur «un autre monde possible».

De nombreux aspects de cet «autre monde possible» sont susceptibles d'être abordés. Dans le développement qu'il consacre à la question de l'approche ethnographique des textes littéraires, V. Louis évoque par exemple «les représentations culturelles du temps, de l'espace, de la famille, des rôles et des comportements sexués au sein d'une société». Il s'intéresse aussi à l'ethnographie de la communication que révèle le texte «à savoir les effets de mise en scène des participants, les comportements rituels, les attitudes, les gestes, les mimiques *etc*. qui sont propres à une culture particulière». V. Louis propose ainsi des activités pédagogiques à partir d'extraits de romans (*À la Recherche du temps perdu* de M. Proust, *Les Faux Monnayeurs* d'A. GIde, *La Nuit des princes charmants* de M. Tremblay)

dans lesquels les étudiants doivent «relever tous les indices paraverbaux, non verbaux et verbaux de mise en scène des protagonistes» (Louis 2008 : 253).

F. Cicurel met elle aussi l'accent sur cette potentialité offerte par le texte littéraire dans un article de 2007 : elle souligne que si l'accès à des conversations «naturelles» «n'est guère commode», «la littérature peut précisément être le lieu d'une recherche de genres interactionnels beaucoup plus étendus : le conflit, la scène d'amour, la rupture, l'entrée en matière» *etc.* (2007 : 164). Plus largement, c'est même «un large stock de modèles d'action» que peut offrir le corpus littéraire : il «détient un ensemble d'indications sur la réalisation d'une action, sur sa préparation, sur les réactions que les protagonistes ont à son égard» (2007 : 166). Quelques extraits de romans - P. Modiano, A. Nothomb ou C. Pujade-Renaud - viennent illustrer combien les textes littéraires constituent «un corpus extrêmement fécond» qui permet au lecteur de se constituer «un répertoire actionnel afin de le préparer à s'engager dans l'action réelle» (2007 : 168).

Mais cette lecture ethnographique ou anthropologique prend aussi en compte - en principe du moins - la manière dont la culture est *mise en texte*. Le texte n'est pas en effet le simple miroir de la réalité. Sinon il risque d'être ravalé à un simple document de civilisation. Cette réflexion est par exemple au coeur des propositions pédagogiques de M.-C. Albert et M. Souchon, qui analysent le texte comme «artefact» et proposent d'étudier les *opérations langagières de construction du monde* repérables dans le texte qu'ils définissent comme :

> «les "procédés de mise en texte qui, en littérature, concernent principalement les moyens par lesquels le scripteur instaure un monde qui n'existe que sur le papier mais qui renvoie cependant au monde réel /.../ certains phénomènes textuels permettant de mettre en place le monde du texte (monde fictif) et de rapporter les paroles fictives des personnages.» (Albert et Souchon 2000 :13)

V. Boza Araya propose quant à elle d'étudier des oeuvres littéraires francophones (T. Ben Jelloun par exemple) «par l'étude des stratégies narratives qui les caractérisent» : elle met au point des activités «pour faire comprendre la construction extrêmement complexe de certains textes», afin de «faciliter la compréhension des courbes narratives structurant les récits et par la même occasion les structures mentales et les aspects culturels des peuples dont ils /sont/ issus» (Boza-Araya 2008 : 14).

Une lecture ethnographique doit donc aussi s'interroger sur la manière dont le texte «dit» le réel, reconfigure une réalité donnée. Néanmoins, comme nous le verrons ultérieurement, ce point est parfois mis au second plan dans les réflexions sur la didactique du texte littéraire dans la classe de langue.

2.1.2. Les universels singuliers

Dans les travaux qui développent ces lectures du texte littéraire (anthropologique, ethnographique, référentielle ...), on retrouve fréquemment le concept d'*universel singulier*. Celui-ci, forgé par L. Porcher, désigne, nous l'avons évoqué, une réalité universelle, comme l'eau, le temps, l'espace dont les représentations, les connotations varient d'une culture à

l'autre. Un «universel singulier» peut être considéré comme un «phénomène social total», tel que l'entend M. Mauss, c'est-à-dire un phénomène ponctuel à travers lequel on peut «lire» une société dans sa totalité. Il permet d'étudier l'homme «dans ce qu'il a de singulier et d'universel» (Louis 2009 : 252). Or ces «universels singuliers» se donnent à lire de manière privilégiée dans le texte littéraire, comme le souligne, par exemple, A. Gohard-Radenkovic :

> «Le texte littéraire serait donc cette réconciliation entre l'universel et le singulier par le truchement d'un individu, l'écrivain - selon la définition que lui donne Hegel : il s'agit de l'incarnation de l'universalité à travers une personne concrète, vivante, mortelle, qui à travers son témoignage unique, son écriture singulière, contient et traduit à la fois le tout, l'entier.» (Gohard-Radenkovic 2004a : 8).

Cette approche débouche généralement sur l'adoption d'une perspective comparatiste. La comparaison est tout d'abord, évidemment, celle qu'établit l'apprenant avec son propre vécu, ses propres représentations. Dans un article qu'elle consacre à l'intérêt pédagogique que présente un recueil de nouvelles francophones comme *Une Enfance outremer*, M.-F. Chitour souligne par exemple que «la lecture de récits d'enfance motivera réellement les apprenants, le thème *revêtant une dimension universelle* et les situations évoquées étant proches encore de leur vécu, de leur relation à l'école, aux parents». Ces expériences universelles sont, souligne-t-elle, «facteur de motivation des étudiants», car «sources de joie ou de souffrance», elles «nous affectent tous pareillement» (Chitour 2004 : 1).

Très souvent, les propositions s'organisent autour d'un groupement de textes qui illustre une même thématique (un même «universel singulier») et permet d'en observer les constantes et les variations d'une culture à l'autre. M.-F. Chitour parle ainsi dans ce même article, d'offrir aux apprenants «une approche thématique et *comparatiste*, *mettant en relation* des textes issus d'aires culturelles différentes» (*ibid*.), entre lesquels elle suggère d'établir des parallèles.

La perspective adoptée est la même, nous l'avons vu, chez L. Collès autour des universels singuliers que sont le temps et l'espace, chez M. Abdallah-Pretceille sur la représentation de l'école coranique[281] ou encore chez F. Demougin qui rend compte de toute une séquence pédagogique construite autour de la représentation «éminemment culturelle» du chien dans un ensemble de textes littéraires allant de *L'Odyssée* à *Astérix le Gaulois* (Demougin 2007b). Dans *La Littérature migrante dans l'espace francophone*, M. Lebrun et L. Collès suggèrent eux aussi de «mettre en parallèle sur un thème donné, un texte de la culture majoritaire et un texte de la culture minoritaire», précisant qu'il s'agit «d'une façon particulière d'envisager la littérature comparée» - et on reconnaît des universels singuliers dans les thèmes ainsi mis en perspective : «l'espace /.../, le temps social et politique /.../ les comportements /.../ les modes de vie /.../ le regard de l'autre» (Lebrun et Collès 2007 : 21).

---

[281] On trouve sur le même thème de l'enfance une fiche pédagogique dans le *Français dans le monde* : une de ses fiches pédagogiques intitulée «Enfances en francophonie» s'appuie sur ces auteurs (septembre-octobre 1999, n° 306).

La perspective comparatiste peut aussi concerner une forme littéraire : un même genre qui s'incarne différemment d'une culture à l'autre peut lui aussi devenir «un médiateur dans la découverte et la rencontre de l'Autre» et permettre de faire «l'expérience de l'altérité», comme le souligne J.-J. Richer dans un article intitulé «Du type au genre, d'une approche universaliste de la littérature à une approche de l'identité culturelle» (Bourdet 1999 : 327). On retrouve cette même perspective générique chez M. Lebrun, lorsqu'elle étudie le conte comme «véhicule interculturel» dans la classe de langue (1994).

Ces différentes mises en relation (entre plusieurs textes, entre l'expérience des apprenants et le texte) initient à une prise de conscience de la diversité des cultures, et au relativisme culturel, étape indispensable de toute démarche interculturelle, comme l'exprime par exemple I. Gruca :

> «Outre ses aspects linguistiques et civilisationnels, outre ses atouts pour développer de réelles compétences lectorale et scripturale, la littérature permet de construire un savoir-être, car elle favorise, par la rencontre de l'autre, de l'étranger, la découverte de soi-même. Pour mettre en place une pédagogie de l'interculturel, le groupement de textes semble la démarche didactique la plus pertinente. Faire ressortir les universaux textuels, intertextuels et thématiques pour mieux percevoir les différences et les spécificités de la littérature française et francophone, c'est conduire l'apprenant à partager le plaisir du texte et à se construire dans et par l'apprentissage d'une langue-culture étrangère.» (Gruca 2008 : 771)

2.1.3. Donner à lire la rencontre entre soi et l'autre

Nombre de ces recherches soulignent l'intérêt que présente l'étude de textes qui vont plus spécifiquement donner à lire la rencontre entre soi et l'autre. Elle se situent pour partie d'entre elles dans la lignée des travaux de T. Todorov ou d' E. Saïd qui s'intéressent à la représentation de soi / de l'autre dans la littérature.[282] Sont ainsi proposés à l'étude dans la classe de FLE des textes qui donnent à lire la diversité et la pluralité des cultures, les modalités de leur coexistence, de leur rencontre, de leur métissage, qui mettent en scène des rencontres entre des personnes de cultures différentes, qui reviennent sur des expériences de découverte de l'autre (des autres) et de soi même (à l'occasion de voyages, de migrations ...).

Ces textes représentent non plus seulement la culture étrangère mais le *contact* entre cultures, permettent de travailler sur les représentations de soi et de l'autre, de mettre en évidence les implicites propres à toute culture, les règles cachées qui en régissent le fonctionnement, de réfléchir aux modalités (et aux embûches) de toute relation avec l'Autre. Comme l'indique A. Gohard-Radenkovic, ces démarches permettent aux apprenants de «s'interroger sur les non-dits sociaux et les "textes cachés" permettant d'identifier les stratégies et les relations à l'autre - et qui sait - de désamorcer les conflits latents existant dans toute collectivité et dans toute relation de par sa pluralité même» (Gohard-Radenkovic 2004a : 187). C'est sur ces questions que l'accent est particulièrement mis dans le numéro

---

[282] Évoqués, entre autres, par A. Gohard-Radenkovic dans son introduction à *Identités et altérités dans les littératures de langue française* (2004a).

du *Français dans le monde, Recherches et applications* qu'elle coordonne [283] : les récits examinés dans les différents articles sont vus comme :

> «des lieux d'interrogation des représentations de l'altérité, et des processus identitaires qui lui sont étroitement liés, dans lesquels se construisent, se déconstruisent et se reconstruisent les représentations de soi et de l'autre, entre proche et lointain, entre rejet et fascination, entre refus et appropriation.» (Gohard-Radenkovic 2004a : 11)

Les contributions à cet ouvrage s'intéressent toutes aux mises en récit «de l'altérité et de la (re)construction des identités»[284] La lecture de ces récits [285] permet en effet :

> «d'analyser le jeu des identités individuelles linguistiques régionales, culturelles politiques etc. qui peuvent s'exprimer à travers le prisme de la confrontation, du conflit, de la domination, de l'exil, de la souffrance, de la rupture, de la complémentarité, de la réconciliation etc.» (Gohard-Radenkovic 2004a : 11)

La lecture de tels textes ouvre potentiellement à une «prise de conscience de la complexité de la communication avec l'autre» (Gohard-Radenkovic 2004a : 186). Leur lecture est l'occasion pour les apprenants de FLE de retrouver (ou d'anticiper), par un effet de *mise en abyme*, leur propre expérience de découverte d'une autre langue, d'une autre culture.

Cette voie d'entrée dans le texte littéraire, qui se place dans la lignée des propositions de M. de Carlo que nous avons précédemment exposées, se retrouve dans de nombreux travaux.

Les suggestions de R. Berthelot (autour de textes de C. Djavann, A. Kristof, A. Moï) s'inscrivent ainsi dans cette logique : lorsqu'elle donne par exemple à lire une nouvelle d'A. Moï intitulée «Le Chien jaune», c'est pour «appréhender l'interculturalité dans un texte littéraire». Cette nouvelle questionne en effet «la confrontation d'un étranger à d'autres cultures /.../ voire d'autres langues /.../ qui provoque l'étrangeté - pouvant aller /.../ jusqu'au cocasse sinon l'absurde - des situations.» Elle en conclut en ces mots l'analyse :

> «Ce texte se prête donc parfaitement à susciter des questionnements et à développer des compétences culturelles et interculturelles.» (Berthelot 2011 : 79)

Cette rencontre des cultures dans le texte peut aussi être envisagée sur un plan plus formel : M.-F. Chitour s'intéresse ainsi plus particulièrement à l'inscription de l'oralité dans les textes francophones en évoquant «des activités ayant comme objectifs l'identification de

---

[283] Dans lequel on retrouve notamment des contributions de L. Collès et C. Mazauric.

[284] Dans cet ouvrage collectif, la prise en compte de l'identité comme processus est notamment un point d'intersection très net avec nos propres questionnements : «la notion d'identité en terme de processus : tour à tour prescrites, subies, imposées par l'Autre, ou à l'opposé revendiquées, refusées, combattues , réinventées par l'individu et son groupe» (Gohard-Radenkovic 2004a : 66).

[285] Trois axes sont proposés :
1/ «lieux et discours véhiculant les représentations de l'altérité ...»
2/ «les lieux et les discours mettant en scène la quête identitaire»
3/ «comment et en quoi les représentations portées sur soi et sur l'autre, comment et en quoi l'histoire ou l'évolution de ces rapports à l'Autre, tour à tour modèle de référence ou contre-modèle, contribuent à la reconstruction ou à l'invention d'identités culturelles ou linguistiques» (Gohard-Radenkovic 2004a : 12-13).

l'oralité, une réflexion sur sa fonction dans les oeuvres étudiées, *ouvrant déjà la voie à l'interculturel.*» Une approche des textes «passant par le phénomène de la variation textuelle, et en particulier de l'intertextualité, dans des écritures refusant les catégorisations figées» est l'une des multiples pistes qu'elle envisage pour motiver les apprenants et les éveiller à la diversité culturelle :

> «De plus cette perspective, centrée sur des affiliations complexes, et non limitées à la seule origine, met sur le devant de la scène, la nécessité toujours renouvelée du dialogue et de la diversité culturelle, l'ouverture et la participation au monde, attitudes fondamentales pour notre enseignement.» (Chitour 2008 : *s.p.*)

2.1.4. Le sujet lecteur et ses identités

L'approche interculturelle implique en principe un aller-retour du lecteur au texte, et du texte au lecteur : elle envisage la manière dont le texte est reçu, compris, ressenti et soulève des questions liées à la place du lecteur, à son investissement dans la lecture, à la manière dont celle-ci l'affecte et le transforme. Cette dimension est clairement présente dans l'article «littérature» du *Dictionnaire du Français langue étrangère et seconde* de J.-P. Cuq où il est souligné que l'espace littéraire «est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. L'apprenant, au centre de cette approche, peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens».

Se croisent ici des questionnements qui donnent au *sujet* une place centrale : celui-ci se trouve au coeur des réflexions, qu'elles s'inscrivent dans le champ de l'interculturel (culture sujet) ou dans celui de la réception littéraire (sujet lecteur).[286] F. Demougin synthétise ainsi les bouleversements induits par cette *perspective-sujet* :

> «Le rapport à la culture englobe ainsi les relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des savoirs, des objets, et des pratiques. c'est pourquoi il nous faut impérativement ouvrir les corpus littéraires sur lesquels nous travaillons, en renouveler les modalités de lecture. Apprendre une langue ne peut consister ni à rester dans un rapport d'extériorité à la culture qu'elle véhicule, ni à rester passif à l'égard des modèles culturels légitimés par l'école, ni à rester dans un rapport pragmatique au savoir, mais au contraire, consiste à entrer dans un processus de médiatisation du rapport à l'autre et au monde, dans un processus d'appropriation.» (Demougin 2007 : 191)

Le statut de la littérature dans la classe de FLE est ainsi vu à la fois comme «trace de la présence conjointe en littérature de perspectives linguistiques et de préoccupations anthropologiques prenant en compte le statut de l'apprenant comme sujet lecteur» (*ibid.*).

---

[286] Voici comment elle synthétise l'émergence de cette problématique du sujet dans le domaine du FLE, FLS et FLM - qui fait écho à nos développements du chapitre 3 : «le statut particulier de la littérature en FLE /.../ est la trace de la présence conjointe en littérature de perspectives linguistiques et de préoccupations anthropologiques, prenant en compte le statut de l'apprenant comme sujet lecteur. /.../ L'histoire des rapports entre enseignement de la langue et enseignement de la littérature fait ainsi apparaître l'émergence de tensions entre les logiques formalistes centrées sur des objets linguistiques et des logiques anthropologiques centrées sur le sujet. /.../ on a complété une approche linguistique par une approche anthropologique qui accorde au sujet et à son histoire une place centrale» (Demougin 2007 : 191).

Cette manière d'envisager la médiation au monde offerte par le texte littéraire s'éloigne ainsi «d'une conception monumentale et patrimoniale de la littérature et de la culture», et conduit à se placer «au plus près de l'intimité des sujets et de leur rapport singulier au langage et à leurs langues» (Mazauric 2004 : 357) : elles se distinguent des lectures «anthropologiques» que nous avons évoquées, dans le sens où il ne s'agit plus «de rester dans l'extériorité d'une appréhension de la culture française comme objet de connaissance, mais de négocier la multiplicité et le jeu de ses propres identités dans la lecture et l'élaboration d'objets scripturaux en langue étrangère» (Mazauric 2004 : 356-7).

Cet intérêt pour le sujet lecteur et pour les dynamiques interculturelles suscitées par la lecture (souvent qualifiées de dynamiques transculturelles) se manifeste dans les travaux de chercheurs comme F. Demougin, C. Mazauric, J.-F. Bourdet, A. Gohard-Radenkovic[287] ... Une référence récurrente est ici P. Ricoeur : ses réflexions sur la lecture de récits et l'identité narrative, la conception d'un «soi» qui ne peut s'appréhender qu'à partir de l'autre, à travers la médiation d'un récit,[288] y sont très fréquemment sollicitées.

Ces questions sont envisagées de manières variables. Il peut s'agir simplement de laisser s'épanouir cette dimension subjective de la lecture, d'amener les apprenants à une lecture personnelle du texte - lecture qui pourra porter de manière plus ou moins nette la marque de sa ou ses appartenances culturelles.[289] L'introduction du texte littéraire dans des classes multiculturelles donne aussi bien évidemment l'occasion de confronter des lectures variées et d'initier un dialogue interculturel entre des réceptions plurielles.

> «Cette démarche est interculturelle par la confrontation de points de vue d'individus de cultures différentes. Elle est donc interactive dans la mesure où les techniques de repérage et d'interprétation utilisées amèneront les élèves à communiquer avec le professeur et les autres membres du groupe classe et à construire des significations à travers ces échanges.» (Collès 1994a : 40)

Mais les réflexions engagées portent le plus souvent sur la mise en jeu de l'identité du lecteur dans cette rencontre avec l'autre initiée par la lecture : celle-ci apparaît comme un

---

[287] Cet intérêt pour le sujet se manifeste aussi dans les *Lectures interactives* de F. Cicurel qui insiste sur la manière dont le texte «construit un monde qui interagit avec celui du lecteur « (1991 : 126) : «ces histoires fictionnelles véhiculent une parole de vérité et renvoient au lecteur une image de lui-même et du monde qui lui permet de les comprendre un peu mieux» (Cicurel 1991 : 127).

[288] «Comment, en effet, un sujet d'action pourrait-il donner à sa propre vie, prise en entier, une qualification éthique, si cette vie n'était pas rassemblée, et comment le serait-elle, si ce n'est précisément en forme de récit ?» (P. Ricoeur *Soi même comme un autre* 1990, cité par J.-F. Bourdet 1999 : 272).

[289] Ici, des croisements fructueux pourraient être effectués avec la «didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères» telle que l'exposent N. Auger, F. Dervin et E. Suomela-Salmi (2009). L'ouvrage qu'ils consacrent à cette question ne comporte pas néanmoins de contribution relative à l'exploitation du texte littéraire : les représentations picturales, les films sont étudiés en ce sens, mais pas la littérature.
J.-C. Chabanne est l'un de ceux qui travaille en ce sens. Par ex. : «Apport des théories de l'imaginaire à l'évaluation du corps à corps avec l'oeuvre dans la classe de littérature» (in Dufays 2007 : 64-76).

lieu privilégié de décentration de soi, de découverte de l'altérité qui favorise en retour la (re)connaissance de soi. Le récit est considéré comme «espace de renégociation de soi avec l'autre», «espace de déplacement de soi» ainsi que comme «espace de fiction de soi» (Gohard-Radenkovic et Rachedi 2009 : 17, 75 et 141).

Le numéro spécial des *Études de linguistique appliquée* dirigé par J.-F. Bourdet en 1999 s'inscrit dans cette perspective. L'article liminaire de J.-F. Bourdet - qui porte le titre significatif de «Fiction, identité apprentissage» - développe ainsi cette idée d'une homologie entre parcours de lecture et parcours d'apprentissage en langue étrangère : l'un et l'autre sont une expérience de l'altérité qui permet au sujet de «/conquérir/ un regard sur lui-même». La lecture en langue étrangère est à imaginer comme une «métaphore de l'apprentissage en cours» (Bourdet 1999 : 265) :

> «Elle pose directement la question fondamentale de l'existence des oeuvres qui est de faire sens avec des mots, sens qui touche à la représentation du monde, à l'identité du sujet. Parce qu'elle offre au lecteur un espace de jeu, de métaphore de sa propre quête, de sa peur et de son plaisir. Parce qu'elle est une image de lui-même, et qu'à se regarder comme de l'extérieur on apprend infiniment plus sur soi.» (Bourdet 1999 : 272-273)

Ainsi, comme le suggèrent J.-F. Bourdet (1999 et 2001) ou C. Mazauric (2005), les textes qui thématisent le parcours d'apprentissage d'une langue et / ou celui de la découverte d'autres cultures feront intimement écho à l'expérience vécue par les apprenants eux-mêmes, leur ouvrant des espaces de projection et d'identification aux lecteurs :

> «/Ils/ constituent autant de supports identificatoires (aux situations plus encore qu'aux personnages) et représentent des sortes de fictions identitaires où les sujets lecteurs peuvent à leur tour remettre en jeu leurs subjectivités dans l'apprentissage d'une langue étrangère, jouer leur devenir-autre dans la langue.» (Mazauric 2005 : 207)

Ils offrent aux lecteurs une mise en abyme de ce qu'ils vivent : «la métaphore du roman de formation, redoublant l'aventure menée en langue étrangère, renvoie au sujet une image de son propre parcours» (Bourdet 2001 : 262).

On retrouve aussi ces questionnements dans le numéro de *Recherches et Applications* du *Français dans le monde*, précisément intitulé «Identités et altérités dans les littératures de langue française». A. Gohard-Radenkovic indique que l'objectif pédagogique visé est

> : «d'aider à construire une connaissance de soi et de sa société à travers la lecture de textes littéraires en didactique des langues et des cultures. /.../ La lecture anthropologique de tout texte littéraire en langue étrangère révèle d'abord à soi avant de révéler à l'autre et propose à l'apprenant lecteur un voyage dans sa propre altérité, à caractère initiatique et éthique» (Gohard-Radenkovic 2004a : 187).

Ici, une attention toute particulière est accordée à ce que l'on peut nommer les «récits du moi» : les récits à la première personne où, entre autobiographie et fiction, un je revient sur son expérience, exprime un questionnement identitaire dans lequel le lecteur peut se projeter.

Le concept de *médiation* - et notamment la lecture qu'en donne G. Zarate (2003) - sont sollicités par A. Gohard-Radenkovic et plusieurs contributeurs du numéro :

> «Comment créer des espaces de réconciliation identitaire avec Soi ? Comment instaurer des espaces de réconciliation deSoi avec l'Autre et de l'Autre avec Soi ? Les textes littéraires, lieux de la parole retrouvée, sont des espaces par excellence de cette négociation et de cette médiation» (Gohard-Radenkovic 2004a : 183)

2.1.5. (Re)construction identitaire ?

On observe des divergences dans la manière dont la relation lecture / identité est envisagée.

Certains travaux visent comme aboutissement de la lecture la (re)définition de l'identité du lecteur. Le retour sur soi occasionné par la découverte de l'autre dans le texte aboutit à une meilleure connaissance de son identité, voire une (re)construction identitaire. Nous avons vu supra que cette finalité était par exemple au coeur des propositions de M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher ou de M. De Carlo.

D'autres travaux, en revanche, nuancent cette idée d'une «construction» identitaire, voire s'y opposent franchement.

Certains précisent que l'identité «révélée» par la lecture est nécessairement plurielle (plurilingue, pluriculturelle) comme le fait M. Taha dans un article où elle souligne que s'«il est important de permettre aux apprenants d'une langue seconde ou étrangère de se regarder à travers le miroir de la littérature de leur propre pays écrite dans la langue de l'Autre», cette «rencontre avec Soi dans la langue de l'Autre" ne peut qu'aider à la construction d'une identité multiple et multilingue» (Gohard-Radenkovic 2004a : 184).

D'autres réfutent la conception d'une «identité» close sur elle-même, qui pourrait être un aboutissement, un produit et soulignent au contraire qu'elle ne peut être envisagée que comme un processus, une dynamique. De manière générale, ces travaux relèvent d'un paradigme en émergence dans les années 2000, celui du «transculturel», dont F. Demougin présente ainsi les caractéristiques et l'émergence :

> «La DLC a installé le concept d'interculturalité très tôt, le renvoyant, du moins au début de la didactique du FLE, dans les années 1970, à tout ce qui relevait de la découverte de l'altérité. /.../ le concept de culture s'est de fait déplacé "du spectacle de l'avènement d'un être unique" à la "mise en dialogue de différences" et le souci de promouvoir l'apprentissage de l'altérité est apparu. Des réponses didactiques ont été, sont apportées, dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues par l'interculturel, le multiculturel ou plus récemment le co-culturel. Ces réponses apparaissent, de quelque manière, toutes les trois insatisfaisantes, sans doute, et c'est là notre hypothèse, parce qu'elles présentent comme point commun une inscription dans le cadre général d'un relativisme culturel pensé de plus en plus comme une fin des cultures et donc des conflits. Or /...: il ne peut y avoir de fin des cultures pour le didacticien des langues. Un des apports du transculturel, dernière dérivation apparue, est de permettre justement de mette en avant l'idée de mouvement, de progression au lieu de celle de terme.» (Demougin 2008 : 412)

Cette dimension «transculturelle» est mise en avant dans les travaux de F. Demougin (2007 et 2008). Elle apparaît aussi comme centrale dans ceux de C. Mazauric. Sa thèse examine en effet «les conditions de mise en œuvre d'une didactique transculturelle» du texte littéraire dans différents contextes d'apprentissage. Elle y définit la lecture comme «virée imaginaire hors limite», «processus dynamique de transformation», «porteuse de tout le

dynamisme des sujets qu'elle recompose sans arrêt» (Mazauric 2004 : 30) : dans la perspective qui est la sienne lire consiste certes «à sortir de soi», mais «sans forcément se contenter du modeste frisson éprouvé et aussitôt démenti par le retour dans le giron du moi ou des certitudes identitaires» (Mazauric 2004 : 545) :

> «La lecture ne saurait être rapportée à la seule lettre d'une interprétation comme explication ; nous la percevons davantage comme une poursuite de l'opacité, dans la densification des fils qu'elle trame que comme un éclaircissement qui en réduirait les possibles. Nous l'envisageons comme décentrement et déplacement, tissage sans cesse à refaire du sujet et de l'objet dans l'expérience d'un langage.» (Mazauric 2004 : 30)

La lecture est ici «aventure subjective», moins un trajet de soi à soi qu'une «aventure subjective» ou la question de désir de l'autre, de se faire autre, d'être autre est centrale (Mazauric 2004 : 414).

Il nous a semblé que les travaux de C. Boucher pouvaient eux aussi être rapprochés de cette perspective «transculturelle» sur la littérature. Elle y met en effet nettement l'accent sur la dimension dynamique, processuelle de l'identité engagée dans la lecture :

> «L'aspect dynamique et mouvant de l'identité (Abou 1981 et Vinsonneau 2002) joue dans la façon dont l'auditeur ou le lecteur reçoit et interprète les récits qu'on lui livre. L'individu en situation de parler, de lire ou d'écouter, se déplace continuellement entre les différentes facettes de son identité. Ainsi, continuellement, il construit, déconstruit et reconstruit symboliquement les récits livrés ou reçus. Il les réinterprète selon la posture identitaire adoptée au moment du récit, puis le récit, à son tour, l'amène, le guide à travers différentes positions identitaires.» (Boucher 2009 : 221)

Dans un article écrit en 2009, elle rend ainsi compte d'une expérimentation menée autour des romans de M.-C. Agnant, une écrivaine québécoise d'origine haïtienne : elle a mené sur une série d'entretiens croisés, avec, d'une part l'écrivaine et sa fille, ainsi qu'avec «trois tandems mère fille», à qui elle a proposé la lecture des romans de M.-C. Agnant. L'expérience de la migration étant centrale, dans la biographie des mères et des filles ainsi interrogées, que dans le roman lui-même. Elle met en évidence dans l'analyse effectuée des entretiens «un jeu de reconnaissances, de stratégies identitaires, de mémoire et d'oublis, de fictions croisées, particulièrement révélateur» (Boucher 2009 : 14).

2.2. Quels corpus ? une place spécifique dévolue aux littératures «francophones»

L'association entre ces approches (inter) culturelles du texte littéraires et les littératures francophones et / ou les littératures dites «migrantes» est très fréquente. La diffusion de ces approches va en effet de pair avec un intérêt croissant de la recherche pour ces littératures et leur enseignement, auxquels ont été ces dernières années consacrées plusieurs parutions. En ouverture de l'article que nous avons précédemment mentionné, M.-F. Chitour écrit :

> «Le nombre de publications récentes autour de la didactique de ces littératures nous montre l'intérêt qui y est porté, et nous ne pouvons que nous réjouir de l'ouverture

> de l'espace culturel des classes et cours de français par l'inscription de cet ailleurs qui s'affirme à l'intérieur de la langue française.» (Chitour 2008 : *s.p.*).

Parmi les travaux que nous avons recensés et examinés *supra*, un grand nombre ciblent en effet prioritairement - voire exclusivement ces littératures.

2.2.1. Quelle(s) littérature(s) francophone(s) ?

Il n'est pas de notre ressort ici de (re)définir la littérature francophone - ou *les* littérature*s* francophone*s*, puisque le choix de mettre le syntagme au singulier ou au pluriel renvoie déjà à deux manières différentes de concevoir cet ensemble protéiforme. Nombre des ouvrages et articles relevant de cette approche (inter)culturelle de la littérature en classe de langue reviennent d'ailleurs sur les difficultés à en circonscrire les frontières - et sur les enjeux que relèvent ces définitions.[290] Parmi les travaux les plus récents, certains préfèrent même (Guillèn 2009 par ex.) utiliser l'expression de *littérature monde* crée en 2007 par un ensemble d'auteurs réunis autour de M. Le Bris et J. Rouaud à l'initiative de la publication d'un manifeste («Pour une littérature-monde en français») et d'un ouvrage collectif (*Pour une littérature monde*).

Au-delà de ces débats liés aux catégorisations de ces littératures - dont les enjeux sont multiples et complexes - nous nous contenterons ici d'observer que les ouvrages etles articles que nous avons examinés accordent une attention toute particulière aux littératures produites, pour reprendre une définition de C. Chaulet-Achour, par «des écrivains nés dans une autre langue que le français et qui, sous les coups de boutoirs de l'Histoire collective ou les à-coups de leur histoire personnelle ont "choisi" cette langue pour entamer leur chemin de création et dire leur être au monde et les utopies qu'ils construisent». Ils sont «plus sensiblement que la plupart des écrivains français» en «insécurité linguistique» et «surinvestissent le territoire de la langue» (Chaulet-Achour 2006 : 16).

Lorsqu'elles sont évoquées dans les travaux que nous avons examinés, les littératures *francophones* sont le plus souvent entendues au sens restreint du terme, celui qui exclut du champ ainsi délimité la littérature française. Dans un article intitulé «Sensibiliser à l'altérité par le texte francophone», E. Argaud définit ainsi le corpus sur lequel elle se propose de travailler : les textes écrits par «tout auteur d'origine étrangère et / ou de langue maternelle autre que le français, mais ayant choisi d'écrire en français, quelles que soient les raisons de ce choix» (2004 : 126). Les aires «traditionnelles» des littératures francophones : Maghreb, Afrique Noire, Antilles, Québec sont les plus fréquemment mentionnées. Néanmoins, on remarque un intérêt pour d'autres francophonies littéraires, moins fréquemment étudiées :

---

[290] Pour notre part, nous avons opté pour le pluriel. Ce pluriel nous a semblé présenter l'avantage de souligner la diversité de ces littératures écrites en français, et pouvoir s'entendre à la fois comme incluant ou excluant la littérature «française» voire «hexagonale».
Dans cette section, néanmoins, nous traitons plus particulièrement de la littérature écrite en français «hors de France».

des textes d'auteurs suisses, belges, vietnamiens, mais aussi d'auteurs pour lesquels le choix du français est plutôt le fait d'un parcours individuel, d'un choix singulier (comme V. Alexakis ou C. Djavann par exemple).

À ces littératures francophones, il faut aussi adjoindre (et le rapport entre ces deux ensembles est là aussi complexe à déterminer car il est fait d'entrecroisements et de superpositions partielles) les littératures appelées «migrantes», ou «de l'immigration» sur lesquelles les travaux de L. Collès et de M. Lebrun (2007) ont contribué à mettre l'accent.

Enfin, certaines propositions associent textes «hexagonaux» et textes d'autres espaces de la francophonie - les thèmes qu'ils abordent (contacts entre les cultures, apprentissage d'une langue étrangère ...) primant alors sur leur «origine». C. Mazauric, par exemple, couple l'étude des romans *Balzac et la petite tailleuse chinoise* de Dai Sijie, *Le Testament français* d'A. Makine, *Les Mots étrangers* de V. Alexakis à celle de la nouvelle «Bleu blanc rouge et pas d'étoiles» de la romancière française M. Gazier (2005).

2.2.2. Pourquoi cet intérêt particulier pour les littératures francophones ?

On peut d'abord souligner que cet intérêt du champ du FLE pour les littératures francophones[291] tranche avec la place marginale qui leur est accordée dans le système scolaire et universitaire français où elles sont rarement enseignées «de plain pied et de plein droit» (2006).[292] M. Job-Mathieu relève en ces termes ce paradoxe :

> «C'est souvent dans les départements de français des universités étrangères qu'est le plus avancée la réflexion sur un enseignement de la langue française qui

---

[291] Bien évidemment, la situation n'est pas la même dans tous les pays - nous verrons notamment que les situations où le français est langue seconde et héritage colonial, ne sont pas nécessairement les plus ouvertes à la francophonie littéraire. En revanche, comme le note L. Villalòn, Directeur du Centre d'Etudes africaines de l'Université de Floride, lors de sa communication «Les Etudes Africaines aux Etats Unis : la recherche francophone en milieu anglophone» au colloque «Littératures langues et cultures francophones : espaces et enjeux de la transmission» les 5 et 7 avril 2006, les Universités américaines accordent généralement une place importante aux oeuvres d'Afrique noire - en lien avec l'essor des Africain studies et des Black studies (évoqué par C. Chaulet-Achour 2008 : 60).

[292] «Le moins qu'on puisse dire, c'est que les "francophonies littéraires" n'ont pas le vent en poupe !» écrit C. Chaulet-Achour - et ce pour des raisons multiples : «"concurrence" de la littérature française - dans un contexte universitaire où la part des enseignement disciplinaires se réduit de nouvelle maquette en nouvelle maquette, manque de reconnaissance de ces littératures dans l'institution universitaire, de visibilité dans les concours de l'enseignement, lien problématique de ces littératures avec la colonisation et la colonisation pour une institution scolaire où ces questions sont difficilement abordées» (Chaulet-Achour 2006 : 20-21).
M. Job-Mathieu souligne quant à elle le fait que «la langue française est encore trop pensée en France sur le mode de l'homogénéité et les expressions françaises dans cette langue sur le seul critère d'une centralité française. L'idée d'une diversité des identités francophones en France, par exemple par la prise en compte de l'apport des différents départements et territoires d'outre-mer ou de celui de Français issus de différentes immigrations dans le dynamisme de la création linguistique et littéraire (littérature antillaise, réunionnaise, «beur», etc.) et a fortiori hors de France ne pénètre que très - trop - lentement la conscience française» (Job-Mathieu 2006 : 36-37).

> corresponde à la diversité contemporaine et il s'ensuit une inclusion obligée, dans les programmes, d'auteurs de langue française issus d'aires géographiques et culturelles différentes ; on peut même se risquer à dire que c'est cette prise en compte de la grande francophonie qui maintient l'intérêt pour le français dans nombre de pays. Cela dit, il faut aussi, pour bien juger de ces enseignements du français dans des universités non françaises faire un distinguo entre pays francophones ou non, pour remarquer que, par un paradoxe apparent, c'est hors de pays francophones qu'est le plus décrispée, le plus ouverte cette question, tant en Europe (Royaume Uni, Italie) qu'aux USA ou en Australie.» (Job-Mathieu 2006 : 37)

Leur diffusion est à ce titre, comme le souligne J.-L. Joubert une «nécessité géopolitique» : on ne peut se contenter du «seul rayonnement de la tradition littéraire française» et «l'existence d'une francophonie littéraire joue maintenant un rôle essentiel dans l'affirmation du français comme langue internationale» (2006 : 23).

Certes, les chercheurs dont nous avons examiné les travaux prennent souvent la précaution de souligner qu'à cet ensemble de textes ne correspond pas une didactique spécifique et qu'il ne s'agit pas d'étudier les littératures francophones «différemment» de la manière dont on étudie les littératures françaises. Ainsi, M.-F. Chitour précise bien :

> «À la question posée dans la problématique /.../ de savoir si la littérature "amène une didactique particulière" nous sommes tentés de répondre non, dès le départ. Pour nous, en effet, l'enseignement-apprentissage de la littérature repose sur les mêmes principes, quelles que soient la langue et la culture d'origine de l'écrivain : nous voulons parler de littérature active, qui prenne en compte les spécificités du texte littéraire et sa polysémie, et qui permette aux étudiants de lui donner son propre sens.» (Chitour 2008 : *s.p.*)

Néanmoins, comme le souligne cette dernière :

> «Quelques caractéristiques des littératures d'expression française sont porteuses d'enjeux féconds pour la didactique. Sans leur appartenir en propre, elles se chargent souvent d'une signification particulière dans leur contexte d'émergence, véritable creuset de langues et de cultures.» (Chitour 2008 : *s.p.*)

L'association approches (inter)culturelles / littératures francophones s'appuie ainsi sur certaines de ces caractéristiques, mises en avant de manière récurrente. Ces approches s'appuient tout d'abord sur le fait que les littératures francophones sont par excellence lieu de rencontre, de contacts entre les langues et les cultures, un «carrefour d'interculturalité» (Blondeau et Allouache 2008 : 7). N. Blondeau et F. Allouache soulignent ainsi cet état de fait :

> «Ils se révèlent accueillants, sensibles à la diversité, aux expériences bigarrées et diffractées du monde dont ils irriguent leurs écrits. tous ont en commun l'expérience de l'autre, de l'altérité, qui fabrique des identités tricotées et bricolées, souvent dans la violence, parfois dans l'empathie.» (Blondeau et Allouache 2008 : 4)

A. Gohard-Radenkovic cite quant à elle M. Beniamino qui définit la francophonie littéraire comme «la forme moderne par excellence d'un ensemble de phénomènes liés à la rencontre avec l'Autre» (Gohard-Radenvic 2004a : 7).

Ce lien littératures francophones / interculturel est principalement évoqué, dans les travaux que nous avons examinés, au niveau thématique : la «résonance accrue» qu'y ont les thèmes «de l'exil, de l'identité, du voyage, du retour au pays, de la guerre, de la découverte de l'autre, de l'apprentissage du français» (Berthelot 2011 : 43) sont une des

raisons pour lesquelles ces textes retiennent particulièrement l'attention des didacticiens. La prégnance des questionnements identitaires y est fréquemment soulignée : ainsi, A. Gohard-Radenkovic constate, si les textes convoqués dans le numéro du *Français dans le monde* qu'elle a coordonné «s'inscrivent dans des époques et des lieux très variés»,

> «une constante pourtant traverse cette diversité : c'est cette problématique du déplacement ou de la migrance. Que ce soit le déplacement volontaire du voyageur, du colonisateur, du touriste, ou celui, le plus souvent contraint, du migrant, de l'exilé, du colonisé, ce dernier «déterritorialisé» dans son propre pays. Ces migrations de personnages entre campagnes et villes, entre pays ou continents, entre groupes ou communautés, entraînent des migrances sociales ou culturelles, voulues ou subies, intérieures ou extérieures.
>
> Ces nouvelles situations impliquent des déplacements symboliques, provoqués par des confrontations à la différence, des remises en question des systèmes de valeurs, habitudes, comportements, une déstabilisation des certitudes, une perte de repères familiers. Ils engendrent des interrogations sur son «identité» et «ses» appartenances que l'on croyait uniques et irréductibles au temps et à l'espace.» (Gohard-Radenkovic 2004a : 178)

Ce que C. Mazauric nomme l'expérience des «venus-vers» (Mazauric 2004 : 183) entretient ainsi un rapport d'analogie avec celle d'apprenants de français, et trouve «une forme de résonance affective par rapport à leur propre vécu, facteur de motivation, mais aussi de trouble» (Mazauric 2004 : 363).

En outre, nombre de textes littéraires francophones évoquent une «autre image de la diversité en français» (*ibid.*), et portent en eux les échos de pans de l'histoire - esclavage, colonisation, décolonisation, migrations contemporaines ... très souvent minorés.[293] C'est par exemple ce que souligne C. Mazauric lorsqu'elle indique qu'il ne lui déplaît pas

> «qu'à travers la mise en question qu'ils opèrent de la norme linguistique et idéologique la prise de parole de cultures minorées et maltraitées, l'inscription dans l'histoire esclavagiste et coloniale de la France et l'émergence d'une sémiotique procédant d'imaginaires postcoloniaux une autre image de la diversité en français apparaisse, non pas celle unanimiste et complaisante de la francophonie officielle mais celle qui a "donné congé aux docteurs de la loi".» (*ibid*.)

Ce lien avec l'interculturel se retrouve dans le rapport que les écrivains francophones entretiennent avec leurs langues.[294] Qu'ils aient été conviés à la langue française - ou que celle-ci leur ait été imposée (Chaulet-Achour : 2006 :17), ils se trouvent face «au même défi» : dire, en français, une identité autre qu'hexagonale. En ce sens, les propositions didactiques relatives aux littératures francophones dans la classe de FLE soulignent souvent l'analogie repérable entre l'apprenant de FLE et les écrivains francophones :

---

[293] Pour L. Gauvin, elles attestent «qu'une littérature peut être porteuse des codes de sa collectivité et proposer d'un même souffle une dialectique des rapports entre langue / culture / identité» (Gauvin 1997 : 14).

[294] Pour lequel L. Gauvin a proposé la définition de «surconscience linguistique» : «le commun dénominateur des littératures dites émergentes, et notamment des littératures francophones, est de proposer au coeur de leurs problématiques identitaires, une réflexion sur la langue et sur la manière dont s'articulent les rapports langues / littératures dans des contextes différents. La complexité de ces rapports, les relations généralement conflictuelles - ou tout du moins concurrentielles - qu'entretiennent entre elles une ou plusieurs langues, donnent lieu à cette *surconscience* dont les écrivains ont rendu compte de diverses façon» (Gauvin 1997 : 7).

> «Les textes francophones /../ présentent pour nous le très grand intérêt de problématiser pour chaque lecteur francophone ou allophone le rapport qu'il entretient à sa langue, à ses langues, à la langue culture française dans sa pluralité, l'ensemble donc de ses représentations épilinguistiques et au-delà au langage, corrélativement à des appartenances à la composition de ses identités. Beaucoup d'ailleurs sont des récits de lectures ouvrant à l'écriture à venir.» (Mazauric 2004 : 369)

Cet effet de miroir pourra même aider les apprenants à surmonter leur gêne à écrire en français, langue qui ne leur est pas maternelle, comme l'indique R. Berthelot :

> «La découverte d'écrivains dont le français n'est pas la langue maternelle a parfois - voire souvent - un effet désinhibiteur sur les apprenants de nos classes de FLE pour lesquels aborder un atelier d'écriture - de surcroît créative - est une situation d'insécurité linguistique qui se rapproche sensiblement de celle d'écrivains francophones». (Berthelot 2011 : 48)

L'écriture «babélienne» de nombre d'écrivains francophones (Houdart-Mérot)[295] est aussi envisagée comme ouverture à la diversité : elle permet de prendre en compte le fait que «le français n'est plus la propriété exclusive des Français, mais que cette langue est inscrite dans d'autres réalités nationales». Elle ouvre aussi à une prise de conscience de la variabilité de la langue :

> «La lecture de textes francophones donne également l'occasion, ce qui peut s'avérer particulièrement fécond quant aux acquisitions linguistiques et aux activités métalinguistiques ainsi mobilisées de toucher du doigt la variation linguistique et culturelle en français. De ce point de vue la richesse souvent célébrée du texte littérature par rapport aux documents authentiques /…/ s'impose une fois de plus : la langue des romans et poèmes antillais, québécois ou africains diffère fortement (par la variété lexicale, des usages syntaxiques déviants, le jeu des métaphores *etc.*) du français standard souvent assez pauvre et suffisamment ossifié pour prendre l'aspect d'une langue de bois, qui constitue la principale matière de ces dernières.» (Mazauric 2004 : 362)

Plus largement, ce rapport singulier, cette attention particulière à la langue permettent à des apprenants de «mobiliser une part de leur imaginaire linguistique, lié à l'étendue et à la composition de leur propre répertoire verbal, et la richesse suscitée par la multiplicité des idiomes» (Mazauric : 2004 : 364). Ces écritures donnent à lire, à sentir, une certaine forme d'étrangeté dans la langue, comme le note J.-L. Joubert :

> «La confrontation aux écritures en français d'ailleurs possède une réelle vertu pédagogique. Elle permet de prendre conscience de la variabilité de la langue et de la nécessaire tension entre l'exigence normatrice (qui seule assure l'intercompréhension) et la prolifération infinie des particularités.» (Joubert 2006 : 25)

Ainsi, les littératures francophones offrent la possibilité d'une multiplicité de décentrements : «décentrement géographique et territorial», mais aussi «linguistique et culturel» (Chaulet-Achour 2006 : 27).

---

[295] Les écritures *babéliennes* sont «non seulement conscientes de la pluralité des langues ou des variations internes à la langue mais surtout qui la mettent en pratique, exploitent cette pluralité et ces variations à des fins créatrices» (Houdart-Mérot : 2006 : 70).

3. Quelques points d'achoppement

Dans ce dernier point, nous souhaitons examiner certaines des limites que nous avons identifiées dans une partie des travaux qui associent texte littéraire et interculturel. Ces limites touchent trois points :

- la définition de l'interculturel sous-jacente à certains de ces travaux et la conception assez fixiste des appartenances culturelles qui l'accompagne ;
- le rôle dévolu au texte littéraire, parfois réduit à être un pourvoyeur d'informations culturelles ou un simple élément déclencheur de la prise de parole des apprenants ;
- la place accordée aux échanges effectifs autour du texte littéraire : les conditions de leur déroulement sont rarement examinées.

Nous souhaiterions partir d'une lecture critique de l'ouvrage de L. Collès, ouvrage dont nous avons vu qu'il constituait une référence récurrente dans les travaux et propositions associant littérature et (inter)culturel. Il nous semble en effet que malgré l'intérêt des démarches proposées il est assez emblématique de certaines limites de cette association littérature / interculturel. Nos critiques rejoignent en grande partie celles déjà formulées par C. Mazauric dans sa thèse. Nous avons aussi trouvé un écho à notre propre réflexion dans les *Regards critiques sur la notion d' «interculturalité»* proposés par P. Blanchet, D. Coste et alii (2010).

3.1. La conception de la culture et de l'interculturel

Le principal point d'achoppement de la démarche de L. Collès - à l'image de nombreux autres travaux développant une approche (inter)culturelle du texte - nous semble être la définition de la culture et de l'interculturel sur lesquelles il s'appuie.

3.1.1. Les présupposés culturalistes

Son intérêt pour l'anthropologie de E.-T. Hall l'amène en effet à mettre l'accent sur la conception des cultures comme des ensembles homogènes, qui définissent immuablement les personnes qui s'y trouvent. Certes, il fait référence à des travaux qui s'inscrivent dans une conception différente du terme «culture» comme ceux de M. Abdallah-Pretceille, il souligne aussi assez régulièrement la possibilité d'évolution dans le temps des cultures, l'existence de métissages et de phénomènes d'acculturation[296], les similitudes qui peuvent

[296] Par exemple, à propos de «la réglementation socio-sexuelle de l'espace maghrébin /.../ devenue depuis quelques générations déjà une sorte de représentation figée qui ne rend absolument pas compte du vécu de l'espace par les deux sexes aujourd'hui. Comme en Occident, mais dans des proportions nettement moindres, des femmes travaillent à l'extérieur pour des raisons économiques, certaines mêmes occupent des postes importants» (Collès 1994a : 57).

exister derrière les apparentes différences entre les cultures.[297] Néanmoins, ses analyses témoignent à de nombreuses reprises d'une perception essentialiste des cultures, de présupposés culturalistes.

Dans un article de la même année, il demande aux apprenants de «faire le guet» en apprenant à «reconnaître ses jugements de valeur quand on croit décrire» et à se «méfier de phrases essentialistes où le verbe est suivi d'un adjectif (les enfants américains sont gâtés, mal élevés) ou de phrases négatives qui suggèrent un manque ((les femmes maghrébines ne sont pas libres)» (Collès 1994b). Pourtant, on retrouve de telles affirmations en grand nombre dans son ouvrage, comme ici à propos des conceptions respectives de l'espace chez «l'Européen» et «l'Arabe» :

> «En Occident prime l'individu alors que dans les pays arabes, c'est d'abord le groupe qui l'emporte. Ainsi l'Européen cherchera-t-il à être "chez soi" alors que le Maghrébin voudra d'abord être avec les autres. Le premier sera un être de distance et le second un être de communication. /.../ À la maison comme dans la rue, c'est dans le nombre que l'Arabe sent la chaleur humaine et la solidarité. Mais s'il aime être entouré par la foule, il déteste être cerné par les murs.» (Collès 1994a : 51-52)[298]

Ainsi, de nombreuses activités supposées corriger les préjugés culturels des uns et des autres risquent de n'être qu'une *petite fabrique de stéréotypes*.

3.1.2. Des catégorisations problématiques

La catégorisation des «cultures en présence» dans la classe n'est pas sans poser question : on relève de nombreux «glissements» qui renvoient à des représentations fort répandues, mais avec lesquelles aucune distance n'est réellement prise.

On observe ainsi des superpositions entre maghrébin / arabe (tous les Maghrébins se considèrent-ils comme des Arabes ?). Les cultures belge et française sont très souvent confondues en un même ensemble «occidental». Enfin, le glissement le plus fréquent - et à nos yeux le plus gênant - est celui qui est à plusieurs reprises opéré entre maghrébins et musulmans : la prégnance de la religion dans la culture maghrébine fait que très régulièrement culture maghrébine et islam sont assimilés l'un à l'autre. Ce qui conduit L. Collès à mettre constamment en regard des ensembles qui correspondent à des catégorisations différentes, comme ici musulmans / occidentaux :

---

[297] Il souligne ainsi de manière récurrente qu'au sein des deux cultures, française et maghrébine, cohabitent des conceptions traditionalistes et des contestations de la tradition. Ces nuances apparaissent à l'occasion de remarques plus ponctuelles du type : «à bien des égards le sort des travailleurs migrants est fort analogue à celui des Français les moins qualifiés» (Collès 1994a : 106).

[298] On trouve de nombreuses affirmations de ce type :
- à propos des perceptions sensorielles : «Les Maghrébins affectionnent les couleurs vives, les dorures, les tissus brocardés (mais les jeans, uniformes cosmopolites, gagnent du terrain, surtout chez les jeunes). Ils ont le verbe haut, aiment les discussions animées et la musique forte. Leurs parfums sont généralement marquants, en tout cas moins marqués que ceux des Européens. Leur cuisine contient également plus d'épices et des herbes peu utilisées dans la cuisine française, mais on sait que la cuisine maghrébine (couscous, tajines) est prisée en Occident» ;
- ou encore de la perception du temps : «aujourd'hui encore, la perception du temps chez les Maghrébins est associée au travail des champs. Le temps qui les a façonnés est lié au rythme des saisons, à leurs fruits et à leurs légumes» (Collès 1994a : 121).

> «**Chez les Musulmans,** la conscience de la présence divine est très prégnante : la classe devra y être sensibilisée. Elle est inscrite dans le découpage de leur journée et justifie les fêtes les plus importantes. **En Occident,** la religion est devenue une “affaire privée”, mais le divin n’est pas pour autant intériorisé davantage. Tout se passe comme si la Croissance avait supplanté un Dieu que quelques-uns seulement prient une fois par semaine dans les églises.» (Collès 1994a : 160)

3.1.3. Quelle place pour les métissages ?

Même si le texte de L. Collès souligne les métissages qui adviennent entre cultures, l’important semble être de déterminer les spécificités propres à chacune.

Les «jeunes issus de l’immigration» se trouvent soigneusement séparés des petits «Belges» qui composent les classes. Bien sûr, son propos reste nuancé et il ne faudrait pas le caricaturer : il explique l’acculturation des jeunes issus de l’immigration, montre que leur culture est une dynamique composite entre celle du pays d’accueil et celle de leurs origines, ou que la contestation de la tradition chez les adolescents peut se faire au Maghreb comme en Europe. Néanmoins, ces jeunes restent assignés à leurs origines : ce sont eux qui sont chargés de «témoigner» de la culture maghrébine, des règles de la religions musulmane *etc.* La classe se trouve régulièrement répartie entre «Maghrébins» et «Belges» sans qu’un «entre-deux» soit envisagé - là où, précisément, une partie des élèves se sentirait peut être appartenir à une catégorie médiane.

3.1.4. L’interculturel : face à face et regard sur l’autre

L’interculturel tel qu’il est envisagé par L. Collès renvoie à un face à face entre des ensembles bien déterminés : il pose à plusieurs reprises l’étrangeté réciproque des deux groupes en présence (petits «Beurs» et petits «belges»). Or de nombreux travaux sociologiques - tout comme de nombreuses productions artistiques - témoignent de l’appartenance de ces jeunes à une même culture, hybride et métissée (cf. d’A. Kechiche par exemple).

Ces frontières bien définies entre groupes culturels se manifestent aussi via la posture énonciative de L. Collès. Si l’on reprend les outils de l’analyse énonciative, on voit bien qu’il est dans une posture du «nous» qui renvoie aux enseignants, formateurs, lecteurs belges, français, occidentaux «dans nos pays» (Collès 1994a : 63) : énonciation face à un «ils», «eux», tiers étrange dont on va essayer d’apprivoiser l’étrangeté. L’enfant issu de l’immigration est la manifestation de l’inquiétante étrangeté du «ils» parmi «nous» (cet «autre au bout du banc» dont parle M. Lits).

Et on porte sur cet autre un regard rempli le plus souvent d’incompréhension voire de dégoût : la relation interculturelle s’apparente ici quasiment à un face à face entre des civilisations :

> «dans les pays arabes comme dans les quartiers à forte concentration d’immigrés maghrébins, les Occidentaux étouffent et se sentent submergés par la densité de la foule (où l’on se presse et se bouscule) ainsi que par l’éclat des couleurs, l’intensité des nuits et des odeurs.» (Collès 1994a : 52)

> «lorsque ceux-ci (les Orientaux) se parlent, ils se touchent de temps à autre le bras et se fixent avec une intensité qui embarrasse beaucoup la plupart des Occidentaux.» (Collès 1994a : 53)

3.1.5. Prendre conscience de son identité propre ?

Une certaine imprécision quant aux objectifs visés par cet interculturel pose elle aussi problème : il s'agit de faciliter la compréhension de l'autre, le «vivre avec l'autre» dans une perspective humaniste louable, mais cela passe pour l'auteur par une prise de conscience et un renforcement des identités en présence[299] :

> «Dans des classes culturellement mixtes, elle sera bénéfique aussi bien aux jeunes issus de l'immigration qu'aux Belges eux-mêmes. L'objectif poursuivi consiste en effet à fournir aux uns comme aux autres des outils d'analyse pour les aider à rendre moins étranges leurs comportements respectifs, à mieux prendre conscience de leur identité propre et à percevoir plus correctement l'originalité de la culture d'autrui tout en en mesurant mieux les particularités et l'originalité. Il s'agit d'une approche interculturelle destinée à valoriser ce qui est propre à chacun en corrigeant ses "cribles culturels"» (Collès 1994a : 8)

En outre, la culture migrante est plutôt envisagée comme un abâtardissement, un ensemble hétéroclite qui n'a pas en soi de légitimité : on a presque l'impression que les jeunes immigrés doivent nécessairement passer par un regard sur (un retour vers) leurs origines.

Les positions de L. Collès nous semblent ici renvoyer à des assignations fixistes et univoques, en décalage avec la conception de la culture que nous avons précédemment définie.[300] Cette conception de l'interculturel un «dialogue entre des appartenances» (Collès 1994a : 164) ne correspond pas, en effet, à nos propres positions, puisque nous avons posé l'identité comme un devenir et que nous nous intéresserons moins à la prise de conscience des identités en présence qu'aux dynamiques par lesquelles les identités se re / co construisent, s'inventent lors de la lecture des textes littéraires.

---

[299] Il propose ainsi d'étudier un texte où M. Cardinal évoque les deux identités qui coexistent en elle, sous forme d'une énumération où elle évoque des références qui s'opposent à chaque fois deux à deux, («la neige, le sable. Le matriarcat, le patriarcat. Les toits pentus, les terrasses /.../»). L'activité proposée est un classement, dans deux colonnes différentes, des références «occidentales» d'un côté et «maghrébines» de l'autre. Le fait que ces composantes soient précisément mêlées chez une même personne n'est pas commenté.

[300] Cette idée d'un renforcement des identités initié par la démarche interculturelle est cependant présente de manière récurrente dans les travaux que nous avons évoqués
- notamment chez L. Porcher et M. Abdallah-Pretceille : «telle est probablement la plus grande leçon de l'interculturel : pour nouer avec l'étranger des rapports d'échange, de partage, d'égalité, de respect, il est indispensable de disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre qui possède ses traits caractéristiques, ses spécifiqués, ses singularités. Il n'y a pas vraiment d'Apatrides radicaux en ce domaine. On entre en relation positive avec l'Autre quand on maîtrise son indigénat, ses emblèmes». (Porcher et Abdallah-Pretceille 1996 : 163)
- ou encore chez A. Séoud : «l'essentiel dans cette pédagogie est non de faire acquérir un nouveau savoir ou savoir-faire - en tout cas ce qu'on appelle en enseignement de la civilisation, une compétence culturelle permettant d'anticiper dans une situation donnée les risques de malentendus - mais la conscience d'une identité spécifique par opposition à l'Autre, qu'il s'agisse de l'autre que dévoile le texte lui-même (le Français) ou des autres lecteurs, les voisins du banc» (Séoud 1997 : 157).

Ainsi, lorsqu'A. Séoud affirme que certaines approches interculturelles présentent le risque de «/renforcer/ au sein de l'école le statut d'étranger de ces apprenants» et de leur enseigner moins «leurs cultures elle-mêmes que certaines représentations qu'on peut en avoir» (Séoud 1997 : 149), on pourrait presque penser que la critique s'adresse, de manière voilée, à L. Collès.

3.2. Le rôle dévolu au texte

Un autre point que l'on peut être amené à interroger dans ces travaux est celui du rôle dévolu au texte littéraire.

3.2.1. Un pourvoyeur d'information ?

Le texte y apparaît un pourvoyeur d'informations sur une culture, le lieu où s'incarne et s'illustre platement une culture : un roman maghrébin illustrera le temps maghrébin, l'espace maghrébin, les relations entre homme et femmes au Maghreb. Il se trouve quasiment ravalé au rang de document ethnographique, ce qui amène d'ailleurs à se désintéresser d'oeuvres qui ne sont pas directement référentielle (poésie ...).

L'auteur est vu nécessairement le porteur de cette culture : cette vision fait fi de la construction discursive qu'est le texte, qui permet de jouer sur différents niveaux énonciatifs. Un des aspect passé sous silence est justement la scène d'énonciation particulière du texte littéraire, à laquelle s'intéressent par exemple les travaux de D. Maingueneau, J.-M. Moura ou - pour le domaine maghrébin - C. Bonn. Celui-ci souligne en effet que «fonction performative de la poétique de ces textes lorsqu'ils créent eux-mêmes leur espace d'énonciation dans un face-à-face tendu et séducteur avec le lieu de reconnaissance que constitue encore l'ancienne puissance coloniale, à partir d'une mise en scène de leur propre signifiant» (in D'Hulst et Moura 2003 : 127).

3.2.2. Le texte littéraire francophone : altérisé et exotisé ?

Certains des travaux que nous avons examinés témoignent d'ailleurs d'une certaine forme d'ethnocentrisme : les littératures francophones y sont vues comme le lieu d'un ailleurs «au carré» - J. L. Joubert évoque par exemple à leur propos un «dépaysement exotique» qui «peut déboucher sur une véritable initiation à l'altérité». R. Berthelot, qui enseigne en Italie, le note elle aussi :

> «Les textes littéraires francophones s'appuient fréquemment sur des référents qui s'avèrent difficiles d'accès parce qu'éloignés de nos apprenants lecteurs : réalités géographiques, sociales, historiques /.../ cet ailleurs qui s'affirme ainsi à l'intérieur de la langue ouvre des horizons nouveaux, tant dans la reconnaissance d'autres écritures imprégnées par leur culture d'origine que de thématiques nouvelles.» (Berthelot 2011 : 43)

Néanmoins, il convient de souligner que le référent des textes littéraires francophones n'est pas nécessairement «plus» étranger aux apprenants que ceux de la littérature française. On pourra aussi sur ce point citer la remarque d'une des enseignantes du Cidef

avec laquelle nous avons mené un entretien, P-Annie - à la fois pleine d'humour et très pertinente - elle souligne que ce qui est «exotique» pour les uns ne l'est pas nécessairement pour les autres[301] :

192 **P-Béatrice** en même temps ça me gêne parce que je vais pas faire Dai Sijie avec lequel il y a quatre chinois pour NOUS c'est un imaginaire étonnant pour eux ça va leur rappeler le bureau / alors euh je sais pas comment l'aborder je dirais j'aime ça pour toujours cette raison que j'aime beaucoup qu'on me dépayse et qu'on me le fasse joliment mais je sais pas comment le faire dans un cours dans le cours de FLE

Elle fait tout à fait écho à une remarque de C. Mazauric qui prend l'exemple d'une séquence pédagogique proposant à des apprenants nicaraguayens la lecture d'un texte des Caraïbes et note :

> «L'univers de référence que construit le texte, ainsi que les rapports subjectifs au monde qu'il médiatise /…/ recouvriront en effet assez largement ceux des étudiants concernés. Les savoirs encyclopédiques que pourront mobiliser ces derniers seront d'autant plus précieux pour la dynamique de la classe et celle de leur propre apprentissage qu'ils constitueront des connaissances à partager avec d'autres apprenants qui n'en disposaient pas, en dehors de la médiation d'un enseignant qui ne les possédait pas forcément non plus.» (Mazauric 2004 : 358)

Elle conclut ainsi qu'il convient «de ne pas s'exagérer la xénité de littératures qui ne sont étrangères qu'à un regard franco-centré et peuvent au contraire fomer de précieux outils d'accommodation dans les situations de FLE» (Mazauric 2004 : 350). On pourra même souligner, à rebours, que dans le cas du texte littéraire francophone, cette distance entre l'univers culturel du lecteur et celui du texte est pensée, réfléchie, prise en compte - puisque les conditions de diffusion de ces textes font qu'ils s'adressent généralement à des publics qui sont étrangers aux univers mis en texte. Là où un texte littéraire hexagonal s'adresse à un public qui partage les mêmes implicites - et pourra parfois plus facilement laisser sur le bord de la route un public qui ne les comprend pas.

3.2.3. Le texte littéraire, par-delà le bien et le mal ?

Les propositions de L. Collès sont sous-tendues par une éthique en soi tout à fait respectable : il souhaite mettre l'accent sur «l'enrichissement que pourrait apporter à l'homme un croisement des valeurs dont sont porteuses, à travers les textes vus, les cultures étudiées» (Collès 1994a : 161).

On peut cependant se demander s'il est pertinent de faire jouer ce rôle au texte littéraire. En faisant de lui un lieu d'éducation aux bienfaits de la diversité des cultures et d'éducation à la tolérance, n'est-on pas amené à nier la part «d'intranquillité» qui lui est propre ? La littérature se situe - faut-il le rappeler - par-delà le bien et le mal.

---

[301] De la même manière, nous avons eu l'occasion de demander à des étudiants inscrits en master 1 de didactique du FLE à l'université d'Angers (formation à distance) de réaliser une démarche pédagogique à partir d'une nouvelle francophone (dans le cadre d'un cours sur les littératures en classe de FLE). Parmi les nouvelles proposées, une étudiante en poste à Trinidad et Tobago a choisi «La Vie Carnaval» de G. Pineau, justement pour la proximité géographique et culturelle entre ses étudiants et la Guadeloupe : le carnaval n'étant pas pour eux une sorte d'exotisme «au carré» - mais au contraire une pratique familière.

4. Quelles interactions «autour» du texte ?

La problématique qui est la nôtre nous a bien sûr amenée à examiner quelle place était donnée, dans ces travaux aux échanges autour du texte : comment y sont-ils envisagés ? quel intérêt leur est porté ?

4.1. Des interactions mises au second plan ?

Une partie d'entre eux semble mettre au second plan les échanges autour du texte. Leur déroulement effectif est parfois passé sous silence - ou résumé de manière synthétique. Même lorsque les séquences proposées ont bien été réalisées dans des classes (c'est le cas pour R. Berthelot, C. Mazauric, L. Collès, M.-F. Chitour ...), les discussions qui ont pu avoir lieu entre les apprenants restent dans l'ombre. R. Berthelot accompagne par exemple la description de chaque séquence proposée à ses étudiants par un commentaire globalement positif, mais sans entrer plus avant sur le détail des échanges :

> «Les extraits d'oeuvres de Chahdortt Djavann proposés ont suscité l'intérêt des groupes classe. Leur lecture plutôt aisée due à une certaine simplicité de l'écriture a permis d'aborder de nombreux thèmes : l'histoire récente de l'Iran, la condition féminine dans les pays islamiques, l'exil, le retour au pays, la guerre, la pauvreté ... maints arguments de discussion et d'échanges ...» (Berthelot 2011 : 66)

C'est d'ailleurs souvent par le biais de l'écrit que la possibilité est donnée au sujet lecteur de s'exprimer : une production est demandée aux étudiants après la lecture collective du texte, dans laquelle ils rendent compte, assez librement, de leur lecture du texte, des résonances qu'il a fait naître en eux.[302] F. Demougin évoque par exemple l'utilisation d'un «cahier de littérature» dans lequel l'apprenant écrit son «parcours intime du lecteur», peut «noter de la manière qu'il souhaite, ses ré-actions aux textes et objets culturels qu'on propose à sa lecture». Ce cahier est défini comme un espace de liberté, auquel «aucune norme n'/.../est attachée, qu'elle soit linguistique, discursive ou textuelle». Des questions telles que «à quoi cela te fait- il penser ? qu'as tu ressenti à la lecture de ce texte» peuvent servir d'inducteur. De manière similaire, L. Collès et M. Lebrun suggèrent de demander aux élèves «de faire part à l'enseignant de leurs réactions dans le journal de réponses personnelles» :

> «Ce journal /.../ permet de cerner ce que Bleich appelle la subjectivité d'un lecteur, sa réponse personnelle, souvent émotive au contenu du texte. Bleich croit à l'expression de l'affect, à l'établissement de critères personnels de "résonance" d'une oeuvre mais également à l'interprétation construite par une communauté de lecteurs» (Lebrun et Collès 2008 : 20)

Cette subjectivité des lecteurs peut aussi s'exprimer à travers l'écriture créative. R. Berthelot revient ainsi dans son ouvrage sur la mise en place d'ateliers d'écriture créative, où

[302] Ces activités sont d'ailleurs pour partie d'entre elles «importées» du FLM, où elles sont apparues.

les apprenants rédigent des pastiches des textes lus, en proposent des réponses personnelles.

4.2. Ou bien des interactions «favorisées» ?

Plusieurs travaux soulignent malgré tout l'importance des échanges «autour» du texte, le fait que les interactions orales «jouent un rôle médiateur essentiel dans la construction de l'interprétation et dans l'expression de l'expérience esthétique» (Bucheton et al. 2004 : 31).

Dans l'article qu'elle intitule «Pour une approche culturelle de la littérature», M.-C. Beaudry met en avant trois «principes liés à l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation de la littérature et de la culture» qui peuvent guider les intervenants de français dans la réalisation de leur cours : «partir de la culture des élèves», «favoriser l'activité interprétative» et - surtout - «favoriser les interactions».

Est ainsi mise en avant la nécessité d'inaugurer en classe un espace de parole ouvert, où l'apprenant puisse se percevoir comme un «lecteur véritable, capable de subjectivité et autorisé à convoquer ce qui constitue ses propres références sur le monde». N. Blondeau et F. Allouache reviennent par exemple sur l'importance de «l'accueil de la parole de l'étudiant» :

> «Il s'agit aussi et avant tout d'accueillir la parole de l'étudiant qui a, en général, toujours quelque chose à dire. Les résistances du texte n'étouffent pas nécessairement la parole du lecteur étranger qui, en apprenant à le regarder, en percevant, parfois intuitivement les entrées possibles, en laissant jouer son imagination, en utilisant ses compétences linguistiques, même parcellaires, le transforme en espace à explorer, à investir, à conquérir.» (Blondeau et Allouache 2008 : 5)

La dynamique des échanges, et la confrontation de points de vue qu'elle permet peuvent aussi être mentionnées - comme le fait ici L. Collès :

> «Cette démarche est interculturelle par la confrontation de points de vue d'individus de cultures différentes. Elle est donc interactive dans la mesure où les techniques de repérages et d'interprétation utilisées amèneront les élèves à communiquer avec le professeur et les autres membres du groupe classe et à construire des significations à travers ces échanges.» (Collès 1994a : 40).

F. Demougin indique la nécessaire mise en place de «modalités de lecture différentes (collectives renvoyant au nous de la communauté qu'elle soit scolaire ou non /../)) individuelles (renvoyant au je de l'individu) ou encore virtuelle (renvoyant à l'articulation entre le nous et le je, privés ou scolaires)».

On retrouve cette même volonté de favoriser les interactions à deux niveaux différents chez F. Cicurel :

> - à la fois entre le texte et son lecteur (du lecteur vers le texte perçu comme «véhiculant un sens à construire», et du texte vers le lecteur qui «peut manifester comment il réagit, ce qu'il ressent»)
>
> - mais aussi entre les membres du groupe-classe «qui comparent leurs différentes hypothèses» (Cicurel 1991 : 134).

On peut alors se demander comment, précisément, «favoriser les interactions» : quelles sont les activités susceptibles d'initier des dynamiques interculturelles, de favoriser l'expression du sujet lecteur ? quels sont les formats d'interactions, les modalités de gestion des échanges qui permettront d'obtenir le but visé ?

Ceci passe, le plus souvent, par une rupture avec la gestion habituelle de la classe de littérature, et notamment avec l'explication de texte traditionnelle, A. Séoud remarque lui aussi, après avoir rendu compte d'une expérience de lecture du «Lac» de Lamartine que l'implication des étudiants dépendait de la forme d'activité choisie :

> «Quand on veut bien leur donner l'occasion d'intervenir selon leur point de vue personnel, c'est-à-dire leur subjectivité, leur culture propre, les élèves n'hésitent pas à s'exprimer ; on a bien le sentiment que certains blocages sont levés, les élèves ne se sentant plus retenus par l'obligation de donner "la" bonne réponse, c'est-à-dire celle en fonction de ce que dit ou veut dire l'auteur, ou en fonction de ce que l'histoire de la littérature /.../ suppose qu'il dise : il est certain qu'on n'aurait pas eu dans la lecture les mêmes résultats, le même enthousiasme, si on avait opté pour un exercice traditionnel d'explication de texte.» (Séoud 1997 : 155)

Cette intuition rejoint de fait les recherches et les propositions pédagogiques effectuées par F. Cicurel, C. Kramsch ou S. Pekarek pour mettre en place une véritable lecture «interactive» des textes littéraires dans la classe, diversifier les postures de lectures - (que nous avons précédemment évoquées à la fin du chapitre 3). Néanmoins, ils nous a semblé que les travaux précisément consacrés aux approches (inter)culturelles ne prenaient pas (encore ?) en compte de manière systématique ces recherches et propositions.

Dans certains d'entre eux, en effet, la manière dont est envisagé le déroulement de la classe semble même aller à l'encontre du but visé. Ainsi, si L. Collès présente bien les séquences qu'il décrit comme une «confrontation de textes littéraires contrastés, suivie d'un échange de points de vue avec le professeurs et les condisciples», on remarque que très souvent l'enseignant se trouve souvent cantonné à une position magistrale : il est celui qui *in fine* dit les cultures et leur vérité (même si c'est après une phase d'échange entre les élèves). On peut par exemple relever les éléments suivants, qui décrivent «l'agir» de l'enseignant de manière particulièrement révélatrice :

> «Le professeur n'aura aucune peine à montrer que ...» (1994a : 53), «il sera donc important de montrer que ...» (1994 : 63), «il montrera que ...» (1994a : 68), «on montrera aux élèves que ...» (1994a : 71)
>
> «Le professeur est donc invité à attirer l'attention de ses élèves sur le fait que..» (1994a : 51), «le professeur devra faire saisir que ...» (1994a : 54), «ce que le professeur ne manquera pas de faire voir ...» (1994a : 64), «le professeur pourra faire sentir» (1994a : 68), «il conviendra de faire sentir» (1994a : 70), «le professeur aura enfin à faire comprendre» (1994a : 63), «le professeur fera très aisément comprendre» (1994a : 65),
>
> «L'enseignant signalera que» (1994a : 56, 60), «le professeur aura rappelé que ...» (1994a : 60)
>
> «Il s'agira /.../ pour l'enseignant préoccupé d'initier à la compréhension de l'espace maghrébin de parler avec pertinence, le moment venu, de la mosquée» (1994a : 58)

Cette posture magistrale va complètement à l'encontre des définitions de la culture sur lesquelles nous nous alignons, à savoir des constructions discursives, labiles, nées des interactions entre des personnes engagées dans un contexte précis.

4.3. Notre propre position

Les propositions de L. Collès, si elles sont stimulantes et intéressantes, illustrent ainsi quelques-uns des travers de certains de ces travaux qui proposent une approche (inter)culturelle des textes littéraires. Notre propre recherche essaiera donc de tenir compte de certains écueils possibles :

- en évitant de définir l'interculturel comme un face à face entre des cultures et en mettant au contraire l'accent sur la dimension processuelle et relationnelle des cultures, conçues avant tout comme «le résultat d'une activité langagière et sociale» (Abdallah-Pretceille) et non comme une réalité objective qui existerait «en dehors des individus qui les portent et les actualisent» ou «en dehors des discours et des propos tenus sur elles» :

> «Ancrée dans une histoire, dans un contexte, dans une relation, la culture est un lieu de mise en scène de soi et des autres. Elle se joue des enfermements et des catégorisations. Les caractéristiques dites culturelles expriment une relation inter-individuelle ou inter-groupale, elles expriment une relation, une situation. /.../ Il n'y a pas d'autonomie de la culture par rapport à ses conditions d'énonciation et de production. Le "fictionnel" et la subjectivité sont, en réalité, les registres d'expression de la culture et le "faux en écriture culturelle" affleure en permanence.» (Abdallah-Pretceille 2008b : 53)

- en envisageant le texte non pas comme le dépositaire d'une culture donnée mais comme un lieu complexe d'hybridation et de métissage, de croisements de points de vues et de représentations, qui permet au sujet d'accueillir l'autre en soi par la lecture, de mettre en mouvement son / ses identités dans la dynamique de la lecture. Nous nous alignerons ici sur les positions de C. Mazauric, qui envisage la lecture comme «transculture» :

> «La littérature comme transculture implique donc une lecture comme inscription de soi comme autre dans l'altérité d'un discours /../ La lecture littéraire en contexte scolaire comme ailleurs, et plus encore dans un espace mondialisé, ce devrait être cela : une invitation au voyage du devenir-dialogue.» (Mazauric 2004 : 420)

- en posant le rôle central des échanges "autour" du texte, dans lesquels et par lesquels se jouent les dynamiques interculturelles que nous nous proposons d'étudier - et ce même si l'on peut comprendre l'intérêt que recouvrent les activités de production écrite (trace «stable», qui permet de faire travailler aux étudiants différentes formes de textes)[303] et même

[303] Même si, comme le suggère R. Berthelot (2011), des échanges peuvent avoir lieu à partir des productions des étudiants.

s'il n'est pas évident, comme nous l'avons souligné dans le chapitre 3, de susciter et / ou d'accueillir la parole de sujets lecteurs dans la classe.[304]

* * * * *

Ce chapitre nous a donc permis de mettre en évidence une place croissante, dans les différentes conceptions du rôle du texte littéraire en classe de langue, d'une approche que nous avons nommée (inter)culturelle. Derrière la variété des propositions pédagogiques, on retrouve une même volonté d'associer la lecture du texte littéraire au développement de compétences culturelles et interculturelles :

- en faisant le lien entre sa lecture et l'accès à des savoirs relatifs à la culture cible : il est envisagé comme une porte ouverte sur la culture étrangère et permet de découvrir dans toutes ses dimensions - culture cultivée et, plus encore, culture anthropologique ;

- en mettant l'accent sur les «savoir être» et les «savoir interpréter» que la lecture peut développer : elle concourt à la mise en place d'une «perspective interculturelle» chez les apprenants, telle que la définit par exemple le CECR : «une formation à l'observation des différences, à la compréhension, à l'interprétation». Elle amène à considérer la relativité des cultures les unes par rapport aux autres, à se décentrer de leur propre culture. Il s'agit ici d'une éducation interculturelle.

Ces approches s'intéressent souvent en premier lieu aux littératures francophones, dont les potentialités interculturelles ont mises en avant. Elles soulignent aussi généralement l'importance de donner aux apprenants la possibilité de réagir au texte, de s'exprimer de manière personnelle, subjective, mais aussi d'interagir avec les autres au sein de la classe.

Nous avons aussi identifié certains points sur lesquels ces approches pouvaient, potentiellement, achopper : une vision «culturaliste» des cultures en jeu dans la lecture du texte, une conception fixiste de l'interculturel comme «face à face entre des ensembles culturels prédéterminés, un cantonnement des textes au rôle de réservoir d'informations sur une culture, une absence de prise en compte de la dimension située des échanges et des dynamiques interactionnelles autour du texte.

---

[304] Une remarque de L. Collès signale pourtant de manière indirecte, l'importance de ce qui se joue dans les échanges eux-mêmes, l'importance de la gestion de ces débats et les risques de dérapages induits par des activités qui font que les uns et les autres se campent sur leurs appartenances identitaires réciproques : il remarque en effet avoir été «frappé par la virulence du ton employé au cours de ces discussions» et se souvient «d'un débat dans une classe de 6ème professionnelle où des jeunes filles espagnoles ont accusé le milieu maghrébin de favoriser la délinquance» (Collès 1996 : 231).

La diffusion de ces approches, tant dans le discours des chercheurs, dans les formations destinées aux enseignants de FLE, dans les revues professionnelles comme *Le Français dans le monde* laissent augurer de leur influence sur les pratiques des enseignants.

À ce titre, nous avons décidé nous intéresser à des pratiques «ordinaires» - et non pas à des séquences élaborées dans une perspective (inter)culturelle (comme celles que nous avons évoquées, de L. Collès, R. Berthelot, C. Mazauric), de manière à pourvoir analyser où et de quelle(s) manière(s) la dimension (inter)culturelle de la lecture du texte s'y manifestait. Nous nous sommes ainsi intéressée :

- d'une part aux représentations, croyances et savoirs des enseignants observés, pour analyser de quelle(s) manière(s) ils envisageaient le rôle des textes littéraires (et plus particulièrement des textes littéraires francophones) dans leur classe, et plus particulièrement l'association littérature et (inter)culturel ;
- d'autre part, aux échanges effectifs qui se déroulaient «autour» des textes dans les cours que nous avons observés, afin de comprendre l'articulation entre les objectifs (inter)culturels éventuellement planifiés et la dimension (inter)culturelle émergente des échanges.

PARTIE 3

LA CONSTITUTION DU CORPUS : LES PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES D'UNE DÉMARCHE ETHNOGRAPHIQUE

Dans cette troisième partie, nous rendons compte des différentes étapes qui ont participé à la constitution de notre corpus : les prises de contact, le recueil des données, leur sélection, leur transcription, leur découpage. Nous les avons envisagées comme étant pleinement parties prenantes de la recherche et non comme de simples préalables, le «traitement des matériaux /ne pouvant/ être isolé de leur recueil» (Bachmann, Lindenfeld et Simonin 1981 : 125).[305]

Nous commençons par exposer les principes méthodologiques propres à la démarche ethnographique que nous avons adoptée tout au long de cette recherche. Nous décrivons ensuite les différentes étapes du recueil des données (chapitre 6).

Nous revenons ensuite sur la manière dont nous avons constitué notre corpus, de la sélection des données à leur transcription (dont nous explicitons les principes), jusqu'à son arpentage (chapitre 7).

Enfin, nous présentons de manière détaillée les deux contextes où nous avons mené notre recherche et les enjeux qu'y recouvre l'enseignement de la littérature (et des littératures francophones) (chapitre 8).

[305] «Sur le plan pratique, la démarche de l'analyse des interactions peut se décomposer en cinq étapes : le choix des situations, l'observation, la collecte des données, la transcription, l'analyse. Bien que souvent passées sous silence dans les travaux d'orientation linguistique sur l'interaction, les étapes préliminaires aux analyses sont parties prenantes du travail, non seulement parce qu'elle sont très coûteuses en temps, mais aussi parce que l'analyse en est tributaire. Elles doivent être pensées en fonction de son objectif global» (Traverso 1999 : 22).

CHAPITRE 6 : LE RECUEIL DES DONNÉES

1. Les principes méthodologiques d'une démarche ethnographique

1.1. Les différents possibles méthodologiques

Plusieurs possibles méthodologiques s'offrent au chercheur. Parmi eux s'opère une sélection, en fonction de l'objet et des finalités de la recherche, mais aussi en fonction du chercheur, de sa formation et de sa conception de la recherche, comme l'établit D. Bertaux :

> «Le choix d'une méthode particulière pour étudier tel ou tel objet sociologique /.../ n'a rien d'anodin. Il engage la personne qui fera la recherche dans un certain rapport au terrain, certaines pratiques existentielles : il contient en filigrane certaines formes de pensée et en exclut d'autres. /.../ Aussi, dans la mesure où il / elle contrôle le choix de sa méthode la décision doit se prendre bien plus en fonction de penchants profonds que de considérations rationnelles. Et c'est très bien ainsi car pour faire un bon travail de recherche, il faut d'abord avoir envie de le faire.» (Bertaux «Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche, 1988, cité par Cambra Giné 2003 : 15)

Le choix d'un paradigme méthodologique doit ainsi être considéré non pas simplement comme un ensemble de techniques et de méthodes de recherche mais comme «une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple» (Cambra Giné 2003 : 15).

On distingue généralement trois grands types de recherches dans le domaine des sciences humaines, même si elles sont parfois présentées, selon les classifications envisagées[306], sous des appellations différentes. D. Allwright et K.M. Bailey (1991), qui évoquent plus spécifiquement le domaine anglo-saxon des *classroom research,* auquel notre travail peut en partie s'apparenter, retiennent ainsi la classification suivante.

- **Des recherches qui s'inscrivent dans une démarche expérimentale (*theory first procedures*).** L'objet de la recherche y est précisément défini dans une étape initiale de réflexion théorique : il donne lieu à une hypothèse de recherche, qui doit être testée et vérifiée expérimentalement. Le choix des données s'effectue en fonction de cette hypothèse a priori ; il illustre un certain nombre de variables, dont on essaie de déterminer l'impact.[307] L'analyse des données est elle aussi effectuée selon des catégories fixées a priori ; elle est plutôt de nature quantitative. Ces recherches, qui relèvent d'une logique hypothético-déductive, sont essentiellement orientées vers des produits, des résultats :

---

[306] J.-P. Astolfi (1993) reprend par exemple les typologies établies par G. de Landsheere, J. Cardinet et L. Sprenger : tous reprennent, avec une terminologie spécifique, ce partage en trois «familles» de recherches que nous présentons ci-après.

[307] Dans le domaine des *classroom research*, ce type de démarches se retrouve par exemple dans le domaine de l'Analysis interaction : les grilles de Flanders et les systèmes COT (Communicative Orientation of Language Teaching, 1985) ou FLINT (Foreign Language Interaction analysis, 1971)

dans le domaine des *classroom research*, il s'agit par exemple plutôt d'identifier des «bonnes pratiques» d'enseignement, de manière à pouvoir les généraliser. F. Cicurel note que ces recherches sont caractéristiques d'une période «marquée par la conviction de pouvoir valider scientifiquement la mise en place d'une méthode d'enseignement universellement performante» (Cicurel 2002a : 147).

- **Des recherches de type ethnographique**, dont M. Cambra Giné donne la définition synthétique suivante :

> «une recherche empirique, phénoménologique et non aprioriste, fondée sur une observation participante minutieuse et une construction de la théorie à partir de l'interprétation des données dans une perspective émique.» (Cambra Giné 2003 : 21)

Elles sont de type inductif (*data first theory*) : les hypothèses ne sont pas établies a priori mais découlent de l'observation et de l'analyse des données, qui tient une place centrale. Celles-ci sont recueillies sans intervention ni contrôle (*naturalistic enquiry*). La démarche adoptée est descriptive et compréhensive : le chercheur s'intéresse avant tout à la saisie des processus. Elles sont plutôt de nature micro et donnent lieu à des analyses qualitatives.

- **Enfin, troisième paradigme, des recherches qui visent à produire des connaissances et à agir sur le réel.** Ces recherche-action (*action research*) ont pour point de départ des problèmes concrets rencontrés sur le terrain, auxquels elles se proposent de trouver une remédiation**.** D. Montagne-Macaire en donne, pour le domaine de la didactique des langues, la définition suivante :

> «La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement / apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications.» (Montagne-Macaire 2007 : 94)

Le chercheur y adopte une visée praxéologique et se propose d'étudier un phénomène précis, dans le but de transformer les pratiques existantes. Ces recherches sont donc orientées vers une modification du réel. Les données y sont construites de manière à pouvoir mesurer l'impact des remédiations envisagées, la pertinence des solutions proposées par le chercheur (et peuvent combiner qualitatif et quantitatif).

Nous avons choisi d'inscrire notre travail dans le deuxième paradigme : celui des recherches ethnographiques. On ne peut d'ailleurs que souligner les nettes convergences de ce type de démarche, descriptive et compréhensive, avec les différents domaines d'ancrage théorique que nous avons précédemment évoqués.[308] Avant de revenir (cf. *infra*) sur les principales caractéristiques de cette démarche, il nous faut souligner avec M.-T. Vasseur (2007) les conjonctions complexes qui mènent à l'adoption d'un positionnement

[308] M. Cambra Giné énumère ainsi les principaux domaines où s'illustre ce paradigme de recherche : ethnographie et anthropologie culturelle, nouvelle sociologie - notamment interactionnisme symbolique - ethnométhodologie, sociologie de l'éducation, ethnographie de la communication, anthropologie linguistique, linguistique interactionniste (2003 : 19-22).

épistémologique donné, et la nature forcément dynamique, mouvante, de ce dernier, issu «de toute une histoire d'interactions et d'ancrages multiples» : il est, dit-elle, «à la fois la conjonction de choix plus ou moins cohérents et évolutifs en référence aux théories et idéologies existantes ou ébauchées et l'aboutissement d'une construction et d'une histoire dans laquelle on peut entrevoir de multiples variables locales et contingentes qui interviennent dans cette élaboration» (Vasseur 2007 : 31). Elle liste ainsi ces différentes variables : les intentions du chercheur, son statut qui peut plus ou moins «justifier sa démarche», son «histoire professionnelle», son «histoire de chercheur», son inscription institutionnelle actuelle, sa «langue culture» (*ibid.*). Et si, dans le cas qui est le nôtre, les interactions sont l'objet de notre recherche, il est intéressant de relever que c'est aussi dans le cadre d'interactions «dans les rencontres et le dialogue avec les autres chercheurs» que les positionnements épistémologiques se construisent et se négocient : «l'interaction, objet central de la recherche en didactique des langues, en est aussi le moteur inévitable, indispensable» (*ibid.*).

1.2. La démarche ethnographique

Rappelons maintenant en quelques mots les grandes caractéristiques de cette démarche ethnographique, appliquée au domaine de l'enseignement / apprentissage (et plus particulièrement celui des langues).

1.2.1. Une démarche «data first» et «data driven»

Tout d'abord, les données y sont premières, aux deux sens du terme : elles y prennent une «place de choix» (Rivière 2006 : 271) et initient la démarche de recherche. Cambra Giné la qualifie d'approche «inductive ouverte non-aprioriste» (Cambra Giné 2003 : 21)**.**

Le chercheur ethnographe se place en effet dans une démarche résolument inductive. Il refuse toute hypothèse a priori et part «de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique» (*ibid.*). Comme l'écrivent H Seliger et E. Shohamy :

> «Qualitative research is the primary example of hypothesis-generating research. Once all the date are collected, hypotheses may be derived from those data.» (Seliger et Shohamy, *Second Language Research Methods*, 2001, cités par Rivière 2006 : 170)

Ce sont ainsi les données qui font émerger les hypothèses de recherche, les catégories d'analyse. Bien évidemment, le chercheur n'arrive pas «vierge» de toute interrogation devant le corpus recueilli : il est motivé par ce que V. Bigot nomme des «convictions pratiques premières» (2005b : 44), qui concernent dans notre cas, par exemple, les effets de la présence du texte littéraire dans la classe de langue et les dynamiques culturelles et interculturelles qu'elle peut susciter. Mais celles-ci ne peuvent être assimilées à des hypothèses de départ au sens où l'implique une démarche expérimentale. La problématique qui initie la recherche doit rester suffisamment large, pour pouvoir être

réaménagée, précisée en fonction de ce qui émerge des données elles-mêmes.[309] Les catégories d'analyse sont elles aussi (re) construites *ad hoc*, afin de répondre aux questions soulevées par le corpus : une grille de lecture ne peut être sélectionnée de manière définitive au préalable.[310] En ce sens, on peut dire que l'approche ethnographique est «générative» :

> «Les données ne viennent pas illustrer des thèses, mais celles-ci émergent en cascade, se profilent et se définissent progressivement à partir de l'exploration du contexte.» (Cambra Giné 2003 : 17)

1.2.2. Une démarche descriptive et compréhensive

Cette approche peut aussi être envisagée comme une démarche descriptive et compréhensive : qui cherche à comprendre ce qui se passe effectivement sur le terrain, *in vivo* :

> «L'approche ethnographique cherche à comprendre ce qui se passe dans les classes, dans un but qui dépasse une simple révision des activités : recueillir des données et des résultats qui changent nos conceptions de l'acte didactique, celles des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues. Une recherche, donc, qui ne se fait pas le dos tourné au professeur, mais q**ui part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique**.» (Cambra Giné 2003 : 13)

Il s'agit de recueillir les données les plus «naturelles», les moins modifiées possibles : V. Bigot (2002 : 15) parle ainsi de données «de première main», sur lesquelles ni sélection ni contrôle n'ont été opérés. Même si, nous le verrons, on doit toujours envisager le corpus à partir duquel sont menées les analyses comme une construction, le chercheur ethnographe n'a pas à intervenir directement sur ce qui se passe dans la classe et encore moins à initier tel ou tel événement, comme c'est le cas lorsqu'un protocole expérimental est établi. L'observation et l'interprétation de ces données doivent, en outre, être contextualisées :

> «Pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit. Les sources des données ne sont pas des expériences construites *ad hoc* mais les situations quotidiennes telles qu'elles sont vécues dans le contexte naturel où se déroulent les actions. L'analyse de ces données est fondée sur la connaissance du contexte, qui permet d'interpréter l'interaction, car contextualiser, c'est chercher des perspectives qui permettent de situer les événements.» (Cambra Giné 2003 : 16)

Les données qui font l'objet de la recherche ne sont pas produites *in vitro* : seule la prise en compte du contexte où se déroulent ces interactions en permet une pleine compréhension, une analyse pertinente. Et ce contexte (cf. supra chap. 8) est un ensemble

---

[309] A. Coulon cite ainsi H. Mehan lorsqu'il évoque l'impossibilité de son équipe à formuler *a priori* une hypothèse de recherche clairement définie :
«Nous ne pouvions nous servir que de vagues termes descriptifs, tels que *Nous voulons regarder la façon dont vous enseignez aux enfants, le type de style que vous employez ; comment vous décidez qu'une réponse est correcte ou non ; nous voulons savoir si votre vocabulaire coïncide avec celui employé par les enfants dans la classe.* Ces descriptions vagues étaient nécessaires parce que nous n'étions vraiment pas capables de dire à l'enseignante ce que nous voulions voir avant de l'avoir vu, et aussi parce que nous avions peur que son comportement en fût influencé.» (Mehan, *Learning Lessons : social organisation in the classroom*, 1979, cité par Coulon 1988 : 73)

[310] V. Bigot indique que «les catégories d'analyse dégagées par des études antérieures sont donc là pour être aiguisées au fil du corpus» (Bigot 2002 : 46).

complexe, à la construction duquel participent les interactants eux-mêmes : on ne peut le réduire à des variables qu'il serait envisageable de neutraliser.

De la même manière, les données ne sont pas considérées dans une perspective évaluative : la classe «n'est pas abordée en terme de ce qu'elle devrait être, mais de ce qu'elle est, et de ce que professeurs et apprenants y font effectivement» (Cambra Giné 2003 : 18). La perspective est herméneutique, compréhensive. J.-P. Astolfi qualifie ainsi les recherches ethnographiques de recherches *de signification* : elles ne sont pas centrées sur «l'élaboration du possible» (comme les recherches «de faisabilité») mais visent à s'approcher de la «cohérence interne d'une séance», à «s'efforcer de comprendre ce qui s'y joue, tant pour le maître que pour les élèves» (Astolfi 1993 : 10). Des observations, les plus fines et les plus détaillées possible, permettent de mettre à jour, ce qui se passe / se joue dans le tissage de ces interactions. Ainsi, dans le cas de notre recherche, c'est l'analyse minutieuse des processus interactifs[311] à l'oeuvre lors de la lecture du texte littéraire qui a retenu notre attention. Plus qu'à des questions en «pourquoi» ou en «en quoi», nous avons ainsi été amenée à nous poser des questions en «comment» (Gubrium et Holstein, *The new Language of qualitative method*, 1997, cité par Bigot 2005b : 45) : comment ces médiations / transactions identitaires sont-elles suscitées par le texte, favorisées (ou non) par l'enseignant, négociées dans la dynamique de l'interaction *etc*. ? Là encore, nous souscrivons pleinement au point de vue de M. Cambra Giné :

> «Le but de l'ethnographie est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs. Elle ne cherche pas à réduire la réalité à des variables ni à prédire des résultats mais à comprendre holistiquement ces processus complexes.» (Cambra Giné 2003 : 18)

1.2.3. Un «continuum entre regard de l'expert et celui de l'usager»

Autre caractéristique de cette démarche, elle établit un «continuum entre le regard de l'expert et celui de l'usager» (Bigot 2005b : 48), qui concerne tant le chercheur et son point de vue sur les données que les locuteurs eux-mêmes.

Le chercheur, en effet, ne doit pas y négliger ses propres intuitions, sa «connaissance intuitive des phénomènes socio-langagiers» (Arditty et Vasseur 1999 : 8). Cette «mobilisation de l'intuition du sujet locuteur» et l'adoption d'une perspective «faite d'empathie et de projections» lui permettent de construire des «intuitions de départ» (Bigot 2005b : 49) qui entreront en synergie avec la problématique initiale.

De manière réciproque, les acteurs de la classe (enseignants et étudiants) doivent être considérés en partie comme des experts, qui participent à la définition et à la co-construction du sens de leurs pratiques. On rejoint ici ce que M. Cambra Giné (2003 : 17) nomme la prise

---

[311] À l'instar, par exemple de V. Rivière qui «privilégie la compréhension des mécanismes propres à ce mode interactionnel et les significations qu'ils produisent» (2006 : 168).

en compte des données «dans la perspective des participants», que l'on peut qualifier de perspective *émique* :

> «*Émique* se réfère à des perspectives culturellement fondées, des interprétations et des catégories utilisées par les membres du groupe étudié pour conceptualiser et encoder la connaissance et guider leur propre comportement.» (Watson-Gegeo, «Ethnography» in *ESL : Defining the essentials*, 1988 cité et traduit par Cambra Giné, *ibid.*)

1.3. Le choix de deux contextes : quelle pertinence pour une approche comparative ?

1.3.1. Le choix de deux contextes et la tentation d'une approche comparative

D'emblée, nous avons souhaité recueillir des données dans plusieurs contextes, de manière à pouvoir mettre en regard différentes façons dont le texte pouvait s'avérer être un passeur (inter)culturel. Nous avons ainsi pris contact avec les centres de langues de l'université d'Angers (le Celfe) et de l'Université Catholique de l'Ouest (le Cidef). Nous avons en effet de nombreux contacts professionnels au sein de ces deux centres, ce qui a facilité nos démarches. Nous avons pu y observer des cours de FLE dispensés à des étudiants étrangers (étudiants inscrits à un Diplôme universitaire et étudiants d'échanges).

Nous avons aussi pris contact avec la faculté de lettres de l'Université d'Alger 2, et plus spécifiquement la licence de français. Nous souhaitions en effet nous intéresser à une université francophone, dans un pays où le français avait un statut de langue seconde.

Ce choix de recueillir des données dans deux contextes différents nous a amenée à envisager la question de la possibilité d'une comparaison entre les ensembles ainsi étudiés : il aurait en effet pu, de prime abord, sembler particulièrement tentant de dresser, à partir des données retenues, des généralités sur les similitudes et les différences entre la manière dont les textes sont enseignés et reçus dans les deux macro contextes envisagés par notre étude. Celle-ci aurait pu déboucher sur des résultats mettant en évidence d'un côté les spécificités des dynamiques (inter)culturelles observées au sein d'un public d'étudiants en mobilité dans des centres de langues universitaires français d'une part et d'étudiants algériens suivant une licence de français d'autre part, résultats qu'il semblerait plus faciles à communiquer et diffuser sur un plan scientifique, et plus directement transposables dans le champ de la didactique.

En effet, un premier regard porté sur les données que nous avons recueillies montre que les appartenances religieuses, les valeurs liées à la religion sont sollicitées à plusieurs reprises dans le contexte algérien[312] et jamais dans le contexte français. Ce premier constat pourrait facilement être mis en relation avec la place importante tenue par la religion dans la société algérienne et apparaître comme une des caractéristiques propre à ce contexte.

---

[312] Dans Le Figuier enchanté-M,

1.3.2. Des problèmes méthodologiques / épistémologiques

Néanmoins, établir de telles conclusions, dégager les spécificités de contexte français face au contexte algérien n'est pas le but que nous nous sommes fixé et ce pour plusieurs raisons que nous exposons ici. En effet, le type questionnement qui fonde ces démarches comparatistes nous semble difficilement compatible avec l'approche interactionniste et ethnographique que nous avons adoptée et qui place la prise en compte du contexte, dans toute sa complexité, au coeur des analyses.

a. La question de la généralisation des données

On touche ici, apparemment, à la limite de ce type d'approche micro : se pose en effet le problème de la représentativité des données, et de leur éventuelle généralisation. Une recherche ethnographique peut-elle dépasser la simple étude de cas, nécessairement limitée, voire anecdotique ?

Il nous a semblé que la démarche adoptée impliquait de sortir de la dichotomie général / particulier : nous nous retrouvons ainsi pleinement dans la position de M. Cambra Giné sur ce point, lorsqu'elle affirme qu'il est nécessaire «d'accepter la singularité de chaque classe» et de «jouer sur cette compréhension plurielle de la réalité» (2003 : 19). Certes, il ne s'agit pas pour l'ethnographe de viser l'exemplarité de son étude de cas, néanmoins :

> «par les multiples apports sur des façons concrètes de faire, il aide à composer un portrait riche et dense des cultures de classe. Son observation participante et son interprétation sont sans doute subjectives, mais c'est à partir de l'intersubjectivité et de la transférabilité de résultats entre situations similaires qu'elle atteint une certaine portée générale.»`(Cambra Giné 2003 : 19)

Nous avons cependant bien pris certaines précautions pour garantir la validité de la recherche **:** c'est dans ce sens que vont les conseils de C. Kerbrat-Orecchioni lorsqu'elle recommande que «les généralisations pertinentes /soient/ élaborées à partir de l'observation minutieuse de productions effectives et que priorité soit /accordée/ à l'étude des échanges actualisés en contexte» (1990 : 46). La triangulation des données, notamment, peut apparaître comme un moyen d'objectiver un tant soit peu le regard porté sur elles : nous avons ainsi (*cf. infra*) complété le recueil et la transcription d'interactions par des entretiens avec les enseignants et par la prise en compte de documents annexes (fiches de préparation, travaux réalisés par les étudiants). Une démarche réflexive sur notre entreprise de recherche nous a aussi semblé productive à cet égard : V. Rivière propose d'adopter «une posture d'explicitation de sa démarche de recherche, d'explicitation des catégories d'analyse utilisées, et une posture de documentation de la construction des interprétations» (2005b : 172). La démarche ethnographique nous a donc incitée à mettre en récit (et en question) notre parcours de recherche (les aléas du recueil de données, les difficultés de la constitution du corpus ...) à ne pas passer sous silence notre place de chercheur et notre implication, à prendre en compte ce que F. Laplantine nomme «le retour de l'observateur dans le champ de l'observation» (1995 : 24) (cf. nos développements ultérieurs sur la question de l'observation participante p.300-302).

b. La prise en compte d'une multiplicité de variables

En outre, nous avons été particulièrement attentive tout au long de notre travail à la multiplicité des variables qui entrent en compte, et qui dépassent largement celle du macro-contexte (France / Algérie). Cette variable du «territoire national» où a eu lieu le recueil du corpus n'est qu'une variable parmi d'autres. En effet, comme nous le verrons, derrière une répartition binaire, de part et d'autre de la Méditerranée, se «cachent» d'autres variables, tout aussi importantes qui renvoient à la singularité de chaque séquence et impliquent d'entrer dans une logique qui est celle d'une analyse de la complexité :

- la finalité du cours (cours de langue / de littérature / de techniques littéraires) ;
- le répertoire didactique de l'enseignant observé ;
- la nature du texte commenté et notamment les thématiques abordées ;
- la diversité des dispositifs pédagogiques adoptés (échange entre enseignant et groupe classe, discussion entre étudiants, travail autonome puis présentation au reste du groupe des analyse ...) ;
- la dynamique propre des échanges *etc.*

Certes, les analyses menées, le volume des données recueillies nous ont parfois conduit à faire l'hypothèse de caractéristiques propres à tel ou tel contexte national, à aborder à certains moments cette variable «contexte», mais sans la mettre au coeur de notre recherche.

Nous n'avons donc pas envisagé notre recherche comme l'occasion d'effectuer une comparaison systématique entre les dimensions (inter)culturelles de la lecture de textes littéraires dans deux contextes différents (France / Algérie). Nous avons préféré concevoir le choix de ces deux contextes comme l'occasion d'explorer la diversité des dynamiques (inter)culturelles dans les échanges «autour» des textes littéraires. La conception de l'interculturel adoptée et exposée précédemment nous incitait en outre à une prise en compte de la complexité et à ne pas réduire l'étude des dynamiques interculturelles à celle d'appartenances nationales prédéfinies.

c. Les données recueillies

Par ailleurs, pour mener une telle recherche comparative il aurait fallu penser de manière différente en amont le recueil de nos données, et essayer de neutraliser ces différentes variables pour produire des données plus directement comparables, par exemple en choisissant de donner à lire un même texte dans des contextes différents pour observer les variations des réceptions et / ou en adoptant un dispositif pédagogique lui aussi similaire d'un contexte à l'autre.[313]

Le choix qui a été le nôtre - se placer dans une logique ethnographique et ne pas provoquer les données - nous plaçait dans une logique différente. Comme nous l'exposons

[313] C'est par exemple ce qu'ont choisi de faire les auteurs de différentes enquêtes de sociologie de la lecture que nous avons précédemment évoquées : Leenhardt et Jozsa (1982), Burgos (2008) par exemple.

ci-après, les données recueillies ne nous permettent pas, de fait, d'exploiter cette voie de la comparaison car elles constituent un ensemble trop «disparate»[314], qui reflète la variété des réceptions des textes littéraires dans les contextes retenus.

1.3.3. Les limites de la généralisation : l'exemple de la religion dans le contexte algérien

Nous souhaiterions ici illustrer notre propos par un exemple qui montre à quel point la mise en regard de données «algériennes» et «française» peut être difficile, et discutable.

En effet, un premier regard porté sur les données que nous avons recueillies montre que les appartenances religieuses, les valeurs liées à la religion sont sollicitées à plusieurs reprises dans le contexte algérien, et jamais dans le contexte français. Ce premier constat pourrait facilement être mis en relation avec la place important tenue par la religion dans la société algérienne et ainsi apparaître comme une des caractéristiques propres à ce contexte.

Ces analyses pourraient aussi être rapprochées de celles conduites par A. Séoud dans un autre pays du Maghreb, la Tunisie. En effet, dans *Pour une didactique de la littérature* (1997), il rend compte d'une expérience de lecture menée auprès de lycéens tunisiens, à qui il a été demandé de lire les neuf premières strophes du «Lac» de Lamartine et d'en rendre compte par écrit. Il observe le poids de leur «culture d'appartenance» (1997 : 155) dans les réponses qu'ils apportent aux questions posées et la place qu'y tient la religion.[315] En effet, il apparaît que dans cette «lecture tunisienne» que «les croyances religieuses des uns et des autres sont investies, faisant confondre temps et destin amour et sacrilège» (1997 : 156). Cette prégnance de la religion se lit notamment lorsque les élèves commentent l'attitude du poète que certains voient comme un incroyant «parce qu'il fait concurrence à Dieu en voulant suspendre le cours du destin» (1997 : 153). En effet, pour des élèves «qui croient fortement que Dieu dispose du temps, l'amour qui pousse /le poète/ à vouloir le suspendre ne peut paraître que sacrilège» (1997 : 155).

Dans notre propre ensemble de données, deux séquences sont précisément consacrées à la lecture d'un poème de Lamartine :

- l'une aux premières strophes du Lac (Le Lac-K)
- l'autre aux premières strophes du Vallon (Le Vallon-B).

On pourrait donc s'attendre à retrouver ce «prisme» religieux dans la lecture proposée par les étudiants algériens - et cela d'autant plus que la religion se trouve évoquée dans d'autres séquences que nous avons recueillies en Algérie (notamment dans la lecture du

---

[314] De par la variété des cours observés, de la longueur des séquences retenues, des corpus de textes lus.

[315] Pour A. Séoud, néanmoins, cette «culture d'appartenance» ne se réduit pas, évidemment, à une appartenance religieuse : il évoque aussi d'autres composantes, comme la culture éducative, qui a sensibilisé les étudiants à un thème comme celui de la séparation amoureuse, «constitutif de la poésie arabe» (1997 : 154).

«Figuier enchanté» de M. Micone). Or elle est complètement absente de l'analyse menée du «Vallon». L'enseignante, P-Bouchra incite les étudiants à mettre en application les règles de versification découvertes précédemment et à reconnaître les spécificités de la poésie romantique : cette approche très axée sur les techniques et l'histoire littéraires ne laisse pas de place à des thématiques associées à la religion. Tout au plus observe-t-on au début du cours une séquence qui précède l'étude du poème de Lamartine, où l'enseignante lit à voix haute un texte de Balzac que les étudiants auront à commenter ultérieurement : pour expliquer le terme *talisman* qui se trouve dans l'extrait lu, une étudiante prend l'exemple de la croix, qui «pour les Chrétiens», remplit cette fonction[316] :

499	**P-Bouchra**	superstitieux ou pas un talisman sert à protéger du mauvais sort
500	**E14**	c'est comme la croix XX les Chrétiens la croix c'est un talisman
501	**P-Bouchra**	oui
502	**E14**	Comme la main de Fatma c'est pour les Chrétiens

De la même manière, dans la séquence consacrée à la lecture du «Lac», la religion n'est évoquée de manière ponctuelle et indirecte. Une étudiante fait un rapprochement avec le célèbre vers «Un seul être vous manque et tout est dépeuplé» (extrait de «L'Isolement» qui a été commenté lors d'un cours précédent) et dit avec humour que ce vers, pour elle, «est d'actualité». P-Kamila fait alors référence à la Saint Valentin, qui a eu lieu quelques jours auparavant, et au succès de cette célébration en Algérie :

E17	le vers « Un seul être vous manque et tout est dépeuplé »
P-Kamila	ah oui bien sûr vous avez médité dessus (rires) « Un seul être vous manque et tout est dépeuplé » oui
E17	(il est d'actualité ?)
P-Kamila	c'est pas vrai d'accord y fallait peut-être qu'on fasse le poème avant la Saint Valentin non (rires) vous étiez très branchés Saint Valentin non

L'enseignante s'adresse particulièrement à deux étudiantes vêtues d'un *hidjab* et leur demande si elles fêtent la Saint Valentin, ce qui ne serait pas, à ses yeux, compatible avec les croyances religieuses qu'elles affichent. Les étudiantes lui répondent qu'elles ne fêtent pas la Saint Valentin car cela n'appartient en effet pas à «leurs traditions». On voit ici que le lien entre l'allusion à la Saint Valentin (et aux pratiques religieuses des étudiants) et le texte de Lamartine reste assez lâche : P-Kamila semble plutôt s'emparer d'une occasion qui se présente pour interpeller les étudiants sur cette question, qui lui tient visiblement à coeur, et souligner certaines contradictions au sein de la société algérienne.

On retient donc de cet examen de notre corpus que la dimension religieuse ne se trouve pas systématiquement convoquée pour lire un même texte (ou un même auteur) au sein d'un même contexte : la conduite du cours, les activités proposées par l'enseignant, ses Représentation Croyances et Savoirs (Cambra Giné 2003), la dynamique propre des échanges sont autant d'éléments susceptibles de déterminer les modalités de sa présence.

[316] Extrait analysé pp. 660-662

En outre, les références à la religion peuvent tenir des fonctions très différentes dans les séquences observées. Ici, dans un cas (Le Vallon-B) elles servent à catégoriser le monde du texte (comme appartenant à un autre univers de références religieuses que le monde des lecteurs) et dans l'autre (Le Lac-K) elles prennent place dans une digression sans lien immédiat avec le texte et s'expliquent par la volonté de l'enseignante de provoquer les étudiants, de les amener à réfléchir sur leurs croyances et leurs pratiques.

Cet exemple illustre le fait qu'il est difficile, voire risqué, de rattacher de manière univoque tel aspect à tel contexte : de nombreuses autres variables entrent en compte et une analyse micro permet de mettre en évidence les spécificités propres à une séquence, au-delà de son inscription dans un contexte national donné.

2. Le recueil des données

Les principes méthodologiques de la démarche ethnographique qui est la nôtre nous ont conduit à adopter une observation directe (nous avons assisté aux cours qui ont été retenus pour constituer notre corpus) et armée (nous avons systématiquement effectué un enregistrement audio des échanges et une prise de notes complémentaire). Des entretiens ont été réalisés avec une partie des enseignants dont les cours ont été enregistrés, ainsi qu'avec certains de leurs collègues. Ont aussi été collectées des fiches de lecture réalisées par les étudiants à l'issue des cours, ainsi que certaines fiches de préparation des enseignants.

Quelles ont été les conditions du recueil de ces données, quelles interrogations l'ont accompagné ?

2.1. Observations et enregistrements effectués

La procédure suivie pour recueillir les données a été identique dans les trois établissements sélectionnés. Nous avons dans un premier temps pris contact avec leurs responsables pédagogiques et / ou administratifs. Ces «gate keepers» (Erickson et Schultz 1982) nous ont aidée à mieux comprendre le fonctionnement de leur établissement, son offre de formation, la place qu'y tenait le texte littéraire et les modalités de son enseignement. Ils nous ont aussi permis d'entrer en relation avec l'équipe enseignante et orientée vers les enseignants dont les cours étaient susceptibles d'intégrer notre corpus, qu'ils soient chargés d'un cours de littérature et / ou qu'ils utilisent des textes littéraires dans leurs cours de FLE. À ce stade, nous avons essuyé quelques refus ou fins de non-recevoir, notamment, malheureusement, celui de l'enseignante chargée des cours de littérature au Celfe. Néanmoins, dans l'ensemble, les enseignants contactés se sont montrés tout à fait intéressés par notre recherche (ou par la recherche de manière générale) et désireux d'y

collaborer[317], ce qui était bien entendu essentiel à la réussite de notre projet, car, comme le note G. Mialaret :

> «La question de la participation du “terrain” est fondamentale. Toute recherche qui a un rapport avec la pratique enseignante ne peut pas se faire sans la collaboration, la coopération des enseignants dans la classe desquels va s’effectuer la recherche.» (Mialaret 2006 : 205)

Pour des raisons pratiques, la planification du recueil de données s’est effectuée différemment en France et en Algérie. En effet, la proximité du Celfe et du Cidef nous a permis d’organiser une première période de recueil couvrant plusieurs mois, d’avril à début juin 2006 au cours de laquelle nous avons collecté 27 heures d’enregistrements. Il nous était en revanche impossible de séjourner aussi longtemps en Algérie et nous avons dû concentrer observations et enregistrements sur un laps de temps beaucoup plus court. Nous avons pu nous rendre à Alger à deux reprises (une semaine en mai 2006 et dix jours en février 2007) et réaliser alors 12 heures d’enregistrements. Nous avons enfin réalisé un dernier recueil à Angers en avril-mai 2008 et enregistré à cette occasion 10 heures de cours supplémentaires.

Notre démarche n’étant pas de type expérimental, les cours enregistrés n’ont en aucun cas été initiés à notre demande. Ils étaient soit déjà inscrits au programme de la formation proposée aux étudiants, soit organisés à l’initiative propre de l’enseignant. À une ou deux reprises, simplement, les enseignants ont proposé de décaler un cours, ou une activité de manière à ce que nous soyons disponible pour y assister.

2.2. Le mode de recueil des données

Nous avons ainsi, au total, assisté à près d’une cinquantaine d’heures de cours pendant lesquels nous avons essayé de mettre en oeuvre ce «regard /.../ questionnant qui part à la recherche de la signification des variations» qui, selon F. Laplantine (1996 : 15), est au coeur de la démarche ethnographique.

Pour certains chercheurs, ce «travail à l’oeil nu» (Winkin 2001 : 149) est en soi suffisant : Y. Winkin évoque ainsi R. Birdwhistell qui recommandait à ses étudiants de renoncer à des modes de captation des données tels qu’enregistreurs, appareils photo, ou caméras vidéo, les comparant soit à des «aspirateurs» : «on collecte les données sans savoir ce que l’on aspire, on a un sac plein, on l’étale et on ne sait pas quoi en faire» (Winkin 2001 : 148) soit à des «préservatifs» qui permettent de se protéger et de ne pas être vraiment en face-à-face avec le terrain.

Même si nous avons parfois pu constater ces effets «collatéraux» du recours à un matériel enregistreur, les conseils de R. Birdwhistell ne sont pas applicables dans le cadre précis de notre recherche. Au contraire, notre souhait de mener une analyse fine des

[317] P-Béatrice nous a ainsi (re)contactée de sa propre initiative pour nous signaler qu’elle allait consacrer une séquence, en collaboration avec une collègue, P-Sandra, à l’étude d’un texte littéraire et nous a proposé de venir les observer et les enregistrer à cette occasion.

interactions autour du texte littéraire rendait indispensable leur enregistrement et leur transcription. Nous avons même systématiquement enregistré tous les cours auxquels nous avons assisté, par souci de «rentabiliser» notre temps de présence (et ce plus particulièrement en Algérie où il était compté) même si, *a posteriori*, il nous est apparu qu'une période de simple observation aurait probablement permis aux étudiants de mieux nous accepter et d'optimiser le recueil réalisé. Nous avons choisi d'effectuer des enregistrements audio et non vidéo, non seulement parce que les conditions d'utilisation d'un mini-disque sont plus simples que celles d'une caméra, mais aussi parce que la captation audio du cours nous semblait plus discrète, moins intrusive, qu'une captation vidéo. Une enseignante nous a ainsi indiqué qu'elle aurait refusé d'être filmée, alors que la présence du mini-disque ne lui posait aucun problème. Enfin, notre problématique ne nous conduisait pas à porter une attention particulière aux données non verbales.

Ces enregistrements audio présentent une dimension objective incontestable.[318] Néanmoins, il ne faut pas négliger le fait qu'ils donnent toujours accès à «une image déformée de la réalité, soit par l'absence de données sensorielles, soit par la limitation de ses points de vue de prise d'informations» (Mialaret 2006 : 118). Ainsi, la manière dont le micro est orienté opère inévitablement une sélection des données : tous les échanges ne peuvent être captés et notamment ceux qui ne se déroulent pas à l'échelle du groupe classe tout entier, entre l'enseignant et une partie des étudiants ou bien entre l'ensemble des étudiants. Lors des travaux de groupes, il nous a fallu choisir un groupe parmi d'autres, parfois au hasard, parfois en supputant sur «l'intérêt» que pourrait présenter pour notre recherche les discussions entre tels ou tels étudiants - choix nécessairement subjectif et pas toujours pertinent.[319] L'enregistrement audio met aussi le chercheur dans une position spécifique, celle de pouvoir écouter et réécouter les échanges à sa guise. Cela lui permet de connaître à l'avance le déroulement complet de l'interaction (que les participants n'anticipaient pas au moment de sa réalisation), ou bien encore de pouvoir «décrypter» par de multiples écoutes tel ou tel mot ou groupe de mots qui, à la première audition, étaient incompréhensibles. Il peut ainsi lever certains malentendus plus facilement - ou du moins d'une autre manière - que les interactants eux-mêmes.

Nous avons aussi, de manière systématique, pris des notes lors de chacun des cours auxquels nous avons assisté. Cela nous a permis de compenser en partie l'absence de

---

[318] Pour H. Van Lier (*The Classroom and the Language Learner : Ethnography and Second Language Classroom Research*, 1988 cité et traduit par Rivière 2006 : 178) : «aucune observation ne peut réellement être objective, ni dénuée complètement d'un arrière-plan théorique. Toutefois, un enregistrement peut représenter une voie médiane entre la sélection et la subjectivité inhérente à toute observation *in situ* et une nécessité de détachement».

[319] Parfois (même si ce n'était pas à notre demande), les enseignants ont formé les groupes de travail et nous ont suggéré d'enregistrer tel groupe plutôt qu'un autre, le critère plus ou moins explicite de «sélection» des étudiants étant leur implication dans le cours : ils étaient supposés, plus que d'autres, avoir effectué les tâches demandées (lecture du texte, préparation des questions...) et participer au débat portant sur le texte.

données vidéo, en relevant des informations relatives à la dimension non verbale des échanges et, plus encore, à la circulation de la parole. Lors des échanges au sein d'un groupe d'une trentaine d'étudiants, il est par exemple quasiment impossible de repérer qui prend précisément la parole à quel moment en se basant sur le seul enregistrement audio. Des annotations sur le contexte, les relations, l'ambiance *etc.* facilitent elles aussi une meilleure appréhension des données au moment de la transcription, puis de l'analyse. En outre, nous nous sommes ainsi imposé une observation plus active, là où la présence d'un enregistreur incite parfois à une certaine passivité, puisque l' «aspirateur à données» fonctionne quoi qu'on fasse !

2.3. La place (les places) de l'observateur

Une question qui s'est posée à nous de manière spécifique à ce stade de notre recherche est celle de la place de l'observateur et de son impact sur les données recueillies, question peu originale, certes, dans le cadre d'une démarche ethnographique, mais qu'il nous a semblé indispensable de prendre en compte ici, car elle entrait en résonance avec certains aspects propres à notre problématique (notamment la question des positionnements et stratégies identitaires).

2.3.1. Le paradoxe de l'observateur

Le souhait de tout observateur est de recueillir les données les plus naturelles, les plus spontanées possible - et pour cela il essaie de se faire oublier pour ne pas influencer les échanges qu'il enregistre. Cependant, aussi discret qu'il soit, il ne peut jamais capter la situation telle qu'elle se serait déroulée hors de sa présence : c'est le fameux «paradoxe de l'observateur», ainsi défini par W. Labov :

> «Le but de la recherche au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement.» (1976 : 290)

Différents protocoles peuvent être mis en place, en guise de précaution, pour en atténuer les effets, et optimiser le recueil des données : D. Allwright et K.M. Bailey (1991) conseillent par exemple d'habituer la classe à la présence de l'observateur. Néanmoins, la consigne «faites comme si je n'étais pas là» qu'un chercheur naïf pourrait être tenté de donner à ceux qu'il observe est tout bonnement intenable.

La seule solution envisageable, *in fine*, semble être d'accepter «cette perturbation» que le chercheur «impose par sa présence à ce qu'il observe», de ne plus la considérer comme «un obstacle épistémologique qu'il conviendrait de neutraliser» mais comme «une source féconde de connaissance» (Laplantine 1996 : 24). On retrouve une position semblable chez L. Mondada :

> «Les difficultés qui se posent lors de l'enquête sont catégorisées en terme de "biais" qu'on tente d'éliminer techniquement au lieu de se demander s'ils ne sont pas des éléments constitutifs de la situation et donc inéliminables.» (Mondada 1998 : 40-41)

En ce sens, l'ethnographie correspond aussi à «une attitude de rupture avec une conception asymétrique de la science fondée sur la captation d'informations par un observateur absolu qui surplomberait la réalité observée mais n'en ferait pas partie» (Laplantine 1996 : 21) et correspond à ce «retour de l'observateur dans le champ de l'observation» (1996 : 24) que nous avons précédemment évoqué.

De toutes manières, il convient d'accepter que les données ne sont pas immédiatement données mais toujours construites : on peut sur ce point renvoyer à la distinction qu'effectue Laplantine entre *percevoir* et *voir* :

> «La perception ethnographique n'est pas, quant à elle, de l'ordre de l'immédiateté de la perception, de la connaissance fulgurante de l'intuition, mais de la vision (et par conséquent de la connaissance) médiatisée, distancée, différée, réévaluée, instrumentée (stylo, magnétophone, appareil photographique, caméra...) et dans tous les cas, retravaillée par l'écriture.» (1996 : 15)

Il ne peut y avoir de récolte des faits «purement mécanique» : celle-ci a toujours «une signification plus ou moins explicite» puisqu'il n'y a pas de fait en soi : «un fait est toujours plus ou moins façonné par celui qui le constate» (Mialaret 2006 : 109).

2.3.2. Une observation participante ?

Dans le cadre des recherches portant sur l'ethnographie de la communication, un chercheur comme H.S. Becker entend par «observation participante» la position de celui qui :

> «rassemble des données en vivant la vie quotidienne du groupe ou de l'organisation qu'il étudie. Il observe les gens afin de voir quelles sont les situations qu'ils rencontrent habituellement et comment ils s'y comportent. Conversant avec une partie ou avec la totalité des acteurs, il met à jour l'interprétation qu'ils donnent des événements observés.» (H.S. Becker, «Problems of inference and proof in participant observation», 1958 cité par Bachmann, Lindenfeld et Simonin 1981 : 123-125)

C'est sur le terrain du Celfe que nous nous sommes le plus rapprochée de cette position, qui a été facilitée par notre collaboration antérieure avec ce centre de formation et par la connaissance préalable que nous en avions. Les relations, formelles et informelles, entre la filière de didactique du FLE (au sein de laquelle nous enseignons) et le centre de langue sont en effet nombreuses. Des collègues du Celfe interviennent régulièrement dans le cadre de nos formations. Nos étudiants de master FLE y effectuent fréquemment des stages. Nous avons déjà eu l'occasion d'y dispenser des cours de FLE (auprès, néanmoins, d'un autre public que celui des étudiants du Diplôme d'université auprès duquel les enregistrements ont été réalisés). Cette proximité a facilité la tâche qui était la nôtre, tout en permettant une prise de distance réflexive, qui aurait été plus difficile si nous avions recueilli des données dans le cadre de formations où nous intervenons à plein temps comme enseignante ou formatrice.

En revanche, notre «participation» a été très limitée au Cidef et à l'université d'Alger où nous nous sommes cantonnée à l'observation des cours retenus dans le cadre de notre recherche. Les contraintes matérielles (de temps, notamment) nous ont fait privilégier sur

ces deux sites le recueil d'informations via des entretiens au partage de la vie quotidienne du groupe. Dans le cas du Cidef, on peut penser que notre recueil de données n'en a pas été affecté : les similitudes avec le Celfe, des liens préexistants avec le centre nous ont aidée à en saisir les modalités de fonctionnements, explicites et implicites.

Nous avons rencontré de plus grandes difficultés lors de la collecte de nos données à Alger. Il nous a semblé qu'elles s'apparentaient à celles que peut rencontrer le chercheur lorsqu'il choisit d'adopter le rôle d' «observateur comme participant» qu'évoquent B. Junker et R. Gold (Cefaï 2003 : 346). La typologie qu'ils ont établie distingue en effet quatre rôles que des chercheurs enquêtant sur le terrain (ils s'intéressent plus particulièrement au cas des sociologues) peuvent endosser : *complete participant - participant as observer - observer as participant - complete-observer*. Le troisième de ces rôles «est mis en oeuvre dans les études qui impliquent des entretiens à *visite unique*» :

> «Le contact de l'observateur-comme-participant avec l'informateur est si bref, et peut être si superficiel, que les risques d'incompréhension ou de mécompréhension entre enquêteur et enquêté sont là à leur point le plus élevé /.../ de brèves relations avec de nombreux informateurs l'exposent à faire face à plusieurs univers de discours qu'il comprend imparfaitement, qu'il n'a pas le temps de maîtriser. Ces rencontres brèves, souvent frustrantes, engendrent des perceptions erronées qui dressent des obstacles à la communication.» (Cefaï 2003 : 346)

Ainsi, le fait que nous soyons «étrangère» (aux différents sens du terme) à ce terrain, qui nous était moins familier que les centres de langue universitaires en France, peut expliquer les difficultés que nous avons parfois rencontrées pour saisir pleinement les valeurs et les références communes qu'en partagent les membres.[320] Notre «participation» aurait ici gagné à être envisagée de manière un peu moins hâtive.

On peut néanmoins dire que, dans tous les cas, notre observation a été «*naturellement* participante par /notre/ présence même dans l'aire de vie de l'autre» (Winkin 1997) :

> «Ce qui ne veut point dire que l'observateur assume d'autres formes de participation dans le milieu étudié, mais que sa relation avec les acteurs est celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, que son rôle est reconnu par les acteurs et qu'il est intégré dans le champ même de l'observation.» (Cambra Giné 2003 : 17)[321]

2.3.3. Analyse du statut de l'observateur

Ceci posé, il convient d'examiner quelles ont été dans ces interactions les formes de prise en compte de la présence de l'observateur(trice), même si celle-ci était «spontanément discrète» (Bigot 2002 : 144) et en quoi elle a pu affecter, d'une manière ou d'une autre, les locuteurs et le déroulement de leurs échanges

---

[320] NB : a contrario cette position extérieure a aussi parfois permis d'en cristalliser certains aspects.

[321] Et M. Cambra Giné voit dans cette définition de l'observation participante une manière de dépasser le paradoxe de l'observateur évoqué *supra*.

a. La présence d'observateur(s) dans les cours

Tout d'abord, la réponse à ces questions varie selon qu'étudiants et enseignants sont plus ou moins accoutumés à la présence de «tierces personnes» pendant les cours. Dans les deux centres de FLE., et tout particulièrement au Celfe, des étudiants de Master FLE en formation assistent régulièrement aux cours des enseignants les plus aguerris.[322] Les moins expérimentés (comme P-Jennifer ou P-Sandra) ont souvent, quant à eux, les visites de formateurs pédagogiques. La présence d'observateurs extérieurs, même munis d'appareils enregistreurs, y est ainsi plus ou moins banalisée. Les étudiants, en revanche, sont parfois plus réticents lorsqu'il s'agit d'enregistrer des activités de groupe, dans lesquelles ils ont l'impression d'être eux-mêmes, directement - et non plus l'enseignant - objets de l'observation. En revanche, il nous a semblé beaucoup moins fréquent que des observateurs extérieurs assistent aux cours à l'université de Bouzaréah : notre présence y était plus remarquable, et donc aussi plus remarquée.

b. Les relations observateur / enseignant

Une autre variable est celle des relations que le chercheur entretient avec les différents acteurs (enseignants et étudiants), la manière dont ils le perçoivent. Car s'il observe, il est aussi observé :

> «Nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé. Si être, c'est percevoir, c'est aussi /.../ "être perçu".» (Laplantine 1996 : 21)

Dans le corpus recueilli, ces relations ont de multiples facettes, qui peuvent être activées (ou réactivées) de différentes manières. Nous avons essayé, dans le tableau suivant, de faire le point sur :

- les relations entretenues avec les enseignants observés, antérieurement au recueil de données (relations qui n'existent que pour les enseignantes du Celfe) (colonne 1)
- les identités respectives qui nous semblaient avoir été mises en jeu lors des enregistrements de cours, des entretiens et des conversations informelles (colonne 2 et 3).[323]

Relation entre O-Nadja et :	relations antérieures à la prise de contact pour le recueil de données	relations mises en jeu lors des enregistrements de cours (statuts similaires)	relations mises en jeu lors du recueil de données (statuts différents)
P-Jennifer	O : enseignante, formatrice / P-Jennifer : étudiante	collègues (FLE)	O : professeur / P : étudiante O : enseignante expérimentée / P : enseignante en formation

[322] Par exemple lors des deux cours de P-Béatrice que nous avons enregistrés, d'autres observateurs - étudiants de Master FLE - étaient eux aussi présents.

[323] Nous revenons plus en détail ultérieurement sur la mise en oeuvre de ces catégorisations réciproques. On peut aussi se rapporter à notre propre article (Maillard 2011).

Relation entre O-Nadja et :	relations antérieures à la prise de contact pour le recueil de données	relations mises en jeu lors des enregistrements de cours (statuts similaires)	relations mises en jeu lors du recueil de données (statuts différents)
P-Sandra	O et P-Sandra : doctorantes au sein de la même école doctorale, collègues (enseignantes de FLE dans le cadre du Celfe, du master 1 de FLE de l'université)	chercheuses (P-Sandra prépare un doctorat de littérature) collègues (FLE)	O : métropolitaine / P : guadeloupéenne
P-Béatrice	O et P-Béatrice : collègues (enseignantes FLE du Celfe)	collègues (enseignement du FLE, de la littérature)	O : formatrice, chercheuse / P : enseignante
P-Annie	XXXX	collègues (enseignement du FLE, de la littérature)	O : chercheuse / P : enseignante
P-Isabelle	XXXX	formatrices collègues (FLE, littérature) chercheuses *(P-Isabelle termine un doctorat)*	O : "spécialiste" en didactique du FLE / P : en littérature
P-Massiva	XXXX	collègues (français, littérature)	O : française / P : algérienne
P-Louisa	XXXX	collègues (français, littérature) chercheuses *(elle prépare un doctorat de littérature)*	O : française / P : algérienne 2 générations différentes
P-Bouchra	XXXX	collègues (français, littérature)	O : française / P : algérienne
P-Kamila	XXXX	collègues (français, littérature)	O : française / P : algérienne
P-Nassima	XXXX	collègues (français, littérature)	française / algérienne 2 générations différentes O : chercheuse moins expérimentée (doctorat en cours) P : chercheuse expérimentée (doctorat d'état)

On peut ainsi supposer que ces catégorisations réciproques, dont on constate la diversité, ont déterminé (en partie du moins) les échanges.

c. L'observateur au sein du cadre participatif

Dans le même ordre d'idée, il nous a semblé intéressant d'examiner les moments où le cadre participatif originel était explicitement modifié par la présence du chercheur : où il est ratifié comme participant de l'échange et non plus comme observateur. Un des temps clé est bien entendu sa présentation au groupe classe, où lui-même et / ou l'enseignant explique(nt) qui il est, et la raison de sa présence dans la classe. Mais il est parfois sollicité à d'autres occasions, le cadre participatif des échanges du cours se trouvant alors temporairement modifié.

Les séquences initiales de présentation

En amont, la séquence de «présentation» du chercheur est assurément influencée par la somme des interactions qui ont pu avoir lieu entre chercheur et enseignant[324] et par leurs représentations respectives sur un ensemble de points assez large (sur le chercheur et

[324] Il semble difficile de les recueillir intégralement - et cela n'était d'ailleurs pas un objectif central de notre recherche.

l'objet de sa recherche, sur la recherche en général *etc.*). En aval, elle va avoir un impact sur l'image que les étudiants (et dans une moindre mesure l'enseignant) se font du chercheur, et, partant, sur le déroulement du cours et les données recueillies. Certaines des catégorisations qui sont amorcées en ouverture de la séquence se retrouveront ensuite à l'identique, ou bien seront redistribuées, au fil de l'interaction et de la lecture du texte.

Cette présentation s'est effectuée tout à fait spontanément dans les premiers temps de notre recherche (corpus Cunégonde-J1 et Le Visage de l'emploi-J1), puis il nous est apparu qu'il serait pertinent de cadrer un peu plus la manière dont elle se déroulait car elle pouvait avoir des effets non négligeables sur la suite du cours.

Nous avons volontairement choisi de laisser les enseignants décider de ses modalités puisqu'elles étaient révélatrices de la manière dont ils envisageaient notre présence dans leur classe, En amont, lors de la phase de prise de contact avec les enseignants, nous avons pris garde de ne pas présenter nos objectifs de recherches de manière trop détaillée, les entretiens tenus avec les enseignants s'étant déroulés après la recueil de données, sauf dans le cas de P-Béatrice (l'entretien a eu lieu un an avant qu'elle ne nous propose de venir enregistrer la séquence qu'elle consacrait à «La Vie-Carnaval») et de P-Annie (nous avons effectué dans sa classe un recueil complémentaire un an après l'entretien). Malgré tout, cela n'a parfois pas suffi pour éviter que les enseignants «n'orientent» leurs cours dans la direction de recherches qu'ils estimaient être la nôtre (cf. *infra*).

Nous avons aussi choisi de nous en tenir, lorsque la parole nous était donnée, à communiquer quelques informations essentielles (un enregistrement effectué dans le cadre de recherches sur la didactique du français / de la littérature). Cette réserve n'a pas toujours été facile à tenir néanmoins, comme le montre le corpus Nedjma-M où notre auto-présentation, probablement par un effet d'écho avec celle de l'enseignante, induit des catégorisations dont le poids n'a pas été négligeable par la suite).

Sur l'ensemble de notre corpus, les *séquences de présentation du chercheur* sont les suivantes[325] :

COURS	**présentation initiale :** **qui effectue la présentation ? quelles sont les différentes catégorisations employées ?**
Cunégonde - J1	P-Jennifer ; comme je vous l'ai dit tout à l'heure/ nous avons une invitée madame Maillard O-Nadja : bonjour P-Jennifer : qui fait des recherches sur l'enseignement de la littérature et qui vient donc assister à notre cours aujourd'hui / bon O-Nadja : merci de bien vouloir accepter ma présence

[325] Ces présentations ont dans certains cas été amorcées lors des cours qui ont précédé celui qui a fait l'objet de l'enregistrement ; nous n'avons pas accès, bien évidemment à ces tous premiers éléments de présentation.
Une seule présentation initiale n'a pas pu être enregistrée, l'enseignante l'ayant effectuée dès notre entrée dans la classe, avant l'installation du matériel d'enregistrement (corpus Une Femme-1-A).

La Vie Carnaval - S1	P-Sandra : donc ++ il y a ici madame + Nadja Maillard ++ qui va assister euh + à votre cours + aujourd'hui mais euh ne soyez pas timides euh participez malgré tout hein + d'accord elle n'est pas là pour vous juger hein + ok *Ep : ouais (rires)* *P-Sandra : (rires)*
La Vie Carnaval - B2	P-Béatrice : je te présente ↑ ils t'ont déjà vue dans d'autres cours ↑ O-Nadja : hier P-Béatrice : &ah d'accord +++ (5 sec.) BON ↑ vous connaissez déjà madame Nadja Maillard ↑ Ep : bonjour P-Béatrice : est-ce que vous savez ce qu'elle vient faire dans notre cours ↑ E-Rita (?) : non Ep : oui P-Béatrice : non pas du tout ↓ / alors est ce que tu veux leur expliquer ce que tu viens faire ↓ O-Nadja : alors je suis euh / comme Béatrice / enseignante de français langue étrangère / et euh je prépare euh aussi euh une / THÈse de: / un doctorat sur l'enseignement de la littérature euh dans les cours de FLE ++ donc voilà je viens euh ENregistrer des cours que: j'analyse ensuite + quand mes collègues + veulent bien m'accueillir comme là Béatrice et / et Sandra P-Béatrice : alors donc vous avez entendu Nadja va en-re-gis-trer + est-ce que vous autorisez Nadja à enregistrer P-Béatrice : oui oui d'accord ↓ avec bon cœur (rires) d'accord très bien (à O-Nadja) beh écoute euh on on va commencer
Une Femme - A1	1/ n'a pas été enregistré : P-Béatrice introduit très rapidement O-Nadja et la laisse se présenter devant la classe 2/ P-Annie : vous allez faire un petit groupe hein / Nadja si vous voulez les suivre / comme ça vous aurez + (*elle répartit les groupes*) vous allez travailler ensemble / vous avez peut être LU le livre même ↑ ++ O-Nadja : (*inaudible*) enregistrer + je le mets là + c'est / je fais des études / sur l'enseignement de la littérature + alors je fais des enregistrements ++ donc merci beaucoup (petits rires) +++ (12 sec.)
Une Femme - A2	P-Annie : Et vous allez ensemble / commencer à répondre à ces questions-là + voir comment vous avez compris + vous aider les uns les autres + et puis euh je passerai dans euh dans vos groupes / avec Nadja / qui est professeur de français aussi + qui peut tout à fait vous aider / à ce travail + /.../ O-Nadja : où est-ce que je peux le mettre +++ (*10 sec. inaudibles*)
Une Femme - A3	O-Nadja : madame Rambault vous a expliqué ↑ / les fois précédentes ↑ / vous étiez là ↑ / Ep : oui oui O- Nadja : je peux vous enregistrer / pour faire mes euh recherches + je peux mettre le magnéto là Ep : (inaudible) oui oui
Le Silence de la mer - I1	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Nedjma - M	P-Maïssa : bonjour tout le monde / donc je vais vous présenter UNE collègue / qui vient de France / je vous laisse la parole O-Nadja : donc bonjour / je m'appelle madame Maillard / je suis enseignante en France à l'Université d'Angers / et je mène des recherches sur la didactique du franç- la didactique de la littérature / donc que ce soit en français langue étrangère français langue seconde français langue maternelle / donc voilà je voulais remercier votre enseignante d'avoir bien voulu m'Accueillir euh dans son cours merci
Le Figuier enchanté - M	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
La cousine Bette - K	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Germinal - L	P-Louisa : rappelez moi votre nom O-Nadja : Nadja / Maillard P-Louisa : alors je vous présente madame Nadia Maillard +++ qui vient suivre notre cours / ce matin et / elle va prêter une oreille attentive / hein à nous tous ici présents + voilà comme ça / elle est enseignante chercheur à l'université d'angers +++ (5 sec.) Ex : soyez bien venue Ep : bienvenue P-Louisa : vous reprenez euh vos exercices
Le Vallon - B	P-Bouchra : alors je vous présente madame Maillerd hein / c'est une:: DAme qui fait de la recherche en didactique + donc elle vient de temps en temps + dans les cours / pour assister aux cours et euh ramasser un peu les corpus + à partir desquels elle pourra travailler et faire sa recherche voilà +++ (6 sec.) alors je vais distribuer
Le Lac - K	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Dissertation - N	1 (5'00) (à O) parce que là il n'y a plus de cours magistraux hein je (aux E) ça c'est une collègue française qui prépare donc euh son doctorat et qui a besoin donc de euh de d'écouter certains cours pour euh (très bas) pour en tirer profit (en partie à O en partie aux E) alors je disais que

Tout d'abord, on remarque que cette présentation n'est effectuée qu'une seule fois par l'enseignant pour un même groupe classe, lors du premier cours auquel nous assistons. Notre présence semble dès lors «intégrée» au fonctionnement ordinaire du cours et il ne semble plus utile d'en rappeler les raisons. P-Béatrice (La Vie Carnaval-B2) et P-Annie (Une Femme-A2) dérogent néanmoins en partie à cette règle. P-Béatrice effectue une présentation en bonne et due forme alors qu'elle a déjà été faite au même groupe-classe la veille par sa collègue P-Sandra. P-Annie réitère quant à elle une «micro présentation» pour les étudiants dont le travail de groupe va être enregistré. Il semble ainsi qu'une modification du cadre participatif (changement de l'enseignante, redistribution des étudiants en sous-groupes) puisse rendre nécessaire une nouvelle présentation ou une présentation complémentaire.

Elle prend généralement place dans la séquence d'ouverture du cours : une fois les échanges de salutations effectués, l'enseignant vient apporter des explications sur les raisons de cette présence inhabituelle dans le cours, sur la modification du cadre participatif habituel. Seule P-Nassima (Dissertation-N) effectue une présentation «à retardement» (au tour de parole 12, alors qu'elle est déjà entrée dans le vif de son sujet) : une remarque qui nous est plus particulièrement adressée déclenche une courte explication sur les raisons de notre présence.

Elle semble être un passage quasi-obligé : seuls quatre cours initiaux ne l'intègrent pas. Cela semble être systématique dans le cas de P-Kamila qui ne fait d'allusion à notre présence dans aucun des deux cours enregistrés. P-Maïssa l'effectue lors du premier de ses cours que nous avons recueillis, mais pas lors du second. On ne peut qu'émettre des hypothèses sur les motivations de ces enseignantes (stress et précipitation au début du cours ? volonté de ne pas «influencer» les étudiants et de limiter les biais induits par cette présence extérieure ?).[326] La question qui nous a directement été posée par un étudiant

[326] Dans le cas de P-Maïssa, on peut penser qu'elle est influencée par le déroulement du premier cours que nous avons enregistré (cf. infra).

dans Le Figuier enchanté-M (lors d'une séquence où les étudiants travaillent en autonomie) laisse de toute manière peu de doute quant à notre possibilité à passer totalement «inaperçue» au milieu d'un groupe d'étudiants[327] même lorsque aucune présentation n'a été effectuée :

397	30'00	**E-Taïeb**	madame s'il vous plaît vous êtes neurolinguiste vous êtes neurolinguiste
398		**O-Nadja**	euh non la didactique plutôt +++ (6 sec.)

Qui effectue cette présentation ? L'enseignant et / ou l'observatrice ? On observe plusieurs cas de figure, qui renvoient à une «grammaire» propre à cette séquence. Le plus fréquent est celui où l'enseignant garde la main et la prend en charge intégralement, ou quasi intégralement (Cunégonde-J1, La Vie-Carnaval-1-S, Germinal-L, Le Vallon-B, Dissertation-N). Il peut aussi «passer la main» à l'observatrice (La Vie Carnaval-B2, Une Femme-A1, Nedjma-M) et la présentation s'effectue alors à deux voix, qui se répartissent plus ou moins équitablement la tâche.

Enfin, quels sont les différents éléments utilisés pour présenter cette personne extérieure au cours : qui est-elle ? d'où vient-elle ? quels sont ses objectifs ? Ces éléments identifiants vont être les catalyseurs, chez les étudiants, d'un certain nombre de représentations qui pourront, ultérieurement, avoir des implications sur le déroulement de l'interaction. Le tableau ci-dessous reprend les principaux éléments de catégorisation (et d'auto catégorisation) lors de ces séquences de présentation :

	étudiante / doctorante	chercheuse	enseignante / collègue	française	objet de l'observation	une invitée
Cunégonde-J1		"des recherches sur l'enseignement de la littérature"			"assister à notre cours"	"une invitée" O : "merci de bien vouloir accepter ma présence"
La Vie Carnaval-S1					"assister à votre cours" "ne soyez pas timides" "participez" "elle n'est pas là pour vous juger"	
La Vie Carnaval-B2	O : "je prépare une thèse /.../ un doctorat sur l'enseignement de la littérature dans les cours de FLE"		O : "enseignante de français langue étrangère"		O : "je viens enregistrer des cours que j'analyse ensuite"	
Une Femme-A1	O : "des études sur l'enseignement de la littérature"				O : "enregistrer" "faire des enregistrements" P : "enregistrer"	O : "quand mes collègues veulent bien m'accueillir"

[327] On ne peut pas savoir, évidemment, si tous les étudiants sont aussi perspicaces que lui !

	étudiante / doctorante	chercheuse	enseignante / collègue	française	objet de l'observation	une invitée
Une Femme-A2			"professeur de français"		"qui peut vous aider à ce travail"	
Une Femme-A3		O : "mes recherches"			O : "vous enregistrer /.../ pour faire mes recherches"	
Le Silence et la mer-I1						
Nedjma-M		O : "des recherches sur la didactique de la littérature"	"une collègue"	"qui vient de France" O : "en France" " à l'université d'Angers"		O : "je voulais remercier votre enseignante d'avoir bien voulu m'accueillir dans son cours"
Germinal-L		"enseignante-chercheur"	"enseignante-chercheur"	"à l'université d'Angers"	"suivre notre cours" "prêter une oreille attentive /.../ à nous tous ici présents"	Ex : "soyez bienvenue" Ep : "bienvenue"
Le Vallon-B		"une Dame qui fait de la recherche en didactique" "faire sa recherche"			"vient de temps en temps dans les cours" "ramasser un peu les corpus à partir desquels elle pourra travailler et faire sa recherche"	
Dissertation-N	"prépare son doctorat"		"collègue"	"française"	"écouter certains cours" "en tirer profit"	

À partir de ce relevé, on peut observer différentes manières d'identifier l'observatrice :

- tantôt comme une «même» : une enseignante, une collègue qui peut aussi, dans le cas d'Une Femme-A2 par exemple, être habilitée à aider si nécessaire les étudiants
- tantôt comme une autre : une étudiante, une doctorante, une chercheuse. On retrouve aussi dans le corpus recueilli en Algérie la catégorisation *française* dont nous verrons ultérieurement qu'elle peut jouer un rôle dans la suite des échanges.

Les enseignants peuvent s'inclure eux-mêmes dans le champ de ce qui est observé (et ce faisant s'associer en un même ensemble avec les étudiants) : lorsque l'enseignante annonce que l'observatrice va «suivre **notre cours**», «prêter une oreille attentive /.../ **à nous tous ici présents**» (Germinal-L). Ils peuvent au contraire s'en extraire, comme si les étudiants étaient seuls objets de l'observation, comme le fait P-Sandra :

9	**P-Sandra**	donc ++ il y a ici madame + Nadja Maillard ++ qui va assister euh + à votre cours + aujourd'hui mais euh ne soyez pas timides euh participez malgré tout hein + d'accord elle n'est pas là pour vous juger hein + ok ↑

Enfin, seules P-Sandra et P-Béatrice évoquent les conditions de l'observation : alors que la première précise la conduite à tenir par les étudiants (reformulant en quelque sorte le paradoxe de l'observateur) la seconde effectue une négociation (les étudiants acceptent-ils la présence de l'observateur, et en acceptent-ils les conditions ?) qui reste cependant rapide et assez formelle.

Au fil des interactions

L'observatrice peut aussi être impliquée directement dans le cadre participatif pendant le cours lui-même (et sortir alors de son strict rôle d'observateur). Cette implication a rarement une portée significative. Le plus fréquemment, il s'agit d'apartés entre l'observatrice et l'enseignante : celle-ci donne à celle-là quelques explications pour recontextualiser une activité ou bien s'assure qu'elle a en main les documents sur lesquels travaille la classe, comme dans cet exemple :

1	00'00	**P-Annie**	(le cours commence dans le brouhaha, P-Annie commence à parler à deux ou trois étudiants - de manière peu audible pour les autres - puis s'adresse progressivement à l'ensemble du groupe) la semaine neuf +++ (9 sec.) la semaine neuf / la semaine neuf / on va faire la deuxième étude d'*Une Femme* +++ je vais vous donner tout de suite le document comme ça <c'est bon ?> +++ (à O-Nadja) ce document là Nadja c'est ce qui est dans le:: / ce que je vous ai donné
2		**O-Nadja**	d'accord le fichier
3		**P-Annie**	**le fichier**
4		**O-Nadja**	**je l'ai sur mon ordi +++**
5		**P-Annie**	voilà donc ça c'est ↑ / le vendredi +++

À l'occasion d'un problème technique, l'observatrice peut aider l'enseignante : dans La Vie Carnaval-S1, par exemple, P-Sandra veut faire écouter à ses étudiants la lecture qu'effectue G. Pineau de sa nouvelle mais les haut-parleurs de son ordinateur n'ont pas une puissance suffisante pour que cet enregistrement soit audible. Un bref échange a lieu entre P-Sandra et O-Nadja sur ce point.

Plus intéressant, elle peut parfois être sollicitée comme co-expert par l'enseignant. On voit P-Béatrice adopter cette stratégie à plusieurs reprises : elle questionne le ou les observateurs présents pour qu'ils apportent leur avis, ou des informations complémentaires sur un point du cours :

extrait 1 :

P-Béatrice	**voilà** hein ↓ ++ alors s'il y a des des SPÉcialistes en ++ en littérature euh qui nous disent + à partir de quand / s'arrête la nouvelle et à partir de quand / commence le roman (à *O-Nadja*) t'as t'as des idées toi là-dessus ↑
O-Nadja	&non (rires)
P-Béatrice	&j'ai lu plein de choses () mais y a pas y a pas de pas de barrière hein ↑ / une nouvelle c'est un petit roman + hein +++ (15 sec.) alors donc + vous la lisez hein / euh sans sans regarder dans le dictionnaire sans regarder dans vos traducteurs / vous la lisez glo- vous en faites une lecture globale ↓ / pour l'instant hein et puis on approfondira la compréhension après (*à O.*) j'te la passe +++ (*elle donne à O. un exemplaire de la nouvelle*) (15 sec.)

extrait 2 :

248	**P-Béatrice**	**les allocations familiales** / pour les enfants + oui voilà les allocations médicales on n'appelle pas ça des allocations hein / on doit appeler ça euh je sais pas + des (à O) comment on appelle ça ↑ / c'est de:s euh je sais pas / des remboursements ou / mais je crois pas que ça fasse partie des allocations / hein / des djobeurs ↑ / qu'est ce que c'est que des / djobeurs

extrait 3

414	**P-Béatrice**	Noir Noir euh / je je sais pas si Noir on peut le dire +++ (6 sec.) SI je pense que Noir on peut le dire (aux O) qu'est-ce que vous en p- (à O-Nadja) qu'est-ce que t'en penses toi ↑
415	**O-Nadja**	oui (rires)
416	**P-Béatrice**	oui +++ noir qu'est ce qu'on peut utiliser aussi comme autre expression ++ pour dire que la personne a une certaine couleur / mais sans NOmmer la couleur + sans

On voit dans ces trois extraits que P-Béatrice sollicite le ou les observateurs présents comme experts (ou co-experts) dans des domaines différents, la littérature française (extrait 1), la société française (extrait 2), l'usage de la langue française (extrait 3). O-Nadja, tenue par sa place d'observateur semble à trois reprises décliner l'invitation de P à participer à part entière aux échanges.

Les échanges entre observatrice et étudiants sont plus rares. On trouve bien entendu les traditionnelles salutations et souhaits de «bienvenue» (notamment en Algérie, lorsqu'elle est identifiée comme française), des séquences complémentaires de présentation, initiées par l'observatrice lorsqu'il s'agit d'enregistrer le travail de quelques étudiants en sous-groupe (Une femme-A) ou par un étudiant qui souhaite l'identifier (Le Figuier enchanté-M).

Une seule fois dans l'ensemble de notre corpus les étudiants la sollicitent en tant qu'enseignante «auxiliaire», pour lui demander des précisions sur une consigne ou un document. Dans Une Femme-A1, un groupe d'étudiants lui demande ainsi la signification d'un mot, P-Annie ayant ratifié lors des présentations cette possibilité de faire appel à elle :

25	**P-Annie**	et puis euh je passerai dans euh dans vos groupes / avec Nadja / qui est professeur de français aussi + qui peut tout à fait vous aider / à ce travail +

Un exemple significatif : «vous êtes la bienvenue quand même»

Nous souhaitons ici nous attarder sur trois extraits du corpus Nedjma-M particulièrement révélateurs des enjeux de cette présence :

extrait 1

376	**E10**	est-ce qu'on peut dire Nedjma une description XXX comment euh aphrodisiaque
377	**P**	AH bon pourquoi aphrodisiaque
378	**E10**	il évoque la chair de XX ses seins ou sa chair
379	**P-Maïssa**	aujourd'hui vous avez je sais pas si c'est parce que vous êtes un p'tit peu intimidés je sais pas si c'est parce que vous êtes intimidés la semaine dernière c'était beaucoup plus mouvementé que ça
380		XX
381		des enregistrements des enseignants

382	**P-Maïssa**	il me demande de vous donner des enregistrements des autres séances c'est cette séance là qui euh qui nous intéresse on va s'intéresser allez dans un premier temps aux pronoms personnels hein vous avez remarqué quels pronoms

extrait 2

503	**E4**	et par rapport au nom pourquoi il a choisi je sais qu'il emprunte le nom de sa cousine
504	**Ex**	oui
505	**E4**	mais pourquoi Nedjma c'est l'étoile
506	**P-Maïssa**	exactement étoile Nedjma
507	**E6**	c'est comme si l'Algérie était un peu dans l'ombre était dans le noir pendant le le le pendant qu'il y avait les Français ici (rires)
508	**P-Maïssa**	je vous avais dit que le fait que vous veniez de France pose problème quelque part surtout pour ce qui est de ce sujet là d'accord
509	**E6**	mais vous êtes la bienvenue quand même
510	**O-Nadja**	(rires) je n'en doute pas
511	**E6**	on était un peu dans l'ombre on était dans le noir on voyait pas les choses quand on a pris les armes on a commencé notre révolution après l'indépendance enfin normalement on a brillé comme une une étoile on a vu on a vu le on est sortis de l'ombre
512	**P-Maïssa**	oui

extrait 3

652	**P-Maïssa**	on reprendra ça la semaine prochaine alors aujourd'hui alors faites très attention parce que c'est XX qui vous a intimidés un p'tit peu d'accord parce que d'habitude vous êtes beaucoup plus bruyants que ça donc ça me fait un petit peu bizarre mais je vous préviens s'il vous plaît aujourd'hui on a pa- parlé parce que on a fait vraiment c'est un petit travail
653		global
654		global
655	**P-Maïssa**	on s'est pas centré comme on a l'habitude de faire sur l'analyse textuelle

Dans le premier et le dernier extrait P-Maïssa pointe le comportement de ses étudiants, qu'elle juge inhabituel (elle oppose le comportement des séances passées à celui qu'ils manifestent le jour du recueil).[328] Elle thématise les biais de la présence d'un observateur extérieur au groupe classe qui affecte le comportement communicatif des étudiants qu'elle estime «intimidés».

Dans le premier extrait, cette gêne peut être mise sur le compte du thème de la discussion : la remarque de P-Maïssa intervient au moment où les étudiants pointent la dimension sensuelle / sexuelle de la description du personnage.

Dans le deuxième extrait, en revanche, le lien est clairement fait avec la provenance de O-Nadja. Elle a été en effet clairement catégorisée, et ce dès la présentation, comme «française». Or son identité n'est pas neutre ici, d'autant plus que le texte étudié aborde l'histoire de l'Algérie et de la France (le personnage de Nedjma étant interprété comme métaphore de l'Algérie cherchant à se libérer du joug colonial). La présence de O-Nadja et la lecture du texte se recoupent - et ce recoupement engendre visiblement un malaise : E est

[328] Lors de la présentation de O-Nadja par P-Sandra dans La Vie Carnaval-S1 cette question de la gêne des étudiants était elle aussi thématisée.

consciente qu'en parlant «des Français» et de leur présence en Algérie, elle accomplit aussi un acte qui menace la face de O-Nadja. Cette gêne est partagée par une partie des étudiants et se manifeste par des rires sous cape, des échanges de regards...

Elle engendre une modification du cadre des échanges. Les étudiants ne s'étaient jusqu'alors pas adressés directement à O-Nadja : dans l'extrait 2, P sert d'intermédiaire entre les étudiants et l'observatrice et reformule les propos de l'étudiant. Dans l'extrait 3, P semble vouloir adopter la même stratégie mais E intervient et interpelle directement l'observatrice : son souhait de bienvenue est un moyen de désamorcer toute tension, de même que la distinction énonciative qu'elle fait entre «vous» et «les Français» - qui «sort» O-Nadja du groupe visé.

d. Les entretiens

Les entretiens menés avec les enseignants fournissent un éclairage complémentaire sur la manière dont la présence de l'observateur est prise en compte par les participants à l'interaction. En effet, même si ce sujet n'apparaît pas dans leur conducteur, il y est parfois thématisé, notamment lorsque les entretiens ont été réalisés «à chaud», peu de temps après la séquence enregistrée. Il est aussi parfois évoqué à l'occasion de conversations informelles entre enseignant et chercheur, à la pause ou à la fin des cours.[329] Même si, par définition, ces conversations n'entraient pas dans le cadre d'un protocole précis, il nous a semblé intéressant de pouvoir y faire référence dans la mesure où elles étaient révélatrices de la manière dont les enseignants pouvaient avoir perçu les effets de notre présence.

Les enseignants, le plus souvent, mettent en relation l'attitude des étudiants pendant le cours enregistré avec leur attitude habituelle. Le cours apparaît alors comme un exemple, ponctuel, des observations que peut faire au quotidien l'enseignant, la présence de O -Nadja n'affectant alors en rien, visiblement, son déroulement ordinaire.

A contrario, les enseignants peuvent évoquer les répercussions de la présence de O-Nadja à leur cours : soit pour souligner que le comportement des étudiants a été inhabituel (P-Maïssa revient ainsi longuement sur ce point lors de la conversation informelle qui a lieu à l'issue du cours) soit pour indiquer en quoi eux-mêmes l'ont prise en compte. On voit par exemple que P-Nassima a souhaité terminer le corrigé de la dissertation qu'elle proposait à ses étudiants, pour que la séquence enregistrée soit «complète», même si cela l'a amenée à moins interagir avec eux qu'elle ne le fait habituellement :

275	45'00	**P-Nassima**	je les ai moins sollicité parce que vous étiez là et que je voulais faire le corrigé en entier mais sinon les solliciter c'est les amener à réfléchir à donner eux-mêmes les réponses ↓ je pense que c'est ce qui est formateur / parce que la mémoire c'est très mauvais hein parce que une fois qu'on en est dépossédé ya plus rien tandis que l'esprit critique il est là

[329] Ces données ont parfois été enregistrées lorsque nous avons laissé le mini-disque fonctionner pendant l'intercours ou quelques minutes après la fin du cours, ou bien nous avons pris des notes à l'issue de conversations informelles.

P-Kamila, elle, souhaite que O-Nadja prenne pleinement conscience de l'étendue des difficultés de ses étudiants. Lors d'une discussion pendant la pause entre deux cours,[330] elle vient ainsi trouver O pour commenter brièvement la séquence à laquelle elle vient d'assister (*La Cousine Bette-K*) :

> **P-Kamila** mais j'ai essayé / vous avez compris mes questions j'ai cherché à / pour que vous écoutiez un petit peu / j'essaie de les orienter parce que moi je connais très bien leurs problèmes / mais donc vous / comme vous connaissez pas donc j'ai essayé un peu d'orienter mes questions dans (inaudible) /.../ mais c'est dommage parce que j'ai pensé en deuxième année effectivement j'ai ce problème-là

On prend conscience que le questionnement sans relâche auquel elle soumet les étudiants est une stratégie pédagogique qu'elle pratique sûrement en temps habituel (elle affirme un peu plus loin dans l'entretien aimer les «taquiner»), mais qu'elle l'utilise ici de manière privilégiée pour que O-Nadja puisse avoir «matière à analyse».[331] Autre argument qu'elle avance pour justifier cette démarche très interventionniste : elle catégorise l'observatrice comme *étrangère* (à tous les sens du terme) au terrain et ne pouvant donc en connaître le fonctionnement, en décoder facilement les implicites. Elle assume alors le rôle de passeur, de guide en essayant de faire émerger les caractéristiques de la situation qu'elle juge les plus pertinentes.

Le corpus *ad hoc* ainsi recueilli est certes très intéressant mais il convient de prendre conscience, pour l'étudier, des biais conséquents induits par notre présence, l'enseignante affirmant clairement ici «orienter» ses questions en fonction de nos attentes. Il nous a semblé aussi que ce parler franc de l'enseignante, à l'occasion d'une conversation à bâtons rompus, dans le brouhaha de l'interclasse, était probablement révélateur de stratégies (plus ou moins conscientes) qui pouvaient être adoptées par bon nombre d'enseignants observés, mais pas nécessairement explicitement formulées.

À la lumière de ces entretiens, nous avons ainsi pu porter un autre regard sur certaines séquences de notre corpus. Ainsi, dans le cours donné par P-Nassima, on relève certains décrochements explicatifs dont on comprend qu'ils ont un double destinataire : les étudiants mais aussi et surtout O-Nadja :

extrait 1

---

[330] Intercours pendant lequel, pour des raisons pratiques, nous avions laissé fonctionner l'enregistreur.

[331] Nous lui avions très brièvement (et volontairement, comme nous le faisons de coutume, à très larges traits) présenté le thème de nos recherches lorsque nous avons pris contact avec elle : on voit qu'elle a le souci de «répondre» à nos attentes et de faire émerger dans le dialogue avec les étudiants leurs difficultés à saisir les implicites culturels des textes.

P-Nassima on a bien vu donc ce qu- ce qu'était ce qu'était l'assimilation (à O) parce que là il n'y a plus de cours magistraux hein je (aux E) ça c'est une collègue française qui prépare donc euh son doctorat et qui a besoin donc de euh de d'écouter certains cours pour euh (très bas) pour en tirer profit (en partie à O en partie aux E) alors je disais que euh lorsque l'université algérienne donc avant les années quatre-vingt-dix /.../ avant qu'on entre dans la décennie noire bon il y avait des cours magistraux qui étaient une qui duraient une heure et qui étaient qui étaient si vous voulez donc la théorie euh et qui étaient nécessaires à euh à la à à la :: nécessaires si vous voulez donc à à euh pff au déroulement des TD des travaux des travaux dirigés et finalement pour (les autres enseignants ?) ces ces cours magistraux ont été supprimés et donc les maîtres dee conférence se retrouvent à faire des TD et euh donc quand on n'est pas maître de conférence même les cours magistraux n'existent plus donc là c'qu'on c'que c'que je fais p- particulièrement c'est donc euh je prends deux heures sur les cours à chaque fois pour introduire des notions théoriques qui sont ESSENtielles à la compréhension de des textes

extrait 2

P-Nassima le deuxième problème c'est le hors sujet hors sujet qu'est ce que ça veut dire ça veut dire que euh que vous avez vous avez des connaissances hein vous avez lu et le problème de la lecture avec les étudiants c'est qu'ils ne prennent pas de recul par rapport à ces lectures ce qui fait que au lieu de répondre à la question qui vous est donnée vous récitez le contenu du du cours que vous avez lu ça c'est la solution de facilité d'accord et premièrement c- ce qui vous fait faire un hors sujet ça veut dire que le sujet au lieu de le traiter vous me répétez donc le résumé que vous avez dû faire quand vous avez fait vos fiches de lecture d'accord ça c' est le le premier exemple

Il nous a semblé que cette volonté «démonstrative» était présente de manière plus significative dans le corpus recueilli en Algérie que dans celui recueilli en France, peut être en raison d'une volonté des enseignants d'aider et guider O-Nadja dans ses observations et ses interprétations.

2.4. Données complémentaires

Dans une perspective de «triangulation des données» (Allwright et Bailey 1991 : 73), nous avons aussi souhaité récolter des informations qui nous permettraient de mieux comprendre ce qui se jouait dans les interactions enregistrées. C'est dans cette perspective que nous avons réuni des données complémentaires, de nature variée, sur lesquelles nous revenons à présent.

2.4.1. Nature des données complémentaires

a. Entretiens et questionnaires

La partie la plus conséquente de ces données complémentaires est constituée :

- d'entretiens et de questionnaires récoltés auprès des enseignants dont nous avons enregistré les cours, mais aussi d'autres collègues, intervenant dans les trois structures qui ont constitué notre terrain de recherches ;

- d'entretiens avec les responsables pédagogiques des structures ou des cours observés[332] ;

- 1/ En Algérie nous avons réalisé uniquement des entretiens, avec les enseignantes dont nous avions enregistré les cours et qui étaient disponibles lors de notre second séjour, nous avons ainsi réalisé 3 entretiens (P-Maïssa, P-Luisa et P-Nassima).

P-Maïssa	Nedjma-M et Le Figuier enchanté-M	entretien
P-Kamila	Le Lac-K et La Cousine Bette-K	XXX
P-Bouchra	Le Vallon-B	XXX
P-Louisa	Germinal-L	entretien
P-Nassima	Dissertation-N	entretien

Nous avons aussi pu rencontrer, sans que l'entretien ne soit enregistré, la directrice du département de français.

2/ En revanche, à Angers, nous avons mené une enquête plus approfondie, en interrogeant, par questionnaire ou entretien, à la fois les enseignants dont nous avions enregistré les cours mais aussi certains de leurs collègues.[333] Nous avons ainsi pu réunir cinq entretiens (dont un avec P-Dominique qui est la la fois enseignante et responsable pédagogique du Celfe), et 8 questionnaires auprès d'enseignants intervenants au Celfe et au Cidef.

	cours enregistrés		
P-Jennifer	Cunégonde à la bibliothèque-J et La Préférence nationale-J	entretien	Celfe
P-Béatrice	La Vie Carnaval-B	entretien	Celfe
P-Annie	Une Femme-A	entretien	Cidef
P-Céline	XXX	entretien	Celfe

[332] Pour ce dernier point : il s'agit de l'entretien mené avec P-Nassima, qui était la coordinatrice pédagogique du cours de littératures francophones à l'université d'Alger 2.

[333] Une première analyse de cette enquête a donné lieu à une publication (Maillard 2008). C'est au cours de cette phase de travail que nous avons pu prendre contact avec P-Béatrice et apprendre que celle-ci projetait d'initier une série de cours autour de «La Vie Carnaval».

	cours enregistrés		
P-Dominique	XXX	entretien	Celfe (+ responsable pédagogique)
P-Etienne	XXX	questionnaire	Cidef
P-Fantine	XXX	questionnaire	Celfe
P-Gisela	XXX	questionnaire	Celfe
P-Héloïse	XXX	questionnaire	Celfe
P-Irène	XXX	questionnaire	Cidef
P-Katel	XXX	questionnaire	Cidef
P-Louise	XXX	questionnaire	Cidef

Le nombre d'entretiens et de questionnaires ainsi réunis reste assez restreint. Néanmoins, cela est justifié par la finalité associée à ces données : nous ne souhaitions pas effectuer une enquête d'envergure mais plutôt mener un travail qualitatif dans des contextes bien circonscrits et faire émerger une communauté de pratiques au sein desquelles s'intégraient les pratiques des enseignants dont nous avions recueilli les cours.

b. Autres données

Nous avons enfin recueilli d'autres données complémentaires. D'une part, des supports de cours (programmes, consignes de travail ...) et certaines fiches de préparation de cours (notamment, de manière exhaustive, celles de P-Jennifer, qui rendaient compte de manière très précise de l'organisation de la séquence proposée autour de «Cunégonde à la bibliothèque»[334]) et nous ont aidée à en mettre au jour l'arpentage.

D'autre part des travaux rédigés par les étudiants à l'issue des séquences observées :

- des fiches de lectures réalisées par les étudiants de P-Jennifer sur «Le Visage de l'emploi» (une autre nouvelle du recueil de F. Diome) ;
- des fiches de lecture réalisées par les étudiants de P-Annie à partir du roman d'Annie Ernaux lu en cours, *Une Femme.*

Celles-ci n'ont pas été exploitées dans les analyses que nous avons effectuées : il serait néanmoins intéressant, pour approfondir certains points de notre recherche, de le faire ultérieurement. Les fiches de lecture, notamment, permettraient de s'interroger sur la variation du discours produit sur les textes : selon qu'il s'agit d'échanges collectifs oraux ou d'un texte écrit, le sujet-lecteur s'exprime-t-il de la même manière ?

[334] Stagiaire au Celfe, P-Jennifer devait en effet réaliser des fiches de préparation assez détaillées, qu'elle présentait à sa tutrice, enseignante au sein de la structure. Le fait qu'elle soit en formation explique aussi le caractère très complet de ses préparations.

2.4.2. Entretiens et questionnaires : questionnements méthodologiques

a. Le choix de l'entretien

On retiendra la définition de l'entretien donnée par P. Blanchet et A. Gotman et inspirée de W. Labov et D. Fanshel :

> « Un entretien, d'après Labov et Fanshel (1977), est un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A obtient une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B.» (Blanchet et Gotman 2006 : 17)

Le terme «biographie» renvoie ici au «caractère vécu de l'information recueillie» (Blanchet et Gotman 2006 : 17). Cette technique d'enquête permet d'établir «un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que l'enquêté ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations» (Blanchet et Gotman 2006 : 9). L'enquête par entretien est pour ces chercheurs «l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés)» (Blanchet et Gotman, 2006 : 23).

Quel est le type d'entretiens que nous avons choisi de mener, parmi les différentes solutions qui s'offraient à nous ?

Il convient de noter que nous n'avons pas retenu les entretiens de type explicitation / autoconfrontation qui auraient pu, bien évidemment, apporter un éclairage pertinent à nos données. En effet, le tout premier recueil que nous avons effectué était la lecture de «Cunégonde à la bibliothèque» menée par P-Jennifer. Or cette jeune enseignante était, au même moment, étudiante dans le master de didactique des langues dans lequel nous intervenons. Cette relation enseignante / étudiante ne nous semble pas avoir affecté outre mesure les données recueillies lors de l'enregistrement de la séquence Cunégonde-J. Néanmoins, organiser un entretien d'explicitation ou d'auto-confrontation paraissait être un mélange des genres un peu hasardeux et risquer de se confondre pour l'étudiante avec une sorte de «soutenance de rapport de stage» anticipée, sous le regard d'une enseignante-évaluatrice - et non plus d'une chercheuse.[335] Par la suite, lors de notre premier séjour en Algérie, il nous aurait été matériellement impossible de recueillir ce type de données.

Nous avons alors préféré renoncer à organiser, pour le reste des données, des entretiens d'explicitation ou d'auto-confrontation et nous nous sommes tournée vers des entretiens semi-directifs.

---

[335] Pour cette raison, il nous a semblé judicieux d'attendre un peu avant de réaliser l'entretien semi directif avec P-Jennifer : celui-ci a donc été mené quelques mois après le recueil des données, une fois que P-Jennifer avait obtenu son master FLE et s'apprêtait à être professeure d'anglais stagiaire dans l'enseignement secondaire français. Cette distance temporelle a permis que l'entretien ait lieu une fois la relation enseignante / étudiante un tant soi peu «désamorcée».

Ceux-ci ont pour finalité de «faire parler les informateurs autour du sujet» (Kaufmann, 2011 : 44). Ils se caractérisent par l'utilisation d'une grille, ou d'un canevas d'entretien, qui permet en principe de «déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème» (ibid.).

Ce canevas d'entretien correspond à un «premier travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche (pour soi) en questions d'enquête (pour les interviewés)» (Blanchet et Gotman 2006 : 58), à un «système organisé de thèmes, que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter, à le suivre ni à le formuler sous forme de questionnaire.» Il a pour fonction «d'aider l'interviewer à improviser des relances pertinentes sur les différents énoncés de l'interviewé, au moment même où ils sont abordés» (Blanchet et Gotman 2006 : 58).[336]

Celui que nous avons élaboré se caractérise par sa «forte structure», comprenant «la formulation d'une consigne, la constitution d'un guide thématique formalisé et l'anticipation de stratégies d'écoute et d'intervention» (Blanchet et Gotman 2006 : 60).

Ces entretiens ne peuvent être pleinement qualifiés d'entretiens compréhensifs, au sens que J.-P. Kaufmann donne à ce terme. Il oppose en effet l'entretien qui tend «vers une présence la plus faible possible de l'enquêteur, une absence en tant que personne ayant des sentiments et des opinions», ce qui «déclenche une attitude spécifique chez la personne interrogée, qui évite de trop s'engager» (Kaufmann, 2011 : 18) à l'entretien compréhensif qui «s'inscrit dans une dynamique exactement inverse : l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté» (Kaufmann, 2011 : 19). De fait, il nous semblait qu'un engagement trop marqué dans les questions risquait de réactiver les représentations de certains enquêtés, qui se positionnaient comme «non spécialistes» du texte littéraire et de sa didactique face à une chercheuse qui, elle, en serait nécessairement «spécialiste». Par ailleurs, notre propre position extérieure à l'Université d'Alger rendait difficile cet engagement dans cet autre contexte.

En revanche, nous avons essayé, dans notre questionnement et dans les différentes relances utilisées, tout comme dans l'analyse des entretiens eux-mêmes, de développer une forme d'empathie avec les enquêtés, au sens où A. Mucchielli définit l'approche empathique, à savoir :

> Un «ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d"une activité humaine concrète, à partir des intentions que l"on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine.» (Mucchielli 2002 : 55)

Cette attitude «intuitive» nous semblait en outre être en parfaite résonance avec la perspective émique que nous avons précédemment évoquée.

---

[336] Dans son mémoire de Master 2, M. Gourdon qualifie joliment ce type d'entretien de «voyage où l'itinéraire de l'enquêteur est déjà établi. Les étapes de son parcours sont consignées dans son canevas d'entretien» (2012 : 65).

Les entretiens représentent un type particulier d'interaction, qui présente certaines spécificités, notamment :

- leur caractère formel ;
- une répartition asymétrique des rôles : le chercheur pose les questions, initie, la conversation, la conduit et y met fin. L'enquêté répond dans les limites du cadre ainsi fixé ;
- la présence «d'une autre scène signalée par le magnétophone ou la caméra» (Brès) qui témoigne de la finalité de la conversation, destinée à être transcrite et analysée dans le cadre d'une recherche.

En outre, ils sont à envisager moins «comme une simple source d'information» que «comme un lieu de rencontre et d'échanges où le social est mis en exergue (Blanchet et Gotman 2006 : 19). De nombreux travaux, notamment ceux de L. Mondada, ont mis en avant le fait que tout entretien était un événement interactionnel, au cours duquel les deux interactants co-construisent le sens du message (Mondada 1998 ; Moore 2001). On ne peut que faire écho aux remarques de C. Juilliard lorsqu'elle analyse en ces termes la co-construction du discours à l'oeuvre dans tout entretien :

> «Sans doute avons-nous trop tendance dans les dépouillements et les analyses que nous faisons des différents entretiens réalisés dans les enquêtes, à minimiser cette co-construction du discours et à ne voir dans les paroles recueillies que celles de l'interviewé, comme si les matériaux analysés provenaient d'un monologue, sans y voir aussi les effets de notre propre parole et de l'interaction en elle-même. Or, nos reprises ou «re-phrasages» des énoncés de l'autre, nos reformulations, et toutes les marques de relances ou de validation, nos différentes conduites d'étayage que nous produisons au cours de l'entretien, même si elles se placent au plus près des énoncés de l'enquêté et qu'elles se veulent aussi neutres que possible, sont autant de signaux lancés à l'autre à partir desquels se co-construit le sens de l'entretien.» (Juilliard : 2005)

L'ensemble des données recueillies est donc tributaire de la dynamique de l'interaction :

> «Les expériences évoquées par l'enquêté, la manière dont il en rendra compte, les expériences institutionnellement tues comme celles qui inconsciemment ne pourront apparaître, tout cela dépendra de la forme même que prendra la relation sociale d'entretien qui constitue ainsi une sorte de filtre «décidant» du dicible et de l'indicible, favorisant l'énoncé de certains événements mais constituant un puissant obstacle à l'évocation d'autres événements.» (Lahire 1988 : 55)

Ainsi, dans les entretiens que nous avons réalisés, la manière dont les enquêtés se «construisent» comme acteurs enseignants est à analyser comme un processus indiscursif, variant en fonction de la nature de l'entretien, du jeu de rapports de place avec l'enquêteur «expert / non expert, natif / étranger ..., et la dynamique de l'interaction elle-même au cours de laquelle il peut y avoir «/.../ évolution, /.../ enrichissement, /.../ réajustement des représentaitons identitaires des participants» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 153).

De la même manière, le déroulement des entretiens est influencé par l'endroit où il a lieu. Pour P. Blanchet et A. Gotman, «le fait que la demande émane de l'interviewer est nécessairement congruent avec la démarche qui consiste pour ce dernier à se rendre dans l'environnement familier de l'interviewé». (2006 : 70). J.-C. Kaufmann souligne quant à lui l'intérêt de conduire l'entretien dans un lieu en lien avec le thème de l'entretien, où il pourra plus facilement mobiliser ses savoirs et représentations en lien avec le thème : il cite l'exemple de l'enseignant interrogé dans sa salle de classe, qui pourra plus facilement aller consulter un cahier, se remémorer une conversation avec ses élèves *etc*. (2011).

Dans cette logique, nous avons plutôt privilégié les lieux de travail des enquêtés : salle des professeurs, salle de classe, bureau de l'enseignant lui-même. Deux entretiens ont fait exception, ceux qui ont été réalisés avec P-Dominique et P-Louisa. Ils se sont déroulés à leurs domiciles respectifs. Cette alternative nous a paru porteuse d'éléments positifs : l'atmosphère nous a paru plus décontractée, favorisant une parole plus libre, malgré des interruptions ponctuelles (enfants réclamant un goûter, mari rentrant du travail ...).

b. Exemples de positionnements différents au cours des entretiens : P-Dominique et P-Nassima

Nous aimerions illustrer ce que nous venons de développer par deux exemples tirés de notre corpus, ceux des entretiens réalisés avec P-Dominique, enseignante et responsable pédagogique du Celfe, et avec P-Nassima, enseignante dans la licence de français de l'université d'Alger et coordinatrice pédagogique du cours de littératures francophones.

Ils témoignent en effet tous les deux de la dimension interactive des entretiens : le rapport établi avec O-Nadja détermine en effet la manière dont l'une et l'autre enseignantes se positionnent dans leur discours et influence aussi le discours tenu sur leur pratique. Ils renvoient à l'importance de la gestion de la «face» et des processus de figuration à l'oeuvre dans ces échanges.

Dans l'entretien réalisé avec P-Nassima, enquêtrice et enquêtée n'ont pas le même «partage de monde» : l'enquêtrice est française et considérée à ce titre comme extérieure à l'univers algérien, à son mode de fonctionnement, à ses valeurs. Les positionnements énonciatifs adoptés par P-Nassima traduisent cette position de tiers exclu dans laquelle elle place son interlocutrice. Elle établit ainsi à plusieurs reprises une ligne de démarcation entre «nous» (l'Algérie, les pays arabo-musulmans) et «vous» (la France, les pays occidentaux) :

215	35'00	**P-Nassima**	et moi avec toute ma liberté de penser je me dis c'est peut-être une bonne chose parce que c'est un roman qui va renforcer la position des intégristes / Mokeddem /
216		**E-Nadja**	ça va apporter de l'eau à leur moulin
217		**P-Nassima**	voilà / c'est une francophone ↑ c'est une francophile ↑ XX je me dis que pour ça ils ont bien fait de ne pas le / parce que c'est vrai s'émanciper c'est bien de s'émanciper / mais dans le cadre de nos pays arabo-musulmans il faut s'émanciper par le travail / par l'instruction par des choses positives
218		**E-Nadja**	c'est ce que vous disiez ce matin en cours le personnage de Mammeri c'est une émancipation
219		**P-Nassima**	oui c'était un peu

220		**E-Nadja**	progressive
221		**P-Nassima**	progressive c'est ce qu'il veut oui / mais progressive une progression aussi positive et instructive / parce que et puis je pense que les dérapages tout cet ce libertinage / on peut se le permettre mais on n'a pas besoin de le crier sur les toits / parce que chez nous en Algérie aussi les moeurs elles sont complètement
222		**E-Nadja**	libérées
223	36'00	**P-Nassima**	les femmes mariées c'est des adultères mais seulement les gens n'ont pas besoin de le dire / **j'ai envie de vivre ma vie**

Elle se pose ainsi à plusieurs reprises dans l'entretien comme la passeuse d'un univers culturel auquel O-Nadja est aux différents sens du terme *étrangère*. Néanmoins, dans le même temps, elle souligne sa connaissance de la France, et sa capacité à naviguer d'une rive à l'autre de la Méditerranée, comme dans cet extrait :

109		**P-Nassima**	oui oui oui même même ce qui se passe dans le monde / les minorités les euh / je m'intéresse à tout mais je vous dis notre culture est tributaire de ce que nous avons ici
110		**E-Nadja**	oui oui
111		**P-Nassima**	à l'époque il y a une dizaine d'années / on avait tout de même y a une dizaine d'années on en avait marre de porter des bouquins c'était plein de bouquins sur la théorie de la littérature et tout ça un beau jour il m'a dit j'en ai marre / donc maintenant disons que nos euh nos importations de livres personnellement on les fait plus ↓ on les fait plus moi quand je vais en France je vais à la FNAC hein quand il y a un bouquin qui m'intéresse j'ai la moquette / je me mets dans un petit coin quand il est facile à lire je reviens deux ou trois fois je lis mon bouquin et je m'en vais oui *(rires)* je l'ai fait plusieurs fois oui
	22'00		

Elle évoque dans un premier temps la difficulté d'accès aux livres pour les enseignants algériens, son *in-group* (*notre* culture, ce que *nous* avons ici, *on* en avait marre). La solution de l'importation un temps adoptée a été abandonnée. Ici le *il, qui* n'a pas d'antécédent dans le reste de l'entretien désigne peut être son mari - et le on et le nous qui suivent leur couple («nos importations de livres personnellement on les fait plus»). Elle fait donc part d'une initiative toute personnelle : lire les ouvrages qui l'intéressent dans les rayons mêmes de la FNAC.

Son bref récit souligne sa singularité au sein de son in-group (*moi* quand je vais en France), son aisance au sein d'une société française («j'ai la moquette, je me mets dans un petit coin») avec laquelle elle est régulièrement en contact («quand je vais en France», «je reviens deux ou trois fois»). Le rire complice avec O-Nadja souligne aussi la proximité ainsi créee par cette l'anecdote, dont le décor (la FNAC) est familier à l'une et à l'autre.

P-Nassima se positionne aussi comme une enseignante-chercheuse chevronnée et compétente, face à une collègue moins expérimentée et moins diplômée. L'une a mené à bien un travail considérable pour rédiger son doctorat d'état, l'autre est encore en train de recueillir les données pour sa thèse. Ce travail de figuration s'observe par exemple dans ce long décrochage explicatif où elle définit ce qu'est le privilège d'impression. L'enquêtrice se voit assigner la place d'une étudiante, à qui elle fait quasiment «la leçon» :

231		**P-Nassima**	oui alors non dans les deux volets / le premier volet on aborde donc la littérature et les institutions ↓ la littérature on n'aborde pas d'oeuvres littéraires mais on s'attache donc à voir à considérer cette littérature la littérature est par définition un produit de subversion / et on essaie de j'essaie de montrer aux étudiants quels sont les différents obstacles qui se dressent devant l'homme de lettres devant l'écrivain avant qu'il ne parvienne à l'édition ou bien même après l'édition ↓
232	37'00	**E-Nadja**	d'accord
233		**P-Nassima**	et donc là je pars de ce que j'avais fait pour mes recherches à Paris où j'avais consulté au département des manuscrits les registres des privilèges / parce qu'avant pour publier c'était pas n'importe qui qui publiait hein avant la révolution française avant 1789 ne publiait que celui qui avait une autorisation d'imprimer
234		**E-Nadja**	oui oui
235		**P-Nassima**	et celui qui avait une autorisation d'imprimer ↑ il avait ce qu'on appelle un privilège vous avez déjà le terme privilège ↑ c'est à dire ce n'est pas n'importe qui qui pouvait mettre en circulation ses idées et le privilège il était limité dans le temps ↑ ça veut dire aujourd'hui vos idées elles sont permises mais dans trois ans c'est pas sûr / vous avez un privilège pendant deux trois ans / au bout de trois ans vous devez redemander l'autorisation d'imprimer et quand le livre était imprimé vous aviez la police du livre / hein donc le royaume ou les agents du roi ou de l'Eglise mettaient donc la police du livre dans les librairies pour voir si le livre imprimé était conforme au manuscrit c'était /
236		**E-Nadja**	contrôle à tous les étages
237	38'00	**P-Nassima**	oui oui et puis je parle des publications clandestines / de donc des intellectuels donc des hommes de lettres qui se rabattent sur les Pays-Bas sur l'Angleterre pour pouvoir exprimer leurs idées ↑ des persécutions des exils /

Mais cela n'empêche pas P-Nassima de jouer aussi d'une certaine connivence avec son interlocutrice. C'est le cas par exemple, lorsqu'elle évoque la question de l'adultère en Algérie :

221		**P-Nassima**	je pense que les dérapages tout cet ce libertinage / on peut se le permettre mais on n'a pas besoin de le crier sur les toits / parce que chez nous en Algérie aussi les moeurs elles sont complètement
222		**E-Nadja**	libérées
223	36'00	**P-Nassima**	les femmes mariées c'est des adultères mais seulement les gens n'ont pas besoin de le dire / **j'ai envie de vivre ma vie**

Son maniement de l'implicite peut être interprété comme une gêne à évoquer un sujet en partie tabou, une complicité féminine, mais aussi comme un moyen de préserver la face de l'enquêtrice en lui imputant la capacité de décoder sans plus d'explication, par elle-même, les codes propres à la société algérienne.

Les rapports entre P-Dominique et O-Nadja sont d'un tout autre ordre. Dans l'entretien, l'enseignante assigne en effet la chercheuse (qui dispense notamment un cours de didactique de littérature) à une place de «spécialiste» de la littérature :

79	**P-Dominique**	oui oui + mais PEU finalement + je me suis rendue compte que finalement j'en utilise pas beaucoup depuis que je suis ici / depuis que je suis à l'Université d'Angers / parce qu'on a des SPÉcialistes (*rires*)

Ce rapport de place expert / non expert établi par P-Dominique entre ainsi en résonance avec l'expression de son sentiment d'illégitimité vis-à-vis du texte littéraire et de l'utilisation qu'elle en fait :

139		**P-Dominique**	oui pour moi oui et pas forcément sur la forme littéraire / parce que c'est pas c'est pas trop mon domaine / en fait et où je pense pas avoir euh toutes les toutes les billes pour appréhender les textes + c'est là où je me dis la formation que j'ai suivie elle est différente de la formation des gens qui travaillent avec moi + qui eux auront une approche plu:::s euh plus littéraire / je trouve ++ et plus aussi sur l'intérêt de la LANgue employée ++

Mais ces «aveux de faiblesse» sont possibles parce que P-Dominique et l'enquêtrice sont aussi collègues au sein de la même université, ont développé des relations amicales (dont témoignent par exemple l'utilisation entre elles du tutoiement), parce que l'entretien se déroule au domicile de P-Dominique, dans un cadre relativement informel. Autant d'éléments qui favorisent l'établissement d'une relation de confiance et de connivence qui permet à P-Dominique de dire ce sentiment d'illégitimité. Elle n'en développe pas moins des stratégies de compensation, montrant son expertise dans «son» domaine, celui de la didactique du FLE, ou encore maniant l'humour, comme dans ce passage où elle rejoue, sur un mode ludique, la relation maître / élève avec l'enquêtrice et se joue de la question complexe des rapports d'expertise dans l'entretien :

104		**E-Nadja**	et tu la verrais où cette différence en fait c'est-à-dire que toi ton traitement FLE finalement / il est différent / en quoi cette approche elle est différente / en quoi est-ce que ça se situe dans une méthodologie dans des objectifs euh dans un corpus particuliers
105	30'00	**P-Dominique**	bah ouais les trois (rires) les trois / très bonne réponse madame Maillard (*rires*)
106		**E-Nadja**	XXX (rires)

On a pu voir à travers ces quelques extraits des entretiens menés avec P-Dominique et P-Nassima la manière dont elles y élaboraient des stratégies identitaires variées, déterminées pour partie par les dynamiques interactionnelles entre enquêteur et enquêté.

2.4.3. Les entretiens et les questionnaires : quels objectifs ?

Les finalités de ces entretiens et questionnaires, ainsi que des autres données recueillies, étaient elles aussi diverses. Nous souhaitions en effet :

- recueillir des informations factuelles sur le fonctionnement des structures et des cours (quel est le programme, comment fonctionne le choix des oeuvres, quels sont les objectifs assignés au cours ...) ;

- mettre au jour les représentations, savoirs et croyances des enseignants relatifs au texte littéraire et à son exploitation dans des cours de langue et / ou de littérature, et identifier des éléments du répertoire didactique des enseignants dans ce domaine, et inclure les «manières de sentir et de concevoir des participants» (Cambra Giné 2003 : 203) en lien avec la perspective émique définie *supra* ;

- avoir quelques éléments complémentaires en lien avec la réception des textes par les étudiants. Ceux-ci ont eu une fonction complémentaire : ils ont permis d'«enrichir la compréhension des données» et de contribuer à leur «construction» et à leur «interprétation » (Blanchet et Gotman 2006 : 43).

Pour établir le canevas de l'entretien, nous avons donc identifié plusieurs thèmes (reprise et aménagés pour le questionnaire) en lien avec ces objectifs.

1/ Une première partie vise à déterminer le répertoire linguistique et (inter)culturel de l'enseignant, à connaître ses goûts et ses pratiques privées de lecture, dont nous avons fait l'hypothèse qu'ils pouvaient influencer leurs représentations sur l'enseignement du texte littéraire.

2/ Une deuxième partie est axée sur sa formation de l'enseignant, et plus spécifiquement dans le domaine des études littéraires, et de la didactique de la littérature.

3/ Une troisième partie est consacrée à sa pratique professionnelle. Les questions ciblent tout d'abord les différentes structures où l'enseignant intervient, de manière à y saisir la place qui y est accordée aux textes littéraires. Elles parcourent ensuite ses représentations et ses pratiques : à quelle fins utilise-t-il des textes littéraires ? quel corpus privilégie-il ? les utilise-t-il pour développer des compétences culturelles et interculturelles ?

4/ Une quatrième partie cible les étudiants auxquels l'enseignant interrogé dispense ses cours, notamment pour savoir s'ils ont des difficultés de type culturel pour lire les textes littéraires proposés en cours.

5/ Une dernière question ouverte leur permet d'ajouter librement des informations ou commentaires complémentaires.

3. Sélection des données et constitution du corpus

Nous nous intéressons dans ce dernier point à la manière dont notre corpus a été constitué. Sélectionner, parmi les données effectivement recueillies, celles qui seront retenues, les transcrire, les organiser sont en effet, dans la perspective qui est la nôtre, des étapes essentielles de la recherche.

3.1. Quelques postulats

Nous avons ici respecté ce que V. Bigot nomme un «principe de non-clôture a priori du corpus» (Bigot, 2002 : 140) : notre démarche *data first* impliquait en effet que la construction théorique s'ancre aussi dans les données et ne soit pas qu'un préalable à la recherche. Le corpus n'avait pas à être élaboré uniquement pour confirmer ou infirmer des hypothèses initiales mais devait aussi initier des questionnements, faire apparaître de nouvelles facettes de notre problématique initiale. À ce titre, nous avons pleinement souscrit à ce jugement de S. Moirand et J. Peytard :

> «Les critères de sélection des textes ou documents devraient être à la fois des conditions mais aussi des produits de la recherche /.../ la construction, voire l'évolution du corpus fait partie intégrante de la recherche.» (Moirand et Peytard 1992 : 133)

Nous avons aussi choisi de ne pas masquer les aléas propres à cette étape du recueil de données et de les envisager non pas tant comme des «accidents» mais comme des éléments constitutifs du processus de recherche : de faire nôtre cette remarque de V. Rivière lorsqu'elle écrit :

> «Les circonstances les contingences externes ont conduit à un recueil qui n'est pas maîtrisé de bout en bout. Pour autant, il n'est pas dénué aujourd'hui de réflexions a posteriori et de tentatives de rationalisation.» (Rivière 2006 : 279)

Les difficultés rencontrées, la configuration des données effectivement recueillies nous ont amenée à repenser la constitution de notre corpus et, partant, à réévaluer la manière dont nous avions problématisé notre recherche. Lorsque nous avons opéré un tri indispensable parmi la somme d'enregistrements effectués, il ne s'agissait pas seulement de choisir les données qui présentaient la meilleure qualité sonore, qui semblaient les plus «riches», ni de faire en sorte que les données recueillies en France et les données recueillies en Algérie soient représentées à part grosso modo égales dans la sélection finale. Il s'est agi d'une interrogation de fond qui nous a incitée, comme par un *choc en retou*r, à remodeler notre problématique initiale.

3.2. Un recueil problématique ?

À l'issue des trois étapes de recueil de données que nous avions initialement planifiées, nous avions collecté près de 35 heures d'enregistrements - ce qui pouvait sembler très largement suffisant (trop !) pour servir de base à notre recherche. Cependant, un premier retour réflexif sur la manière dont le recueil s'était effectué, un premier examen des données ainsi réunies nous a conduit à interroger la cohérence de cet ensemble.

3.2.1. Une première difficulté : recueillir des données

Tout d'abord, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés lors de notre recueil de données, notamment en Algérie.

Nous avions initialement prévu des observations de cours à l'université de Blida (où nous avons enseigné dans le cadre de l'école doctorale), observations qui n'ont finalement pu avoir lieu. En outre, plusieurs enseignants avec lesquels nous avions pris contact avant notre venue à Alger et qui nous avaient donné leur accord pour être enregistrés se sont désistés (pour des raisons personnelles, de santé, d'organisation de leur planning...) et nous avons dû «improviser» de nouveaux recueils auprès d'autres enseignants,[337] contactés sur place, parfois à la dernière minute, ce qui n'a pas facilité, bien évidemment, la mise en place du protocole initialement prévu.[338] La durée relativement courte de notre séjour à Alger n'a pas été sans poser quelques problèmes. Nous avons en effet dû renoncer à réserver un

[337] Et nous tenons encore une fois à remercier certaines enseignantes qui nous ont acceptée dans leur cours, de manière spontanée, sans qu'il y ait eu de prise de contact très organisée en amont.

[338] Cela explique par exemple pourquoi nous n'avons pas pu effectuer d'entretien auprès de P-Kamila.

temps à de simples observations pour procéder directement aux enregistrements et nous n'avons pu avoir qu'un temps de présence relativement limité au sein de chaque classe, ce qui ne nous a pas permis d'acclimater les étudiants à notre présence dans les cours. Le rôle d'«observateur comme participant» (Junker et Gold *in* Cefaï, 2003: 346) que nous avons dû adopter, nous l'avons vu ci-dessus, a rendu difficile le «décodage» de certains implicites.

En outre, les emplois du temps de la licence de lettres étaient organisés de telle manière que plusieurs des cours susceptibles de nous intéresser se déroulaient en parallèle. Il était donc impossible, par exemple, d'enregistrer plusieurs cours de littérature francophone lors du même séjour, puisqu'ils avaient lieu sur le même créneau horaire. Nous avons aussi, bien entendu, été contrainte par le planning établi par les enseignants : ils pouvaient, au moment de notre venue, avoir prévu une remise de copies ou un corrigé sans intérêt direct dans le cadre de notre recherche.[339]

Bref, les aléas du recueil, les contraintes qui étaient les nôtres, le fait que le terrain ne nous était pas, d'emblée, familier : tous ces éléments expliquent que nous n'ayons pu parer un certain nombre de biais auxquels nous avons été confrontée lors de ce recueil en Algérie.

Néanmoins les difficultés rencontrées restent toutes relatives par rapport à celles de nombreux doctorants algériens pour qui «l'obtention d'autorisations pour accéder au terrain est souvent /.../ un véritable parcours du combattant, en particulier lorsque ces derniers veulent mener leurs enquêtes en contextes scolaires ou en contextes professionnels», comme le remarque D. Morsly dans un article où elle fait un état des lieux des recherches actuellement menées en Algérie dans le domaine de la sociolinguistique (Morsly : 2012). De fait, notre propre terrain fait plutôt partie de ceux que K. Djerroud qualifie de «facile» dans le même article. Ce chercheur écrit en effet :

> «Il me semble que beaucoup de travaux de terrain, en tout cas autour de moi, partent de discours recueillis auprès d'un groupe d'étudiants dont les chercheurs seraient les enseignants et choisissent alors des sujets de recherche pour lesquels ce genre de corpus serait exploitable. Certes, il est plus facile d'avoir une matière de travail de cette façon car on se heurte rarement à un refus et puis les étudiants sont déjà regroupés» (Morsly 2012 : 255)

SI les contextes du Celfe et du Cufco nous ont été, bien évidemment, beaucoup plus facilement accessibles, nous avons là aussi, malgré tout, rencontré certaines difficultés. L'enseignante en charge du cours de littérature au Celfe n'a pas souhaité que nous assistions à ses cours. En outre, notre volonté de nous intéresser à des pratiques «ordinaires» impliquait de ne pas proposer aux enseignants d'étudier tel ou tel texte. Notre projet initial - nous focaliser sur la réception des textes littéraires francophones - n'était donc pas tenable, puisque ces textes se sont avérés assez peu fréquemment étudiés

Autre aspect qui rendait difficile l'organisation du recueil de nos données, l'étude de textes littéraires dans le cadre des cours de langue nous est apparue - nous y reviendrons

---

[339] C'est ce qui s'est passé pour le cours de littératures francophones de P-Nassima, qui avait planifié le corrigé de la dissertation remise par les étudiants.

plus tard - comme relevant avant tout de l'initiative personnelle des enseignants. Il était donc impossible de planifier ces recueils. Nous avons donc essayé, dans la mesure du possible, de faire passer l'information auprès des équipes d'enseignants, comme quoi nous souhaitions observer et enregistrer des cours où était étudié un texte littéraire. En ce sens, le contact établi avec la responsable pédagogique du Celfe nous a été précieux : c'est elle qui nous a «alertée» lorsqu'elle apprenait, au cours des réunions pédagogiques de l'équipe, que tel ou tel enseignant souhaitait travailler avec un texte littéraire. C'est ainsi que nous avons pu bénéficier des initiatives de P-Jennifer, puis de P-Béatrice et P-Sandra. Les recueils ont été beaucoup plus faciles dans les cours du Cidef spécifiquement consacrés à la littérature, puisque - par définition - ceux-ci étaient programmés de manière régulière.

Par ailleurs, nous nous sommes heurtée au fait que l'étude d'un même texte pouvait être planifiée sur plusieurs cours et que nous avons parfois eu des difficultés pour assister à l'intégralité de la séquence pédagogique (parce que nos séjours en Algérie ont eu une durée relativement courte, et parce que nous travaillions à temps plein lors de l'étape du recueil des données en France). Les enregistrements effectués ne correspondent alors qu'à une partie des échanges sur le texte.

Si ces lacunes sont parfois sans réelle importance (impossibilité d'enregistrer quelques minutes d'échanges portant sur le titre du *Figuier enchanté* de M. Micone lors de la semaine précédant notre venue), il nous semblait qu'à certaines occasions elles pouvaient porter à conséquence. Nous avons ainsi manqué deux des cinq cours que P-Jennifer a consacrés à la lecture de la «La Préférence nationale» de F. Diome. Or la lecture de la nouvelle était construite sur le modèle des «lectures interactives» de F. Cicurel (1991), ce qui rendait difficile de ne prendre en compte qu'une partie tronquée de la séquence et nous a conduit à ne pas prendre en compte les trois cours que nous avions pu enregistrer. De même, nous n'avons pu assister qu'à deux des trois cours consacrés à l'étude du *Silence de la mer* de Vercors par P-Isabelle. Nous les avons malgré tout incluses dans notre corpus, car elles comportaient deux séquences relativement «autonomes», au cours desquelles étaient étudiés deux extraits du roman. Néanmoins, nous n'avons pas pu analyser dans sa globalité la séquence consacrée au roman de Vercors, et nous avons notamment «manqué» un exposé sur le cadre historique de la nouvelle, qui aurait probablement pu apporter matière à notre réflexion.

3.2.2. Une deuxième difficulté : un ensemble de données conséquent, mais disparate

De manière plus générale, la masse des données enregistrées nous semblait très hétérogène. Ces données illustrent la très grande variété des modes de présence de la littérature dans des enseignements de FLE / FLS en contexte universitaire. Les textes étudiés couvrent des époques, des genres, des esthétiques très différents :

- au Cufco : les nouvelles de F. Diome «Le Visage de l'emploi» et «Cunégonde à la bibliothèque», la nouvelle de G. Pineau «La Vie carnaval» ;

- au Cidef : les romans *Le Silence et la mer* de Vercors, *Le Mobilier national* de L. Cossé, le récit *Une Femme* d'A. Ernaux, les pièces de théâtre *Rhinocéros* d'E. Ionesco et *En Attendant Godot* de S. Beckett ;

- à l'université d'Alger : *Nedjma* de K. Yacine, *Les Chouans*, *Le Père Goriot* et *La Cousine Bette* d'H. de Balzac, *Germinal* d'É. Zola, *Le Figuier enchanté* de M. Micone, «Le Lac» et «Le Vallon» d'A. de Lamartine, *L'Enfant noir* de C. Laye, *La Grande Maison* de M. Dib, *Le Fils du pauvre* de M. Feraoun.

Le mode de présence des textes y est lui aussi variable. Dans certains cours est proposée la lecture de textes intégraux (un roman, une nouvelle, une pièce de théâtre), de manière cursive ou bien à travers une sélection d'extraits. Dans d'autres, des extraits dont la longueur va d'une ou deux lignes à une page complète sont étudiés isolément, sans être véritablement «adossés» à la lecture de l'oeuvre dont ils proviennent. Dans d'autres encore, c'est un ensemble de textes qui sont envisagés à travers le prisme d'une problématique précise (écritures francophones, théâtre de l'absurde).

Enfin, les données recueillies donnent à voir une large palette d'activités et d'exercices menés autour des textes. La majeure partie des cours observés et enregistrés est consacrée au commentaire, à l'analyse d'un texte (oeuvre intégrale ou extrait) - et ce selon des modalités là aussi diverses :

- analyse menée collectivement par l'ensemble du groupe classe (selon un canevas plus ou moins précis) ;

- analyse conduite en sous-groupes avant une mise en commun ;

- exposés proposés par un petit nombre d'étudiants au reste de la classe

Le recueil comporte aussi des cours à l'occasion desquels les étudiants acquièrent des outils d'analyse des textes littéraires (concernant la narration, le point de vue, les techniques du portrait, le paratexte, les caractéristiques de l'incipit ou encore du portrait littéraire). D'autres encore sont consacrés à la découverte de l'histoire littéraire française à travers une présentation des mouvements littéraires, des principaux auteurs et des grandes oeuvres (les cours enregistrés concernent plus particulièrement le nouveau roman et le théâtre de l'absurde). D'autres enfin traitent de théorie littéraire au sens large (la question du réalisme, la sociocritique, les travaux de G. Lùcaks et P. Barbéris).

En somme, si le recueil effectué nous donnait l'occasion de prendre la mesure de la grande diversité de ce que peut recouvrir «enseigner la littérature» dans les deux contextes envisagés, il ne nous permettait pas, néanmoins, de le faire de manière suffisamment méthodique, car il n'avait pas été pensé en fonction d'une quelconque représentativité des cours enregistrés. Une cohérence nous semblait difficile à trouver - pour prendre des exemples précis tirés de notre corpus - entre :

- un cours de littérature du Cidef où les étudiants chargés d'un exposé sur *En attendant Godot* ont distribué à tous un gobelet au fond duquel ils avaient placé un caillou, puis y ont versé un filet d'eau (mise en scène énigmatique destinée à susciter la curiosité de l'auditoire et à représenter la notion d'absurde !) ;

- un cours de première année de la licence de lettres de l'université d'Alger consacré à l'étude minutieuse des techniques de la narration et du point de vue (réutilisant la terminologie genettienne) à travers toute une série d'extraits de romans ;

- ou encore un cours de «littératures du tiers-monde» où la lecture d'un extrait du *Figuier enchanté* de M. Micone donne lieu à un débat sur la société algérienne, l'émigration, l'image de la femme et la place de la religion dans la société algérienne ...

Enfin, une partie non négligeable des données ainsi réunies nous semblait être *à côté* de nos préoccupations initiales : dans certains cours, notamment ceux qui avaient des objectifs plus «théoriques» ou plus «techniques» la dimension culturelle ou interculturelle des échanges paraissait tout à fait marginale : si ces cours pouvaient être intéressants à étudier d'un point de vue général (la didactique du texte littéraire dans deux contextes différents), ils ne paraissaient pas nécessairement pertinents dans la perspective qui était la nôtre.

3.3. Constitution du corpus et redéfinition de la problématique

Ces réserves quant à ce recueil initial nous ont incitée à trier les données recueillies , réorganiser notre corpus et redéfinir plus précisément notre problématique. Cela en accord avec la perspective *data first* dont nous avons expliqué précédemment les principes.

Nous nous sommes ainsi focalisée sur les cours (ou extraits de cours) :

- dans lesquels était menée **la lecture collective d'un texte (texte intégral ou extrait).** Nous avons donc mis de côté ceux dont les objectifs étaient plus théoriques (lecture d'un texte de critique littéraire par exemple), où des extraits très courts (une à deux phrases) sont la base d'exercices portant sur l'analyse du point de vue, de la narration, de la technique de la description *etc*., les présentations globales d'un mouvement littéraire, d'un auteur, d'une oeuvre... **L'objet du cours devait impérativement être la compréhension et l'analyse d'un texte ou d'un extrait *précis*** (même si les objectifs eux-mêmes de cette lecture pouvaient différer selon le cours et le contexte) ;

- et qui donnaient lieu à une **construction collective et interactive du sens du texte lu**, celle-ci pouvant s'effectuer selon des modalités variables. Nous n'avons donc pas retenu les exposés conduits par des étudiants ni les corrigés réalisés de manière magistrale par les enseignants (même s'ils pouvaient donner lieu ponctuellement à des négociations).

De manière concomitante, nous avons été amenée abandonner en partie un aspect de notre projet initial, celui de nous intéresser spécifiquement aux textes littéraires

francophones, puisque les cours consacrés à l'étude de ce type de textes étaient trop peu nombreux. En outre, les premières analyses exploratoires effectuées nous montraient qu'un texte comme celui d'A. Ernaux présentait bien, lui aussi, et sans leur appartenir certaines caractéristiques[340] associées aux littératures francophones dans les travaux proposant l'exploitation interculturelle des textes littéraires dans la classe de langue.

Enfin, les données recueillies nous ont confortée dans notre refus initial d'initier une comparaison terme à terme entre les données recueillies dans les deux contextes. Les premières analyses effectuées faisaient en effet apparaître que derrière une répartition binaire, de part et d'autre de la Méditerranée, se «cachaient» d'autres variables, tout aussi importantes : finalité du cours (cours de langue / de littérature / de techniques littéraires), diversité des dispositifs adoptés (échange entre enseignant et groupe classe, discussion entre étudiants, travail autonome puis présentation au reste du groupe des analyse ...) *etc.* qui renvoyaient à la singularité de chaque séquence.

Nous en avons mené une analyse transversale, qui «procède en étudiant un phénomène préalablement identifié, dans les différentes interactions du corpus» (Traverso 1999 : 26). Nous nous sommes ainsi intéressée aux moments où apparaissent dans les échanges «autour» des textes des médiations culturelles et interculturelles, pour en étudier le fonctionnement. Nous avons ici privilégié l'analyse de la dynamique *in vivo* des interactions entre enseignants et étudiants. Ces médiations suscitées par la lecture des textes ont été envisagés en partant des données elles-mêmes et non d'une catégorisation a priori. V. Traverso parle à ce propos d'une «démarche construite sur un va-et-vient entre des observations et des hypothèses élaborées en cours de route et vérifiées» et qui met en évidence des «procédures» (Traverso 1999 : 23). Nous avons analysé de nombreux extraits de notre corpus qui venaient étayer et illustrer nos analyses.

Nous avons systématiquement présenté en annexe les transcriptions des extraits ayant donné lieu à des commentaires, ainsi que l'arpentage des séquences. Nous avons choisi de faire figurer dans les annexes la transcription intégrale d'une partie des cours seulement, afin que leur volume ne soit pas excessif : nous avons ainsi sélectionné une séquence pour chacun des contextes observés (Cunégonde à la bibliothèque-J pour le Celfe, Une Femme-A pour le Cidef, Le Figuier enchanté-M pour la licence de français de l'université d'Alger). Le tableau ci-dessous présente les données qui composent notre corpus.

DÉSIGNATION	**CONTEXTE**	**TEXTE ETUDIE**	**DURÉE**	**ENSEIGNANT**	**NATURE DES DONNÉES**	**DONNÉES COMPLÉMENTAIRES**

[340] Découverte d'implicites culturels propres à un groupe donné, passage d'un univers culturel à l'autre ...

Cunégonde - J1	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" mars 2006	Fatou Diome "Cunégonde à la bibliothèque"	90 mn	Jennifer	étude suivie de la nouvelle (modèle des "lectures interactives") -	- entretien semi directif avec l'enseignante - fiches de préparation de l'enseignante - fiches de lecture remises par les étudiants sur une autre nouvelle de Fatou Diome ("Le Visage de l'emploi")
Cunégonde - J2	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" mars 2006	Fatou Diome "Cunégonde à la bibliothèque"	85 mn	Jennifer	étude suivie de la nouvelle (modèle des "lectures interactives")	
Cunégonde - J3	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" mars 2006	Fatou Diome "Cunégonde à la bibliothèque"	90 mn	Jennifer	étude suivie de la nouvelle (modèle des "lectures interactives")	
Cunégonde - J4	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" avril 2006	Fatou Diome "Cunégonde à la bibliothèque"	90 mn	Jennifer	étude suivie de la nouvelle (modèle des "lectures interactives")	
Cunégonde - J5	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" avril 2006	Fatou Diome "Cunégonde à la bibliothèque"	60 mn	Jennifer	étude suivie de la nouvelle (modèle des lectures interactives")	

La Vie Carnaval - S1	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression orales" avril 2008	Gisèle Pineau "La VIe carnaval" (nouvelle intégrale)	90 mn	Sandra	étude suivie de la nouvelle (activités variées)	- entretien semi directif avec les enseignantes
La Vie Carnaval - B2	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" avril 2008	Gisèle Pineau "La VIe carnaval" (nouvelle intégrale)	50 mn	Béatrice	étude suivie de la nouvelle (activités variées)	

La Vie Carnaval - B3	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" avril 2008	Gisèle Pineau "La VIe carnaval" (nouvelle intégrale)	90 mn	Béatrice	étude suivie de la nouvelle (activités variées)	
La Vie Carnaval - S4	Celfe (université d'Angers) cours D.U. niveau cours D.U. 2 "compréhension et expression orales" avril 2008	Gisèle Pineau "La VIe carnaval" (nouvelle intégrale)	80 mn	Sandra	étude suivie de la nouvelle (activités variées)	
La Vie Carnaval - B5	Celfe (université d'Angers) cours D.U. 2 "compréhension et expression écrites" mai 2008	Gisèle Pineau "La VIe carnaval" (nouvelle intégrale)	1 2 0 mn	Béatrice	étude suivie de la nouvelle (activités variées)	

Une Femme - A1	Cidef (université catholique de l'ouest) cours "Littérature du 20° siècle" - niveau 1 avril 2008	Annie Ernaux *Une Femme* (texte intégral)	50 mn	Annie	étude suivie du récit (travail de groupe en quasi autonomie)	- entretien semi directif avec l'enseignante - fiches de lecture remises par les étudiants
Une Femme - A2	Cidef (université catholique de l'ouest) cours "Littérature du 20° siècle" niveau 1 avril 2008	Annie Ernaux *Une Femme* (texte intégral)	55 mn	Annie	étude suivie du récit (travail de groupe en quasi autonomie)	- entretien semi directif avec l'enseignante - fiches de lecture remises par les étudiants
Une Femme - A3	Cidef (université catholique de l'ouest) cours "Littérature du 20° siècle" niveau 1 mai 2008	Annie Ernaux *Une Femme* (texte intégral)	40 mn	Annie	étude suivie du récit(travail de groupe en quasi autonomie)	

Le Silence de la mer - I1	Cidef (université catholique de l'ouest) cours "Littérature du 20° siècle" - niveau 2 avril 2007	Vercors, *Le Silence de la mer* (extrait)	60 mn	Isabelle	étude collective d'un extrait -	-
Le Silence de la mer - I2	Cidef (université catholique de l'ouest) cours "Littérature du 20° siècle" - niveau 2 avril 2007	Vercors, *Le Silence de la mer* (extrait)	60 mn	Isabelle	étude collective d'un extrait	-
Nedjma - M	Université d'Alger-Bouzaréah licence de français " Littérature d'expression française du Maghreb et du Tiers-Monde " Licence 2 avril 2006	Kateb Yacine *Nedjma* (extrait)	90 mn	Maïssa	étude collective d'un extrait -	- entretien semi directif avec l'enseignante
Le Figuier enchanté - M	Université d'Alger-Bouzaréah licence de français cours : " Littérature d'expression française du Maghreb et du Tiers-Monde " Licence 2 février 2007	Marco Micone *Le Figuier enchanté* (extrait)	70 mn	Maïssa	étude collective d'un extrait du roman -	- entretien semi directif avec l'enseignante
La cousine Bette - K	Université d'Alger-Bouzaréah licence de français cours : "Lecture critique" Licence 2 février 2007	Balzac *La cousine Bette (extrait)*	65 mn	Kamila	étude collective d'un extrait du roman -	

Le Lac - K	Université d'Alger-Bouzaréah licence de français cours : "Lecture critique" L1 février 2007	Lamartine "Le Lac" (extrait)	60 mn	Kamila	étude collective d'un extrait -	

Germinal - L	Université d'Alger-Bouzaréah licence de français 1ère année cours : "Lecture critique" L1 avril 2006	Zola *Germinal*	90 mn	Louisa	étude collective d'un extrait -	entretien semi directif avec l'enseignante

Le Vallon - B	Université d'Alger-Bouzaréah licence de français cours : "Textes et histoire" avril 2006	Lamartine *Le Vallon* (extrait)	35 mn	Bouchra	étude collective d'un extrait -	

* * * * *

Nous avons donc exposé dans ce chapitre les principes méthodologiques qui ont été les nôtres pour cette recherche. Nous avons adopté une démarche ethnographique, fondée sur «une observation participante minutieuse et une construction de la théorie à partir de l'interprétation des données dans une perspective émique» (Cambra Giné 2003 : 21). Dans cette perspective *data first* et *data driven*, cette démarche est de nature inductive et refuse toute hypothèse forte a priori. Elle est descriptive et compréhensive : elle part de la réalité observée et cherche à construire la compréhension de ce qui se déroule effectivement dans les classes. Elle adopte une perspective émique, qui se place dans la perspective des participants. Le recueil des données et l'établissement du corpus y sont vus comme des étapes constitutives de la recherche, et nous en avons donc exposé le plus précisément possible les différentes étapes. Nous sommes notamment revenus de manière détaillée sur les répercussions de la présence de l'observateur qui est inévitablement partie prenante de la recherche.

Nous avons ainsi recueilli les données de notre recherche :

- en France dans deux centres de langue universitaires, le Celfe (Université d'Angers) et le Cidef (Université Catholique de l'Ouest)

- et en Algérie au sein du département de français de l'Université d'Alger 2.

Comme nous l'avons exposé, notre perspective n'est pas d'établir une comparaison terme à terme entre l'enseignement du texte littéraire dans le contexte français et dans le contexte algérien. L'analyses des données recueillies ne peut donner lieu à des généralisations relatives à tel ou tel contexte : la démarche compréhensive adoptée ne se situant pas dans cette perspective et la sélection des données n'ayant pas été établie dans cette perspective.

Les données que nous avons initialement recueillies constituaient un ensemble très vaste, dont la grande hétérogénéité témoignait de la diversité des pratiques autour du texte littéraire. Nous avons donc été amenée à sélectionner les cours (ou les séquences) qui s'organisaient autour de la lecture collective d'un texte littéraire francophone (littérature française incluse) et à ne pas retenir ceux qui étaient consacrés à des développements théoriques sur la théorie ou l'histoire littéraire, à des exposés des étudiants ou à des corrigés de dissertation littéraire. Notre corpus se compose donc in fine d'environ 25 heures de cours, enregistrées et retranscrites :

- au Celfe : 5 séances consacrées à la lecture de «La Vie carnaval» de G. Pineau et 5 autres séances consacrées à celle de «Cunégonde à la bibliothèque» de F. Diome ;
- au Cidef : 3 séances consacrées à la lecture d'Une Femme d'A. Ernaux, et 2 séances au cours desquelles sont étudiés 2 extraits du *Silence de la mer de Vercors* ;
- dans la licence de français de l'université d'Alger 2 : 6 séances au cours desquelles sont étudiés des extraits de Nedjma de Kateb Yacine, du Figuier enchanté de M. Micone, du Lac et du Vallon d'A. de Lamartine, de La Cousine Bette d'H. de Balzac et de Germinal d'É. Zola.

Nous avons complété ces données en recueillant des questionnaires (7) et des entretiens (8) auprès d'enseignants intervenant dans les formations observées, de manière à mieux en comprendre le fonctionnement, à saisir la place et le rôle qu'y tenaient les textes littéraires. Nous avons ainsi pu analyser leur système des Représentations Croyances et Savoirs (Cambra Giné 2003) relatifs aux textes littéraires et à leur enseignement, sur lequel nous reviendrons dans notre chapitre 9.

CHAPITRE 7 :
TRANSCRIPTION ET ARPENTAGE DU CORPUS

L'étape suivante de la constitution du corpus est, après l'enregistrement et la sélection des données, leur transcription. Celle-ci implique tout d'abord de s'interroger sur ce qui va être transcrit et sur la manière de le faire, les codes retenus. Nous exposerons ensuite les critères adoptés pour arpenter notre corpus et nous en ferons apparaître le déroulement séquentiel, que M. Cambra Giné évoque en utilisant une métaphore théâtrale :

> «Cette pièce qui se joue sur la scène de la classe a un nombre variable d'actes (dans le sens théâtral) distincts, où les acteurs font des actions différentes, ont une relation interlocutive entre eux différente, où on parle de thèmes différents.» (Cambra Giné 2003 : 103)

1. La transcription

1.1. Le statut de la transcription

Outil indispensable pour le chercheur, la transcription n'est pas pour autant une reproduction à l'identique de tout ce qui s'est effectivement produit dans la classe. L'enregistrement sur lequel elle s'appuie constitue déjà un premier filtre.[341] Et le passage de l'oral à l'écrit qu'implique la transcription engendre lui aussi déperdition, reconstruction et interprétation des données initiales.

Tout d'abord, la transcription facilite la prise de connaissance et l'analyse du corpus. Sans la médiation de cette représentation graphique, il serait difficile, voire impossible, de se repérer dans cette masse de données sonores. On peut reprendre ici les termes de P. Bange lorsqu'il indique qu'elle est «l'auxiliaire indispensable de toute analyse de discours empirique» et «constitue une préparation visuelle du corpus» (1987 : XV). Elle agit comme un révélateur en mettant en évidence des éléments qui pourraient passer inaperçus lors d'une observation de classe ou d'une simple écoute des enregistrements effectués. V. Bigot souligne qu'elle est l'occasion d'une «dissociation heuristique» entre les différents niveaux (verbal, para verbal et non-verbal) qui sont en interaction dans tout échange oral et permet de «se concentrer sur la nature des signifiants, de manière indépendante des signifiés» (Bigot 2002 : 199). Elle permet aussi au transcripteur de rompre la linéarité temporelle selon laquelle se déroulent les échanges verbaux et les «soustrait au déroulement chronologique du temps» (Bigot 2002 : 197). Elle facilite ainsi la circulation à l'intérieur des données. Bref, on ne peut que souscrire au point de vue de L. Mondada pour qui la transcription produit «une intelligibilité de l'oral» et fonctionne comme une «représentation heuristique» :

---

[341] Le choix d'un recueil audio (et non vidéo), l'orientation du micro, sa qualité sonore et les éventuels bruits parasites font qu'il ne peut rendre intégralement compte de tous les échanges qui ont lieu.

> «La transcription exploite les ressources de l'écrit pour produire une intelligibilité de l'oral fondée sur des opérations de filtrage des "bruits" ou d'autres aspects jugés non significatifs, de discrétisation du continuum sonore, d'homogénéisation dans le cadre de conventions systématiques.» (Mondada 2000 : 132)

Pour autant, elle ne peut bien entendu remplacer complètement l'enregistrement : il est indispensable, même une fois qu'elle est effectuée, de continuer à se référer aux données enregistrées sous peine de confondre la *carte* et le *territoire*.[342] On peut même considérer que le corpus a une nature double et se constitue dans les allers et retours entre les données orales et leurs transcriptions, celles-ci ne devant pas se substituer à celles-là mais les complétant «comme un pense-bête» (Bange 1987 : XV).

Les choix effectués en matière de transcription (son contenu, ses modalités) vont conditionner la recherche elle-même. Non seulement parce que le temps qui lui est consacré est aussi, nécessairement, un temps de réflexion et de maturation important dans le processus de la recherche, mais surtout parce que, comme tout instrument d'observation, elle conditionne ce qui va pouvoir être effectivement observé. Transcrire, c'est déjà déterminer et sélectionner ce que l'on va analyser, en fonction des outils de transcription que l'on adopte :

> «Tout instrument d'observation est conçu en fonction des objets à étudier. Pour donner un exemple très simple, le télescope qui sert à observer ce qui est très éloigné est assez différent de la loupe dont on se sert pour examiner ce qui est très petit. Mieux on sait d'avance ce qu'on veut étudier, mieux on est capable de spécifier les propriétés que doit avoir l'instrument d'observation. Mais un instrument bien adapté à une tâche précise connaît, par ce fait même, des limitations : tout instrument ne permet de voir qu'une partie restreinte de la réalité et pas toute la réalité.» (Bogaards 1988 : 132)

On se retrouve alors devant une aporie : dans une démarche empirique (*data driven*) comme la nôtre, il ne saurait pourtant être question de déterminer *a priori* «ce que l'on veut étudier» - et, partant, les propriétés de l'instrument d'observation *ad hoc*.[343] Si l'on souhaite *partir des données*, on n'envisagera pas en effet la transcription comme un simple artefact au service de la recherche, comme «un exemple illustratif parmi d'autres d'un modèle établi par ailleurs» mais comme «un lieu constitutif à partir duquel émergent dans la pertinence de leurs détails, les phénomènes qui sont traités, problématisés, interprétés par les participants en premier lieu et qui feront l'objet du travail de l'analyste transcripteur en second lieu» (Mondada 2000 : 146). Il semble néanmoins difficile - voire impossible - de ne pas choisir d'instrument d'observation, de transcrire sans aucun critère préalable (quel «grain» de précision alors choisir ? quels phénomènes identifier ?).

---

[342] C. Kerbrat-Orecchioni évoque ainsi l' «objet double du corpus», «constitué à la fois :
- de l'enregistrement qui est déjà une image appauvrie de l'interaction elle-même (surtout s'il n'est qu'audio) et auquel il faut toujours revenir : ce n'est qu'en s'immergeant dans la matière enregistrée que l'on peut espérer voir émerger les faits pertinents ;
- et de la transcription, sur laquelle il est plus facile de travailler mais qui n'est jamais qu'un artefact, un simple outil pour l'analyste, lequel ne doit jamais prendre la carte ou le territoire ni oublier que son véritable objet est de nature orale» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 28).

[343] «Comment /.../ déterminer a priori les phénomènes pertinents alors que dans une démarche qui privilégie une approche ethnographique où les données sont premières, c'est l'analyse qui pourra nous dire si les données sont ou non pertinentes» (Bigot 2002 : 199).

Pour résoudre ce paradoxe, on adoptera tout d'abord une voie médiane et des critères *de bon sens* : V. Rivière essaie ainsi de transcrire «ni trop ni trop peu» (Rivière 2006 : 189), P. Bange parle de conférer un caractère «précis et rudimentaire» (Bange 1987 : XV) à ses transcriptions. Et on effectuera un va-et-vient constant «entre le travail de transcription qui permet une forme d'objectivation des données et le travail d'analyse qui est interprétation des données objectivées» (Bigot 2002 : 199). S'établit ainsi un mouvement dialectique entre les données, les critères de transcription et l'objet de recherche : ces trois pôles entrant dans une continuelle interaction et se déterminant les uns les autres.

1.2. Les choix effectués

1.2.1. Fidélité, lisibilité, efficacité

Nous présentons ci-après les choix qui ont été les nôtres pour transcrire le corpus recueilli, et les solutions que nous avons proposées aux différents problèmes rencontrés. Nous n'avons pas souhaité adopter un modèle de transcription déjà existant, même si nos choix se rapprochent du modèle IDAP[344] : il nous semblait important de nous ménager un espace de liberté pour pouvoir l'adapter aux nécessités de notre recherche.

Nous avons tenté de satisfaire aux exigences identifiées par C. Germain : «le respect des propos tenus en classe, autrement dit la fidélité aux productions, le souci de lisibilité et d'efficacité pour l'analyse et la diffusion des données» (Germain1997 : 132).

- La *fidélité* renvoie à la nécessité de rendre compte au plus près de ce qui a effectivement été échangé.

- La *lisibilité* correspond à la perspective de la réception de cette transcription qui doit faciliter l'accès du lecteur (le chercheur qui a réalisé le recueil ou un tiers) aux données.

- L'*efficacité*, enfin, renvoie à la pertinence des choix en regard de l'objet d'étude.

Il nous a semblé indispensable de **documenter la transcription**. Les données audio seules s'avèrent insuffisantes pour réaliser une transcription précise, aussi avons-nous simultanément (et systématiquement) observé les cours enregistrés et pris des notes pendant leur déroulement, de manière à pouvoir pallier l'impossibilité de réaliser des captations vidéos. Nous avons ainsi relevé des indications relatives à ce que le micro ne pouvait capter (et qui permettait souvent d'éclairer les données recueillies) :

- au non-verbal (disposition de la classe, mouvements de l'enseignant, des étudiants, gestes, mimiques...) (cf. *infra*) ;

- à la circulation de la parole (qui prend la parole ? qui s'adresse à qui ?) ;

- aux conversations parallèles entre les étudiants (étudiants concernés, langue(s)utilisée(s), éventuellement contenu des échanges...) ;

[344] Le groupe IDAP (Interactions didactiques et Agir Professoral), animé par F. Cicurel, prend place au sein du DILTEC (Université Sorbonne nouvelle - Paris 3).

- aux notations effectuées sur le tableau.

Les entretiens (formels et informels) effectués avec les enseignants et d'autres documents encore (listes des étudiants, emplois du temps, programmes ... *etc*.) nous ont aidée à mieux comprendre ce qui se déroulait pendant le cours et à réaliser la transcription la plus précise possible.

Nous avons aussi procédé à **des réécoutes systématiques** des données, et ce à différents moments de notre recherche. Il a été extrêmement enrichissant de demander à une tierce personne de réécouter intégralement les enregistrements et de les confronter à nos transcriptions : les nombreuses corrections apportées nous ont montré l'intérêt de cette confrontation avec une «oreille» étrangère aux contextes des recueils (et aux problématiques de notre recherche).[345]

Malgré ces multiples écoutes, il n'a pas toujours été possible de transcrire ce qui était enregistré. Certaines parties des échanges restent difficilement audibles car elles ont été mal captées par le micro enregistreur. Les interventions de certains étudiants sont faites à un niveau sonore très bas[346] (et ils peuvent être parfois assez loin du micro, selon la disposition de la salle), certaines séquences comportent de très nombreux tours de paroles et de multiples chevauchements. L'acoustique de la salle peut aussi être très mauvaise et générer des enregistrements de mauvaise qualité (c'est le cas à plusieurs reprises dans les enregistrements effectués dans les locaux de l'université d'Alger 2). Des bruits extérieurs peuvent venir parasiter l'enregistrement : par exemple pour Le Vallon-B l'enseignante a même dû interrompre le cours et changer de salle tant les bruits extérieurs en perturbaient le déroulement. Les étudiants ont aussi des conversations périphériques qui ne sont pas pleinement audibles à l'écoute de l'enregistrement mais peuvent gêner la compréhension des échanges «centraux». Enfin, à l'occasion des activités de groupe, nous avons dû choisir d'enregistrer un groupe - et un seul - au détriment des autres.

Nous avons donc choisi de noter «XXX» lorsqu'il nous était impossible de transcrire un segment, nous avons indiqué - ou bien nous avons précisé *(inaudible)* en mentionnant la durée de l'échange lorsqu'elle était supérieure à 3 secondes. Lorsque nous n'étions pas complètement sûre de la transcription proposée, nous avons proposé une ou deux hypothèses entre parenthèses, suivies d'un point d'interrogation. Enfin, nous avons parfois simplement mentionné que des échanges périphériques avaient lieu, lorsqu'ils semblaient affecter les échanges collectifs ou prenaient une ampleur particulière, même lorsque nous ne pouvions pas en distinguer le contenu.

En ce qui concerne la lisibilité et l'efficacité, nous avons choisi de faciliter la lecture de notre corpus en éliminant la notation d'un certain nombre de phénomènes paraverbaux et

---

[345] Merci encore à Monique M. pour le temps passé à cette écoute !

[346] Les reprises des enseignants ne sont pas toujours un indicateur fiable pour s'assurer de ce qu'a effectivement dit l'étudiant, l'enseignant pouvant lui aussi en effectuer une interprétation erronée.

non-verbaux. Non seulement, certains aspects (intonation par exemple) outrepassaient nos compétences, mais la transcription en aurait été par trop alourdie.

1.2.2. Signes verbaux, paraverbaux, non verbaux : une typologie difficile à établir

a. Typologie

La transcription que nous avons dû effectuer concerne une communication qui exploite «un matériel comportemental fait de mots, mais aussi d'inflexions, de regards, de gestes, de mimiques» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 150). Cette dimension multicanale est d'autant plus importante dans une classe de langue où, confrontés à une maîtrise imparfaite de la langue,

> «les participants s'appuient sur toutes les ressources qu'offre une situation de communication orale en face à face pour se comprendre et se faire comprendre.» (Bigot 2002 : 205)

Ces différents canaux, qui sont à la fois «complémentaires» et «intégrés les uns aux autres» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 151 et 153) peuvent être organisés de différentes manières. Pour notre part, nous nous appuierons (à l'instar de Kerbrat-Orecchioni 1990 : 137) principalement sur la typologie proposée par J. Cosnier et J. Brossard qui distinguent d'une part les signes voco acoustiques et d'autre part les signes corporo-visuels, de nature non verbale.[347]

Les premiers (voco acoustiques) se répartissent entre :

- matériel verbal : phonologique, lexical, morphosyntaxique ;
- et matériel paraverbal, prosodique et vocal : intonation, pause, intensité articulatoire, débit, particularité de la prononciation, différentes caractéristiques de la voix.

Les seconds (corporo-visuels) entre :

- signes statiques (qui concernent l'apparence physique des participants) ;
- cinétiques lents (attitudes et postures) ;
- et cinétiques rapides (regards, mimiques, gestes).

Cependant, la classification de ces «différents canaux et matériaux sémiotiques» n'est pas sans poser quelques problèmes. Nous ne reviendrons pas en détail sur les différentes manières d'envisager cet ensemble complexe de phénomènes, ce point n'étant pas central au vu de notre problématique. On peut cependant noter à la suite de C. Kerbrat-Orecchioni :

- que certains signes sont à cheval sur les différentes catégories (sanglots, rires, soupirs...) ;
- que les données proxémiques peuvent être classées comme cinétiques lents et / ou rapides (en 2) ;

[347] Ils envisagent même une troisième catégorie : les canaux «olfactifs, tactiles et thermiques».

- que les distinctions verbal / paraverbal et prosodique / vocal en 1 restaient très complexes.

b. Les signes voco-acoustiques

Transcription phonétique orthographique ou transcription mixte

Comment transcrire ? La première possibilité est celle d'une transcription orthographique : c'est celle qui offre la plus grande lisibilité pour le lecteur car elle adopte les codes traditionnels de l'écrit, qui lui sont les plus familiers. Facilement accessible, elle rend cependant assez peu fidèlement compte de la réalité orale d'une interaction[348] et ne peut être une solution satisfaisante si l'on souhaite, comme c'est notre cas, effectuer une analyse minutieuse des échanges tels qu'ils ont effectivement eu lieu.

À l'inverse, on peut aussi opter pour une transcription phonétique, la plus apte à refléter la forme orale des énoncés. Cette option, d'une précision extrême, alourdit néanmoins le travail du transcripteur et celui du lecteur et ne nous a pas semblé pertinente ici. Elle aurait nécessité l'usage d'outils techniques de mesure (pour identifier précisément la durée des silences, les courbes intonatives...) dont nous ne disposions pas. Et on peut penser que son «grain», bien trop fin en aurait fait un outil peu efficace au vu de nos objectifs.

Nous avons donc adopté une solution intermédiaire, probablement la plus courante dans le cadre des analyses d'interaction, celle d'une transcription «en orthographe adaptée» (Traverso 1996 : 24), que décrit ainsi C. Kerbrat-Orecchioni :

> «Recours aux conventions orthographiques en usage, avec tout au plus quelques aménagements, le remplacement de la ponctuation par des symboles mieux adaptés à la représentation des pauses et de la prosodie, et éventuellement des indications sur certains éléments non verbaux» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 37)

Cette solution «mixte» n'est, elle non plus, pas sans poser quelques problèmes, pointés dans de nombreux travaux consacrés à cette question (par exemple : Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987 : 133).

Les trucages orthographiques

La transcription «en orthographe adaptée» cherche à «rendre compte de certains phénomènes de prononciation» (Traverso 1996 : 24). Sont ainsi souvent utilisés pour retranscrire les élisions et assimilations, très fréquentes à l'oral, ce que C. Blanche-Benveniste nomme des «trucages orthographiques» : orthographe semi phonétique, mise entre parenthèse ou remplacement par une apostrophe du ou des phonèmes élidés (*ch'sais pas*).

Néanmoins (Blanche-Benveniste et Jeanjean 1987), la notation systématique à l'écrit de ces phénomènes propres à l'oral a pour inconvénient de connoter une prononciation relâchée, voire vulgaire, et donne au lecteur l'impression que le registre de la conversation

---

348 La transcription «relativement proche de l'écrit /est/ moins orientée vers la fidélité au corpus que vers l'accessibilité au lecteur» (Germain 1997 : 144).

est plus bas qu'il ne l'est effectivement. En outre, comme le souligne V. Bigot (2002), ces notations ne sont pas toujours effectuées de manière systématique ni cohérente : elle pointe ainsi comment V. Traverso peut, dans une même transcription, d'une part, ne pas noter toutes les élisions et, d'autre part, adopter une transcription différente pour le même type de phénomènes.

Il est certes toujours possible de prévenir le lecteur des effets produits par la notation de ces caractéristiques propres de l'oral, pour essayer de les neutraliser, et d'essayer d'adopter le système de notation le plus cohérent possible. Nous avons néanmoins choisi de ne pas en faire mention (et pour ce point du moins de placer le curseur du côté de la lisibilité plutôt que de celui de la fidélité) sauf lorsqu'elles faisaient l'objet d'une attention particulière (commentaire, malentendu, correction ...), mettaient en péril l'intercompréhension, ou semblaient particulièrement signifiantes (rupture de registre attendu). Nous avons fait de même en ce qui concerne les écarts avec la prononciation standard dont témoignent certaines productions des participants aux conversations exolingues qui constituent notre corpus.

Lorsque cela nous semblait nécessaire, nous avons donc mis entre parenthèses les phonèmes élidés ou bien utilisé les «trucages orthographiques» conventionnels. Nous avons parfois eu recours à une notation phonétique (A.P.I.) lorsqu'il était difficile, voire impossible, de transcrire de manière orthographique certaines productions.

Les scories et leur portée signifiante

Une autre caractéristique du langage oral est la présence de ce que C. Kerbrat-Orecchioni nomme «scories» ou «ratés» et dont elle donne la liste suivante :

> «Les ratés d'élocution (bafouillements, bégaiements et lapsus), les inachèvements (faux départs, constructions qui restent en suspens, auto-interruptions en tous genres), les rectifications et reformulations, les constructions incohérentes ou bancales, et les changements soudains de parcours syntaxique ou sémantique, les "euh" les "hein" les "mmh", c'est--à-dire les marques d'hésitation, mais aussi l'ensemble des phatiques et des régulateurs.» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 41)

On peut expliquer leur présence par le fait qu'à l'oral on ne peut «effacer qu'en ajoutant» et les envisager comme des «scories» «qui viennent encombrer le discours et entraver la communication» mais ils sont aussi dotés d'une véritable «valeur fonctionnelle» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 42-43)[349] en raison de laquelle nous avons choisi d'en rendre compte précisément. Ainsi, les faux départs bégaiements et bafouillages sont transcrits grâce à un tiret placé à la fin de la syllabe répétée ou bien là où le mot est interrompu. Les onomatopées les plus courantes sont indiquées par une transcription orthographique conventionnelle lorsqu'elle existe (*ben, mm, euh, hein* par exemple) - même lorsque la production effective du locuteur peut en différer un peu sur le plan phonétique. Les

[349] «Les interventions d'un locuteur sont en réalité construites par les deux partenaires de l'échange ; l'expression "écoute productive" /...: peut recevoir un sens plein et précis /.../ bien des faits /...apparaissent /../ dès lors qu'on se situe dans une perspective interactive, comme dotés d'une certaine valeur fonctionnelle» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 43).

productions idiosyncratiques sont notées dans une orthographe adaptée la plus représentative possible.

Pauses rythme et débit

Les groupes rythmiques (Léon 1993 : 92) font en général de 3 à 10 syllabes et se caractérisent par un allongement de leur voyelle finale, qui peut aussi être soumise à une variation en matière de hauteur et d'intensité. De brèves pauses séparent les groupes rythmiques, qui ont un rôle essentiel dans le rythme de la langue orale. Ils forment un groupe de souffle lorsqu'ils «se terminent par une respiration» (Carton, *Introduction à la phonétique du français*, 1975, cité par Bigot 2002 : 236), ce qui n'est pas toujours aisé à déterminer.

Nous avons noté, indistinctement, groupes rythmiques et groupes de souffle par une barre oblique (/), ce qui nous semblait indispensable pour faciliter la lecture du corpus en rendant compte de la manière dont les locuteurs ponctuaient oralement leur discours.

Ces notations restent néanmoins en grande partie subjectives : il est difficile de saisir tous les groupes rythmiques et / ou de souffle effectués par un locuteur et de les distinguer d'une véritable pause.

Les pauses sont souvent signifiantes, là où la communication postule au contraire habituellement «un évitement maximal du silence» (Traverso 1996 : 22) : elles ont été notées au moyen de croix (+++), en deçà de trois secondes : une croix par seconde et au-delà de trois secondes : trois croix suivies du nombre de secondes entre parenthèses. Les mesures, effectuées restent néanmoins indicatives puisque nous les avons réalisées avec les seules indications du logiciel Auda City.

En ce qui concerne les silences inter tours, nous les avons systématiquement notés à la fin du premier tour de parole (et non au début du tour de parole suivant) et ce même lorsqu'on pouvait apparemment penser que le silence était le fait du second locuteur qui pouvait pour diverses raisons «tarder» à répondre.. Il apparaissait trop complexe d'essayer de distinguer sur l'ensemble du corpus qui était à l'origine du silence inter tour.

Intonation ou courbe mélodique

La notation des courbes intonatives a été simplifiée : nous avons seulement distingué les intonations montantes des intonations descendantes (par des flèches montantes et descendantes). Nous n'avons pas distingué par une notation spécifique les intonations interrogatives.

Accentuation - caractéristiques supra-segmentales des phonèmes ou syllabes

En ce qui concerne l'accentuation, nous avons noté les phénomènes qui nous semblaient les plus saillants.

- Les syllabes marquées par un accent d'insistance (augmentation de l'intensité et éventuellement de la hauteur et / ou allongement de la syllabe) sont indiquées par des capitales.
- Les phénomènes d'allongement d'un phonème (dont V. Bigot précise qu'ils «sont assez fréquents en classe de langue où ils servent entre autres à solliciter un achèvement

interactif des apprenants» 2002 : 215) sont signifiés par deux points (ou plusieurs fois deux points, en fonction de la durée estimée de l'allongement).

- Enfin, lorsque l'enseignant prononce les syllabes d'un mot en en exagérant l'articulation et en les séparant artificiellement (ce qui est un procédé assez fréquent en cours de langue), nous l'avons noté en séparant les syllabes par des tirets.

c. Les signes non-verbaux

Le corpus recueilli étant de nature audio, nous n'avons pu effectuer qu'un relevé partiel (et partial) de l'activité non verbale des locuteurs. A partir des notes prises pendant que nous observions le cours, d'indices contenus dans les échanges verbaux, nous avons pu donner quelques précisions sur cette activité qui, si elle ne constituait pas en soi notre objet d'étude principal,[350] comporte néanmoins des informations qui semblaient intéressantes (notamment : les jeux de regards qui accompagnent la circulation de la parole, les mimiques qui s'associent aux intonations).

Le canal non verbal recouvre un ensemble très vaste de données (Winkin 2001 cite les gestes, les regards, les postures, les déplacements, la distance) qui n'ont pas toutes le même statut dans la communication. Certains chercheurs (Filliettaz 2002 par exemple) ont ainsi tenté d'établir des distinguos précis dans la manière de les noter, selon par exemple que ces activités non verbales étaient communicationnelles (qui manifestent une intention de communication) ou non communicationnelles. Parmi les premières, certaines sont codées et conventionnelles (les emblèmes, qui témoignent d'une activité langagière et non verbale), d'autres sont non langagières et non linguistiques (et ne prennent leur sens qu'en contexte). Ont pu aussi être distingués les commentaires du transcripteur (de nature subjective) et la notation des séquences d'actions non verbale (plus objectives).[351]

Nous avons, pour des raisons de pertinence au vu de nos objectifs, renoncé à adopter des typologies aussi précises : sont simplement mentionnées entre parenthèses et en italique les actions non verbales du locuteur. Lorsque activité verbale et non verbale sont simultanées, des parenthèses vides () sont insérées au moment où l'activité non verbale prend fin.

Nous n'avons pas fait mention de signes «statiques», relatifs à l'apparence physique, à l'exception d'une occurrence (Le Lac-K), où le port du voile par deux étudiantes prenait une signification particulière dans l'échange :

P-Kamila	C'est pas vrai d'accord y fallait peut-être qu'on fasse le poème avant la Saint Valentin non (*rires*) vous étiez très branchés Saint Valentin non

[350] V. Traverso choisit à ce titre de ne pas le prendre en considération : malgré «l'appauvrissement indéniable de la description, le matériel verbal en lui-même est déjà une mine d'une telle richesse qu'il serait vain de penser pouvoir l'épuiser» (1996 : 20).

[351] L. Mondada évoque par exemple le système de transcription de Schmale qui distingue les parenthèses simples pour les «charakterisierungen der sprachweise» et les parenthèses doubles pour les «subjektive charakterisierungen des transkriebenten».

Ex	On fête pas ça
P-Kamila	Ah d'accord + vous autres (*à deux filles portant le hidjab*) non
Ex	(*elles font non de la tête*)
P-Kamila	Beh vous me rassurez si vous me dites non (rires) parce qu'on peut pas faire la prière du vendredi et croire en plus à Saint Valentin sincèrement

d. La question des tours : alternance des locuteurs et chevauchements

Les interactions qui constituent notre corpus sont résolument des polylogues : nous avons éliminé d'office la transcription en partition (adoptée par exemple par Vion 2000) qui aurait rendu compte de manière bien peu lisible de l'alternance des tours de parole et opté pour une présentation linéaire des tours de parole (une ligne pour chaque intervention).

De manière à préciser le plus possible le fonctionnement des schémas participatifs, nous avons, lorsque cela s'avérait nécessaire, indiqué entre parenthèses, à qui s'adressait spécifiquement le locuteur. Nous avons noté en gras les chevauchements, dont le début et la fin étaient souvent peu aisés à déterminer, ce qui nous a obligée à procéder à de nombreuses écoutes.

Une autre difficulté rencontrée a été de fixer les critères qui définissaient les tours de parole. Dans quelle mesure une émission vocale, paraverbale, non verbale pouvait être identifiée (ou non) comme un tour de parole à part entière ? Nous avons considéré qu'elle prenait le statut de tour lorsqu'elle avait une visée communicative et qu'elle ne le prenait pas lorsqu'elle n'intervenait pas dans le circuit public et n'était pas prises en compte par l'interlocuteur. Malgré ces critères, cette identification des tours de parole comporte une grande part de subjectivité et c'est l'un des points sur lesquels nous sommes souvent revenue lors de la phase de transcription.

e. Traduction

Dans l'ensemble de notre corpus, les alternances codiques restent assez rares - nous les avons cependant analysées de manière systématique car s'y jouent souvent les médiations culturelles et interculturelles qui sont au centre de nos préoccupations. Nous avons signalé entre crochets les segments dans une langue autre que le français et précisé entre parenthèses et en italiques leur traduction. Dans le cas des données recueillies en Algérie, cependant, les alternances codiques (français / kabyle / arabe dialectal) sont quasi exclusivement présentes dans des conversations périphériques entre étudiants qu'il est impossible de transcrire car elles sont peu audibles. Nous avons alors seulement précisé que des étudiants parlaient entre eux arabe et / ou kabyle, lorsqu'il était possible d'identifier la langue.

f. Anonymisation

Pour respecter l'anonymat des participants, nous leur avons, pour une partie des données, attribué des pseudonymes : cette solution nous semble en effet faciliter la lecture des données en «incarnant» avec plus de force les interactants. Nous avons essayé de

choisir des prénoms phonétiquement comparables à leurs véritables prénoms, et porteurs de connotations semblables. Cela nous était plus difficile néanmoins pour les étudiants asiatiques, aussi avons-nous consulté un site Internet consacré aux prénoms chinois, coréens et japonais et choisi systématiquement le prénom qui suivait celui de l'étudiant en question sur la liste alphabétique qu'il fournissait.

En revanche, pour les cours dont nous n'avons étudié que quelques exemples ponctuels, nous avons généralement opté plus simplement pour un code attribuant un numéro aux différents étudiants présents (E-1, E-2 ...).

Nous avons en outre précisé par une lettre le statut des interactants (P- pour professeur, E pour étudiant et O- pour observateur). Nous n'avons pas jugé utile de doter les autres observateurs(trices) ponctuels d'un prénom et nous leur avons attribué un simple numéro.

2. L'arpentage du corpus

C. Kerbrat-Orecchioni distingue deux niveaux différents d'analyse des interactions : notre projet se situe plutôt au second, où les interactions sont envisagées comme :

> «une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la relation de face à face /.../ le lieu où se déploient les rituels, où se construisent les identités, où se négocient les statuts.» (Labov et Fanshel «Therapeutic Discourse», 1977, cités par Kerbrat-Orecchioni 1990 : 277-278)

Il nous semble cependant nécessaire de ménager une part de notre travail au premier niveau d'analyse qu'elle identifie, et où les interactions sont considérées comme «des séquences structurées d'actions» (*ibid.*). Aussi allons-nous examiner la question du «comment ça se passe» préalable indispensable avant de se demander «pourquoi ça se passe ainsi».

2.1. Pourquoi «découper» l'interaction ?

L'étude de la structure des conversations peut avoir des finalités différentes. Quelle est (ou quelles sont) celle(s) que nous visons ici ?

R. Bouchard (1988, cité par Vion 2000 : 176-178) identifie trois types de finalités :

- deux premières finalités qualifiées de «fortes» : cette étude peut avoir pour objectif de dégager un modèle abstrait, de rendre compte du phénomène dynamique de la structuration des conversations ou bien d'analyser (dans une perspective plus psycholinguistique) comment les participants perçoivent la structure conversationnelle ;

- une finalité «faible» : il s'agit alors d'un «simple arpentage du discours, où l'analyste structure pour pouvoir faire "autre chose", pour situer par exemple l'ancrage discursif des unités / phénomènes linguistiques qui l'intéressent au premier chef, connecteurs pragmatiques, énoncés méta-langagiers» (Bouchard 1988 : 106).

Nous nous plaçons sans conteste dans cette dernière perspective : la réflexion que nous menons ci-après sur la structure des interactions qui composent notre corpus doit être considérée comme une pré-analyse qui constitue

> «un préalable méthodologique, un peu comme la transcription d'un dialogue paraît être une condition nécessaire à tout travail linguistique d'analyse.» (Vion 2000 : 177)

C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il nous a semblé pertinent que cette recherche structurelle prenne place à la suite de la partie que nous consacrons à la constitution du corpus. Cette «préparation des données» (*ibid.*) permet de se donner un «langage d'observation» (B. Conein, «Pourquoi dit-on bonjour ? (Goffman relu par Harvey Sacks)», 1989, cité par Rivière 2006 : 200) afin de se repérer dans la masse qu'elles constituent, d'en dégager l'architecture, d'en faciliter l'analyse.

Il s'agit aussi pour nous - et c'est ce qui nous a conduit à évoquer des outils de découpage propres à des modélisations qui s'intéressent plus spécifiquement à la dimension didactique de ces interactions - de repérer les différentes activités qui structurent le travail accompli par les enseignants et leurs étudiants sur le / autour du texte littéraire. Ce découpage de notre corpus est donc aussi un premier accès à la méthodologie mise en oeuvre dans ces cours.

Cet *apprivoisement des données* nous permet aussi d'identifier les séquences (et / ou activités) où se développent plus particulièrement des transactions interculturelles, de délimiter où, quand et de quelle(s) manière(s) ces dynamiques apparaissent dans les échanges.

2.2. Comment ? Différents modèles d'organisation

2.2.1. Diversité et hétérogénéité des modèles

Comment les interactions sont-elles structurées et organisées ? Il existe de nombreux modèles de structuration des interactions (dont certains s'intéressent au cas plus spécifique des interactions de classe), dont l'inspiration, les finalités sont variées. On peut souligner avec V. Bigot (2002) le caractère parfois hétérogène des critères (formels, fonctionnels et thématiques-sémantiques) que retiennent ces systèmes de découpage, ainsi que l'ambiguïté qui naît de l'utilisation d'un métalangage polysémique, qui est aussi utilisé dans la vie quotidienne (cours, leçons, séquences ...).

Nous ne pouvons bien sûr nous permettre ici de les exposer tous. La nature de nos données, les besoins qui étaient les nôtres ont fait que nous avons choisi de prendre appui principalement sur deux grands types de modèles.

D'une part des propositions de structuration qui s'appuient notamment sur les travaux de l'analyse conversationnelle anglo-saxonne (Sinclair et Coulthard, 1975) de l'école de Genève (Roulet), de conversationnalistes français (Kerbrat-Orecchioni 1990, Vion 2000).

Elles sont les déclinaisons d'un modèle en rangs, qui postule que toute interaction peut être envisagée comme une structure constituée d'unités hiérarchisées.

D'autre part, une autre lignée de travaux (Germain 1994 Bouchard 1987, et 2005), qui, s'ils se situent toujours dans cette lignée structurale, souhaitent plutôt mettre en articulation le didactique et le discursif et s'intéressent à l'organisation propre à l'interaction didactique.

Les premières analyses que nous avons menées de notre corpus nous ont en effet montré qu'il était nécessaire, pour mettre en évidence la structuration de ces interactions, d'utiliser des outils «mixtes» : notre modèle d'analyse devait prendre en compte l'imbrication complexe entre différents niveaux : institutionnel, discursif et didactique.

Nous exposons dans les pages qui suivent les principales caractéristiques de ces modèles et la manière dont nous les avons utilisés pour structurer notre corpus, en répondant aux différentes préoccupations qui étaient les nôtres. Nous illustrons notre travail d'appropriation de ces différents modèles en prenant appui sur deux cours de notre corpus (au sens, comme nous le verrons, d'i*ncursion*, d'*interaction* ou encore de *leçon* - selon la terminologie adoptée !) : Cunégonde-J4 et La Cousine Bette-K.

Il nous a semblé en effet que le travail de réflexion détaillée ainsi mené sur ces deux cours permettait d'exemplifier de manière précise à la fois les interrogations suscitées par les différents modèles existant et les difficultés qui se posent au moment de cet arpentage du corpus. La confrontation entre ces deux cours, très différents, montrait en outre la variété des structurations possibles selon les cours et les contextes.

2.2.2. Le plan de la forme / le plan du contenu

C. Germain, R. Bouchard ou encore M. Cambra Giné soulignent chacun à leur manière le fait que lorsqu'on souhaite «délimiter des épisodes dans ce flux continu qu'est une classe» (Cambra Giné 2003 : 103), les critères (et les «unités») retenus peuvent être de nature tout à fait différente. C. Germain (2001 : 458) souligne les possibles hiatus entre deux ordres de concepts :

- les uns se rapportent à ce qu'il nomme la *FORME* : principalement le *cours* (cours de 45 heures par exemple) et la *leçon* (il donne l'exemple d'une «période» de 50 minutes) ;
- les autres relèvent de ce qu'il désigne par *CONTENU* : il fait ici «la distinction entre une série hiérarchisée de concepts, en partant du contenu global d'un cours (de 45 heures) où *cours* relève à la fois de la FORME et du CONTENU, pour découper en quelque sorte la matière du cours en **chapitres**, puis en **unités**, en **phases** et, enfin, en **activités didactiques** (A.D.), dont certaines seront minimales».

Or :

> «Comme il n'y a pas d'isomorphisme entre ces deux plans, une des difficultés de l'activité pratique d'enseigner consiste précisément à tenter de faire entrer un certain CONTENU, ou portion de la discipline enseignée, dans une FORME, c'est-à-dire dans une période temporelle fixe.» (*ibid.*)

Il donne le tableau suivant, qui montre bien que ces deux ordres peuvent ne pas se recouper pleinement et que, par exemple, le nouveau chapitre d'un cours peut intervenir au milieu d'une leçon :

Figure1 – La FORME et le CONTENU de l'enseignement

FORME
Cours (ex. : 45h.)
Leçon (ex. : 50min.)
CONTENU
Cours
Chapitres
Unités
Phases (macro A.D.)
Activités didactiques (A.D.)

M. Cambra Giné commence sa réflexion sur le découpage des données en unités en replaçant les interactions de classe dans «un ensemble interactif plus grand» - et donne des exemples qui sont d'ordre «institutionnel» et / ou «didactique» («des unités de programmation plus larges, appelées aussi unités didactiques, ou même des ensembles de programmes par semestre, années scolaires ou académiques, voire cycles» 2003 : 103), ce qui montre leur forte imbrication et la difficulté à faire la part entre les deux.

R. Bouchard (2005 : 68) oppose quant à lui d'une part «l'unité didactique» et ses subdivisions et d'autre part «les unités institutionnelles pratiques, les cours (l'équivalent pédagogique des «incursions» de Roulet)» et souligne qu'il n'y a pas de «recoupement parfait» entre les deux.

Pour notre part, nous retiendrons cette idée d'une coexistence entre :

- Un *ordre institutionnel* qui implique que ces interactions prennent place dans une *formation* et dans une *unité d'enseignement* données. Cette unité d'enseignement (par exemple : «littératures du tiers monde») se décline en différents *cours*[352] dont la durée (45, 60, 90 ou 120 minutes selon les cas), la fréquence et la répartition dans la semaine (dans le semestre ou dans l'année) sont variables, selon la maquette de la formation et l'emploi du temps proposé.[353]

- Et un *ordre discursif / pédagogique* sur lequel nous revenons de manière détaillée ci-dessous.

---

[352] Nous avons vu dans les citations précédentes que M. Cambra Giné et C. Germain utilisaient pour désigner cette unité le terme de *leçon*. Nous avons préféré celui de *cours* qui, même s'il est utilisé en d'autres sens, renvoie généralement, nous semble-t-il, à cette unité de lieu et de temps pendant laquelle se retrouvent enseignant et étudiants («j'ai cours à telle heure avec X»).

[353] C'est à cet ordre institutionnel que fait par exemple référence P-Jennifer lorsqu'elle modifie l'horaire de la prochaine séance de son cours («y a que ce jour-là qui corresponde à *votre emploi du temps*») (Cunégonde à la bibliothèque-J4).

Bien évidemment, la segmentation sur le plan discursif / pédagogique n'est pas sans lien avec les contraintes institutionnelles - mais les deux ordres ne se recoupent pas pleinement (on n'a pas de superposition exacte entre les deux types d'unités).

Les tableaux que nous présentons et commentons aux pages 331-335 décrivent précisément l'ordre institutionnel dans lequel prennent place les données que nous avons recueillies. En ce qui concerne les deux extraits du corpus que nous prenons ici pour exemple, les données institutionnelles sont les suivantes :

	Cunégonde-4J	*La Cousine Bette--K*
formation :	Diplôme d'université « langue française et spécialisation» niveau B2 (Celfe)	Licence de français (2ème année) Université Alger 2)
unité d'enseignement	«écrit» (demi groupe)	«lecture critique»

2.2.3. Les modèles de structuration des interactions : les principes du modèle en rang

Notre point de départ sera donc le modèle en rang développé par les interactionnistes à partir des travaux de J. Sinclair et M. Coulthard (1975), et les différentes discussions et versions qu'en ont présentées E. Roulet (1999), C. Kerbrat-Orecchioni (1990), R. Vion (2000).

Malgré leurs différences, tous ont pour point commun d'envisager la conversation comme :

> «un "texte" produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer - faute de quoi on parle, à l'aide d'une métaphore qui relève elle aussi de cette isotopie du tissage, de conversation décousue.» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 197)

Une «partition invisible» (Winkin) régit en effet les échanges : les tours de parole voient leur succession obéir à des règles de structuration (sémantique, syntaxique, pragmatique), qu'il est possible de mettre au jour. Si on prend plus précisément comme exemple les interactions didactiques, on constate, derrière les importantes variations dans leur déroulement (selon la matière enseignée, le thème et les objectifs du cours, l'enseignant *etc*.) des régularités de fonctionnement incontestables : «a fair degree of rigidity in the framework within which teachers and pupil interact» (Sinclair et Coulthard 1975 : 113).

Ces modèles se proposent donc de mettre en place une sorte de «grammaire de la communication» : il s'agit de dégager des règles stables, qui régissent l'organisation séquentielle des interactions. Ils adoptent une perspective de type structural, en souscrivant à «une conception hiérarchisée et fonctionnelle des unités qui /les/ composent» (Cambra Giné 2003 : 105). Cette conception est en effet *hiérarchique*, les différents rangs étant emboîtés les uns dans les autres, du plus petit au plus grand, et *fonctionnelle* : ces unités ne

sont pas définies formellement, mais sur le plan de leur(s) fonction(s) illocutoires ou interactives.

C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 206) expose deux façons d'envisager l'organisation d'une interaction donnée. L'une le fait «au niveau global (reconstitution du scénario qui sous-tend le déroulement d'ensemble de l'interaction)». Cette analyse en rangs postule l'existence de règles contraignant l'agencement des unités ainsi dégagées. L'autre le fait au niveau local en étudiant «la façon donc s'effectue pas à pas l'enchaînement des différents constituants du dialogue». Elle correspond plutôt à une analyse de type séquentiel, pour laquelle on observe le fonctionnement des tours de parole et de leur succession.

Le tableau ci-dessous reprend la terminologie employée par différents chercheurs qui exposent ce modèle *en rang*, en se situant dans la lignée de J. Sinclair et M. Coulthard, tout en en proposant des variantes ou des aménagements (que ce soit sur le simple plan du métalangage ou bien en y supprimant certaines unités ou en y introduisant de nouvelles). Tous, néanmoins, partent de l'*acte de langage*, envisagé comme point de départ et rang de structuration minimal et font la distinction entre *des unités monologales* (impliquant un seul locuteur) et d'autres *dialogales* (pour lesquelles il y a nécessairement - et au moins - échange entre deux interlocuteurs).

Nous revenons ensuite sur les rangs que nous avons nous-même retenus pour notre recherche, et qui nous sont semblé pouvoir y remplir un rôle fonctionnel.

Sinclair et Coulthard	*Roulet / école de Genève*	*Bange*	***Kerbrat-Orecchioni***	***Vion***	*Cambra Giné*	***Bouchard***
act	acte de langage		acte de langage	acte de langage	acte de langage	acte de langage
move	intervention		intervention	intervention	intervention	intervention
exchange	échange		échange	échange	échange	échange
						- étapes - épisodes - phases
transaction		séquence	séquence	séquence	segment	activités
				module		
incursion = leçon	incursion ou interaction	interaction	interaction	interaction	leçon	incursion
			(histoire conversationnelle)		séquence didactique	

Nous avons malgré tout mentionné dans ce tableau les modèles de M. Cambra Giné et R. Bouchard : même s'ils se situent dans une perspective plus didactique, ils reprennent aussi certaines des unités établies par J. Sinclair et M. Coulthard. Celui de C. Germain ne peut en revanche être inséré dans le tableau car ses principes de bases diffèrent trop du modèle de Birmingham.

2.2.4. Les unités monologales

Aux premiers niveaux, on retrouve tout d'abord des unités monologales (émises par un seul locuteur), dont nous effectuerons une rapide présentation pour mémoire car elles ne recoupent pas directement notre problématique de recherche : les niveaux supérieurs (séquence, interaction, voire histoire interactionnelle) semblant être plus pertinents pour mener l'analyse des médiations culturelles et interculturelles qui se jouent dans la lecture collective d'un texte littéraire.

a. Acte de discours / de langage

La plus petite unité envisagée dans ce cadre est l'acte de langage, l'analyse conversationnelle empruntant ici aux travaux de la pragmatique un concept central, même si, comme le remarque C. Kerbrat-Orecchioni, elle en fait parfois un usage «pré-théorique» :

> «Dès lors que l'on accepte de parler de question, d'offre, ou de requête (mais on voit mal comment on pourrait s'en passer) on se situe dans une problématique de speech acts, c'est-à-dire d'énoncés envisagés en tant qu'ils tentent d'exercer un certain type d'influence sur le destinataire et créent des contraintes de l'enchaînement.» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 64)

J. Sinclair et M. Coulthard recensent d'ailleurs 22 actes de langage qui constituent les actions verbales minimales que peut effectuer le locuteur et constituent les unités de base de la conversation.

Cependant, l'accommodation de ce concept aux travaux portant sur la conversation ne va pas sans poser un certain nombre de questions et conduit à le réenvisager. On peut reprendre ici brièvement un certain nombre de problèmes abordés par C. Kerbrat-Orecchioni et R. Vion.

La perspective conversationnelle conduit en effet à s'intéresser à des *speech acts,* non plus isolés, observables dans des énoncés produits *ad hoc*, mais pris dans l'échange, la relation interlocutive, et s'inscrivant dans un contexte donné. C. Kerbrat-Orecchioni (2009 : 230) distingue la caractérisation *illocutoire* de l'acte de langage (hors contexte «en vertu de ses propriétés linguistiques») et sa caractérisation *interactive* («valeur qu'il reçoit en contexte, en relation avec les actes précédents /.../ et subséquents»). Cette dernière est de fait plus complexe à déterminer et doit prendre en compte une multiplicité d'éléments contextuels.

Les difficultés rencontrées avec ces unités minimales ressortissent tout d'abord aux frontières paradigmatiques entre différents types d'actes : R. Vion parle d'une difficile «délimitation catégorielle» (2000 : 172). En effet, de nombreux actes sont voisins et ne

peuvent pas facilement être distingués les uns des autres (l'ordre et la requête par exemple) ou bien la fonction illocutoire de l'acte peut ne pas coïncider avec son sémantisme («je te promets qu'on se reverra» peut signifier une promesse, tout autant qu'une menace). Cette indétermination est encore renforcée par la fréquence des formulations indirectes :

> «La prise en compte des données situationnelles et des manières culturelles de dire conduit, le plus souvent, à la production d'actes non explicités, appelés indirects.» (Vion 2000 : 172)

En sus de ces questions de classification, on trouve des questions d'inventaires. D'un point de vue syntagmatique, il est aussi malaisé de repérer combien coexistent d'unités distinctes dans une séquence donnée : en effet, l'acte ne correspondant ni à la phrase, ni à la proposition, ni au tour de parole, sa délimitation peut être sujette à caution.

R. Vion évoque aussi les interrogations engendrées par la dimension multimodale de la communication : les actes peuvent-il aussi se réaliser (en partie ou complètement) sur le plan non verbal ?

b. L'intervention (move)

L'unité monologale suivante du modèle en rangs est l'intervention (ou «move» chez J. Sinclair et M. Coulthard) : elle correspond au «segment discursif associable à un seul contenu propositionnel» (Moeschler 1985 : 89-90), à «la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 225).

Elle est composée d'un acte de langage, ou de plusieurs, qui sont alors hiérarchisés. Le modèle genevois la décrit comme composée d'un «acte directeur» qui en constitue le pivot et lui confère sa «valeur pragmatique dominante» et d'actes subordonnés «dont la présence est facultative, et la fonction variable» (Traverso 1999 : 228-229).

Les recherches distinguent aussi ses différentes fonctions au sein de l'échange : elle peut être *initiative*, lorsqu'elle ouvre un échange, ou *réactive*, lorsqu'elle enchaîne sur l'intervention précédente, ou encore remplir simultanément ces deux fonctions.

Là encore, se posent des problèmes d'identification et de délimitation des interventions (qui affectent par ricochet, comme nous l'aborderons de manière plus détaillée, la définition de l'échange, première unité dialogale).

Tout d'abord, comment distinguer l'intervention du tour de parole ? Les tours de parole peuvent être définis comme «des unités qui appartiennent au niveau de surface de la conversation» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 58) alors que l'intervention peut être considérée comme une unité fonctionnelle :

> «À un premier niveau, le plus immédiatement visible, les conversations se présentent comme une succession de tours /.../ mais les tours /.../ ne sont jamais qu'un moyen et non une fin : la cohérence d'une conversation repose non sur l'enchaînement des tours mais sur celui des unités fonctionnelles que les tours véhiculent, à savoir les "interventions" et les "échanges.» (*ibid.*)

Un même tour de parole peut donc être constitué de plusieurs interventions :

> «Le tour de parole est l'occasion de "tenir la scène", mais ne coïncide pas nécessairement avec ce qui est dit pendant ce temps. Le contenu d'un tour peut être

> constitué d'une seule ou deux interventions appartenant à des échanges différents.» (Cambra GIné 2003 : 106)

Et même, pour certains chercheurs qui en ont une conception très restrictive, une intervention peut ne pas constituer un tour de parole à part entière : c'est le cas de R. Vion pour qui une intervention peut être considérée comme telle si et seulement si elle n'est pas réactive. Dans ce cas en effet, le locuteur

> «n'assume pas réellement son tour de parole. Il ne fait que répondre à une sollicitation à laquelle il peut difficilement se soustraire, mais ne prend aucune initiative quant au déroulement discursif et à la suite de l'interaction.» (Vion 2000 : 162)

On peut aussi s'interroger sur la nature de l'intervention : les régulateurs sont-ils des interventions à part entière ? Et peut-elle être de nature non-verbale (Vion 2000 :155) ? À la première question, R. Vion répond par la négative : «dans la mesure où /les régulateurs accompagnent l'intervention d'un autre locuteur» (Vion 2000 : 170). À la seconde, il apporte une réponse nuancée. Une intervention peut se réaliser non verbalement, notamment dans le cas de gestes semi-linguistiques : lorsqu'à une question d'un locuteur A «voudrais-tu aller fermer la porte s'il te plaît». B répond par un geste communicatif du type «tu peux toujours courir», par exemple. En revanche, si B se contente d'aller ouvrir la porte (même s'il manifeste son exaspération en traînant des pieds), on a une action et non une intervention, et «on peut communiquer sans intervenir» (*ibid.* : 159). Sur tous ces points, cependant, un consensus est très loin d'être établi et de nombreuses interrogations subsistent quant à la nature véritable de l'intervention.

2.2.5. Les unités dialogales

Ces unités monologales (actes de langage, intervention) sont articulées au sein d'unités plus larges, dialogales, qui sont construites par au moins deux locuteurs.

a. Une première unité évidente (et «mixte») : l'interaction / cours

Nous prendrons pour point de départ l'interaction, unité dont les délimitations, dans le cas d'interactions de classe, sont les plus évidentes. Le bornage de l'interaction est défini par un certain nombre de critères dont C. Kerbrat-Orecchioni donne la liste suivante : *schéma participationnel, unité de temps et de lieu* et *critère thématique*. Elle les résume par cette (célèbre) définition, qui met l'accent sur «la souplesse dans la continuité» qui caractérise l'interaction :

> «Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable, mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporl modifiable, mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable, mais sans rupture.» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 216)

S'y ajoute un autre critère, qui n'est pas nécessairement réalisé : la présence de séquences d'ouverture et de clôture qui viennent signaler le début et la fin de l'interaction.

Dans le cas d'interactions didactiques, le cadre institutionnel facilite le repérage du début et de la fin des interactions, qui se confondent de fait avec l'unité «cours» : l'emploi du temps de la classe définit à l'avance le lieu, l'endroit de la rencontre, les participants qui y sont conviés (et même une thématique, certes très générale, pré-définie par l'intitulé du cours). La présentation de notre corpus aux pages 331 à 335 correspond ainsi à la présentation des différentes interactions qui le constituent.

Les seules hésitations qui pourraient subsister quant au bornage de l'unité-interaction sont relatives tout d'abord au cas où se succèdent deux cours réunissant le même groupe-classe.[354] Généralement, l'enseignant n'est pas le même, ce qui constitue une rupture notable et conduit à envisager deux interactions différentes. Lorsque c'est le même enseignant qui donne les deux cours, il souligne le plus souvent la frontière entre les deux en ménageant une transition et / ou en accordant une pause à ses étudiants. C'est le cas dans notre corpus lorsque P-Maïssa clôt le cours de littératures francophones et donne rendez-vous aux mêmes étudiants, quelques minutes plus tard, pour un cours sur la littérature française (Nedjma-M).

Les hésitations sont aussi relatives au statut des interactions que l'enseignant peut avoir au début ou à la fin du cours avec un (des) étudiant(s). Que l'objet de cette conversation en effectif restreint soit plus ou moins lié à celui du cours, peu importe : la modification du cadre participatif, qui n'implique plus l'ensemble du groupe classe, nous fait dire qu'il ne s'agit alors plus d'une même interaction. D'ailleurs ces interactions (qu'on pourrait qualifier de «satellites») surviennent souvent avant la séquence d'ouverture ou après la séquence de clôture du cours lui-même. Ainsi, dans Cunégonde-J4, P-Jennifer, après un tour de parole qui correspond sans ambiguïté à la clôture de l'interaction, initie une autre interaction, en tête-à-tête avec une étudiante du groupe (412 : «je voudrais que tu viennes me voir à la fin du cours s'il te plaît»). Parfois, cependant, les frontières peuvent être moins évidentes, comme à la fin de Cunégonde-J5 où l'on voit une vingtaine de tours de parole suivre «l'annonce» de la fin du cours par P-Jennifer (397 : «nous avons terminé pour aujourd'hui») et une transition s'effectuer vers un dialogue P-Jennifer / E-Tatiana, qui reste la seule interlocutrice de l'enseignante alors que les autres étudiants quittent la salle. Cette ultime séquence ne constitue pas cependant une nouvelle interaction à part entière, puisqu'elle n'est (que) le prolongement de la séquence de clôture.

L' interaction est par ailleurs prise dans un réseau complexe d'unités qui l'incluent ou qu'elle inclut (et c'est ici que nous ferons passer la limite entre niveau macro et niveau micro de l'analyse structurale).

---

[354] Le critère de modification du cadre interactif retenu par R. Vion (2000 : 148) n'est pas complètement adéquat ici : le rapport de place dominant de l'espace interactif reste le même d'un cours à l'autre mais il semble bien que l'on passe d'une interaction à une autre. L'influence de la *FORME* est ici déterminante.

b. Une unité englobant l'interaction / le cours : l' histoire interactionnelle

L'histoire interactionnelle peut être considérée comme l'unité de rang supérieur de structuration du discours. Elle n'est pas intégrée en tant que telle dans les modèles auxquels nous faisons référence, même si C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso y font brièvement référence. Elle a été identifiée et caractérisée notamment dans les travaux de S. Golopentja (1988), qui la nomme histoire conversationnelle, et V. Bigot (2002). Celle-ci préfère la nommer *histoire interactionnelle* - et nous adopterons nous aussi cette appellation pour éviter toute confusion avec le type d'interaction qu'est la conversation.

Elle renvoie à «l'ensemble ordonné des interactions ayant eu lieu entre deux ou plusieurs sujets parlants» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 218). Cette «unité dialogale maximale» couvre toutes les interactions successives entre les locuteurs qui y sont impliqués. S. Golopentja en propose une approche qu'elle qualifie de «syntaxique», destinée à en dégager la structuration : elle comporte au minimum un épisode initial, et éventuellement un / des épisode(s) médian(s) et un épisode final (1988). Sa définition de l'H.I. est largement extensive, puisqu'elle :

- relativise la notion d'épisode initial : toute «première» interaction entre deux (ou plusieurs) interlocuteurs peut pour elle être rapprochée d'autres interactions, plus ou moins semblables, dans lesquelles ils se sont déjà engagés et dont «la trace subsiste, prête à s'actualiser dans /leur/ mémoire pragmatique» (Bigot 2002 : 156) ;

- crée la notion d'*épisode médian dérivé* : qui inclut dans l'H.I. toutes les conversations intérieures qui «continuent et explorent, affinent les conversations extérieures entre participants» ;

- dilue celle d'*épisode final*, en postulant que celui-ci se prolonge dans le jeu des conversations intérieures.

Pour notre part, nous en resterons à une approche plus restreinte : il nous semble que l'on court sinon le risque de voir cette unité se dissoudre dans un ensemble d'interrelations sans limites. Ses limites seraient alors si floues que l'H.I. se déroberait à notre regard et ne pourrait plus vraiment être considérée comme un *observable*. Ces considérations nous amèneront cependant à ne jamais perdre de vue que toute H.I. est prise dans un réseau complexe et mouvant de relations interdiscursives, qui la précèdent et / ou la suivent, qui l'englobent ou qu'elle englobe.[355]

Les données recueillies pour notre recherche constituent une partie de l' H.I. engagée entre les participants à l'interaction, qui a débuté avant que ne s'effectuent les observations et enregistrements (notre corpus ne comporte aucun épisode initial à proprement parler) et s'achèvera après. Ces H.I. se confondent *grosso modo* avec le cours auquel sont inscrits les étudiants, le premier cours du semestre (ou de l'année) constitue leur épisode initial, le

[355] V. Bigot envisage même «un modèle hiérarchique où s'articuleraient des HI directrices et des HI subordonnées» (2002 : 196).

dernier leur épisode terminal. Les cours que nous avons enregistrés s'inscrivent ainsi dans le continuum de ces H.I. partagées.

Les H.I. de type didactique comme celles qui constituent notre corpus ont une spécificité : le cadre institutionnel dans lequel elles s'inscrivent fait qu'elles sont planifiées de manière relativement précise. Le nombre d'épisodes qui les compose est lui aussi, en principe, déterminé au préalable, de même que leur durée, ainsi que le(s) lieu(x) où elle se déroule. L'emploi du temps communiqué en début de semestre (ou d'année) rend compte de ce caractère fortement prévisible, même si des réaménagements sont toujours possibles, ils sont toujours l'objet de séquences d'information / négociation entre les participants. Cela apparaît par exemple clairement au début de Cunégonde-J4 où 15 tours de parole sont consacrés à une négociation relative au changement d'horaire d'un cours (5 : P-Jennifer «la semaine prochaine nous n'aurons pas cours et nous rattraperons dans deux semaines à la même heure») et donc à une modification de la planification initiale de l'H.I.. Les H.I. répondent aussi à un autre critère définitoire : la stabilité du cadre participatif, enseignant et étudiants[356] se retrouvant régulièrement de cours en cours tout au long d'un semestre ou d'une année.

Le concept d'H.I. permet de distinguer deux sous ensembles au sein de notre corpus.

Le premier ensemble rassemble des séances consacrées à l'étude d'un même texte, qui forment un tout, une succession cohérente d'épisodes constitutifs d'une H.I. qui se déploie dans le temps et dont peut être véritablement menée une lecture suivie, une étude longitudinale. C'est le cas des cours consacrées à la lecture

- de «La Vie carnaval» par P-Sandra et P-Béatrice
- de «Cunégonde à la bibliothèque» par P-Jennifer
- et de *Une Femme* par P-Annie.

Nous avons pu recueillir du début à la fin, de manière exhaustive, toutes les séances consacrées à l'étude de ces textes, qui forment ainsi (pour chacun de ces textes envisagés) une «tranche» conséquente (plusieurs heures) de l'H.I. qui réunit les interactants.[357]

Le second ensemble se constitue de séances qui ne sont pas nécessairement liées les unes aux autres. Les interactions qui le composent peuvent être envisagées comme de simples «fragments» des H.I. : les conditions de leur recueil font que nous n'avons que peu d'informations sur les épisodes qui précèdent et suivent le cours enregistré (mis à part ce qui en est dit dans le cours lui-même ainsi que les quelques informations données par les

---

[356] Les absences (régulières et / ou occasionnelles) des étudiants n'affectent pas réellement le déroulement de l'H.I. Leur traitement est très variable, selon le contexte et l'enseignant : elles peuvent être vérifiées voire commentées ou bien complètement ignorées. Pour ce qui est du changement d'enseignant : cf.*infra.*

[357] Les cours consacrés à l'étude du Silence de la mer (Le Silence de la mer-I1 et Le Silence de la mer-I2) auraient pu intégrer ce premier ensemble, néanmoins nous n'avons pas pu, pour des raisons de disponibilité, enregistrer deux autres séances portant elles aussi sur la lecture du roman, pendant lesquelles les étudiants ont présenté des exposés sur le roman de Vercors et son contexte historique.

enseignants dans les entretiens). Qui plus est, ce fragment a été saisi au hasard de notre présence, ce jour-là, dans la classe, sans nécessairement laisser saisir la continuité entre les différents épisodes de l'H.I. On le voit par exemple dans le cas du cours La Cousine Bette-K. Il débute par le rappel de la méthodologie d'analyse du portrait littéraire qui a été acquise dans les cours précédents. Puis l'enseignante enchaîne avec la correction collective des travaux que devaient réaliser les étudiants pour la séance du jour (rédaction d'un paragraphe synthétisant les analyses menées sur le portrait du Colonel Chabert et de la cousine Bette la semaine précédente). Et il s'achève par la présentation des consignes d'un exercice à réaliser pour le cours suivant (un autoportrait chinois). Toutes les séquences qui composent cette interaction impliquent des prolongements dans le continuum de cette H.I., en amont ou en aval du cours enregistré : le fait que nous n'ayons enregistré «que» ce cours empêche de rendre compte de cette dimension.

Comme tout polylogue, ces H.I. témoignent d'entrelacements complexes entre les multiples H.I. dans lesquelles sont / ont été engagés leurs participants. Ceux-ci peuvent se retrouver et échanger à d'autres occasions que celle du cours recueilli. C'est notamment le cas des étudiants : ils sont engagés dans une formation donnée (diplôme universitaire du CUFCO, licence de français) et constituent une «promotion» : un groupe qui se retrouve à plusieurs reprises dans la semaine. Des contacts informels, amicaux, peuvent aussi se nouer entre eux, en dehors de la salle de cours (on en trouve la manifestation à certaines occasions dans le cours lui-même). Il y a bien sûr des points de contact qui se mettent ainsi en place entre les différentes H.I. qui s'entrecroisent ainsi, dont on ne peut complètement rendre compte.

Les interactions qui constituent notre corpus portent ainsi la trace de tout ce «passé interactionnel commun» (Bigot 2002 : 152), à tout ou partie des interactants : des références, plus ou moins explicites, sont faites aux épisodes advenus ou à venir de cette (de ces) histoire(s partagée(s) et manifestent cette inscription dans la durée.[358] C'est notamment le cas lorsqu'on a :

- *Le rappel du contenu du / des cours précédents :* Cunégonde-J4 commence ainsi par une séquence (26-38) où P-Jennifer introduit la première activité de la séance (présentation synthétique d'un extrait de la nouvelle par un petit groupe d'étudiants) en faisant le lien avec le cours précédent. Deux semaines auparavant, en effet, les étudiants avaient commencé à étudier un passage qui leur avait été attribué, et E-Tatiana avait même présenté au reste de la classe les analyses de son groupe :

[358] Les notes manuscrites des étudiants et / ou de l'enseignant constituent d'ailleurs une trace tangible des échanges qui ont eu précédemment lieu *cf. :*
- Cunégonde à la bibliothèque-J4 (32) P-Jennifer : «c'est ce que j'ai noté ensuite concernant les personnages tu nous avais parlé de monsieur Dupire»
- et (40) «j'vous laisse relire la scène et relire vos notes par rapport à ça».

26	**P-Jennifer**	alors la semaine pas la semaine dernière / mais il y a deux semaines / donc Tatiana tu nous avais présenté la scène + tu te souviens ↑ / la scène de la bibliothèque / vous deviez faire une étude deux scènes / donc + je vous avais mis par groupe

P-Jennifer rappelle les consignes qui avaient été données, la manière dont s'était déroulée l'activité, les principales conclusions de E-Tatiana et de son groupe et peut ainsi poursuivre l'activité amorcée précédemment :

32	**P-Jennifer**	alors dans ce cas-là / le deuxième groupe va passer / 'fin une personne du deuxième groupe ++ et ++ vous allez prendre en notes ce qui va être dit / qui veut passer dans le deuxième groupe

- *Le rappel de consignes de travail, de savoirs ou savoir-faire méthodologiques établis dans les séances précédentes* : La Cousine Bette-K débute par exemple par un rappel collectif du questionnement systématique qui doit être mené pour étudier un portrait littéraire. Ce savoir-faire a fait l'objet du cours précédent et est mis en pratique lors de différents exercices qui composent le cours recueilli. Ces passages, outre le «liant» qu'ils mettent en place entre les différents cours, témoignent aussi de la mise en place d'habitus méthodologiques, de la manière dont les étudiants sont censés construire, au fil des séances, des savoirs et savoir-faire relatifs à la langue et / ou au texte littéraire :

La Cousine Bette-K

396	**P-Kamila**	RAppelez-vous je vous ai dit que le nom / rappelez vous quand / on a vu quand j'ai fait le cours sur le portrait / qu'est ce que j'ai dit à propos du nom quand on a fait l'identité / que le nom n'est jamais ↑
397	**Ep**	gratuit
398	**P-Kamila**	gratuit ↓ +++ j'ai +++ comment on appelle cette cette étude / sur les noms propres

- *L'annonce du programme des activités* : on trouve aussi (tout particulièrement à la fin des cours) des échanges orientés vers le devenir de l'H.I.. Ainsi dans Cunégonde-J4, P-Jennifer inclut dans la séquence de clôture une mention du programme du cours à venir :

Cunégonde-J4

83'00	**P-Jennifer**	/ OK ↑ ++ donc cette après midi cours à l'IRFAMS comme d'habitude (brouhaha) alors bi jue je voudrais que tu viennes me voir à la fin du cours s'il te plaît (*brouhaha, les autres étudiants sortent de la salle*)

- *Des traces de la manière dont se construisent au fur et à mesure les relations inter personnelles et les images que les interactants ont les uns des autres* :

La Cousine Bette-K

152	47'00	**P-Kamila**	c'est votre problème en fait / d'accord bon vous RAIsonnez toujours dans le présent / d'accord

Ici, P-Kamila fait allusion aux difficultés qu'elle a diagnostiquées chez ses étudiants : leurs difficultés à replacer un texte dans un contexte précis, et plus particulièrement un contexte historique qu'ils ne connaissent pas directement.

- *Des allusions à d'autres H.I., connexes à celle qui est en train de se dérouler :*

Cunégonde-J4

14	**P-Jennifer**	mais madame Poulet vous a dit que vous pouviez manger pendant son cours / elle vous a dit que vous pouvez emporter un sandwich pendant son cours

Enfin, nous souhaiterions nous arrêter un instant sur certains cours de notre corpus qui interrogent de manière particulière ce concept d'H.I.. Tout d'abord, les cinq cours consacrés à l'étude de «La Vie carnaval» sont-ils les différents épisodes d'une même H.I. ? Il s'agit d'un projet mené conjointement par deux enseignantes, P-Béatrice et P-Sandra, qui y consacrent un certain nombre de séances de leurs cours respectif. Chacun de ces deux cours constitue donc en soi une H.I. dotée de son passé propre, qui se poursuivra une fois ce travail en commun sur la nouvelle effectué. Pourtant, pendant les quelques heures consacrées à la nouvelle de Gisèle Pineau, ces deux H.I. vont, du point de vue des étudiants du moins, quasiment fusionner en une seule, et ce malgré l'alternance des enseignants. L'objet (la lecture suivie d'un texte) nous semble ici primer sur la stabilité du cadre participatif (et surtout sur la présence du même enseignant pendant la continuité de l'H.I.). Les enseignantes insistent à plusieurs reprises sur le tissage (momentané) des deux H.I. en faisant référence aux épisodes de cette H.I. constitués par les cours de leur collègue. Cela n'empêche pas, néanmoins, certaines «ratées», car l'une et l'autre ne semblent pas suivre de manière systématique ce que fait leur collègue pendant cette «moitié» d'H.I. à laquelle elle ne peuvent assister.

Dans le cas de Cunégonde-J, P-Jennifer consacre cinq séances à la lecture de la nouvelle de F. Diome - ce sont sans conteste des épisodes d'une même H.I.. Mais un autre module de la formation de D.U. propose des activités en lien avec la lecture de ce texte, puisque certains cours de production orale sont consacrés à la réalisation d'un sketch qui en reprend les thématiques. Il nous semble plus difficile ici de considérer, comme dans le cas précédent, que deux H.I. fusionnent momentanément : d'une part la chronologie n'est pas la même : cet «atelier théâtre» a lieu une fois l'étude de la nouvelle achevée ; et pas une seule fois P-Jennifer n'y fait référence pendant ses propres cours (alors que les cours de P-Béatrice et P-Sandra portant sur «La Vie-carnaval» s'entrecroisent). D'autre part, les liens entre les deux cours restent assez lâches : les enseignantes avaient au départ envisagé une adaptation de la nouvelle sous forme de sketch, puis ont finalement opté pour une variation très libre sur le thème du racisme et de l'intégration.[359]

[359] Nous n'avons pas enregistré ce cours, qui constituait un témoignage intéressant sur la manière dont les étudiants avaient pu s'approprier les thématiques - racisme, intégration *etc.* - présentes dans la nouvelle mais aurait en soi constitué un corpus d'étude à part entière et ne correspondait plus exactement à notre problématique de recherche initiale.

c. Les unités englobées par l'interaction / cours : la séquence et / ou l'échange ?

l'échange : unité à part entière ou séquence minimale ?

Dans le modèle de J. Sinclair et M. Coulthard, l'échange constitue la plus petite unité dialogale. Les constituants directs de l'échange sont «les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires» (Moeschler 1985 : 153).

L'échange peut tout d'abord être envisagé comme unité *constituée*, ce qui renvoie au statut des rangs inférieurs, l'intervention et de l'acte de langage (Kerbrat-Orecchioni 1990).

Les échanges sont formés d'au moins «deux interventions constitutives, chacune à charge d'un locuteur différent» (Vion 2000 : 165). Ce modèle binaire associe une intervention *initiative* à une intervention *réactive*, qui constituent une paire adjacente dont les salutations (bonjour / bonjour) fournissent un exemple typique. E. Goffman (1973) parle dans ce cas d'échanges *confirmatifs*

Les échanges *réparateurs* (qui constituent pour les linguistes genevois l'échange type) ont quant à eux une structure ternaire : s'y succèdent une intervention initiative de L1, une intervention réactive de L2 et une dernière, évaluatrice, de L2[360]. Cette dernière intervention permet la réalisation de ce que E. Roulet nomme la complétude interactionnelle.

Pour C. Kerbrat-Orecchioni, la norme (deux, trois temps voire plus) varie selon «les types d'échanges et de situations» (1990 : 237). Dans les interactions à caractère didactique, ce modèle ternaire correspond à la séquence[361] Initiative / Réponse / Évaluation mise en évidence par les travaux de J. Sinclair et M. Coulthard et qui peut être considéré comme la structure d'échange emblématique de la classe.

Les échanges s'articulent entre eux et certaines recherches ont bâti des modèles complexes pour tenter de rendre compte de la manière de la variété des schémas d'échanges qui pouvaient s'illustrer dans la conversation (par ex : Moeschler 1985).

Le modèle proposé par C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 243 et *sq*) établit trois types différents de «séquences d'échanges» :

- les échanges «plats» ou «suivis» qui s'organisent de manière linéaire ;
- les échanges croisés ou entre croisés : où «les deux échanges sont discontinus, chacun d'eux étant brisé par l'autre» (*ibid.* : 244) ;
- les échanges embrassés ou enchâssés - avec ou sans chiasme.

La position des chercheurs vis-à-vis de cette unité est très variable : là où M. Cambra Giné voit l'échange comme «l'unité la plus importante, la plus nette et la plus utile pour l'analyse du déroulement de la classe de LE» (2003 : 106), R. Vion affirme que «l'ordre des échanges demeure l'un des points faibles de l'analyse des unités constitutives de

---

[360] «Ils comportent en principe trois constituants : une intervention de fonction illocutoire initiative, par exemple une demande d'information, une intervention ayant à la fois une fonction illocutoire réactive et une fonction illocutoire initiative (une réponse constituée d'une information qui appelle une évaluation) et une intervention de fonction illocutoire réactive (une évaluation)» (Vion 2000 : 154).

[361] NB : pas au sens utilisé *infra*.

l'interaction» (2000 : 169) . Nous exposons ci-après les difficultés qu'il peut y avoir à définir l'échange (et à le différencier de la séquence), et expliquons pourquoi nous nous alignons sur la position de R. Vion, qui en adopte une définition très restrictive, sans pour autant (comme Bigot 2002) nous résigner à laisser totalement de côté cette unité.

Si l'on reprend les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni et R. Vion, on peut voir que la délimitation de l'échange n'est pas toujours évidente, et qu'un certain nombre de points problématiques peuvent être identifiés, qui rejoignent pour partie les interrogations portant sur la nature de l'intervention (puisque l'intervention est constituant immédiat de l'échange) :

- Quelle place accorder aux interventions non verbales et aux régulateurs au sein de l'échange ? (cf. *supra*)

- Comment considérer les échanges tronqués (L1 : bonjour / L2 : pas de réponse) ? R. Vion propose de les envisager «au cas par cas», selon «le contrat de parole» en cours. Il peut y avoir échange tronqué lorsque l'absence de réponse a un caractère vexatoire, parfois on peut se contenter de constater qu'il y a intervention initiative sans réponse et dire que «l'intervention initiative de A n'a pu, en dépit de la dépendance conditionnelle, donner lieu à l'intervention réponse attendue» (Vion 2000 : 168).[362]

- Comment trancher la question des limites de l'échange, dans la mesure où tout énoncé est à la fois «initiatif» (il a des conséquences séquentielles et restreint le paradigme des suites possibles) et réactif (il est «déterminé par le discours antérieur») (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 168). Pour C. Kerbrat-Orecchioni, il faut trancher en identifiant un «degré de dépendance» de l'échange. Mais elle reconnaît aussi qu'il subsiste des énoncés «bi-orientés comme un élément Janus» (i*bid.*).

- Comment traiter le cas des échanges «imbriqués» du type :

  - L1 : quelle heure est-il ? (a)
  - L2 : cinq heures (b)
  - L1 : merci ?

La réponse de L2 a une double valeur illocutoire : réponse à la question précédente mais aussi service rendu, qui appelle un remerciement. Et l'intervention de L3 est donc «plus» qu'une simple évaluation : elle est aussi le remerciement apparié au service.

Pour résoudre cette difficulté, certains (le modèle genevois) adoptent un modèle à enchâssement généralisé : ils «requalifient» l'échange de base (a / b) comme une intervention (a'), qui initie alors une autre intervention (b'), cette nouvelle paire pouvant à son tour être requalifiée en intervention. On aboutit ainsi à un modèle complexe, où : «la définition de l'échange comme unité minimale de dialogue se trouve /.../ mise en cause» (Vion 2000 : 157) et où des mêmes unités peuvent «passer» d'un rang à l'autre.

C. Kerbrat-Orecchioni dit que cette modélisation est complexe et postule peut être «trop de structure» dans le déroulement d'une conversation : nous préfèrerons comme elle,

[362] Situation fréquente dans les interactions de service.

mettre l'accent sur la construction séquentielle des échanges et continuer à parler d'échanges imbriqués. Pour elle, les deux échanges successifs sont en quelque sorte «encastrés l'un dans l'autre à la faveur de la bivalence du second tour» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 241) qui fusionne deux actes de langage /.../ et fonctionne à la fois :

- comme l'intervention réactive du premier échange ;
- et comme une intervention initiative en ouvrant un second.»

- Comment encore - et c'est une situation qui concerne directement les interactions à caractère didactique - envisager les spécificités de l'échange dans le cas d'un polylogue ? Les modèles existants se concentrent sur une interaction qui compte deux participants, or :

> «L'organisation structurale de la conversation /.../ pose lorsque le nombre des participant est supérieur à deux des problèmes infiniment plus complexes que ne le laisse supposer le modèle hiérarchique classique.» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 274)

- Mais les principales interrogations portent sur les limites à poser entre l'échange et la séquence. Dans certains cas, en effet, la complétude interactionnelle (sur laquelle se clôt en principe l'échange) n'est pas immédiatement atteinte et l'échange se trouve prolongé de plusieurs interventions. Certains échanges «peuvent compter jusqu'à cinq, sept, neuf phases ou interventions, voire davantage jusqu'à ce que soit satisfaite la contrainte du double accord» (E. Roulet, «Complétude interactive et mouvements discursifs», Cahiers de linguistique française, 8, 1986, cité par Kerbrat-Orecchioni 1990 : 238) : doit-on encore les considérer comme des échanges ? ou déjà comme des séquences ?

Ce cas est fréquent dans les interactions didactiques : lorsque la réplique de l'apprenant à l'initiative de l'enseignant n'est pas jugé satisfaisante, il peut y avoir prolongation des échanges jusqu'à obtention de la complétude interactionnelle et satisfaction de l'enseignant (P. Bange évoque dans ce cas une «séquence d'élicitation secondaire» 1992). Certains proposent d'introduire un rang intermédiaire entre l'échange minimal et la séquence, ce qui nous semblerait alourdir encore le modèle utilisé. C. Kerbrat-Orecchioni continue à différencier ce type d'échange de la séquence, dans la mesure où il n'est pas initié «par des actes divers» mais où toutes ses interventions sont «sous la dépendance d'une intervention initiative unique» (1990 : 239). il nous semble pourtant (cf *infra*) qu'on peut trouver une «intervention initiative unique» à l'origine de certaines séquences, dont la longueur et la complexité rendraient cependant gênante l'identification comme simple échanges.

Ces considérations amènent certains chercheurs, comme R. Vion, à réenvisager de manière assez restrictive ce niveau de l'échange :

> «Nous avons donc été amené à considérer que l'échange minimal comportait nécessairement deux interventions constitutives, chacune à charge d'un locuteur différent. Nous avons également admis qu'une intervention, voire les deux, pouvait être de nature non verbale. Ceci dit, nous avons clairement distingué la communication non verbale de l'accomplissement non verbal d'une action. Enfin, nous avons refusé de

> considérer qu'une intervention puisse être constituée d'unités de même nature et que la notion d'échange puisse s'étendre aux actes de langage.» (Vion 2000 : 165)

À ses yeux, «le niveau de l'échange n'est pas un constituant obligatoire de tous les moments de l'interaction». Il refuse de se placer dans la perspective d'une analyse en constituants immédiat qui postulerait qu'une interaction

> «fonctionne comme un mécano géant où s'agenceraient, sans discontinuité, des micro modules correspondant aux échanges ; /cela/ risquerait de nous entraîner vers une conception rigide de l'interaction». (Vion 2000 : 166)

Il préfère renoncer à parler d'échange dès lors que l'on sort du cas où «la partie d'interaction décrite est relativement brève et centrée sur une tâche très délimitée». Il réserve le terme d'échange :

> «- à des dialogues à deux intervenants
>
> - à des fragments interactifs rudimentaires ramenant tout au modèle *stimulus réponse*, fragments pouvant constituer une interaction ultra brève ou rentrer dans une interaction plus vaste sans perdre pour autant leur caractère d'univers clos». (*ibid*.)

Nous souscrivons de fait dans nos analyses à cette conception restrictive de l'échange, que la notion de séquence peut avec profit recouvrir. C'est ce que fait P. Bange (1992 : 211) : pour lui, la séquence minimale est composée d'une paire adjacente et différentes séquences pouvant s'emboîter les unes dans les autres «selon un modèle hiérarchique séquentiel». Néanmoins, nous préférons pour notre part conserver le terme d'échange et le réserver à une forme spécifique, bien balisée, de séquence à deux ou trois temps.

d. Échanges / interventions / séquences : un exemple des difficultés de segmentation

Nous avons choisi ici de commenter un extrait de notre corpus afin d'illustrer les interrogations relatives à l'étude de la structuration des interactions que nous venons d'évoquer.

Extrait : «Les stéréotypes sur les Français» (Cunégonde-J4)

191		**P-Jennifer**	après / c'est vrai que là / on nous dit pas exactement que / elle est africaine / mais euh on sait de par son parcours / on sait la narratrice c'est l'auteur / on sait qu'elle est africaine ↓ / d'accord donc là on peut un petit peu extrapoler + mais c'est vrai que c'est un peu / ce qui est vu euh pour les étrangers en général / donc là on va / on a affaire à des stéréotypes ++ concernant les stéréotypes donc de:: / des Français qui sont donc représentés par les Dupire ici / on a sales ignorants hautains vulgaires sans scrupules laids indignes racistes idiots / (plus bas) c'est pas très gentil pour les Français () (rire) + vous connaissez d'autres stéréotypes sur les Français +++ (elle chuchote) vous avez vu ça y a pas longtemps () +
192		**E**	rêveurs
193		**P-Jennifer**	rêveurs (rire)
194		**E-Taï**	râleurs
195		**P-Jennifer**	râleurs +++ (elle écrit *rêveurs* et *râleurs*)
196	34'00	**E-Tatiana**	grèveurs ça existe ou::
197		**P-Jennifer**	ah ben je sais pas **c'est les stéréotypes <que vous voulez avoir ?>**
198		**E-Tatiana**	**NON non je voulais dire** grève

199		**E-Maria**	la grève
200		**P-Jennifer**	**<qui fait pendant grève>**
201		**P-Jennifer**	**ah grèveur ah**
202		**E-Tatiana**	&ça existe non (rire)
203		**P-Jennifer**	&non gréviste (rire) gréviste d'accord ils font la grève d'accord (elle écrit *grèviste*)
204		**E-Tatiana**	&non non pas gréveur gréviste
205		**P-Jennifer**	d'accord d'autres choses ↑ ++
206		**E-Maria**	ils ont les idées arrêtées
207		**P-Jennifer**	d'accord
208		**E-Tatiana**	pas trop ouverts vers le monde +++ (P-Jennifer écrit *pas trop ouverts sur le monde*) les idées
209		**P-Jennifer**	oui ça ressemble / ça reste un peu sur les idées arrêtées ↓ / d'autres choses encore que vous avez sur euh / des stéréotypes que vous connaissez sur les Français / Daïma je te vois sourire ↑
210		**E-Mi Sook**	non parce qu'il y en a beaucoup (rires)
211		**E-Daïma**	ils ont toujours raison (rires)
212	35'00	**P-Jennifer**	ils ont toujours raison / d'accord +++ (5 sec.) (elle écrit *veulent toujours avoir raison*) ils veulent toujours avoir raison ++ d'autres choses ↑ +++ (6 sec.) alors ici tout ce que vous me dites / c'est des stéréotypes plutôt comment ↑ / positifs ou négatifs ↑ / la réponse elle est / elle est facile
213		**Ex**	**<inaudible>**
214		**E-Tatiana**	**ça dépend** des situations / mais c'est parfois bien d'avoir les idées arrêtées mais pas toujours (rire)
215		**P-Jennifer**	en général / quand on dit de quelqu'un qu'il a les idées arrêtées / c'est qu'il est un petit peu euh / il est pas du tout / OUvert d'esprit / donc / il s'ouvre pas aux autres cultures / ils s'ouvre pas à la différence / c'est un peu ça quand on dit que quelqu'un a les idées arrêtées ↓ + donc là c'est plutôt quand même des stéréotypes négatifs hein ↓ / vous connaissez pas des stéréotypes POsitifs / sur les Français ↑ (rire)
216		**E-Bing Qing**	ils sont romantiques
217		**P-Jennifer**	ils sont romantiques +++ d'accord ++ (*elle écrit : romantiques*)
218		**E-Tatiana**	bons amants
219		**P-Jennifer**	(rire) bon **d'accord**
220		**E-Tatiana**	**(rire) non** c'est vrai c'est des stéréotypes +++ (*P-Jennifer écrit : bons amants*)
221		**P-Jennifer**	d'autres choses ↑ +++
222	36'00		bons cuisiniers
223		**P-Jennifer**	oui / ils font bien la cuisine / oui / cuisiniers +++ (5 sec.) (*elle écrit : bons cuisiniers*) d'autres choses encore ↑ / il y a plus de stéréotypes négatifs que positifs sur les Français hein
224		**E-Maria**	&en général les stéréotypes sont négatifs
225		**E-Tatiana**	oui
226		**P-Jennifer**	&souvent / mais on peut quand même en trouver des positifs ↓
227		**E-Maria**	oui trois
228		**E-Tatiana**	(rire)
229		**P-Jennifer**	oui mais y a pas que les Français qui ont des stéréotypes quand même **(rires)**
230		**E-Tatiana**	**oui**
231		**E-Maria**	**bien sûr**
232		**P-Jennifer**	**on est d'accord** il y en a / ça marche aussi pour tous les / **pour tous les**
233		**E-Tatiana**	**oui**

234		**P-Jennifer**	pour tous les pays du monde hein / souvent on a tous des stéréotypes sur euh / sur d'autres cultures / sur d'autres euh sur d'autres personnes ++ en ce qui concerne la narratrice / d'après vous / il s'agit seulement de stéréotypes ici ↑ / ou est-ce que ça va un peu plus loin +++ (4 sec.) parce que donc le fait que voilà le
	37'00		stéréotype de la bonne femme de ménage un peu stupi:de euh / un peu lente ++ qui peut servir d'objet sexuel et puis qui est un petit peu considérée comme une esclave / d'après vous / c'est juste / des stéréotypes ou ça va un peu au-delà ↓
235		**E-Tatiana**	je pense que ça vient de l'histoire de l'esclavage
236		**P-Jennifer**	&oui
237		**E-Tatiana**	&tout ça c'est / c'est pas plutôt stéréotypes / c'est c'est les liens historiques +++
238		**P-Jennifer**	alors pourquoi est-ce il y a eu l'esclavage +++ pourquoi les gens se sont retrouvés esclaves ↓ +++ parce qu'ils étaient considérés comment
239		**E-Ming Na**	stupides
240		**P-Jennifer**	stupides / oui **inférieurs**
241		**E-Tatiana**	**pas développés**
242		**P-Jennifer**	VOILÀ / inférieurs par rapport euh à ceux qui les ont euh ++ à ceux qui les ont rendus esclaves en fait ↓ / donc le fait qu'ils étaient considérés inférieurs + qu'est-ce que c'est ↓ / c'est seulement des stéréotypes ↑ +++ alors comment on peut appeler ça
243		**E-Maria ?**	on peut dire que c'est la mentalité de ces gens qui voient / ça
244	38'00	**P-Jennifer**	et c'est quoi comme mentalité ↑ ++ vous l'avez dit là / tout à l'heure ++ ici c'est du racisme
245		**Ep**	**oui**
246		**P-Jennifer**	**d'accord** ↑ / c'est plus seulement / des stéréotypes
247		**E-Maria**	la réalité
248		**P-Jennifer**	pardon
249		**E-Maria**	c'est un peu la réalité / c'est pa::s / seulement des stéréotypes
250		**P-Jennifer**	&que les bonnes femmes / que les femmes de ménages son:t bien / et qu'elles sont stupides ↑
251		**E-Maria**	ah oui
252		**P-Jennifer**	(étonnée) ah bon
253		**E-Maria**	ah oui je c- / je connais beaucoup des gens qui:: pensent
254		**P-Jennifer**	&ah qui le pensent / mais c'est pas la réalité / ils le pensent / d'accord ↑ / mais on est bien d'accord que **c'est pas**
255		**E-Tatiana**	**a:h oui**
256		**P-Jennifer**	parce quelqu'un est femme de ménage qu'elle est stupide / ou qu'elle est euh / qu'elle est illettrée
257		**E-Maria**	&oui quand elle lui dit que:: euh / j'ai une école et j'ai quelque chose / oui là il change d'avis / mais en général quelqu'un qui cherche euh un travail comme femme de ménage toujours il e++st / mal éduqué
258		**P-Jennifer**	mais ça dépend / si euh si elle fait euh / cherche un travail pendant ses étu:des / ou même autrement / après si y a pas d'autre travail
259		**E-Maria**	&oui mais seulement quand on sait qu'elle euh / fait des études
260		**P-Jennifer**	ah qu'on / qu'on change d'opinion
261		**E-Maria**	oui
262		**P-Jennifer**	oui d'accord / là je suis d'accord avec toi OUI / souvent c'est comme ça que les femmes de ménage sont considérées / surtout quand elles sont noires africaines
	39'00		alors là euh + c'est encore pire / donc là on assiste plus à du racisme qu'à des stéréotypes ↓ / on est d'accord ↑ + oui ↑ / alors mm / je voudrais que dans le texte / dans la nouvelle / vous / eu:h / vous me montriez / les différentes eu:h / comment le racisme / est démontré dans la nouvelle à travers les attitudes et le langage des Dupire ↓ + alors on va / vous allez faire un tableau / on va faire +++
	40'00		deux groupes +++ (9 sec.) alors +++ (10 sec.) alors un groupe va s'occuper des attitudes et un autre du langage de monsieur Dupire d'un côté + et de madame Dupire de l'autre

Cet extrait de Cunégonde-J4 prend place après que les étudiants ont effectué deux activités de relevé (comment les Dupire voient la narratrice et comment la narratrice voit les Dupire). P-Jennifer y amorce un travail sur le racisme des Dupire en engageant la discussion sur la question plus générale des stéréotypes.

Tout d'abord, peut-on le considérer comme une séquence à part entière ? On aurait pu l'envisager comme un seul échange, puisqu'il est sous la coupe d'une intervention principale qui va initier toutes les autres (Kerbrat-Orecchioni 1990) :

191 **P-Jennifer** + vous connaissez d'autres stéréotypes sur les Français +++ (elle chuchote) vous avez vu ça y a pas longtemps () +

Nous préférerons cependant le considérer comme une séquence, au sein de laquelle peuvent être identifiés plusieurs échanges, puisque, comme nous l'avons mentionné, nous nous en tenons à une définition minimaliste de l'échange.

À l'échelle de l'interaction, cette séquence est subordonnée et / ou enchâssée à d'autres. Elle sert notamment de transition entre la séquence portant sur les représentations réciproques des personnages et celle où les étudiants devront étudier : «comment le racisme est démontré dans la nouvelle à travers les attitudes et le langage des Dupire» (262). Toutes les trois peuvent aussi être considérées comme trois temps d'une même macro-séquence consacrée à l'étude de la question du racisme dans la nouvelle (qui inclut aussi une activité sur le *petit nègre*).

Elle peut être découpée en trois temps différents (auxquels correspondent trois questions de P-Jennifer, qui peuvent être réitérées et / ou reformulées) :

1/ (167-191) : les Dupire ont une vision stéréotypée de la narratrice, l'auteur présente une vision stéréotypée des Dupire / des Français

2/ (191-242) : quelle est la vision stéréotypée des Français

3/ (242-262) : est-ce que c'est une vision stéréotypée et / ou raciste

Examinons plus en détail la séquence centrale, qui se distingue des autres par son objet : il s'agit en effet d'un moment où P-Jennifer fait appel à l'expérience du monde des étudiants (quels sont les stéréotypes sur les Français qu'ils connaissent ?), expérience qui est convoquée pour les aider à mieux comprendre et analyser le texte de F. Diome. Néanmoins, par d'autres aspects, cette «micro-séquence» se font complètement dans la macro séquence qui l'enchâsse : la structure du cadre participatif est en effet la même tout le long (P-Jennifer interroge collectivement le groupe-classe).

Cette «micro séquence» est initiée par une intervention de P-Jennifer (dont on voit qu'elle ne constitue qu'une partie du tour de parole 191). Il s'agit d'un acte de langage indirect : les étudiants comprennent immédiatement qu'il ne s'agit pas de répondre «oui» ou «non» à la question mais de donner la liste des différents stéréotypes sur les Français qu'ils connaissent. Le seconde partie de l'intervention replace la demande de l'enseignante dans le continuum de la formation : la question des stéréotypes a été envisagée dans d'autres

cours et des H.I. partagées par les étudiants dans ce cadre et ce sont ces savoirs que P-Jennifer demande de remobiliser.

On a ensuite une suite d'échanges - et nous employons ici le terme car ces échanges sont composés d'un nombre réduit d'interventions. Pour la plupart d'entre eux, on retrouve, de manière exemplaire, la structure IRE (cf. tableau) :

- P-Jennifer a une première intervention initiative - par exemple : (191) «vous connaissez d'autres stéréotypes sur les Français / vous avez vu ça y a pas longtemps»
- un étudiant fournit la réponse à la demande de l'enseignant - (192) : «rêveur»
- et P-Jennifer évalue la réponse donnée : elle répète - et valide - la proposition de l'étudiant (193).

Le fait que nous soyons dans un polylogue implique quelques variations par rapport à la structure ternaire «canonique» : les temps «R» et «E» peuvent être répétés sans qu'il y ait besoin pour P de réitérer l'intervention initiative (on le voit en 194 et 195 où «râleurs» est proposé et validé sans reformulation de la question. À intervalles réguliers, cependant, P-Jennifer relance les étudiants en reformulant sa question initiale - par exemple : (205) : «d'autres choses», (209) : «d'autres choses encore que vous avez sur les stéréotypes que vous connaissez sur les Français», (205) : «d'autres choses».

L'évaluation se fait sous différentes formes :

- validation explicite (203, 205, 207, 212, 217 : «d'accord», 219 : «bon d'accord», 223 : «oui») ;
- et / ou répétition de la proposition de l'étudiant (193, 195, 217, (179, 181, 196, 200) ;
- et / ou sa reformulation (211 et 212 «ils ont toujours raison» / «il veulent toujours avoir raison», 222 et 223 : «bon cuisiniers»/ «ils font bien la cuisine oui cuisiniers»).

Une seule proposition est (en partie) rejetée (208 «pas trop ouverts sur le monde») : l'intervention évaluative de P-Jennifer (209) comporte alors deux actes de langage distincts, le premier («oui») qui prend acte de la réponse de l'étudiant, le second («ça ressemble / ça reste un peu sur les idées arrêtées») qui en donne une évaluation négative.

Mais cette structure ternaire se complexifie à certains moments. On a ainsi en 193-205 un échange qui vient s'enchâsser dans un autre. E-Tatiana répond à la sollicitation de P-Jennifer et propose un qualificatif stéréotypé pour les Français : «gréveurs». Cependant, d'elle-même, elle s'interroge sur la validité de sa proposition - non pas d'un point de vue sémantique mais d'un point de vue linguistique («ça existe le mot oui»). Elle initie un échange qui couvre 10 tours de parole où c'est l'expertise langagière de P-Jennifer qui est sollicitée. On a ici ce qui correspond chez P. Bange à une séquence latérale : où les interactants se focalisent momentanément sur des questions de forme et d'intercompréhension. P-Jennifer donne ainsi la forme «correcte» : «gréviste», qui est reprise par E-Tatiana et validée («gréviste» / «d'accord»). Mais la négociation elle-même sur l'existence ou non du terme «gréveur» comporte un autre enchâssement, puisque P-Jennifer ne comprend pas, dans un premier temps, quelle est la famille de mots à laquelle E-Tatiana

rattache son néologisme : elle doit donc demander à l'étudiante de s'expliquer sur ce point («je sais pas c'est» / «non / je voulais dire grève» / «ah gréveur» / «d'accord ils font la grève»).

Enfin, à partir de 212, on peut observer que la demande de P-Jennifer varie : il ne s'agit plus de donner seulement des stéréotypes, mais des stéréotypes positifs. La question est posée directement en 215 «vous connaissez pas des stéréotypes positifs sur les Français» et donnera lieu à trois réponses différentes. Mais elle est préparée dès 212 : l'intervention de P-Jennifer est intéressante en ce sens où elle commence par poser une «fausse» question (et l'annonce comme telle) : «c'que vous me dites c'est des stéréotypes plutôt comment / positifs ou négatifs / la réponse elle elle est facile» - probablement sensée servir d'amorce à la nouvelle consigne. Cependant l'étudiante prend la question pour «argent comptant» et amorce en 214 une réponse argumentée portant sur la dernière proposition qui a été effectuée («avoir les idées arrêtées»). P-Jennifer doit donc clore en 215 ce début de négociation pour «revenir» à son objet initial, une demande portant sur des stéréotypes positifs.

En 223-227, on trouve un nouvel enchâssement : l'échange ternaire s'interrompant dès le premier temps (223 : «d'autres choses») pour laisser la place à un autre échange (portant sur la prédominance des stéréotypes négatifs sur les stéréotypes positifs). Le premier échange ne se clôt cependant pas et reste inachevé après cette parenthèse (à moins que l'on considère le «trois» de E-Maria en 227 comme une ultime réponse, signalant l'impossibilité d'aller plus loin et de fournir encore d'autres exemples de stéréotypes positifs).

Enfin, en **229-234,** un échange amorce la transition avec l'étape suivante, le retour au texte et la réflexion sur vision stéréotypée et / ou vision raciste de la narratrice par ses employeurs.

L'extrait pose aussi la question de la prise en compte des canaux non-verbaux. La dimension multimodale de la communication est présente à chaque étape de l'évaluation, puisque P-Jennifer - en même temps qu'elle valide verbalement les propositions des étudiants les valide par écrit en les notant au tableau. Cette validation non-verbale peut être considérée comme acte de langage à part entière : on pourrait en effet avoir une proposition qui ne soit validée que de cette manière. Cependant, il faut nuancer cette affirmation : il paraît improbable qu'une évaluation négative se fasse en se passant de toute intervention verbale (en se contentant de ne pas noter le terme au tableau !). Par ailleurs, quel statut donner au sourire de E-Daïma (209 : «je te vois sourire») : il nous semble difficile de le considérer comme intervention (l'étudiante, au moment où il sourit a-t-il une intention claire de communiquer ? à qui est adressé ce sourire et quelle est sa portée réelle ?). Cependant, on voit bien que P-Jennifer interprète ce sourire - il est pour elle le signe que l'étudiante a «quelque chose» à communiquer et s'en sert comme prétexte pour la sélectionner comme next speaker. Enfin, c'est le petit rire de P-Jennifer en 219 qui déclenche l'intervention de l'étudiante en 220 : elle rappelle qu'il ne s'agit pas de donner des traits de caractères réels

des Français mais de donner des stéréotypes : elle n'accrédite donc pas nécessairement la fait qu'ils soient «bons amants», ce qui aurait pu déclencher le rire de P-Jennifer.

Ces quelques remarques portant sur la structuration «micro» d'un extrait de notre corpus témoignent de la difficulté à appliquer toute typologie figée, de la complexité de ces échanges - notamment parce que ce sont des polylogues, dans lesquels la dimension non verbale occupe une place qui n'est pas négligeable. Elles amorcent aussi la réflexion que nous mènerons ultérieurement (*infra* partie 3) sur les modalités de ce débat interprétatif mené autour du texte. Les tensions entre travail sur la langue / travail sur le texte, la place accordée à la négociation sur le sens y apparaissent déjà, en effet, en filigrane.

e. Les séquences : principales composantes de l'interaction

Même si la délimitation de l'interaction en séquence pose elle aussi des difficultés (que l'examen que nous venons d'effectuer d'un court extrait de notre corpus a déjà permis d'évoquer), c'est cette unité que nous envisageons comme principale composante de l'interaction.

Le découpage de l'interaction répond généralement à un schéma global en trois temps :

- une séquence d'ouverture ;
- le corps lui-même de l'interaction ;
- une séquence de clôture.

Les séquences encadrantes (ouverture et clôture) sont les plus ritualisées : ce sont les plus facilement identifiables, et elles ont été étudiées de la manière la plus approfondie. Le corps de l'interaction a quant à lui «une organisation beaucoup plus aléatoire et polymorphe» (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 220), plus difficile à déterminer. De fait, le découpage en séquence de l'interaction «laisse une large place à l'intuition», les séquences s'apparentant «davantage à des moments de dialogue qu'à des unités formellement délimitables» (C. Hudelot, «Dialogue et monologue dans l'échange mère-enfant», *Journée d'études 8 de l'Univrsité R. Descartes*, 1983 : 19 cité par Kerbrat-Orecchioni 1990 : 220).

Plusieurs critères permettent de définir la séquence. Nous retiendrons au premier chef ceux de cohérence sémantique et de cohérence pragmatique, que l'on retrouve dans la majeure partie des travaux sur lesquels nous nous sommes appuyée. Pour V. Traverso :

> «Deux critères peuvent être retenus pour identifier la séquence : un critère thématique et un critère interactionnel ou pragmatique. Ils ne sont pas excluysifs l'un de l'autre et selon le type d'interaction considéré ou le moment de l'interaction, l'un des deux s'appliquera préférentiellement.» (Traverso 1996 : 30)

R. Vion l'envisage comme unité «fonctionnelle» et «thématique» (Vion 2000 : 151 et 153). C. Kerbrat-Orecchioni comme «un bloc d'échange reliés par un fort degré de cohérence sémantique et / ou pragmatique» (1990 : 218). Elle évoque en outre un troisième aspect, lié aux «variations du schéma participationnel».

Le critère pragmatique (un seul «but» ou une seule et même «tâche» C. Kerbrat-Orecchioni 1990 : 151) est généralement retenu pour définir séquences d'ouverture et de clôture : la première (*ibid.*) étant définie comme :

> «partie d'une interaction qui outre l'échange de salutation pourra comporter des échanges rituels par lesquels les acteurs /.../ vérifient leurs dispositions réciproques à communiquer, se renouvellent des marques de considération et commencent à construire un ensemble de valeurs auxquelles ils pourront se référer par la suite.» (Vion 2000 : 151)

À cette «mise en place de l'interaction» répondent les échanges de salutation et la fermeture de l'interaction dans la séquence de clôture (parfois précédée d'échange de pré-clôture).

Les séquences latérales ont elle aussi une valeur essentiellement fonctionnelle : elles interviennent lorsque le cours «normal» de l'interaction est suspendu pour résoudre un problème particulier (généralement lié à la gestion de malentendus ou à la levée des incompréhensions). Ces moments de parenthèse «sont généralement fortement codés et délimités par des régulateurs de diverse nature et pourvus assez souvent de contours prosodiques particuliers» (Vion 2000 : 153).

P. Bange range ces trois types de séquences sous la dénomination de séquences «à définition structurale», «qui constituent des dispositifs disponibles pour résoudre des problèmes dans l'organisation du déroulement des interactions» (Bange 1992 : 211). Il les oppose à des séquences «fonctionnelles» à définition sociale, en contexte et en négociation avec le ou les partenaires :

> «C'est une fois interprétées en contexte après avoir fait l'objet d'une attribution coordonnée de signification pragmatique que ces séquences prendront valeur de telle ou telle action sociale et seront désignées comme des actions de conseil, de menace, de conciliation, de récit *etc.*» (i*bid.*)

Néanmoins, la frontière entre les deux (structurale / fonctionnelle) peut parfois être ténue, comme le remarque V. Bigot qui repère dans son corpus (2002 : 168) des séquences structurales (un échange de salutation en clôture d'une interaction) qui comportent aussi des enjeux fonctionnels (enjeu métalinguistique, rôle dans la construction de la relation interpersonnelle).

Le critère thématique permet d'isoler un ensemble d'échanges qui évoquent le même sujet (F. François parle de «saynètes»). Le thème doit alors être envisagé comme co-construction : V. Traverso parle du «caractère nécessairement collaboratif de toutes les procédures» (1999 : 38). R. Vion souligne la difficulté à appliquer ce critère et à repérer de manière fiable les ruptures thématiques qui signent le passage d'une séquence à l'autre.

À ces deux critères, C. Kerbrat-Orecchioni en ajoute un troisième, celui de la stabilité du cadre participatif, que nous prendrons aussi en compte. Les interactions didactiques nous semblent en effet se caractériser par une importance toute particulière des rôles interactfs. Leur répartition contribue à la structuration des interactions : une même activité peut se découper en différentes étapes auxquelles correspondent des configurations différentes du

cadre participatif (travail en petit groupe, mise en commun avec l'ensemble du groupe classe *etc.*).

M. Cambra Giné regroupe ces trois critères : elle définit le segment (elle adopte cette terminologie de segment pour ne pas entretenir de confusion avec la séquence didactique) comme «un événement communicatif de classe» délimité en tenant compte «des critères d'activités, de thèmes et de constellation des participants» (Cambra Giné 2003 : 104). Le premier critère met déjà l'accent sur la dimension didactique des séquences sur lesquelles portent ses analyses - et il se situe presque à l'intersection entre les séquences (définies d'un pont de vue discursif et interactionnel, à la suite du modèle de J. Sinclair et M. Coulthard) et activités (définies d'un point de vue didactique, que nous évoquons dans notre section suivante) :

> «Un segment est une unité curriculaire telle qu'elle a lieu effectivement : une activité ou tâche d'apprentissage qui se réalise dans une séquence d'actions, dans le but d'attendre un (ou un ensemble d') objectif(s) d'apprentissage, en mettant en application des contenus, selon une démarche ordonnée et en prenant appui sur une organisation matérielle : un laps de temps, une organisation groupale et spatiale, des matériaux didactiques et des ressources techniques.» (Cambra Giné 2003 : 104)

On peut enfin souligner que, du fait que nous ayons partiellement renoncé au rang de l'échange (du moins dès que les échanges dépassaient un cadre restreint), et refusé d'introduire un rang supplémentaire à celui de la séquence entre intervention et l'interaction, notre modèle implique la possibilité de multiples enchâssements de séquences, d'imbrication de séquences *micro* au sein de séance *macro*, le gabarit du découpage adopté pouvant varier selon les besoins.

Nous n'avons pas pris en compte le rang du *module* que R. Vion introduit dans son modèle de structuration des interactions. Il y postule en effet une «conception modulaire de l'interaction» (Vion 2000 : 150) où «chaque interaction peut se présenter comme un ensemble à la fois simultané et successif de modules correspondant à des types déterminés». Dans une interaction donnée peuvent ainsi se développer des modules d'un autre type que le type dominant (un module conversationnel au sein d'une consultation médicale par exemple). Pour notre part, nous assimilerons ce module à une séquence, dont les caractéristiques (rapports de place *etc.*) pourront différer de celles des autres séquences de l'interaction.

2.3. L'interaction didactique : une structuration spécifique

D'autres modélisations, comme nous l'avons mentionné, se situent plus nettement que celles que nous avons abordées, aux frontières du didactique et du discursif. Nous souhaiterions à présent y faire référence, de manière à mettre l'accent sur le caractère didactique des interactions de notre corpus : comment se structurent ces séquences qui mettent en oeuvre des activités d'enseignement / apprentissage en relation avec le texte littéraire ? Comme le note R. Bouchard (2005), ces modélisations concernent surtout les

unités macro de l'interaction (supérieure à l'échange). Faisant référence sur ce point aux travaux de J. Sinclair et M. Coulthard, il indique :

> «Si les rangs "inférieurs", l'acte, l'intervention (*move* chez eux) et l'échange restaient stables quelle que soit l'activité sociale en cours, par contre, les rangs supérieurs dépendaient étroitement de la nature de cette activité. En conséquence, ils ressortissent moins de l'analyse de discours en général que de l'analyse spécialisée de ladite activité. Si nous adoptons cette position dans le cas de "séquences" d'enseignement, c'est à la didactique alors de les définir.» (Bouchard 2005 : 68)

La question de la fonction didactique des unités retenues apparaît ainsi de manière plus probante pour les niveaux supérieurs à l'échange. Nous ferons référence à ici à deux autres types d'unité : l'*activité*, dont C. Germain, comme R. Bouchard, font les pivots de leur modélisation, ainsi que la *séquence didactique*, qui nous semble être un outil pertinent pour penser la manière dont s'organisent nos données au-delà de l'interaction / cours.

2.3.1. Le modèle Ashile

Le projet de C. Germain, qui a abouti à la structuration du modèle Ashile (*Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde*), a pour objectif l'élaboration d'un modèle structural de l'enseignement des langues. Dans une perspective qui est celle de la constitution d'une didactologie des langues-cultures (dans l'obédience des travaux de R. Galisson), il cherche à identifier des invariants, derrière l'infinie diversité des pratiques : il souhaite «dégager un certain nombre de tendances générales, c'est-à-dire des régularité ou structures propres à l'enseignement d'une L2» (Germain 2001 : 462-463). Il établit que l'activité pratique d'enseigner est «articulée autour de deux types complémentaires de structures : une structure de surface séquentielle (linéaire) et une structure profonde, d'ordre hiérarchique» *(*Germain 2001 : 463). Ce repérage le conduit à dégager les différentes *activités didactiques* qui composent une séquence et à identifier une unité minimale d'enseignement «dotée à la fois d'une forme (une activité observable en salle de classe) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée)» (Germain 2001 : 455) : le «didactème». Une typologie des différentes activités de classe est ainsi établie et sept types différents d'activités sont identifiés (A.D. présentation, pratique, exploitation, transposition, révision, correction et vérification). Elles peuvent être, selon les cas, directrices subordonnées ou coordonnées.

Nous n'utiliserons pas ici les concepts développés par C. Germain et son équipe : ce projet, de grande ampleur a pour visée de dégager un modèle abstrait du cours de langue ce qui ne correspond ni à notre propre travail ni à notre corpus qui se focalise sur la place du texte littéraire en cours de langue.[363]

---

[363] D'un point de vue méthodologique néanmoins il est intéressant de souligner que les différents types d'activités didactiques qu'il identifie peuvent être assez facilement retrouvées dans les cours Cunégonde-J, La Vie-carnaval-B/S - qui se rapprochent plus du cours de français langue étrangère, alors que les autres cours de notre corpus correspondent probablement plutôt à un modèle du cours de littérature.

2.3.2. Le modèle de Bouchard : les activités didactiques

En revanche, la démarche adoptée par R. Bouchard (Bouchard *et al.* 1984 et 2005) nous semble correspondre plus étroitement à notre projet et ce même s'il se situe dans une perspective «forte» de structuration des interaction didactiques. Il souhaite en effet mettre à jour l'«organisation hiérarchique des unités intermédiaires entre l'échange et l'incursion a priori partagée par de larges ensembles d'événements pédagogiques» (Bouchard 2005 : 65). Plus que le simple arpentage d'un corpus, il vise l'identification du «nombre de rangs à déterminer théoriquement dans l'incursion pédagogique» (Bouchard 2005 : 73) et ce dans une perspective «inter-didactique» (là où C. Germain travaille sur les spécificités des cours de langue).

Il distingue différentes composantes au sein de l'unité disciplinaire «cours», qui se superpose avec l'incursion (interaction). Les premières d'entre elles sont les «activités» qu'il définit comme «des unités consacrées au sein d'une même discipline, à des contenus nettement différenciés» (2005 : 69). Elles sont de durée variable, plus ou moins complexes et peuvent prendre des formes très diverses selon «le genre mis en oeuvre» (*ibid.*) (par exemple : correction d'un exercice, introduction d'un nouveau savoir, exercice et sa correction, débat, classe-conversation). Elles sont facilement identifiables, de par leur clôture nettement marquée.

Les activités se décomposent à leur tour :

- en phases, qui correspondent à «un type d'organisation du travail et un degré différent d'autonomie laissé aux élèves» ;
- en épisodes : ces constituants immédiats de la phase prennent la forme «d'un échange libre, simple ou complexe» et «ne sont qu'en partie explicitement prévus» ;
- et enfin en étapes : ces dernières unités ne sont pas nécessairement prévues par l'enseignant. Elles viennent le plus souvent s'enchâsser dans le cours d'un épisode, auquel elles se rattachent puisqu'elles correspondent «à la résolution des différents problèmes matériels et linguistiques successivement rencontrés par l'enseignant et ses élèves occupés à gérer "on line" un épisode» (Bouchard 2005 : 72). De fait, elles constituent un équivalent de la séquence latérale que nous avons évoquée *supra*.

Seules les étapes comportent une dimension ouverte, interactive. Les autres unités ainsi définies sont très largement programmées au préalable et dépendent bien peu de la dynamique des échanges : R. Bouchard met surtout l'accent sur la programmation établie au préalable par l'enseignant et sa responsabilité comme «organisateur de la séance» (Bouchard 2005 : 71). Le fait d'envisager le cours comme réalité oralo-graphique le conduit aussi à accorder une place importante aux marques de l'écrit dans la structuration des interactions. Il repère ainsi que les activités sont souvent clairement bornées de manière orale *et* écrite (consigne au tableau, prise de note d'éléments de correction...). Les fiches de préparation de l'enseignant (qui lui fournissent les notes sur lesquelles il s'appuie, la trame de son cours) sont aussi des données écrites qui aident à repérer comment sont organisées

les interactions didactiques, en amont de ce qui se joue dans le *hic et nunc* des échanges entre les participants. Les «écrits structurels» - c'est ainsi qu'il les nomme - «précèdent les échanges verbaux, les suivent, les scandent et les accompagnent en adoptant des formes et des genres variés» (Bouchard 2005 : 65).

Le point de vue et les outils proposés par R. Bouchard nous ont semblé intéressants à retenir ici, car ils nous permettaient de mettre en évidence, précisément, la manière dont s'articulaient les différentes activités proposées pour étudier le texte littéraire, ce qui était une manière de faire apparaître la méthodologie adoptée par les enseignants, et de faire le lien avec la dynamique interculturelle des interactions.

2.3.3. La séquence didactique

On peut aussi envisager des découpages qui dépassent le niveau de l'interaction / cours : comme le note M. Cambra Giné (2003 : 103), l'interaction / cours (qu'elle nomme «leçon») «s'inscrit dans un ensemble interactif plus grand, comme des unités de programmation plus larges, appelées aussi unités didactiques, ou même des ensembles de programmations par semestres, années scolaires ou académiques, voire cycles».

Nous retiendrons tout particulièrement ici la notion de **séquence didactique**, unité qui renvoie à la manière dont l'enseignant programme un ensemble suivi et cohérent d'activités qui s'articulent autour d'un même thème et / ou d'un même objectif. Cette «démarche de programmation» (*ibid.*) répond plutôt à des critères pragmatiques et thématiques. Elle fait référence aux travaux de J. Dolz et B. Schneuwly (1998) qui lui confèrent deux caractéristiques principales : elle est systématique, formant un tout cohérent d'ateliers et d'activités, et adaptable : c'est «un système modulaire qui permet des ajouts et des suppressions en fonction de la diversité des situations de communication et des classes» (Cambra Giné 2003 : 91).

Ainsi, les données s'insèrent dans des séquences didactiques, qui dépassent le cadre de la simple interaction et sont plus ou moins longues / élaborée / cohérentes.

Le concept recoupe en partie celui d'H.I.[364], dans le sens où une séquence didactique constitue nécessairement une partie - plus ou moins conséquente - d'une H.I. Mais sa cohérence n'en suit pas nécessairement de manière linéaire le déroulement : des séquences «étrangères» à la séquence didactique peuvent venir s'y intercaler. Les cours enregistrés auprès de P-Isabelle en donnent un bon exemple : le fil linéaire, chronologique de l'H.I. du groupe voit s'entrecroiser la séquence didactique consacrée au roman de Vercors et d'autre séquences qui lui sont étrangères (séquence où l'enseignante présente longuement la manifestation des Lyriades à laquelle va participer le groupe, ou encore séquences relatives à l'étude de *Rhinocéros* de Ionesco par exemple).

[364] Sur ce point aussi on peut effectuer le distinguo entre notre corpus clos (qui réunit des séquences didactiques complètes) et notre corpus ouvert (qui est constitué de fragments de séquences dont on ne peut véritablement reconstituer la logique globale).

2.4. Le bornage des unités

Une fois la définition de ces différents modes de structuration des interactions didactiques et des unités qui les composent abordée, il nous reste à analyser précisément comment s'opère cette structuration : quels sont les différents indicateurs qui peuvent servir de point de repère pour nous aider à dégager la construction des interactions recueillies dans notre corpus ?

L'approche séquentielle, même si elle recoupe en partie le découpage en activité de R. Bouchard (2005), prend en compte non seulement le point de vue de «l'enseignant qui fait son cours» (Bigot 2002 : 177) mais aussi la dynamique propre à l'interaction :

> «En classe la structuration de l'interaction /.../ fait l'objet de "ratages", de "redéfinitions", soit du fait de l'enseignant qui est continuellement amené à restructurer l'interaction (par exemple par l'ouverture de séquences parenthétiques, rarement prévues à l'avance) soit du fait des apprenants qui peuvent, eux aussi, contribuer à la structuration de l'interaction, quitte éventuellement à provoquer des conflits de structuration.» (Bouchard 2005 : 177)

Elle est l'un des lieux où se joue la question du social et du sujet que nous avons précédemment évoquée : les éléments planifiés par l'enseignant et la construction *hic et nunc* accomplie par les sujets engagés dans l'interaction y entrant en interrelation.

Pour l'instant, nous envisagerons seulement la question des marqueurs de bornage sur lesquels on peut prendre appui pour effectuer ce découpage séquentiel, des difficultés à établir cette structuration. Nous illustrerons cette réflexion en prenant appui sur l'étude d'un extrait de notre corpus et enfin nous présenterons une proposition d'organisation séquentielle de l'intégralité de notre corpus.

Sur cette question du «comment», le chercheur peut appliquer les critères de définition de la séquence (Cambra Giné 2003 : 104) et repérer, en vertu des trois critères qui en définissent l'unité :

- les transitions d'un objectif à un autre ;
- les glissements thématiques ;
- les modifications des rôles organisationnels et interactionnels.

Il peut s'aider de ses connaissances intuitives et empiriques de l'enseignement / apprentissage. Il peut s'appuyer (comme nous le verrons dans la partie suivante) sur des données extérieures (fiches pédagogiques de la séquence, entretiens avec l'enseignant). Il peut également s'intéresser aux indices «qui marquent les points de transition que les participants eux-mêmes incluent dans leur discours» (Cambra Giné 2003 : 104), perspective qui mettra l'accent sur la manière dont les acteurs eux-mêmes mettent en oeuvre la structuration de l'interaction et sur la dimension dynamique de cette structuration. Ces marqueurs «sont d'ordre verbal et non verbal : des petits mots charnières (*bon, d'accord*) avec des intonations particulières ou des énoncés qui récapitulent ou annoncent (nous allons maintenant)» (*ibid.*). Ils sont le plus souvent le fait de l'enseignant, qui contribue à rendre explicite la structuration de la séquence.

Cependant, cette étude n'est pas toujours évidente et le chercheur se voit confronté à différentes difficultés.

Les marqueurs ont une polyvalence certaine : le même marqueur peut avoir différentes fonctions («alors» peut fonctionner pour introduire ou clore une séquence). Il n'y a pas non plus «d'inventaire *a priori* possible des marques de bornage utilisables» (Bigot 2005b : 176) : les indices exploitables sont en très grand nombre et de nature très variable.

La présence de marqueurs explicites n'est pas systématique :

> «La structuration de l'interaction est alors marquée linguistiquement par d'autres formes de rupture de la cohésion interactionnelle (changement de type d'activité discursive, modification du cadre participatif, changement de topic) /.../ ou par des comportements non langagiers qui marquent le passage d'une séquence à une autre.» (Bigot 2005b : 178)

La structuration de l'interaction est en outre rarement très claire : Bouchard emploie l'expression de «conversation palimpseste» (1988) pour évoquer la manière dont se superposent différents modes et différentes logiques de structuration au sein d'un même interaction. Les annonces relatives à la structuration ne correspondent par exemple pas toujours à ce qui se déroule / s'est déroulé effectivement dans l'interaction. On en a un exemple très net dans Nedjma-M où P-Maïssa rappelle à plusieurs reprises le «plan d'action» qui doit être celui des étudiants face à un texte littéraire en classe.

262	**P-Maïssa**	exactement c'est de l'intertextualité Donc ici pour ce qui est de Nedjma si je vous donne un ptit peu un passage identique ou pareil le jour de l'examen si je vous demande de l'analyser vous allez faire comment c'est à vous de travailler hein la semaine dernière on a fait les textes euh les textes de Sony Labou Tansi et je vous ai donné une méthode donc essayez de l'appliquer
263	**E4**	déictiques
264	**P-Maïssa**	oui
265		XX
266	**P-Maïssa**	XX oui déictiques oui et isotopie pour ce qui est des pronoms personnels il utilise quels pronoms personnels ici qu'est ce qu'on retrouve comme prénom

On pourrait s'attendre à ce que ces étapes méthodologiques structurent la suite du commentaire collectif - ce qui n'est de fait pas du tout le cas, l'ensemble de l'interaction ayant ensuite une construction assez complexe et mouvante.

L'enseignant peut être amené à restructurer l'interaction et à modifier sa planification initiale. Il peut y avoir des conflits de structuration (Bouchard 1988 : 178) qui voient la confrontation de différentes logiques (entre enseignant et étudiants par exemple). C'est le cas, semble-t-il, dans la Cousine Bette-K où l'enseignante adapte le déroulement de son cours aux attentes supposées de O-Nadja : comme nous l'avons analysé précédemment, les longues séquences d'explicitation d'éléments de vocabulaire des textes étudiés sont motivées par la volonté de P-Kamila de «donner des preuves» des lacunes linguistiques et culturelles des étudiants et n'étaient probablement pas initialement planifiées par P-Kamila. Ou encore, dans La Vie Carnaval-S1, un problème technique (enregistrement défaillant de la lecture de la nouvelle par l'auteur) amène l'enseignante à structurer différemment son cours.

2.5. Arpentage du corpus

2.5.1. L'exemple de Cunégonde-J4

Nous avons choisi ici d'illustrer cette réflexion par l'étude détaillée de la structuration en séquences d'un des cours de notre corpus, Cunégonde--J4.

Tout d'abord, on peut observer que l'interaction ne comporte pas de séquence d'ouverture très clairement identifiable - c'est par une séquence portant sur la modification de l'horaire du prochain cours que débute le cours et les salutations sont réservées à une seule étudiante qui arrive en retard en cours.

La séquence de clôture a une forme beaucoup plus classique - P-Jennifer prenant à la fois congé des étudiants et leur donnant rendez-vous pour le prochain cours (l'après-midi même). Elle précise quelles activités seront menées à cette occasion, soulignant ainsi la continuité de la séquence didactique, par-delà le découpage des interactions.

Deux brèves séquences, au tout début et à la toute fin, ne peuvent être entièrement rattachées à l'interaction : elles n'impliquent qu'une petite partie des étudiants (à l'ouverture), voire une seule étudiante (à la clôture) et portent sur des aspects organisationnels pour l'une, sur le travail personnel fourni par un étudiant pour l'autre.

Quelles sont les séquences que l'on peut identifier dans le corps de l'interaction lui-même ? Nous l'avons segmenté en quatre séquences qui correspondent aussi à des activités au sens de R. Bouchard. Elles ont une forte cohérence fonctionnelle et sont nettement balisés par P-Jennifer :

- en 26-74 : séquence 2 (activité 1) : poursuite de l'activité amorcée à la fin de Cunégonde-J3 (présentation d'une scène en suivant un canevas proposé par P)

- en 74- 262 : séquence 3 (activité 2) : le portrait de la narratrice par les Dupire et le portrait des Dupire par la narratrice

- en 262-377 : séquence 4 (activité 3) : le racisme dans la nouvelle à travers les attitudes et le langage des Dupire

- **en 377-463 : séquence 5 (activité 4) :** étude du «petit nègre».

On peut donc établir l'arpentage suivant pour ce cours :

		séquences	*marques de bornage*
0	1 - 5	(discussion avec quelques étudiants sur le planning des cours)	
1	5 - 25	planning des cours à venir	P-Jennifer : rupture intonative + «alors»

		séquences	*marques de bornage*
2	26 - 74	activité 1 : présentation d'une scène	P-Jennifer : «**alors la semaine dernière**, pas la semaine dernière mais il y a deux semaines /.../ **alors pour aujourd'hui vous deviez**»
3	74-262	activité 2 : portrait de la narratrice par les Dupire et des Dupire par la narratrice	P-Jennifer : «est-ce que ça va c'est clair ou pas / oui oui alors pour aujourd'hui vous deviez faire aussi»
4	262-377	activité 3 : le racisme dans la nouvelle	P-Jennifer : «oui / **alors** je voudrais que dans le texte de la nouvelle»
5	377-463	activité 4 : le «petit nègre»	P-Jennnifer : «est-ce que ça va pour ça oui / **alors** je vous ai préparé /.../ je vais vous donner»
6	464	séquence de clôture	P-Jennifer : «**OK / alors** ce qu'on va faire c'est qu'on va finit de corriger les phrases cet après-midi»
0'	464 et sq.	(discussion en tête-à-tête avec un étudiant)	P-Jennifer : «**alors Tatiana**»

On observe que les séquences s'ancrent nettement dans le continuum de l'H.I., P-Jennifer soulignant à plusieurs reprises :

- l'existence d'un amont : la séquence 2 (activité 3) est la poursuite d'une activité déjà amorcée lors du cours précédent et elle débute par un rappel des consignes qui avaient été données et un résumé des commentaires effectués par le groupe qui avait été interrogé ;
- et d'un aval : elle annonce dans la séquence de clôture que l'activité 4 s'achèvera à l'occasion du cours suivant.

Bien évidemment, ces propositions pourraient être discutées. Nos choix ont été guidés en grande partie ici par l'identification des différentes activités qui se succèdent pendant le cours. Cependant, par exemple, nous savons choisi de «fondre» dans la séquence 2 quelques tours de parole (68-74) qui pourraient être identifiés comme une activité à part entière, même si elle est très brève, qui consisterait à repérer «le point culminant de la nouvelle». Une autre partie de l'interaction (234-262) a aussi un statut quelque peu flottant : ces échanges entre P-Jennifer et le groupe classe constituent une sorte de transition d'une activité de relevé (la vision de la narratrice par les Dupire et vice-versa) à une autre (le racisme à travers le comportement et le langage des Dupire). Il est donc difficile de trancher

si ces échanges constituent une séquence à part entière ou doivent être rattachés à l'une ou l'autre des séquences qui les précèdent et / ou le suivent.

Une structuration mettant l'accent sur la dimension thématique pourrait conduire à rassembler en un même ensemble les séquences 4 à 6 : en effet, après avoir étudié différentes scènes de la nouvelle selon un canevas précis (activité 1), les étudiants enchaînent différentes activités qui ont toutes pour objectif de traiter les questions de la vision de l'autre, du stéréotype, du racisme qui s'illustrent dans la nouvelle. Ce découpage thématique correspond aussi au passage d'un mode d'étude du texte à un autre : après avoir étudié une scène précise de la nouvelle, les étudiants sont amenés à effectuer des relevés sur l'ensemble de la nouvelle dans les séquences 4 et 5 et à travailler à partir de phrases tirées d'une autre nouvelle dans la séquence 6.

On pourrait aussi effectuer un découpage qui prenne appui sur le cadre participatif : ce choix conduirait à identifier deux types de séquences :

- 1/ le premier correspondant à des échanges impliquant l'ensemble du groupe-classe et P-Jennifer (où P-Jennifer organise la circulation de la parole)
- 2/ le second à des échanges en petits groupes (que nous n'avons pas transcrits ici mais qui s'insèreraient en 270 (relevé des marques de racisme des Dupire à travers leur manière de parler et de se comporter) et en 416 («transcription» des phrases en «petit nègre» en «français correct»).

Chacune des séquences ainsi dégagées peut être à son tour segmentée en unités de taille inférieure. Nous avons effectué ce travail de re-découpage à partir de la séquence 5 (377-463) :

séquence 6 (activité 4)				
5.1.	**introduction de l'activité : présentation du «petit nègre»**		**377-411**	fermeture de la séquence précédente : «est-ce que ça va pour ça oui»
		5.1.1. présentation des phrases retenues pour l'activité	377	*ouverture :* «alors je vous ai préparé /.../ je vais vous donner des phrases /.../ alors donc vous avez les phrases»

séquence 6 (activité 4)				
.		5.1.2. séquence latérale : interruption de S6.1. par E-Tamara (qui demande la signification de «chèque emploi service»)	378-380	*ouverture :* manifestation non verbale de E-Tatiana + «pardon» P-Jennifer : «oui»
.		5.1.3. les phrases sont-elles correctes ?	381-399	*ouverture :* P-Jennifer : «alors» *clôture :* P-Jennifer efface le tableau
		5.1.4 le «petit nègre» (définition, caractéristiques)	399-411	*ouverture :* P-Jennifer : «alors» *clôture :* P-Jennifer : «alors je vous donne la définition» «d'accord alors en fait voilà»
5.2.	**la «transcription en français correct»**		**411-463**	
		5.2.1. les consignes de l'activité	411	*ouverture :* P-Jennifer : «alors je vais vous demander»
		5.2.2. séquence latérale : E-Tatiana demande à P-Jennifer d'écrire la définition au tableau	412-416	*ouverture ;* «excusez-moi»
		5.2.3. travail de groupe	416 (pas d'enregistrement)	*ouverture* : changement du cadre participatif (travail en petits groupes)

séquence 6 (activité 4)				
		5.2.4. reprise : la transition 5.2.3. / 5.2.5. devient une séquence autonome négociations : fin du travail de groupe / effaçage de la définition au tableau / complément de la définition	417-432	*clôture :* *P-Jennifer : «est-ce qu'on va pouvoir corriger» «est-ce que je peux effacer la définition au tableau»«alors on peut y aller», «c'est bon oui ou non»* *«alors»* *«c'est bon là je peux effacer / oui / pour tout le monde»* *«c'est bon»* *Ex : «c'est bon»*
		5.2.5 : correction de la première phrase	433-459	*ouverture :* P-Jennifer : «alors»
		5.2.6 : séquence latérale : demande d'éclaircissement sur la situation dans laquelle les phrases ont été prononcées	459-464	*ouverture :* E-Bing Qing : «madame» P-Jennifer : «oui» *clôture :* «donc» «OK d'accord»

Les marqueurs de bornage qui apparaissent de manière systématique à gauche (ouverture) mais plus irrégulièrement à droite (fermeture), sont assez diversifiés. Même si «alors» est utilisé de manière récurrente pour amorcer le passage d'une étape à une autre, cet extrait, on remarque aussi que :

- la consigne (le «dire de faire») signale elle aussi régulièrement l'ouverture d'une nouvelle séquence (on termine une activité, on en entame une autre)
- tout comme la modification du cadre participatif (lorsque les étudiants passent en 416à une étape de travail en petits groupes par exemple)
- les marqueurs peuvent aussi avoir une dimension non verbale : l'effaçage du tableau indique lui aussi à plusieurs reprises la clôture d'une séquence et fait écho à la nature oralo-graphique des cours (Bouchard 2005), tout comme les indications portées sur la fiche de préparation de P-Jennifer, ou sur celles distribuées aux étudiants.

P-Jennifer joue un rôle de premier plan dans la séquentialisation de l'interaction : c'est elle qui produit l'essentiel des marqueurs de bornage, de manière à ce que le cours se

déroule selon la planification qu'elle a effectuée au préalable. On voit néanmoins qu'une même étudiante (E-Tatiana[365]) initie trois séquences où elle demande à P-Jennifer d'expliciter la signification de «chèque emploi service», d'écrire la définition de «petit nègre» au tableau, et de préciser le contexte dans lequel ont été prononcées les phrases de l'exercice. Ces séquences correspondent bien à la définition de ce que P. Bange nomme «séquences latérales» :

> «Un glissement de focus de l'attention sur un élément constitutif du tour de parole de référence qui fait problème aux yeux d'un des partenaires (celui qui initie la séquence latérale) : c'est-à-dire qu'une condition pour la poursuite de l'interaction n'est pas remplie, que celle-ci doit être interrompue jusqu'à règlement du problème, jusqu' ce que les conditions pour une poursuite coordonnée soient à nouveau réunies.» (Bange 1992 : 53)

E-Tatiana ouvre ces séquences d'une manière qui signifie bien qu'elle n'est pas «maître du jeu» : elle se manifeste de manière non verbale, attend que P-Jennifer lui donne la parole, s'excuse pour ces interruptions du cours «balisé» des échanges.

Enfin, on observe aussi que la clôture de 6.2.3. donne lieu à une négociation assez longue, qui peut être envisagée comme une séquence à part entière : ici, même si c'est P-Jennifer qui, in fine, conduit cette séquentialisation, elle doit rechercher l'accord de ses étudiants.

2.5.2. Une proposition d'arpentage du corpus

Enfin, pour conclure cette section consacrée à l'arpentage de notre corpus, nous proposons en annexe (cf. vol. II, pp. 4-10) un tableau synthétique dans lequel chacune des interactions composant notre corpus est arpentée afin de mettre en évidence son principe d'organisation. Nous avons opté pour un arpentage très précis des séquences constitutives de notre corpus clos (Cunégonde à la bibliothèque-J et Le Figuier enchanté-M), nécessaire pour en mener l'analyse longitudinale détaillée comme nous l'avons fait dans le chapitre 13 de notre travail. En revanche, nous nous sommes contentée d'un arpentage plus sommaire de notre corpus ouvert, afin de rendre compte, de manière globale, de l'organisation des séquences qui le constituaient.

* * * * *

Ce chapitre nous a donc permis d'exposer les principes adoptés pour transcrire notre corpus, qui essaient de satisfaire à des exigences de fidélité, de lisibilité et d'efficacité. Nous avons aussi mis en évidence le rôle heuristique de la transcription. Les outils choisis contribuent en effet à sélectionner ce qui va pouvoir être analysé et s'établit nécessairement un va-et-vient entre l'étape de transcription et celle d'analyse. Nous avons décidé d'effectuer l'arpentage du corpus recueilli : après avoir examiné différents modèles de structuration des

[365] Le fait que ce soit la même étudiante, E-Tatiana, qui sollicite ainsi à trois reprises P-Jennifer et interrompe le cours planifié de la séance est d'ailleurs révélateur de la place singulière de cette étudiante dans l'économie des échanges et dans la construction des relations interpersonnelles à l'intérieur du cours.

interaction, nous avons exposé en quoi celui de R. Bouchard, qui s'intéressait plus spécifiquement aux interactions didactiques, entrait en résonance avec notre propre projet. Nous avons ainsi pu mettre en évidence la structuration et l'organisation des interactions recueillies, et identifier les différentes activités qui se succèdent pendant les cours que nous avons enregistrés. Nous avons aussi souligné que cet arpentage s'accompagnait de nombreuses interrogations : la polyvalence des marqueurs, dont la présence n'est pas systématique, les nombreuses déplanifications et replanifications rendent parfois difficile l'identification des séquences qui constituent les interactions didactiques recueillies.

CHAPITRE 8 :
LE TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE LANGUE : D'UN CONTEXTE À L'AUTRE

Nous nous intéressons dans ce chapitre aux principaux enjeux afférents à l'enseignement / apprentissage du texte littéraire dans les deux contextes où nous avons recueilli nos données : quelle place y est dévolue aux textes littéraires ? Quels types de corpus y sont sélectionnés ? Quels objectifs leur sont assignés ? Et parmi eux, une place est-elle accordée à la dimension (inter)culturelle de la lecture ?

1. En France : le Celfe et le Cidef, deux centres de langues universitaires

1.1. L'enseignement du français aux étudiants en mobilité

1.1.1. Des étudiants en mobilité dans les universités françaises

Les étudiants étrangers qui suivent les formations de français langue étrangère de ces deux centres s'inscrivent dans un contexte large qui est celui de l'internationalisation de l'enseignement supérieur.

a. Internationalisation de l'enseignement supérieur

Les mobilités étudiantes connaissent en effet une expansion très nette depuis une dizaine d'années : selon les estimations de l'UNESCO elles ont ainsi concerné près de 3 millions de personnes dans le monde en 2008, chiffre qui a augmenté de 24% depuis 2003. Ainsi, la mobilité académique, «physique comme virtuelle, semble être devenue incontestablement une composante des paysages éducatifs de la plupart des pays du monde» (Dervin et Byram 2008 : 9).

Ce phénomène des mobilités étudiantes est fort ancien, mais, en quelques dizaines d'années, elles ont en outre «changé de nature» (Murphy-Lejeune 2003 : 14) :

> «Ce qui est nouveau dans les mouvements entre les diverses institutions d'éducation supérieure, c'est, d'une part, leur diversité (ces mobilités sont internes, externes, horizontales, verticales, à court terme, à long terme, virtuelles, physiques ...) et d'autre part, leur rapidité et leur intensité.» (Murphy-Lejeune 2003 : 9).

Les enjeux qui les sous-tendent sont devenus, «de politiques et culturels», «de plus en plus économiques», au point qu'on en vient à parler d'un «marché mondial et concurrentiel» des mobilités étudiantes (Murphy-Lejeune 2003 : 14).

Au moment où nous avons effectué le recueil de nos données (2006-2008), quelle est la place de la France en tant que pays d'accueil ? Elle est 4ème pays d'accueil, derrière les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie et devant l'Allemagne (après avoir été longtemps

en 3ème position). Le nombre d'étudiants étrangers inscrits dans les universités françaises et les autres établissements d'enseignement supérieur (écoles d'ingénieurs par exemple) a fait un bond de plus de 50% depuis 2000-2001 et avoisine en 2008-2009 près de 11,5 % du nombre total d'étudiants (source : rapport Campus France 2011). En 2009, 270 097 étudiants étrangers sont inscrits dans des universités françaises.

44 % d'entre eux proviennent du continent africain, 24,6 % d'Europe, 23,9 % d'Asie (source : statistiques du MES : 2008-2009 Boulillet Lutinier 2010). Le Maroc, la Chine, l'Algérie, la Tunisie et le Sénégal sont les cinq premiers pays d'origine de ces étudiants. On assiste toutefois depuis quelques années à une évolution de cette répartition : la mobilité «traditionnelle» d'étudiants issus de l'ancienne sphère d'influence coloniale de la France (Maghreb, Afrique) cède peu à peu du terrain devant une mobilité nouvelle, provenant notamment d'Asie, et favorisée par les pouvoirs publics, qui la jugent comme économiquement plus attractive. Ainsi, chiffre révélateur, «le nombre d'étudiants chinois a plus que doublé depuis 2003 tandis que les effectifs d'étudiants marocains ont baissé de plus de 20 % pendant la même période» (Campus France 2010 : 23).

b. Deux grands types de mobilités

Les profils des étudiants internationaux sont très divers. On peut les répartir en deux grandes catégories, selon qu'ils viennent en France dans le cadre d'une mobilité «encadrée» ou bien d'une mobilité «individuelle». Ces deux catégories se trouvent toutes les deux représentées dans le public des deux centres où nous avons effectué nos recherches. Les mobilités «encadrées» ou «officielles» (Dervin 2008 : 23 et Murphy-Lejeune 2003 : 13) concernent les étudiants qui effectuent un séjour d'étude, dont la durée est le plus souvent limitée et planifiée à l'avance, dans le cadre d'un échange institutionnel, de programmes d'échanges, de partenariats et coopérations diverses entre une université d'origine et une université d'accueil. Elles correspondent «aux séjours soutenus par une ou plusieurs institutions (éducatives, politiques, économiques), accords entre universités, l'Union européenne, bourses de diverses entreprises» (Dervin 2008 : 23).

Les mobilités «individuelles» ou «spontanées» (Gordon et Jallade «"Spontaneous" Student Mobility in the European Union : A Statistical Survey» 1996 cités par Murphy-Lejeune 2003 : 15 et Dervin 2008 : 23) sont quant à elles le fait d'étudiants «libres», qui n'ont pas de «sponsors officiels», de prise en charge spécifique, et effectuent leur séjour en dehors de tout programme d'échange, de tout cadre institutionnel préétabli. Elles dépendent donc «directement de l'acteur mobile» (Dervin 2008 : 23) et de son projet personnel. Ces mobilités individuelles représentent en 2009 environ 80 % des mobilités à l'échelle mondiale (source : Campus France 2010). Mais ce taux varie selon les pays d'origine des étudiants. Ainsi l'Asie est essentiellement pourvoyeuse d'étudiants «free movers» (pour reprendre le terme anglais qu'utilise E. Murphy-Lejeune) alors que les mobilités institutionnelles intra européennes (via notamment le programme Erasmus) sont particulièrement importantes. En

ce qui concerne la France, les chiffres donnés par Campus France permettent seulement de distinguer les étudiants Erasmus (20 955 en 2009) des étudiants «internationaux» (249 142 en 2009).

Comme nous allons le voir, les enjeux culturels, universitaires et linguistiques de ces deux types de mobilités sont différents. Alors que pour les mobilités institutionnelles, le lien avec le pays / l'université d'origine reste fort, dans le cas des mobilités individuelles, les étudiants doivent s'intégrer, à plus ou moins long terme selon les cas, au système universitaire et à la société française.

c. Le choix de la France

Les raisons pour lesquelles ces étudiants ont choisi la France sont, de manière générale, très variables. Ainsi, une enquête de l'Observatoire de la Vie étudiante menée en novembre 2007 souligne qu'il s'agit pour près de 80% d'entre eux de leur premier choix. Leurs motivations, par ordre décroissant, sont la connaissance langue française (71%), l'intérêt culturel (51%), la valeur des diplômes français (50%), l'intérêt scientifique (37%) et la quasi gratuité des études (32%) (Enafaa et Paivandi 2008 : 2).

Une autre enquête, menée par Campus France-TNS Sofres au premier semestre 2011 met en évidence de manière fine les motivations du choix de la France, et leur variation en fonction de l'origine géographique des étudiants. Même si elle est postérieure de quelques années à notre recueil de données, cette étude, présentée comme «inédite /.../ dans son ampleur», puisqu'elle concerne près de 21 000 étudiants présente des conclusions qu'il nous a semblé intéressant de relever : elle souligne en effet la place des dimensions culturelles et interculturelles de leurs motivations. En effet, si c'est tout d'abord le souhait d'obtenir «un diplôme étranger, internationalement reconnu» qui est émis par 39% des étudiants ayant répondu à l'enquête, viennent ensuite les réponses «acquérir une expérience internationale» (37%) et «vivre une expérience personnelle enrichissante»[366] (33%), qui nous semblent mettre en avant une forme d'appétence interculturelle, au sens large, chez ces étudiants.

L'enquête propose aussi un focus sur les réponses des étudiants en fonction des différentes zones géographiques : si l'on observe plus précisément celles des étudiants «originaires d'Asie», on voit justement qu'ils «placent davantage l'intérêt culturel au centre de leurs motivations» :

> «Venir étudier à l'étranger est poussé par l'envie d'acquérir une expérience internationale et de vivre une expérience enrichissante. Ainsi, plus de la moitié d'entre eux citent l'intérêt culturel de la France parmi leurs deux motivations principales, soit 19 points de plus que la moyenne. De même, 24% des étudiants asiatiques citent l'art de vivre à la française parmi les raisons de leur venue, soit 7 points de plus que la moyenne.» (Campus France 2007)

---

[366] Les raisons mentionnées sont : «obtenir un diplôme étranger, internationalement reconnu» (39%), «bénéficier de meilleures conditions d'enseignement» (32%), «apprendre une nouvelle langue ou renforcer /leur/ connaissance de la langue» (19%), «suivre un cursus qui n'existe pas chez eux/» (15%), et «étudier dans un pays où /ils aimeraient/ travailler» (12%).

1.1.2. Étudiants en mobilité et cours de langue

a. Caractéristiques

Seule une partie de ces étudiants en mobilité relève d'une problématique qui concerne le français langue étrangère et son enseignement. Néanmoins, comme nous l'avons souligné, le nombre de plus en plus important d'étudiants asiatiques en mobilité en France fait que cette part va croissant.

Ainsi, si l'on prend l'exemple des étudiants interrogés dans le cadre du sondage Campus France-Tns Sofres de 2011, 17 116 ne sont pas de langue maternelle française (sur 20 731 réponses, soit près de 82,5 %). Parmi eux, 44% avaient déjà étudié le français sans savoir qu'ils iraient un jour en France, 20% vivent dans un pays francophone ou partiellement francophone, 18% ont pris des cours de français spécialement pour leur séjour en France, 12% vont prendre / prennent / ont pris des cours de français pendant leur séjour en France. Seuls 4% n'ont jamais pris de cours de français (et 1% depuis leur retour en France).

Des structures très variées peuvent accueillir les étudiants qui souhaitent améliorer leur maîtrise du français. C'est au sein de deux centres de langues universitaires que nous avons conduit notre recherche. 40 établissements de ce type existent en France et sont regroupés, à l'instar du Celfe et du Cidef, au sein du groupement professionnel de l'ADCUEFE qui a vu le jour en 2005. Même si l'offre de cours qu'ils proposent est évidemment très variée, les caractéristiques propres à ces situations d'enseignement / apprentissage sont similaires dans ces centres de langues. Les étudiants qui y apprennent le français se trouvent dans un contexte homoglotte au sens où le définit L. Dabène, à savoir que «l'apprentissage ou une partie de celui-ci se déroule dans le pays où cette langue est parlée» (Dabène 1994 : 37). Une continuité est établie entre l'exposition à la langue au sein de la classe et en dehors de la classe, et cette «exposition informelle» contribue à créer «un sentiment de familiarité avec la langue et /.../ à la faire sentir comme moins étrangère.» (ibid.). M. Cambra Giné évoque en ces termes les caractéristiques propres à cette situation d'enseignement / apprentissage :

> «Des étudiants ayant ou n'ayant pas commencé à apprendre une LE dans un centre de leur pays vont séjourner là où elle est utilisée comme langue officielle ou de communication /.../ Ils ont leur propres relations et ils participent à certains réseaux sociaux ; de plus ils assistent à des cours, ce qui met en relation de complémentarité les acquis en contexte social, de façon successive ou simultanée, selon des configurations diverses : alternées, disjointes ou conjointes.» (Cambra Giné 2003 : 33)

Les groupes qu'ils constituent rassemblent le plus souvent[367] des étudiants de langues et de cultures différentes, au sein desquels les échanges peuvent être envisagés comme le lieu privilégié pour faire émerger (et étudier) des stratégies identitaires variées.

---

[367] Cette affirmation est à nuancer si l'on envisage certains cours destinés à des groupes d'étudiants provenant d'un même pays, comme c'est parfois le cas.

b. Le Français Sur Objectif Universitaire

Depuis une dizaine d'années, de nombreux travaux relevant de la didactique des langues s'intéressent aux spécificités de ce public, à l'expérience interculturelle qui est la sienne, à ses besoins en matière d'apprentissage du français :

> «L'enseignement-apprentissage du français à des fins d'intégration dans l'enseignement supérieur n'est pas une démarche nouvelle. Il a alimenté la réflexion didactique depuis le milieu des années 1970 dans certaines instances telles que, entre autres, les associations d'enseignants de langues des grandes écoles ou des IUT. Mais l'évolution récente de la mobilité internationale des étudiants, et les problématiques que cette situation fait émerger au sein des institutions d'enseignement supérieur, en font un champ de réflexion didactique et méthodologique visible et exigeant.» (Mangiante et Parpette 2011 : 234)

La mobilité étudiante se trouve ainsi «au coeur des recherches» (Vaniscotte 2003 :13) et ce champ de réflexion en plein essor peut nous aider à mieux comprendre les enjeux de l'enseignement / apprentissage du français qui est celui des étudiants que nous avons observés au Celfe comme au Cidef : ceux-ci touchent tant la dimension linguistique que la dimension culturelle de l'expérience des mobilités :

> «En se multipliant, les échanges se sont non seulement diversifiés mais se sont aussi complexifiés autant dans leurs objectifs que dans leurs modalités provoquant ainsi des fractures et des interrogations. Associée pendant longtemps aux apprentissages linguistiques, la mobilité s'est élargie aux apprentissages culturels.» (Abdallah-Pretceille 2008a : 216)

De fait, quels sont les principaux enjeux de cet apprentissage du français ?

On retiendra notamment ici les travaux qui s'intéressent à la dimension interculturelle de l'expérience de mobilité. E. Murphy-Lejeune propose ainsi dans son ouvrage *L'Étudiant européen, voyageur, un nouvel étranger* une «analyse détaillée de l'expérience des étudiants européens en séjour /.../ dans une autre culture que la leur» (Murphy-Lejeune 2003 : IV). Situés «à l'intersection de deux modèles migratoires, celui de l'immigration traditionnelle et celui de l'immigration «dorée» des nouvelles élites de la mondialisation» (Murphy-Lejeune 2003 : 13), ils doivent «se frotter à une culture autre que la /leur/ et ainsi s'adapter à un nouveau fonctionnement culturel». E. Murphy-Lejeune, prenant appui sur une «trame conceptuelle» (2003 : 20) empruntée au sociologue allemand G. Simmel, les définit comme de «nouveaux étrangers» :

> «Les caractères de l'étranger /.../ délimitent quelques grands champs d'interrogation, le champ spatial, le champ temporel, le champ social, le champ relationnel et symbolique et le champ identitaire, chacun exprimant la spécificité de l'étrange, cette constellation sociale à la jonction de divers paradoxes et tensions : errance et fixation, présent et avenir, proximité et distance, familiarité et étrangeté, inclusion et exclusion.» (Murphy-Lejeune 2003 : 20)

Elle met ainsi en évidence le fait que les mobilités étudiantes font entrer celui qui s'y est engagé dans un «jeu de redéfinition de soi et d'autrui» où se lisent «de nouveaux enjeux identitaires» :

> «Les contacts interculturels le sollicitent de multiples façons et le placent en situation d'apprentissage maximal, adaptations et transformations étant nécessaires pour optimaliser les conditions de vie. Le séjour à l'étranger est une puissante expérience de

> découverte de soi et d'autrui qui ébranle les représentations personnelles et sociales et induit dans les processus identitaires des éléments perturbateurs, notamment les notions de mouvance identitaire et d'élasticité des frontières cognitives.» (Murphy-Lejeune 2003 : 35)

Certains travaux s'intéressent plus particulièrement à la question de l'intégration des étudiants étrangers et / ou en mobilité à l'université française, à leur apprentissage des savoir-faire universitaires. En effet, la réussite de ces étudiants «dépend dans une large mesure de la capacité d'insertion active des étudiants dans leur nouveau milieu» (Coulon 2005 : 2). Or :

> «Un étudiant étranger suivant des cours en immersion dans une université d'accueil relevant d'une autre tradition académique que la sienne se retrouve confronté à des modes de pensée et à des systèmes de représentations différents, qui peuvent engendrer des malentendus académiques, personnels et culturels.» (Charbonneau 2008 : 201)

Cette «affiliation» aux codes de l'enseignement supérieur a été étudiée par A. Coulon : même si son enquête porte sur des étudiants néo-bacheliers, elle apporte des enseignements sur l'expérience des étudiants allophones en mobilité. Eux aussi, en effet doivent «s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, à assimiler ses routines» (Coulon 2005 : 2), bref apprendre ce qu'A. Coulon nomme le «métier d'étudiant» :

> «Apprendre le métier d'étudiant consiste à apprendre les nombreux codes qui jalonnent la vie intellectuelle et à faire en sorte que les enseignants qui sont aussi leurs évaluateurs, reconnaissent qu'ils en manifestent une maîtrise suffisante pour l'exercer. Il ne s'agit donc pas seulement d'acquérir cette compétence, il faut aussi apprendre la manière de montrer qu'on la possède.» (Coulon 2005 : 11)

A. Coulon met en lumière les différentes étapes de ce processus :

> - le «temps de l'étrangeté», au cours duquel l'étudiant «entre dans un univers inconnu dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter» ;
>
> - le «temps de l'apprentissage», où il «s'adapte progressivement et où une conformisation se produit» ;
>
> - le «temps de l'affiliation», qui est celui «d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation voire de transgression vis-à-vis des règles.» (Coulon 2005 : 2)

In fine, les étudiants parviennent en principe à «naturaliser en les incorporant les pratiques et les fonctionnements universitaires afin de devenir un membre compétent de la communauté» et se forgent un «habitus d'étudiant» «dont on peut penser qu'il est constitué lorsque les routines et les «allants de soi» ont pris le pas sur le sentiment d'étrangeté de dépaysement qu'éprouvent tout d'abord les étudiants» (Coulon 2005 : 84). Nous avons précédemment mis en évidence, en prenant appui notamment sur les recherches de D.-R. Charbonneau (2006b), que cette affiliation valait aussi pour les enseignements littéraires, la conception de la littérature et de son enseignement pouvant varier d'une tradition universitaire à une autre, et que les cours de littérature en France (qu'ils soient destinés exclusivement à des étudiants étrangers ou non) étaient pour les étudiants en mobilité le lieu

d'une découverte de (voire d'une acculturation à) l'enseignement de la littérature «à la française».

Cependant, les difficultés rencontrées pour s'intégrer par les étudiants allophones ne sont pas nécessairement les mêmes que celles des néo-bacheliers auxquels A. Coulon consacre ses travaux. J.-M. Mangiante et C. Parpette les classent en «trois grandes catégories» :

> - *contextuelles et culturelles* dans les relations avec les autres étudiants les professeurs, l'administration ;
>
> - *linguistiques* au niveau de la langue de spécialité et des différentes situations de communication universitaires (compréhension orale des cours, compréhension des documents de la discipline, production d'écrits) ;
>
> - et, enfin, *méthodologiques* (prise de notes). (Mangiante et Parpette 2011 : 52)

Les formations linguistiques proposées aux étudiants étrangers au sein des universités françaises, qu'elles se présentent sous la forme de cours qui préparent l'entrée à l'université ou bien qui accompagnent le suivi d'un cursus universitaire,[368] sont donc supposées répondre à ces besoins. Les contenus de ces préparations aux études en France se déclinent, pour J.-M. Mangiante et C. Parpette en :

> - des contenus institutionnels : «conférence sur l'université, sensibilisation aux procédures et démarches universitaires, visite de secrétariats, bibliothèques universitaires, mise en place d'un tutorat, réception d'accueil» ;
>
> - des contenus culturels : «cours sur l'histoire et la civilisation française, visite de sites et monuments, repas d'intégration, etc.» ;
>
> - des contenus linguistiques et méthodologiques : «cours de langue générale avec ou sans manuel de FLE, cours de langue de spécialité (lecture de texte, travail lexical), prise de notes, règles d'écriture de la dissertation, de la synthèse de documents, exposé oral» (Mangiante et Parpette 2011 : 28).

Ils recouvrent le domaine du «français sur objectif universitaire» (FOU) dont ils donnent la définition suivante :

> «Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS dans son approche centrée sur la connaissance plus poussée des besoins d'un public ciblé dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble.» (Mangiante et Parpette 2011 : 5)

La typologie établie par E. Hilgert (2006) distingue trois orientations possibles du FOU, orientations qui peuvent se trouver en tension dans certaines offres de formation :

> - le F-univ : que l'on trouve dans les «stages intensifs du type passerelles vers l'université», «visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive» ;
>
> - le FOU-co : «la compréhension des cours, qui vise la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité» ;
>
> - le FOU-méth «la méthodologie de l'écrit, qui dépasse la reproduction de cours consistant en l'application des techniques d'écriture des exercices académiques.» (Hilgert 2006)

---

[368] «Plusieurs universités proposent également des Diplômes Universitaires (DU) dédiés à la préparation des études supérieures en français pour les étudiants étrangers, dont l'obtention est parfois requise pour la poursuite des études» (Mangiante et Parpette 2011 : 25).

Tant J.-M. Mangiante et C. Parpette qu'E. Hilgert insistent sur la dimension transversale du FOU, qui ne s'ancre pas dans une spécialité particulière et concerne donc potentiellement tous les étudiants allophones en passe de s'affilier à l'université française, là où le français de spécialité (FS) comporte une dimension plus spécifique, liée à un domaine d'études particulier.

c. Enjeux des enseignements littéraires

Les finalités des enseignements de littérature destinés à ces étudiants en mobilité sont multiples et il conviendra d'examiner lesquelles sont mises en avant dans les contextes précis où nous avons mené notre enquête.

Même si une portion congrue est réservée à la littérature dans les travaux portant explicitement sur le FOU, sa place dans les formations proposées aux étudiants en mobilité est attestée. Elle peut prendre des formes diverses, s'effectuer selon différentes modalités et comme nous l'avons étudié dans la partie 2 de notre travail, répondre à des objectifs variés (découverte d'un patrimoine culturel, d'une méthodologie d'analyse, lecture de textes longs, lecture de la diversité et de l'altérité ...).[369] Elle est potentiellement porteuse d'enjeux interculturels, puisque les étudiants doivent, de manière plus ou moins durable, s'y affilier à une forme d'approche de la littérature qui n'est pas nécessairement celle à laquelle ils étaient habitués.[370] En ce sens, les enjeux et finalités de la présence de la littérature dans ces formations sont susceptibles d'être l'objet de nombreuses tensions, voire de négociations entre les acteurs qui y sont impliqués.

C'est ce que nous allons précisément étudier en examinant l'offre de formation des deux centres universitaires au sein desquels nous avons mené notre étude.

1.2. Celfe et Cidef : deux centres de langue

1.2.1. Offre de formation

Dans le cadre de notre recherche, nous avons été accueillie à Angers au sein de deux centres universitaires :

- le Cidef, du centre de langues de l'université d'Angers ;
- et le Celfe celui de l'Université Catholique de l'Ouest.

Ces deux universités participent de l'internationalisation de l'enseignement supérieur français que nous avons évoquée. Ainsi l'université d'Angers a vu le nombre de ses étudiants étrangers tripler en une dizaine d'années et accueillait, en 2008-2009, 2 242 étudiants internationaux, soit 12 % de l'ensemble de ses effectifs.

---

[369] C'est par exemple sur cette dernière dimension que met l'accent M.Abdallah-Pretceille (2008a); soulignant que l'«éducation à l'altérité et à la diversité» n'est que rarement pensée dans les mobilités étudiantes.

[370] Cf. les travaux de D. R. Charbonneau (2006, 2007 et 2008).

> «Sur ce total, 271 étaient accueillis dans le cadre de programmes d'échanges. Et ce, grâce à 109 accords bilatéraux et à 162 universités parties prenantes dans le fameux programme Erasmus. Cette année /2009-2010/, et pour le seul premier semestre, 175 étudiants étrangers sont d'ores et déjà inscrits dans le cadre d'un échange.» (Ouest France : 2009)

De la même manière, cette dimension internationale est mise en avant sur le site de l'UCO qui annonce avoir accueilli en 2010-2011 «1 700 étudiants étrangers de 70 pays, venus apprendre la culture et la langue françaises» (uco.fr).

Chacune de ces deux universités accueille les étudiants étrangers qui ont besoin d'une formation au sein d'un centre de langue, membre de l'ADCUEFE.

Le Cidef, qui a été créé en 1947, est l'un des instituts de l'Université catholique de l'Ouest. Sur son site, il est indiqué qu'il «accueille chaque année plus de 1500 étudiants et enseignants étrangers /.../ désireux de connaître les trésors de la langue et de la culture françaises» et qu'il a pour priorité «l'intégration des apprenants et la préparation à l'accès à l'université française» Ces étudiants, qui doivent être âgés de plus de 17 ans et avoir terminé leurs études secondaires, proviennent de nombreux pays, les plus représentés étant la Chine, les Etats Unis, et le Japon. Viennent ensuite les étudiants de Corée, de Taïwan et du Canada. Il compte une vingtaine d'enseignants permanents (23 pour l'année 2009-2010).

Le Celfe, qui existe depuis 1998, était au moment où nous avons recueilli nos données, rattaché au Cufco, centre de formation continue de l'université d'Angers. Il est devenu une composante de l'université à part entière depuis la rentrée 2012. Il accueillait en 2008 680 étudiants étrangers issus d'une quarantaine de pays (dont une large majorité d'étudiants chinois) et «souhaitant se perfectionner en langue française et / ou valider leur niveau par un diplôme». En 2008, l'équipe était constituée de quatre enseignants titulaires.[371]

L'offre de formation de ces deux centres est adaptée au profil des étudiants allophones de l'une et l'autre université, qui ne s'inscrivent pas tous dans le même type de mobilités.

1/ L'offre de cours du Cidef comporte principalement :

- des cours «de langue, d'option de langue, de culture et de français de spécialité» proposés aux étudiants en mobilité accueillis à l'UCO ;

- des sessions intensives d'été (associant cours de langue et de découverte culturelle) ;

- et des cours à la carte pour certains groupes d'apprenants (venus pour des séjours de durée limitée).

Nos observations se sont limitées à la première catégorie de cours, qui se déclinent en cours de langues, obligatoires, qui sont proposés sur six niveaux (initiation / élémentaire / moyen 1er degré / moyen 2ème degré / moyen 3ème degré et supérieur), et en cours optionnels qui permettent à l'étudiant de «personnaliser son programme» : options «de

---

[371] Les données présentées (et les citations) sont issues des sites Internet des deux centres, ainsi que de leurs plaquettes (cf. vol. II Annexes). Les entretiens avec les enseignants nous ont aussi fourni certaines informations factuelles.

langue», «français de spécialité»et «options de culture». Ils sont destinés à des étudiants en mobilité encadrée et en mobilité libre. Les premiers bénéficient de convention entre le Cidef et leur établissement d'origine («de nombreuses universités des Etats-Unis, du Canada et du Japon», précise la plaquette de présentation des formations). Ils doivent alors «choisir les enseignements correspondant aux exigences de leur université d'origine pour l'attribution de crédits» et l'homologation des notes obtenues au Cidef. La formation est validée par l'obtention d'un «diplôme du Cidef», qui est «reconnu par certaines universités et organisations».

2/ Les étudiants du Celfe se répartissent quant à eux entre trois offres de formation principales[372] :

- des cours «Relations internationales» : organisés semestriellement[373], ils proposent des enseignements de langue, de culture et des cours de conversation pour les étudiants en mobilité organisée (échanges Erasmus, ISEP, conventions bilatérales ...) et permettent l'obtention de crédits ECTS ;
- des «Cours annuels de langue française»[374] : «ouverts à toute personne étrangère vivant en France et souhaitant progresser en français», ils «répondent aux besoins communicatifs, linguistiques et culturels des stagiaires qui travailleront aussi bien la compétence orale (compréhension et production orales) que la compétence écrite (compréhension et production écrites)». Cette formation qualifiante ne donne pas droit à la carte d'étudiant de l'université d'Angers et n'est donc pas, au sens strict, destinée aux étudiants en mobilité ;
- enfin, un Diplôme d'Université, destiné à des étudiants[375] qui, pour la plupart d'entre eux, se préparent à intégrer l'Université.

C'est au sein de ce Diplôme d'Université (DU) que nous avons effectué les observations et enregistrements qui sont l'objet de nos analyses.[376] Cette formation diplômante a connu certains réaménagements depuis 2006 (date de nos premières observations). Dans un premier temps, elle se déclinait en deux niveaux, un DU 1 «Langue et culture française» et un DU 2 «Langue Française et spécialisation». Le premier avait pour objectif l'acquisition «de la maîtrise du français écrit et parlé» préparation au DU 2. Il

---

[372] On trouve aussi comme pour le Cidef des cours à la carte pour des groupes, des cours en entreprises, des cours particuliers.

[373] S'y ajoutent pour certaines années à des stages intensifs de rentrée.

[374] Devenus ensuite «Cours de Français pour étrangers», CFE.

[375] Le candidat doit être titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme de fin d'études secondaires admis en équivalence du baccalauréat et s'il y a lieu prouver qu'il a satisfait aux modalités exigées pour entrer à l'université dans son pays (ex : attestation de réussite au concours d'entrée à l'université...)

[376] L'étude de «Cunégonde à la bibliothèque» a été menée dans le cadre d'un cours de DU 2, dans des demi-groupes de compréhension et expression écrite : celle de «La Vie Carnaval»avec des étudiants de DUEF B2, dans les cours de compréhension et expression orale et écrite.

s'adressait aux étudiants de niveau A1-A2. Le second visait l'acquisition de «la maîtrise du français écrit et parlé», la connaissance des «outils du travail universitaire» et l'utilisation «des notions d'un domaine spécifique». Il était conçu pour des étudiants étrangers»titulaires du Baccalauréat, DEUG ou équivalent, ou titulaires du DU 1» et «souhaitant intégrer l'université». Le niveau B1 était requis pour préparer ce DU.[377]

A partir de la rentrée 2007, une succession de modification a permis d'aligner progressivement ce diplôme d'université sur le cadrage proposé par l'ADCUEFE. Il est devenu le DUEF (Diplôme d'Université d'Etudes françaises), diplôme de l'ADCUEFE. Après un test de positionnement, les étudiants sont désormais orientés, selon leur niveau, vers une formation de niveau A1, A2, B1 ou B2 (ayant pour objectif «la maîtrise du français écrit et parlé» et la découverte de «la culture française», B2 ou C1 (visant à faire «acquérir la maîtrise du français écrit et parlé, connaître les outils de travail universitaire, utiliser des notions d'un domaine spécifique»). Les formations de niveau B2 et C1 permettent l'accès à l'université d'Angers.

1.2.2. La littérature au Celfe et au Cidef : place, finalités

Les descriptifs des formations, les entretiens avec les enseignants, ainsi que nos propres observations nous permettent de prendre la mesure de la place dévolue aux textes littéraires dans ces formations.

a. Présence dans l'offre de formation du Cidef

Les «options de culture»

Parmi les «options de culture»[378], qui permettent à l'étudiant de «personnaliser son programme avec des cours optionnels qui répondent à ses besoins», deux cours s'intitulent «Littérature XIXème siècle» et «Littérature XXème siècle» et sont spécifiquement consacrés à la littérature. L'un et l'autre comptent 3 heures hebdomadaires ; ils sont proposés aux étudiants les plus avancés et déclinés sur deux niveaux (moyen et supérieur).[379]

Comme nous l'a expliqué P-Annie, le programme de ces options de littérature a été défini «il y a une quinzaine d'années», notamment pour répondre à la demande des Universités américaines qui envoient leurs étudiants pour un séjour d'étude à l'UCO :

88	**P-Annie**	oui oui oui oui il a été défini y a quand je une quinzaine d'années il a été défini en lien avec les universités américaines parce qu'elles veulent que leurs étudiants aient des crédits donc le crédit c'était littérature initiation à la littérature du 19e française et initiation deuxième semestre à la littérature du 20e

[377] Pour consulter la plaquette de cette formation : cf. vol. II Annexes.

[378] Sont proposés parmi ces «options de culture» les cours «Actualité socio économique», «Étude socio-culturelle», «Histoire de France», «Histoire de l'art», «Histoire de la Musique», «Union Européenne», «La Vie politique française», «Images et cultures», «La formation du système politique européen», «Littérature XIX° siècle», «Littérature XX°siècle», «Philosophie», «Théologie», «Atelier théâtre» et «Chorale».

[379] Cours de littérature niveau «Moyen 2° degré» et «Moyen 3° degré» et «supérieur».

Selon ses propres mots, les enseignants en charge de ces cours ont à «faire les grands mouvements littéraires quelques écrivains et deux oeuvres complètes». Il s'agit donc à la fois pour les étudiants d'acquérir des connaissances relatives à l'histoire littéraire et mener à bien la lecture d'oeuvres intégrales.

Les cours de littérature destinés aux étudiants de niveau moyen (au premier semestre : Littérature du XIXème siècle et au second semestre Littérature XXème siècle) sont assurés par P-Annie. Pour chacun des deux siècles, l'accent est mis sur la découverte de l'histoire littéraire : les principaux mouvements esthétiques de chacun de ces deux siècles, ainsi que «l'étude des auteurs les plus importants : leur vie, leur oeuvre et des extraits de ces oeuvres». En outre, chaque semestre est proposée «l'étude suivie de deux oeuvres complètes». Le programme 2007/2008 indique les titres suivants :

- *Les Contemplations* de V. Hugo et *Boule de suif* de G. de Maupassant (semestre 1)
- *Alcools* de G. Apollinaire et *Une Femme* d'A. Ernaux (semestre 2)

Les cours de littérature adressés aux étudiants de niveau supérieur permettent quant à eux d'«approfondir la connaissance des mouvements littéraires» principaux du XIXème (premier semestre) et du XXème siècles (second semestre). comme ceux du niveau moyen, ils inscrivent des oeuvres complètes à leur programme - au nombre de quatre pour chaque semestre. Ainsi pour l'année 2007-2008, la plaquette indique :

- *René* de F.-R. de Châteaubriand, *Eugénie Grandet* d'H. de Balzac, *Trois contes de Flaubert* et *Pierre et Jean* de G. de Maupassant :

- les *Calligrammes* de G. Apollinaire, *Le Silence de la mer* de Vercors, *Rhinocéros* de Ionesco, et *W ou le souvenir d'enfance* de G. Perec.

En outre, pour chaque semestre, un axe de lecture est privilégié. Au premier a été retenu la thématique de **«la construction du personnage romanesque» :**

> «Ses différentes fonctions et le système de valeur qu'il incarne et qu'il conteste. Le second semestre a pour fil directeur "une réflexion éthique" ainsi présentée : si l'humain est ce qui est propre à l'homme, comment l'homme peut-il être inhumain ? La littérature nous permet d'aller à la rencontre de ce questionnement sur la nature humaine capable du pire et du meilleur. Elle propose à son insu et c'est là qu'elle est la plus saisissante - une attitude exemplaire devant la vie.»

Un «Atelier théâtre» est aussi organisé dans le cadre de ces options (pour lequel nous n'avons pas de descriptif détaillé).

- Les cours de langue : niveau supérieur

La plaquette du Cidef mentionne aussi que dans le cours de langue de niveau supérieur, «l'étudiant doit lire un roman français» : un livre «roman, nouvelles» doit être «lu et étudié en dehors des cours et présenté par des comptes-rendus écrits et oraux».

P-Annie souligne dans l'entretien qu'elle nous a accordé que les objectifs sont ici complètement différents des cours de littérature à proprement parler. Ce qui est visé dans les cours de langue de niveau supérieur est avant tout la lecture d'un texte (littéraire) long :

156-160	**P-Annie**	l'objectif principal du cours de langue c'est lire un livre mon idée c'est d'en faire des lecteurs en français /.../ en français y'en a même en 15 ans qui n'ont jamais lu un livre en français

- Les cours de langue : ateliers d'écriture

Parmi les cours de langue, on relève aussi un atelier d'écriture («travail d'expression écrite de niveau supérieur») qui a pour finalité «la rédaction d'une nouvelle de 1000 à 2500 mots». Différentes techniques d'écriture sont au programme : «le portrait, la description, les dialogues, la notation proprement dite, les différents points de vue». Les étudiants sont amenés à faire «un travail de la langue» : «correction des dernières erreurs, travail d'enrichissement du vocabulaire, utilisation des temps verbaux dans la narration, notion d'effets de style.»

La bibliographie du cours associe un ouvrage relatif à l'écriture (L'Atelier d'écriture, chez Nathan) et quelques textes littéraires de référence : *Contes* de G. de Maupassant, *La Première gorgée de bière*, de V. Delerm, *Un Printemps froid* de D. Sallenave, Trop sensibles de M. Depleschin, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* d'A. Gavalda, *Le Petit Nicolas et ses copains* de Sempé et Goscinny.

b. L'offre de formation du Celfe

Au Celfe, la présence de la littérature est discrète et a fluctué, au fil des années et des remodelages successifs de l'offre de formation destinée aux étudiants en mobilité.

En ce qui concerne les étudiants en mobilité «encadrée» (cours «RI»), aucun cours en lien direct avec la littérature n'était programmé au moment où nous avons effectué le recueil de nos données[380] ; il en est de même pour les étudiants inscrits dans la formation CALF.

Quant au cours du Diplôme d'université, lors de la première étape de notre recueil de données (2006), il ne comportait aucun cours spécifiquement consacré à la littérature. À partir de la rentrée 2007, néanmoins, à la faveur de la refonte de la maquette du DU, des options à contenu plus culturel ont été proposées aux étudiants de niveau C1 - dont l'une est intitulée «Analyse littéraire française et francophone».

Nous n'avons malheureusement pu y effectuer ni enregistrement ni observations, l'enseignante ne l'ayant pas souhaité. La responsable pédagogique du Celfe nous a indiqué que ce cours n'avait été, en définitive, assuré qu'un seul semestre (janvier 2007), faute d'inscrits à ce niveau par la suite.[381]

---

[380] Les Relations Internationales de l'Université avaient en effet estimé qu'il était inutile de maintenir le cours qui avait été proposé pendant plusieurs années, compte tenu du fait que les étudiants intéressés par la littérature pouvaient suivre directement les cours de licence de Lettres.

[381] En effet : les étudiants s'orientent plus massivement vers le DU de niveau B2 - niveau généralement exigé pour l'accès à l'université. Trop peu d'étudiants de niveau C1 souhaitent s'inscrire au Celfe, si bien que ces formations ne sont pas ouvertes.

c. Présence occasionnelle

En revanche, les entretiens, tout comme les observations que nous avons effectuées témoignent du fait que les textes littéraires ont une présence occasionnelle dans les cours des deux centres.

Les textes peuvent ainsi être «rencontrés» au fil du manuel utilisé pour le cours : P-Jennifer explique en entretien avoir proposé un extrait de nouvelle de science-fiction de J. Sternberg car il était proposé par *Panorama 3*, le manuel qui servait de support dans ce cours de langue ;

Ils peuvent aussi être utilisés ponctuellement comme supports dans un cours de langue, à l'initiative de l'enseignant (ou à la demande des étudiants). Le descriptif des cours de traduction proposés au Cidef précise ainsi que sera travaillée «la traduction de textes contemporains en français (journaux et revues essentiellement) **ou d'un roman (selon les souhaits)».** P-Annie donne l'exemple du roman *Grâce et dénuement* d'A. Ferney, dont elle va, la semaine suivant l'entretien, proposer un extrait aux étudiants de cours de langue de niveau supérieur. P-Céline évoque quant à elle le travail mené avec un texte de Fatou Diome pour aborder la thématique de l'intégration en France.

Enfin, ces initiatives peuvent prendre la forme de projets plus élaborés. C'est sous cette forme que la littérature est, semble-t-il, le plus fréquemment présente dans les cours du Celfe. La responsable pédagogique du centre, P-Dominique, donne spontanément plusieurs exemples de projet menés auprès de groupes de D.U. ou de CALF :

> «Depuis que je suis à l'Université d'Angers moins mais y a quand même une dimension et une approche de la littérature dans le DU par exemple dans la formation des CALF /.../ et beaucoup autour de projets on a par exemple l'année dernière un projet contes l'année d'avant aussi y avait Jennifer qui avait fait un projet contes là cette année il y a eu aussi cette année cette année encore Sandra qui a rejoint l'équipe elle va faire tout un projet avec les B2 autour de la littérature /.../ Gisèle Pineau oui donc voilà il y a aussi Céline qui bosse beaucoup dès qu'elle peut sur le texte littéraire et les nouvelles.»

Pour notre part, la recherche menée au Celfe nous a permis de prendre connaissance des projets suivants :

1/ À destination des étudiants de DU :

- P-Jennifer a proposé à chacun des groupes de niveau 2 qu'elle a en charge (pour un cours décrit) la lecture de deux nouvelles de F. Diome «Cunégonde à la bibliothèque» et «Le Visage de l'emploi». Elle a aussi initié auprès du même public un bref projet conte, au moment de Noël.
- Un projet visant la théâtralisation de la nouvelle avait même été initialement prévu en parallèle à l'étude de la nouvelle, en cours d'oral (et s'est transformé en réalisation de sketches autour de la thématique de l'intégration).
- Deux enseignantes, P-Béatrice et P-Sandra, chargées l'une d'un cours d'oral et l'autre d'un cours d'écrit, ont travaillé la nouvelle de G. Pineau «La Vie Carnaval.»

2/ À destination des étudiants de CALF : un projet d'écriture de nouvelles mené en 2008 par l'équipe enseignante avec un groupe de niveau B2. Le journal de la formation,

Etr'angers, a publié ces textes, inspirés de La Première gorgée de bière, dans lesquels les étudiants ont décrit des «petits plaisirs» de leur quotidien : «Auprès de mon arbre, je vivais heureuse…», «L'automne des vignerons», «Il fait du mauvais temps», «Le dimanche matin», et «Atteindre le sommet».

d. Commentaires

Ainsi, même si le Celfe et le Cidef sont tous deux des centres de langue universitaires qui accueillent des étudiants en mobilité, leurs offres de formation respectives n'accordent pas la même place à la littérature.

Les formations du Cidef témoignent encore en partie d'une conception plus traditionnelle de la place du texte littéraire en classe de FLE. : les cours d'option ont pour objectif l'acquisition d'une culture littéraire (histoire littéraire, grands auteurs), proches en cela d'un enseignement de lettres destiné à des étudiants de FLM. La bibliographie des deux cours que nous avons observés est d'ailleurs significative : elle comporte, à côté les oeuvres intégrales au programme, des ouvrages initialement destinés à un public scolaire et / ou universitaire français (par ex : M.H. Prat et M. Avierinos : *Littératures / Textes, histoire, méthodes, XIX-XX° siècles*, Bordas).

Au Celfe, en revanche, il n'y est plus question de la transmission d'un patrimoine littéraire. Les textes littéraires semblent plutôt intégrés à des projets qui leur associent d'autres types d'objectifs, plus axés sur la langue et la communication.

En outre, les cours consacrés de manière exclusive à la littérature sont présents de manière pérenne dans l'offre de formation du Cidef, alors qu'une option de ce type n'a été proposée que de manière ponctuelle au sein du Celfe. L'initiative personnelle des enseignants semble, plus que la demande institutionnelle, y expliquer la présence, ou l'absence, de propositions relatives à des textes littéraires. La responsable pédagogique du Celfe, P-Dominique, indique ainsi dans l'entretien qu'elle nous a accordé qu'il n'y a en la matière «pas de programme décidé» «de responsables de formation qui se concertent» et qu'il s'agit plus d'une «démarche individuelle» (dont elle n'a pas toujours nécessairement connaissance («comme c'est intégré par les cours à l'intérieur du programme je le vois pas forcément»).

Les raisons des différences entre les offres de formation des deux centres s'expliquent probablement à la fois par leur date de création (le Cidef, plus ancien, témoignant d'une conception plus traditionnelle de la littérature en classe de FLE que le Celfe) mais aussi par le profil des publics concernés. Une partie des étudiants accueillis par le Cidef doit suivre des cours de littérature qui correspondent à la demande de leurs établissements d'origine, alors que ces cours ne semblent pas nécessairement utiles aux étudiants en mobilité du Celfe, ceux qui sont en mobilité encadrée pouvant suivre des cours de licence de lettres et

ceux qui suivent des formations spécifiques de langue ne se destinant généralement pas à des études de lettres.[382]

Enfin, on peut noter que, postérieurement à notre recueil de données, l'offre de formation du Cidef relative au texte littéraire a évolué : a ainsi été inscrit dans les programmes un cours de littérature spécifiquement consacré aux littératures francophones, ce qui témoigne de l'intérêt général croissant pour ces littératures que nous avons mis en évidence *supra* (chapitre 5). Dans l'entretien avec P-Annie, cette introduction des littératures francophones était déjà évoquée sous forme de projet en ces termes :

216		**P-Annie**	ou Laurence Cossé comme Alice Ferney / j'ai eu un peu de regret de pas pouvoir exploiter le:: la:: ce qu'on a fait faire / avec les Français / on a fait faire *La joueuse de go*
217		**E-Nadja**	oui
218		**P-Annie**	Yasmina Khadra + Dai Sijié
219		**E-Nadja**	oui
220	38'00	**P-Annie**	c'est c'est un tel corpus que ce serait un cours + enfin on y a pensé / ça se fera sans moi / mais on y a pensé un cours de littérature francophone

2. En Algérie : la licence de français de l'Université Alger 2 - Bouzaréah

Nous avons aussi choisi de nous intéresser à un autre contexte, celui de l'université algérienne. Il nous semblait intéressant de pouvoir mettre en regard les données collectées en France, dans un contexte homoglotte, auprès d'un public d'étudiants étrangers, avec d'autres données, recueillies dans un pays, et dans une formation, où le statut du français ainsi que les enjeux associés à l'étude des textes littéraires étaient différents.

Nous avons ainsi pris contact avec la faculté des lettres langues et sciences humaines de l'Université d'Alger[383] afin d'observer et d'enregistrer des cours de la licence de français.

---

[382] Une enquête réalisée par une étudiante de Master 2 M. Gourdon montre que ces étudiants sont peu nombreux à s'orienter ensuite vers l'UFR de Lettres. Le questionnaire qui leur a été soumis au cours du second semestre 2012 et leur demandant leur projet d'orientation pour la rentrée 2013 fait apparaître les résultats suivants : 4 étudiants seulement souhaitaient intégrer l'UFR de Lettres (philosophie, LEA, psychologie, géographie) sur 70 réponses (40 étudiants mentionnent l'ITBS (International Tourism Business school : management de la mode et de la création, du tourisme).

[383] L'Université d'Alger est subdivisée depuis 1998 en trois entités : Alger 1 (faculté centrale), Alger 2 (à Bouzarah, faculté des lettres, langues et sciences humaines) et Alger 3 (faculté scientifique). Le département de français compte en 2011-2012 un effectif de 2500 étudiants, dont 1100 inscrits en première année de licence.

2.1. Le français en Algérie

La présentation de ce contexte implique tout d'abord de revenir sur le paysage sociolinguistique algérien et sur la place que peuvent y tenir le français et son enseignement, de manière à replacer dans un contexte plus large les répertoires linguistiques et culturels des étudiants et des enseignants objets de notre recherche, à mieux comprendre la place du texte littéraire français et / ou francophone comme «passeur de langues et de cultures».

2.1.1. Situation sociolinguistique du français en Algérie, un bref rappel

Nous ne pouvons nous permettre de revenir en détail, dans le cadre de ce présent travail, sur la longue et tumultueuse histoire du français en Algérie, ni sur les relations ambiguës et complexes entre les Algériens et cette langue [384].

Nous rappellerons néanmoins que le français prend place dans un pays qui a toujours été un espace de contacts entre différents peuples, différentes civilisations et partant, différentes langues. Y cohabitent donc (et y ont cohabité de longue date) plusieurs langues et variétés de langue.

Tout d'abord, à l'instar des autres pays du Maghreb, l'Algérie témoigne d'un «dualisme interne» à la langue arabe (Grandguillaume 2004). On distingue, d'une part, l'arabe classique (*al arabiya al-fusha*) ou standard.[385] Défini par la Constitution comme «la langue nationale et officielle», il entretient une «relation forte avec l'Islam» puisqu'il est «langue de la prière, des rituels» et exprime «dans sa forme écrite /.../ toute la tradition religieuse». Il a pendant des siècles été «la seule langue du savoir, de la littérature, mais aussi de la poésie savante» (Grandguillaume 2004). Il est aujourd'hui langue de la justice, de l'État, de l'enseignement, des médias ... «Soustrait à l'usage quotidien», il se caractérise «par une stabilité relative». En revanche, aucun Algérien ne l'a pour langue maternelle, ni ne l'utilise dans les conversations quotidiennes.

On distingue, d'autre part, l'arabe dialectal. C'est la première langue de socialisation d'une grande partie des Algériens, il est aussi la langue de l'oral, des conversations quotidiennes. Comme toute langue non standardisée, il est de fait éclaté en une multitude de variétés. Les plus reconnues sont les variétés des pays du Maghreb (arabe dialectal algérien, tunisien, marocain ...). Néanmoins, cette diversité existe à l'intérieur même du

---

[384] Sur ce point cf. notamment les travaux de D. Morsly (par ex. : 1988 et 2003), K.Taleb Ibrahimi (1997), C. Chaulet-Achour (1985) Y. Cherrad-Benchefra (1987), G. Grandguillaume (2004).

[385] On trouve aussi les qualifications d'arabe officiel régulier, standard, littéral, moderne ou encore d'arabe médian (renvoyant quant à lui à une possible «convergence» entre arabe classique et arabes dialectaux (cf. Morsly 1988 : 13-17). On parle aussi d'un arabe standard, celui des médias par exemple, qui représente la Norme là où l'arabe classique représente quant à lui la Surnorme. D. Morsly, reprenant l'opposition légitime / non légitime forgée par Bourdieu parle aussi d'arabe légitime / illégitime.

territoire algérien où on observe des parlers arabes algériens, qui varient d'une région, d'une ville à l'autre.

À ces variétés arabes, il faut aussi ajouter le berbère (ou tamazight), langue vernaculaire parlée au Maghreb avant l'introduction de la langue arabe. Environ 20% de la population de l'Algérie est berbérophone (Grandguillaume 2004). La majorité d'entre eux parlent une variété kabyle, mais l'on recense aussi d'autres variétés comme le chaoui ou le zinète.

Viennent enfin prendre place dans ce panorama du plurilinguisme algérien des langues qui sont un héritage du processus colonial : le français, sur lequel nous allons revenir plus en détail, et, dans une moindre mesure, l'espagnol, dont la pratique est encore attestée dans la région d'Oran.

Le plurilinguisme social qui caractérise l'Algérie se double la plupart du temps d'un plurilinguisme individuel[386] :

> «La majorité des locuteurs algériens sont au moins bilingues, souvent trilingues, voire quadrilingues pour les scolarisés qui constituent à l'heure actuelle la plus grande partie de la population et qui ont une maîtrise - surtout écrite - de l'arabe officiel.» (Morsly 1988 : 263)

Les relations entre ces langues se caractérisent par des oppositions à différents niveaux. À un premier niveau, on peut opposer d'une part les parlers arabes et berbères, d'autre part l'arabe classique et le français. À celles-ci, langues ou variétés hautes on associe valorisation et prestige social, alors que celles-là, langues ou variétés basses, souffrent d'une certaine forme de stigmatisation : «laissées de côté, voire combattues par le pouvoir, elles deviennent, par leur statut, le symbole d'un mépris de l'être algérien, autrefois par les colons, puis par les tenants du pouvoir» (Grandguillaume 2004). Dans le cas du berbère, les marques de reconnaissance obtenues depuis quelques années (inscription de tamazight comme langue nationale, introduction dans l'enseignement, ouverture de formation universitaire de tamazight) l'ont été de haute lutte et sont le fruit de revendications de longue date.

À un second niveau ce sont l'arabe classique et le français qui s'opposent. D. Morsly parle d'une rivalité «séculaire» entre les deux langues :

> «C'est en effet contre /l'arabe classique/, perçu comme la seule langue «de culture» et même la seule langue tout court que s'élabore, pendant la période coloniale, la politique de francisation, et c'est contre le français que se définit et s'instaure l'essentiel de la politique linguistique de l'Algérie indépendante.» (Morsly 1988 : 13)

Néanmoins, à la vision d'une répartition diglossique, entre variétés hautes et basses, de nombreux sociolinguistes préfèrent développer «une appréhension dynamique de cette pluriglossie arabe». C'est par exemple ce que fait K. Taleb Ibrahimi lorsqu'elle souligne (1997) :

- l'existence d'un continuum entre les différentes variétés d'arabe ;

---

[386] Selon la terminologie adoptée, on pourra aussi dire que l'Algérie est un pays à la fois multilingue (au niveau collectif) et plurilingue (au niveau individuel).

- et de pratiques de communication allant dans le sens du métissage et de l'hybridation entre les langues et variétés de langues.

Elle met aussi en évidence les hiatus entre :

- les politiques linguistiques et les pratiques langagières des individus d'une part
- et d'autre part entre ces même pratiques et les représentations des locuteurs algériens (qui vont pour elle dans le sens d'une opposition diglossique entre deux variétés).

Enfin, il convient aussi de souligner le «fossé qui existe entre les textes officiels et les pratiques sociales quant à l'usage des langues /.../ dans la société algérienne en général et son sysème éducatif en particulier» (Asselah-Rahal 2007 : 11)

> «Officiellement le français a un statut de langue étrangère en Algérie. En vérité la pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tente/nt/ de le confiner les textes officiels algériens. En fait, cette langue vit et évolue avec et dans la société algérienne qui en fait un large usage.» (Asselah-Rahal *ibid.*)

2.1.2. Francisation / arabisation : des enjeux complexes et passionnés

a. Francisation / arabisation

G. Grandguillaume souligne que, de manière générale, les langues sont «un élément déterminant» dans la vie des pays maghrébins :

> «La question des langues ne s'y réduit pas à l'aspect d'intercommunication : elle touche aussi à des traits importants de la société tels que l'identité, l'idéologie, les rapports sociaux, la religion, la légitimité. À ces divers niveaux, les langues représentent un élément déterminant de la vie de ces /.../ pays.» (Grandguillaume 2004)

Mais, en Algérie, l'introduction de la langue française a été associée à une colonisation qui a été à la fois bien plus longue (130 ans) que chez ses voisins, et de nature très différente, l'Algérie ayant été un département français là où Maroc et Tunisie étaient des protectorats. Les langues et les politiques afférentes sont objets d'enjeux et de passions particulièrement forts. Ce sont des sujets particulièrement brûlants qui impliquent l'ensemble de la société. C'est cependant le domaine de l'enseignement qui est l'un des premiers concernés :

> «L'évolution de la situation linguistique est ainsi profondément imbriquée dans la vie de l'Algérie depuis l'indépendance. La colonne vertébrale en est la politique suivie dans l'enseignement, mais elle concerne tout aussi bien l'Administration, l'environnement et le contexte politique.» (Grandguillaume 2004)

Dans un premier temps, le **processus colonial** a imposé la langue du colonisateur avec le concours «de l'école, de l'administration, de la presse, qui ont constitué en quelque sorte les instruments juridiques de la politique de francisation» (Morsly 1988 : 43), et en faisant alterner «arguments de la terreur» et «arguments de la persuasion» (R. Balibar et D. Laporte, *Le Français national*, 1974 citées par Morsly 1988 : 65-66). Cette politique de francisation s'avérait être l'auxiliaire indispensable de la politique d'assimilation du colonisateur. Langue officielle, langue de l'administration, le français s'est aussi imposé

comme langue de l'école : après l'essai dans les premiers temps d'un enseignement bilingue arabe-français, on a eu dans un second temps «grignotage, recul de l'arabe, extension, généralisation du français» (Morsly 1988 : 47).[387] L'arabe a quant à lui subi un processus de «minoration lente par et dans le système éducatif» (1988 : 50), n'étant plus proposé que comme langue étrangère à option. Cette imposition s'est doublée d'un «discours idéologique justificateur, discours glottophage par excellence» (Morsly 1988 : 37) qui associait stigmatisation des langues dites «indigènes» et valorisation du français.

L'Indépendance de 1962 marque une rupture politique, mais aussi une rupture linguistique. Les nouveaux dirigeants de l'Algérie indépendante ont en effet immédiatement eu la volonté de «restreindre les lieux d'intervention d'une langue héritée de la période coloniale» (ibid.) et de lui substituer la langue arabe. Un ensemble de mesures visant à arabiser le pays et à cantonner le français au statut de langue étrangère ont donc été prises. Celles-ci ont touché tous les domaines de la société algérienne, mais tout particulièrement celui de l'enseignement, point nodal du dispositif.[388] Ont ainsi été mises en place l'arabisation progressive de l'enseignement primaire[389] et celle de l'Université[390] dont une partie des formations reste cependant encore aujourd'hui assurée en français.

À partir de la fin des années quatre-vingt-dix, cette politique d'arabisation est freinée : le président Bouteflika suspend en 1999 la loi portant sur la généralisation de l'arabisation. Il adopte aussi une position plus nuancée sur le français, déclarant par exemple :

> « (…) Nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a tant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française.» (El-Watan, 1er août 1999)

Le français se trouve même réintroduit dès la troisième année du primaire[391] et, de manière générale, est inaugurée une période de «décrispation» (Grandguillaume) qui recrée

---

[387] Cf. les travaux de F. Colonna et de D. Morsly sur l'enseignement indigène.

[388] D. Morsly souligne la relative symétrie entre la politique d'arabisation entreprise dans les années qui suivent l'Indépendance et celle de francisation qui a marqué l'entreprise coloniale. Les discours idéologiques justifiant le processus, les moyens mis en oeuvre présentent parfois en effet des «similitudes frappantes» (1988 : 647).

[389] 1ère année du primaire en 1964, 2ème année du primaire en 1967. En 1971, arabisation totale des 3ème et 4ème année primaire. Le français n'est plus proposé qu'en 4ème année du primaire. En 1993, pour diminuer la place du français, on donne la possibilité de choisir la langue anglaise en option à la quatrième année du primaire. Devant le manque d'enseignants arabophones, on a fait appel à des enseignants venus de Syrie, du Liban, d'Egypte. Plus généralement pour tous les fonctionnaires, la connaissance de la langue nationale est décrétée obligatoire pour les fonctionnaires et assimilés par une ordonnance à partir du 1er janvier 1971.

[390] En 1968 sont crées une section arabe à la faculté de droit et une licence d'histoire en arabe.
Le 14 septembre 1980 est pris un arrêté « portant arabisation de la 1re année des sciences sociales, politiques, juridiques et économiques » applicable dès cette année. Une assemblée générale des enseignants francisants demande un report de la rentrée universitaire.

[391] Un texte qui ne sera finalement pas appliqué proposait même de l'introduire dès la deuxième année.

pour le français «les conditions sociolinguistiques d'une redynamisation, non seulement dans les contextes d'apprentissage et de formation, mais aussi dans les médias».[392]

On notera néanmoins que, de manière paradoxale, l'arabisation a vu un plus grand nombre d'Algériens accéder à un enseignement du français qu'à l'époque coloniale où celui-ci n'était accessible qu'à une toute petite minorité «indigène».[393] En outre, depuis une dizaine d'années, la massification de l'enseignement supérieur voit le nombre d'étudiants algériens exploser - y compris donc dans les nombreuses filières universitaires qui sont restées francophones.

b. Enjeux

L'opposition entre arabe et français recouvre, nous l'avons vu, des enjeux idéologiques, politiques, identitaires.

La mise en avant de la langue arabe (les dialectes restant ignorés) et la volonté symétrique de mettre le français hors-jeu ont été partie prenante du processus de naissance de la nation algérienne. Comme le montre K. Taleb-Ibrahimi, les dirigeants de l'Algérie indépendante se situaient dans une ligne idéologique postulant UN pays / UNE nation / UNE langue. Ceci est particulièrement bien mis en évidence, par exemple, dans la charte nationale de 1976 qui indique :

> «La langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime.»

L'autre pôle de l'identité nationale, posé dans les discours politiques, s'avère être celui de l'Islam, dont les relations avec la langue arabe sont très étroites :

> «Face aux allégations du discours colonial /.../ toute une partie des forces politiques algériennes s'applique à affirmer l'existence d'une nation algérienne fondée sur l'unité d'un peuple et dotée d'une culture spécifique. Au discours colonial qui nie la nation, la culture, la «personnalité» algérienne, répond, terme à terme, un discours fortement revendicatif, défensif, qui pose : «nous sommes une nation», «nous avons une culture puisque nous avons une langue : la langue arabe, une religion : l'Islam.» (Morsly 1988 : 131)

Dans ce contexte, le statut de la langue française en Algérie s'avère particulièrement difficile à définir et est objet d'enjeux sociaux et politiques conflictuels. Elle reste absente des textes officiels, à l'exception de ceux qui régissent l'enseignement. Elle a connu des appellations mouvantes et multiples, qui témoignent de la difficulté, au sein de la société algérienne, à «déterminer au français à la fois un désignant stable et une place dans la réalité des pratiques linguistiques» (Morsly 1984 : 22). Si de fait elle pourrait être envisagée comme une langue seconde au sens défini par J.-P. Cuq, elle est une langue seconde «qui ne dit pas son nom» (Taleb-Ibrahimi 1997). L'expression fréquemment utilisée pour la

---

[392] Dans le même temps, mais avec plus de réticence cependant, le berbère se voit lui aussi octroyer une certaine forme de reconnaissance (2002 adoption d'une modification constitutionnelle l'instituant comme «langue nationale» par exemple).

[393] «La politique d'enseignement suivie par la suite en a étendu la connaissance à des couches de population beaucoup plus larges que précédemment» (Grandguillaume 2004).

désigner, «la langue étrangère», témoigne, comme le montrent les analyses de D. Morsly, de toute l'ambiguité que les Algériens entretiennent avec elle. Elle souligne son extra-néité (langue venue d'ailleurs, dont la présence est héritage de la colonisation), mais dans le même temps l'article marque sa place singulière, unique, au sein de la société algérienne.

Elle se voit ainsi affectée de représentations contradictoires (dont les écrivains se font particulièrement l'écho). Elle apparaît comme la langue du colonisateur, langue étrangère, porteuse de valeurs risquant de mettre en péril une identité algérienne arabo-musulmane :

> «À un niveau symbolique, la langue française qui s'est instaurée, pendant la période coloniale, par la violence et contre la langue arabe /.../ reste marquée comme la langue du colonisateur qui a usurpé son statut de langue officielle aux dépens de la langue arabe qu'elle a /.../ "déclassée", qui a bafoué, sinon ruiné, les valeurs culturelles algériennes.» (Morsly 1988 : 650)

Mais elle est aussi langue dans laquelle le colonisateur lui-même a pu être combattu, langue d'«ouverture sur le monde»[394], et qui renvoie, notamment à l'issue de la décennie noire marquée par l'islamisme intégriste et le terrorisme, à l'existence et à l'affirmation d'une pluralité linguistique et culturelle algérienne. S. Asselah-Rahal (2007 : 14) souligne ainsi «l'ambivalence profonde à l'égard de la langue française» qui existe en Algérie :

> «Le dilemme est le suivant :
>
> - faut-il s'arrimer au monde arabe et donc adopter avec davantage de détermination, en plus de la religion musulmane /.../ la langue arabe classique ?
>
> - ou bien s'ouvrir sur le monde francophone et adopter un véhicule de la modernité, la langue française ?» (*ibid.*)

Cette ambivalence se traduit notamment dans son enseignement au sein du système éducatif algérien. Comme le souligne S. Asselah-Rahal, l'enseignement des langues s'y caractérise, de manière générale, par l'éviction de toute dimension interculturelle, qui concerne toutes les langues «étrangères», mais au premier chef la langue française :

> «Parmi toutes ces langues étrangères, le français apparaît comme la langue la plus en usage dans la pratique linguistique des locuteurs algériens et de la société algérienne. Néanmoins, elle est mise - dans les textes - sur le même plan que l'allemand, l'espagnol, ou l'anglais, langues fortement étrangères en Algérie.
>
> Concrètement aucune référence culturelle spécifique n'apparaît dans les livres et les manuels scolaires : c'est une langue fortement décontextualisée et hors d'ancrage interactionnel que l'on propose aux élèves.» (Asselah-Rahal 2007 : 21)

La raison principale de ces choix pédagogiques est pour eux «le souvenir de la colonisation et la hantise de l'acculturation» (Asselah-Rahal 2007 : 21) :

> «Concernant la langue française, l'Autre reste souvent perçu comme le colonisateur qui impose sa langue et sa culture et qui menace la culture algérienne alors même que les relations entre les deux pays, et plus encore entre les individus ressortissants de ces deux pays ont été considérablement transformés, qu'un rapport de voisinage privilégié s'est établi avec la France et que les Algériens se sont appropriés le

---

[394] «L'arabe renvoyait à une identité nationale, liée à l'identité musulmane, et semblait plus apte à garantir la légitimité d'un pouvoir se définissant par son opposition au colonisateur qu'il avait affronté. La langue française, forte de son lien à la modernité, malgré tout liée à la France, se présentait comme la caution d'un développement qui était l'un des objectifs de l'indépendance» (Grandguillaume 2004 : 4).

> français dans un contexte francophone international dépassent largement l'ancienne équation langue française : France» (*ibid.*)

En effet, le français est désormais une langue algérienne, comme en témoignent de nombreux travaux sociolinguistiques. Ceux de D. Morsly ont contribué à mettre à jour : «une variété de français en cours de constitution, plutôt que bien constituée, dont les caractéristiques et les singularités étaient repérables aussi bien à l'écrit qu'à l'oral» (Morsly 1988 : 652) : le français s'est ainsi acclimaté à la réalité du pays et présente des particularités propres.

Cette appropriation du français par les Algériens se manifeste tout particulièrement chez les jeunes générations, dont le rapport avec le français s'avère décomplexé et créateur. Des travaux comme ceux de Y. Cherrad mettent bien en lumière leur créativité linguistique.

Sa présence reste cependant inégale : «la prégnance de cette langue dans la société civile algérienne varie considérablement d'une région à une autre, d'un locuteur à un autre» (Asselah-Rahal et al. 2007 : 11). Sa pratique et son enseignement vont décroissant du Nord au Sud, des villes aux campagnes. La métropole d'Alger, contexte où nous avons recueilli nos données s'avère être un lieu de forte implantation (à nuancer selon les quartiers cependant). Néanmoins, à l'université d'Alger on observe une grande hétérogénéité des publics : des étudiants issus de familles francophones, qui ont une grande proximité avec le français en côtoient d'autres, issus de milieux peu ou pas francophones, venus notamment de l'intérieur du pays suivre leurs études à Alger.

2.2. Enseigner / étudier la littérature de langue française en Algérie

2.2.1. Dans les anciennes colonies : quelques enjeux communs

On peut tout d'abord souligner quelques enjeux relatifs à l'enseignement / apprentissage de la littérature (et plus particulièrement des littératures de langue française) dans les contextes où le français est une langue seconde, héritée de l'expérience coloniale. Dans ces anciennes colonies françaises, ou belges, en effet, le texte littéraire se trouve porteur de certaines tensions - que nous retrouverons dans le cas de l'Algérie.

> «Enseigner une langue étrangère (le français) à partir d'une production nationale (la littérature algérienne, marocaine, tunisienne de langue française), c'est là la situation peu commune avec laquelle se trouvent confrontés les enseignants de français au Maghreb. Faut il penser cet enseignement en terme de substitution - de complémentarité avec l'enseignement de la littérature française ? Faut il lire ces textes littéraires comme des ensembles autonomes, logiques et signifiants ou comme des interventions historiquement situées et idéologiquement productives ?» (Chaulet-Achour 1984 : 77)

a. Place problématique de la dimension culturelle et interculturelle

Tout d'abord, c'est le lien langue / culture qui se trouve être problématique dans le cas d'un enseignement du français dans le contexte d'anciennes colonies. Comme le souligne J.P. Cuq (1991), la langue française s'y trouve porteuse d'une référence embarrassante à l'ancienne colonie ; elle renvoie à une culture étrangère et / ou à une dimension plurilingue et pluriculturelle du pays qui n'est pas nécessairement acceptée.

Peut alors survenir la tentation de supprimer la charge culturelle de la langue, notamment en proposant un français fonctionnel, scientifique, où l'on essaie (difficilement) de dissocier langue et culture.

Qu'advient-il du texte littéraire, porteur au premier chef de connotations culturelles ? De nombreux cas de figure peuvent être observés, qui témoignent bien de ce malaise induit par la dimension culturelle de la langue :

- Il peut être complètement supprimé, au profit d'un français fonctionnel, scientifique que l'on essaie (difficilement) de «débarrasser» de toute charge culturelle.
- Il peut aussi être présent, mais intégré à cette approche fonctionnelle, et soumis à une approche formaliste, sur le plan linguistique : travail de l'orthographe, du lexique, de la syntaxe, mais aussi travail discursif «tourné vers la description du texte en terme d'actants, d'opposants et surtout de types de textes (narratif, argumentatif *etc.*)» (Verdelhan-Bourgade 2007 : 182).
- Au contraire il peut se retrouver être mis en avant, seul porteur d'une dimension culturelle, mais cette fois d'une culture cultivée, dont le traitement est moins malaisé.

b. Littératures nationales (ou régionales) en français ?

Une autre question qui se pose quant à l'exploitation de textes littéraires dans un contexte FLS est celle du corpus : quelle littérature de langue française choisir ? La littérature du pays ? du continent ? la littérature française ? francophone ? Chacun de ces choix suscite des interrogations et les réponses seront apportées de manière fort différentes à ces questions, en fonction de différentes variables (histoire du pays, histoire de la colonisation, politique et ses aléas, existence ou non d'une autre langue nationale «forte», existence d'une littérature de langue française endogène propre au pays, à la région ...).

La littérature française peut s'avérer particulièrement difficile à comprendre pour les élèves. La littérature classique française est même porteuse d'une double altérité que souligne G. Vigner lorsqu'il analyse des manuels libanais, tunisiens et africains :

> «Une double distance s'instaure /../ entre les textes et les élèves, celle de la culture d'origine des textes (culture française) et / ou celle de l'époque d'origine des textes (textes des siècles passés /.../).» (Vigner 2001 : 91)

Il peut même y avoir à son encontre certaines «résistances», voire un «rejet», comme le note A. Séoud, qui s'origine dans la réticence à faire référence à l'ancien colonisateur :

> «Il y a même parfois, y compris dans la sphère des pays dits francophones, une certaine résistance vis-à-vis de la littérature, voire un rejet. À tort ou à raison la littérature est, bien plus que la langue, perçue comme un phénomène de culture, et est davantage liée à la question des valeurs. On n'évite pas ainsi le paradoxe ou peu s'en faut : on accepte volontiers la langue française, que l'on considère ou que l'on se force à considérer comme une simple "langue véhiculaire", un simple "moyen de communication" et "d'accès à la science" *etc*. mais pas la culture de la France, dont l'impact peut créer des problèmes "idéologiques" d'identité et autres...» (Séoud 1997 : 20)

Si la littérature francophone se trouve souvent «hyper altérisée» dans le cadre de l'enseignement du FLE, ce n'est pas le cas en FLS où une partie de la littérature s'avère précisément être la littérature du pays ou de la région. La présence de ce corpus national s'entend facilement : elle permet la mise en valeur d'un patrimoine local, facilite l'appréhension des textes par les élèves qui retrouveront «des grilles culturelles familières».

Néanmoins, il n'est pas toujours évident que cette littérature se trouve favorisée : elle peut ne pas être suffisamment reconnue, ou jugée comme telle par les auteurs des manuels pour figurer dans le patrimoine scolaire.[395] La «mise en lumière» du patrimoine national voire régional n'est pas sans poser problème : elle peut dénoncer certains aspects de la société qu'elle représente, être porteuse de revendications dont l'institution scolaire ne veut pas nécessairement se faire l'écho. Enfin, comme l'analyse C. Chaulet-Achour, elle a parfois été évincée en raison même de son lien avec la colonisation : être un pays réellement décolonisé impliquant alors de tirer un trait sur tout ce qui avait trait à cet épisode de l'Histoire - fût-ce une littérature anticoloniale !

---

[395] Sur ce point, M. Verdelhan-Bourgade (2007) remarque que lorsque les concepteurs des manuels sont locaux, la littérature française est plus présente - et à l'inverse lorsqu'ils sont français, la littérature nationale a plus de place.

Toutes ces formes de réticences peuvent expliquer le fait que dans certains système scolaire en FLS, la littérature française se taille la part belle - mais elle renvoie alors à une «culture française littéraire, refusée comme tutelle mais invoquée comme référence» (Verdelhan-Bourgade 2007 : 180).

Enfin, comme le note M. Verdelhan-Bourgade (2007), la solution parfois trouvée est la suppression des références culturelles des textes - que ce soit par leur adaptation ou bien par l'omission du nom de l'auteur et du titre de l'oeuvre dont provient l'extrait étudié.

2.2.2. Le programme de la licence de français en Algérie

Examinons à présent la manière dont se trouve envisagé l'enseignement / apprentissage de la littérature dans le contexte algérien, et plus particulièrement à l'université.

Au moment où nous avons effectué notre recueil de données, la licence de français couvrait quatre années d'études, organisées selon le programme suivant[396] :

	INTITULE DES MODULES	
P R E M I E R E ANNÉE	Pratique systématique de la langue	2h
	Lecture critique	2h
	Technique d'expression écrite et orale	2h
	Introduction à la linguistique	2h
	Textes et histoire	2h
	Etude d'un auteur français	2h
	لسانيات عربية	2h
D E U X I E M E ANNÉE	Littérature du Tiers Monde	2h
	Lecture critique	2h
	Textes et Histoire	2h
	Syntaxe	2h
	Littérature et Société	2h
	Semestre I : Phonétique et phonologie	2h
	Semestre II : Lexicologie et sémantique	2h
	أدب عربي حديث	2h

[396] Source : site de l'université d'Alger, programme de la licence de français, objet de l'Arrêté 90-219 en date du 21/07/1990.

	INTITULE DES MODULES	
T R O I S I E M E ANNÉE	Littérature contemporaine	2h
	Sémiologie générale I	2h
	Linguistique contrastive	2h
	Textes et Histoires	2h
	Introduction à la sociolinguistique	2h
	أدب جزائري	2h
	Psychologie générale et de l'adolescent	2h
	Introduction à la psycho – linguistique	2h
	أدب جزائري	2h
Q U A T R I E M E ANNÉE	Théorie de la littérature	2h
	Systèmes grammaticaux	2h
	Didactique	2h
	Psycho – pédagogie	2h
	Littérature comparée	2h

Nous prendrons appui pour mener cette analyse sur les maquettes de la licence de français de l'université d'Alger[397], ainsi que sur les entretiens conduits avec quelques enseignants intervenant dans cette formation. Les articles dans lesquels C. Chaulet-Achour revient sur sa «vie universitaire algéroise» (2012 : 233) nous aideront eux aussi à mieux comprendre l'histoire et les enjeux de l'enseignement de la littérature dans le système scolaire et universitaire algérien, dont elle a été l'une des actrices majeures.

2.2.3. Langue versus littérature

Initialement, cette licence est pensée comme une licence de *lettres* : les étudiants qui s'y inscrivent étant censés maîtriser au préalable le français, ils n'ont pas besoin d'enseignements de langue à proprement parler.

Néanmoins, dans les années 90, les profils des étudiants évoluent. Conséquence de la politique d'arabisation de l'enseignement secondaire, ils ont une maîtrise moindre du français lorsqu'ils s'inscrivent en première année de licence, et pour partie d'entre eux insuffisante pour suivre sans difficulté le cursus de lettres tel qu'il avait été initialement pensé. Leurs attentes (*cf. infra* l'enquête d'A**.** Djaroun 2009) évoluent elles aussi en conséquence, n'étant plus nécessairement celles d'une formation littéraire. Dans le même temps, les effectifs étudiants connaissent une véritable explosion, alors que le nombre d'enseignants est insuffisant pour pouvoir les encadrer de manière satisfaisante, la profession ayant été

[397] Notre recueil de données ayant été effectué juste avant que la réforme visant à faire adopter le système LMD ne soit appliquée, nous nous intéressons ci-après aux programmes en vigueur à l'époque (qui ne sont plus d'actualité aujourd'hui). Nous nous appuierons ici aussi sur les entretiens menés avec les enseignants, qui nous ont fourni des informations relatives au fonctionnement de la licence et des enseignements au sein desquels ils intervenaient.

particulièrement touchée durant la décennie noire (exils, assassinats). Cette crise de l'enseignement universitaire se manifeste aussi par un fort taux d'échec : A. Djaroun indique par exemple que 73% des étudiants n'obtiennent pas la moyenne à la fin de 1ère année de licence de français dans les universités d'Alger et de Tizi Ouzou (Djaroun 2009).

Comme l'explique C. Chaulet-Achour, ces évolutions imposaient une «nouvelle refonte des programmes» :

> «Les étudiants s'inscrivant en français n'avaient plus, pour le plus grand nombre d'entre eux, le niveau linguistique pour suivre une formation supérieure en français qui ne peut se réduire à une formation "français langue étrangère". Il était très difficile de transmettre un programme exigeant à des étudiants qui s'inscrivaient en français plus par défaut que par choix. De plus, les effectifs, qui avaient toujours été importants, avaient véritablement explosé.» (Chaulet-Achour 2012 : 279)

Pour tenter de remédier à cette crise, un certain nombre de modifications sont donc apportées : dans un premier temps l'introduction de modules de formation plus spécifiquement axés sur la langue au sein d'une licence qui change d'appellation, et devient licence de langue française (et non plus licence de lettres).

Néanmoins, comme le montre l'étude de la maquette de la licence, la place réservée à ces enseignements de langue reste largement minoritaire et les enseignements de littérature et de sciences du langage y prennent largement le pas sur les enseignements de langue. De fait, un seul module («Pratique systématique de la langue») propose explicitement aux étudiants d'améliorer leur niveau de langue. Il a été introduit en L1 dans les années 1990, afin d'aider les étudiants sortant d'un enseignement secondaire arabisé. Son descriptif indique ainsi qu'il

> «doit permettre aux étudiants la maîtrise des règles et structures fondamentales de code de la langue française. Il s'agit de consolider le niveau de langue de l'étudiant :
>
> en réduisant les fautes les plus fréquentes,
>
> en comblant les lacunes éventuelles
>
> en précisant et enrichissant le lexique, de sorte qu'il témoigne d'une maîtrise de la langue absolument nécessaire à de futurs enseignants du secondaire et du supérieur.»

L'unité maximale qui est travaillée est celle de la phrase : puisque y est proposé une «reprise des notions à la base même de l'énoncé minimal à la phrase complexe, en faisant jouer tous les plans : morphologique, syntaxique, lexical, stylistique».

Cependant, ce travail de la langue est couplé à une analyse de type plus linguistique :

> «Ce module, en liaison étroite avec celui de linguistique doit permettre à l'enseignant de mettre en pratique la théorie linguistique et aux étudiants de s'approprier les structures fondamentales de français et par là même approfondir des notions de linguistique. A cet effet, une heure est consacrée à la réflexion sur la langue.»

De la même manière, le module «Technique de l'expression écrite et orale», adopte une «voie médiane entre une réflexion théorique sur le fonctionnement du langage et ses mécanismes et l'apprentissage systématique de procédés et de techniques d'expression» :

> «Ce module se propose de partir d'une réflexion critique sur le pouvoir du langage et sur la façon dont une société s'en sert à un moment donné de son histoire afin de

prendre conscience des limites, de la valeur, des rôles idéologiques des moyens d'expression.»

La théorie linguistique apparaissait ici comme à la fois le moyen de consolider la maîtrise du français des élèves et une fin en soi, en écho aux nombreux autres enseignements de sciences du langage présents aux différents niveaux de la licence :

- en première année : «Introduction à la linguistique» ;
- en deuxième année : «Syntaxe, Phonétique et phonologie» (sem 1), «Lexicologie et sémantique» (sem 2) ;
- en troisième année : «Sémiologie générale I», «Linguistique contrastive», «Introduction à la sociolinguistique», «Introduction à la psycho – linguistique» ;
- en quatrième année : «Systèmes grammaticaux».

Si le français «de spécialité» est réintroduit, c'est seulement en dernière année de licence : est étudiée dans le module correspondant «la langue comme langue d'accès aux échanges et à la documentation scientifique et technique». Là encore la visée est l'analyse du fonctionnement de la langue, plus que son acquisition et / ou sa pratique à proprement parler.

Plus récemment, l'université algérienne s'est engagée dans une réforme de plus grande ampleur visant à l'application du modèle LMD. Nous ne nous attarderons pas sur les modifications apportées par cette réforme, postérieure à la période au cours de laquelle nous avons recueilli nos données. Néanmoins, on peut souligner qu'elle se caractérise :

- par l'organisation du cursus des étudiants en trois grandes étapes : licence (L) en 3 ans (et non plus en 4 ans), master (M) en 2 ans et doctorat (D) en 3 ans ;
- par la volonté d'introduire des enseignements de langue et de méthodologie de l'enseignement universitaire pour aider des étudiants dont le niveau en langue s'avère insuffisant pour suivre directement une formation en français en sortant de l'enseignement secondaire arabisé ;
- la place des enseignements littéraires se trouve de fait réévaluée, sans être toutefois complètement bouleversée : ainsi, des modules de français sur objectifs spécifiques ou de didactique sont proposés aux étudiants et témoignent d'un infléchissement du côté du FLE et d'un français plus technique et généraliste.

2.2.4. Quel corpus ? littératures algériennes, maghrébines, francophones ?

On peut tout d'abord s'interroger sur le corpus littéraire qui est proposé à l'étude dans le cadre de cette formation : comment les concepteurs de son programme, les équipes pédagogiques ont-ils tranché entre les différentes options qui s'offraient à eux ? Quelles places respectives ont-ils accordé à la littérature maghrébine, et notamment algérienne, par rapport à la littérature française ?

C. Chaulet-Achour souligne que dans les premières années de l'Indépendance (1962-1968) «les programmes de la licence de Lettres dans l'université algérienne étaient sensiblement ceux de l'université française, dispensés, à l'exception d'une minorité d'enseignants algériens, par des enseignants français» (Chaulet-Achour 2008a : 55). Néanmoins, des adaptations étaient déjà proposées, à l'initiative de certains enseignants qui souhaitaient «actualiser» les corpus de textes étudiés, «sans pour autant que cela ait une incidence en profondeur sur le profil des programmes et de la formation» (ibid.). Ainsi, quelques titres de la littérature algérienne, des références à la culture arabo-musulmane se trouvent introduits dans les programmes : elle mentionne, par exemple, «l'étude du Voyage en Orient, de la tradition arabo-andalouse dans la littérature française et particulièrement *Le Fou d'Elsa* /.../ de la poésie algérienne de combat» (Chaulet-Achour 2012 : 236).

Puis, à partir de 1968, s'engage une réforme des études supérieures, qui va amener l'équipe enseignante à repenser de nouveaux programmes plus adaptés à l'époque et au contexte et à envisager «une refonte profonde de leurs pratiques enseignantes bousculant le «panthéon» d'écrivains acquis tout au long de leur formation et d'exercices estampillés» (Chaulet-Achour 2012 : 237).

> «Trois accents étaient mis pour rénover cet enseignement : les techniques d'expression écrite et orale autres que les exercices habituels consacrés dans le système français, l'enseignement de la linguistique et l'introduction de ce que l'on nommait alors "les littératures du Tiers-monde", littératures en français dont les oeuvres et les problématiques étaient proches de la littérature algérienne qui était aussi introduite de façon conséquente ainsi que des problématiques fortes concernant les questions culturelles de l'Algérie et les pays du Sud.» (Chaulet-Achour 2012 : 238)

Le dernier point retiendra ici tout particulièrement notre attention : en effet, à l'inverse de ce qui s'est passé d'autres anciennes colonies, l'université algérienne s'est depuis caractérisée par une «ouverture résolue» à des littératures «non consacrées dans le centre parisien» (2012 : 238), à la fois à une littérature nationale de langue française («Mouloud Féraoun, Mouloud Mammeri, Kateb Yacine, Mohamed Dib et d'autres plus rarement»), et, plus largement, à l'ensemble des littératures francophones.

On retrouve cette volonté exprimée dans un article de 1984 (contemporain des réformes et des interrogations qu'elles suscitent) où C. Chaulet-Achour, alors encore en poste à l'Université d'Alger, souligne la volonté qui a été celle de l'équipe pédagogique de ne pas considérer les littératures francophones, et notamment maghrébines, comme «connexes et marginales» à l'instar de ce qui se passe en France, et de ne pas se «couler /.../ dans le moule de l'ethnocentrisme» (Chaulet-Achour 1984 : 78).

Néanmoins, de fait, les textes francophones algériens, voire maghrébins, sont en profonde contradiction avec «la binarité conflictuelle» : français «langue du colonisateur» versus arabe classique «langue de la récupération identitaire» qui «battait alors son plein» (Chaulet-Achour 2008a : 55) :

> «Nés dans le contexte de la colonisation, ils trahissent par la langue même qu'ils font leur, l'aventure coloniale, provoquant le malaise en France et la suspicion en Algérie.

> On sait qu'une langue n'est jamais neutre et ce français, écrit par ceux à qui on l'a imposé mais qu'ils ont fait leur par le travail d'appropriation et de transformation inhérents même au geste créateur est toujours entaché du plurilinguisme et du pluriculturalisme dont ils sont empreints.» (Chaulet-Achour 2008a : 54)

En effet, dans une société qui refuse de se percevoir comme plurilingue et pluriculturelle, l'intégration de cette «galaxie métisse» (ibid.) que sont les textes francophones dans le système scolaire ou universitaire ne peut qu'être problématique. Ainsi, C. Chaulet-Achour témoigne des très fortes réticences vis-à-vis des littératures maghrébines au sein de l'Université. On souhaite y «gommer ces productions nées dans un contexte historique précis et nier la colonisation» (Chaulet-Achour 1984 : 78) :

> «Gommer l'histoire devient par un détour surprenant, faire la preuve de sa décolonisation véritable. En affirmant l'hégémonie nécessaire et évidente de la littérature française (elle-même affublée d'un singulier réducteur), on tente de transformer nos productions nationales en accidents, en saillies à polir, en excroissances étrangères à notre histoire.» (Chaulet-Achour 1984 : 78)

On envisage même d'évacuer la littérature au profit d'un français scientifique et technique : des experts (français) proposent ainsi de remplacer la licence de lettres par une licence «où la dominante serait le français scientifique et technique et le français langue étrangère» :

> «On évacuait la question de la littérature toujours dérangeante et la forte présence "francophone" dans la communication quotidienne, et donc, l'idée d'une littérature nationale de langue française et toute littérature "du Tiers monde" de langue française comme on disait alors. Dans la foulée, les enseignants de critique littéraire et de littérature comparée furent déclarés inutiles. Ce fut une lutte pour les enseignants du supérieur eux-mêmes pour contrer systématiquement cette technologisation de l'enseignement du français qui n'en a pas moins fait des ravages dans le primaire et le secondaire et, à terme et par ricochet, dans l'enseignement supérieur.» (Chaulet-Achour 2008a : 57)

Malgré ces tensions, l'Université algérienne a pu maintenir la place de ces enseignements de littérature, et de littératures maghrébines. Ils ont aussi été élargis, comme en témoigne C. Chaulet-Achour, «aux oeuvres d'autres francophonies, commençant par les plus proches du fait de l'expérience historique commune de la colonisation, les oeuvres africaines sub-sahariennes et les oeuvres antillaises, pour s'intéresser à la littérature canadienne francophone ces dernières années» *(ibid.)*. L'Université se distingue en cela de l'enseignement secondaire, dans lequel l'approche scientifique et technique de la langue s'est au contraire imposée et où la littérature ne tient qu'une place mineure.

La maquette de la licence de français témoigne de cette volonté évoquée par C. Chaulet-Achour de ne pas cantonner les enseignements à la seule littérature française. Un seul module sur l'ensemble de la formation renvoie explicitement à la littérature française (le module «Auteur français», dispensé en première et deuxième année) : il porte sur «la production d'ensemble d'un écrivain, avec un choix précis de deux ou trois écrits de cette production pour le TD».

Un module est en revanche entièrement dédié à la «littérature d'expression française du Maghreb et du Tiers-Monde» : son descriptif mentionne l'étude de la littérature «des

français d'Afrique du Nord» (A.Camus, E. Roblès, J. Roy), mais aussi de «la littérature maghrébine proprement dite». Comme nous le mentionnerons de manière plus détaillée, l'équipe enseignante a aussi ouvert cet enseignement aux littératures d'autres aires géographiques (Québec, Liban). D'autres descriptifs évoquent plus ponctuellement les littérature francophones. Le module «Théâtre» aborde ainsi la notion de «théâtre populaire» ainsi que «le théâtre en Algérie». Le module «Texte et histoire 3» s'intéresse entre autres au «contexte socio historique et politique d'émergence des littératures du Tiers-Monde de langue française».

Cette volonté de contextualiser les programmes de la licence se manifeste aussi dans les cours de sciences du langage : les descriptifs proposent à plusieurs reprises un focus sur la pratique du français en Algérie. Ainsi le cours de syntaxe souhaite «familiariser les étudiants à l'analyse syntaxique d'un corpus français et éventuellement arabe ou berbère». De manière plus nette encore, un cours «de «linguistique contrastive et grammaire des fautes» en troisième année aborde les «spécificités des structures linguistiques aux différents niveaux de l'analyse, de l'arabe et du français», les «problèmes linguistiques posés par le contact entre des langues», les phénomènes d'«interférence», les fondements théoriques pour «l'approche d'une situation bilingue». Sont aussi proposées une «analyse comparée de l'arabe et du français» au niveau phonologique, ainsi qu'une «grammaire des fautes», qui prend appui sur l'«étude de corpus oraux et / ou écrits recueillis en situation algérienne».

Les questions de «variations linguistiques, /.../ diglossie et bilinguisme» sont au coeur du programme de sociolinguistique et témoignent elles aussi d'un intérêt pour les spécificités de la situation sociolinguistique algérienne.

On peut aussi noter les enseignements de langue et littérature arabe qui sont proposés à hauteur de 3 heures hebdomadaires pour les première et deuxième années de licence, et 2 heures hebdomadaires pour les troisième et quatrième années de licence.

2.2.5. Les dimensions (inter)culturelles

L'éviction du culturel des enseignements de français (qui peut aussi être observée dans l'enseignement primaire et secondaire) renvoie aux questions plus larges de politiques éducatives dans des contextes où le français est langue seconde (Cuq 1991 : 108) que nous avons préalablement évoquées : la politique d'arabisation a longtemps dénié reconnaître au français une place dans la réalité algérienne, et les références à l'ancienne puissance coloniale ne sont pas non plus bienvenues. Ces questions sensibles sont donc évacuées et l'approche de la langue dans l'enseignement est officiellement dénuée de dimension culturelle. Cette difficulté à assumer l'épaisseur langue / culture ne signifie pas, bien entendu, qu'elle puisse être complètement éliminée de la classe : la volonté politique, les déclarations d'intentions, la configuration des manuels ne déterminent que partiellement ce qui s'y joue.

Dans le cas de la licence de français, son programme ne comporte aucun module intitulé «culture» ou «civilisation» (française ou francophone). Au contraire de ce qui peut être proposé, par exemple, dans des licences de LLCE (i.e. langue, littérature et ***civilisation***) anglaise, espagnole, allemande... telles que l'on peut en trouver en France, aucun enseignement ne porte explicitement sur une dimension culturelle, civilisationnelle, voire historique qui pourrait être associée à la langue française. Néanmoins, comme nous l'étudierons, la dimension culturelle est toujours susceptible de surgir, de manière plus ou moins imprévue, notamment lorsque sont donnés à lire des textes littéraires, dont nous avons précédemment vu qu'ils étaient des passeurs (inter)culturels privilégiés.

On remarque que les descriptifs des cours mettent fréquemment l'accent sur une approche sociologique / sociocritique de la littérature, comme l'illustre le relevé suivant :

> «On initiera les étudiants à une réflexion sur le texte en fonction des trois couples suivants : texte et histoire texte et société, texte et idéologie» (module «Littérature critique») ;
>
> «articulation avec l'approche socio historique /.../ la socio critique de Duchet» (module «Littérature critique») ;
>
> «les principaux mouvements littéraires en liaison avec les spécificités linguistiques et sociologiques correspondantes» (module «Texte et histoire-3») ;
>
> «le contexte socio-historique et politique d'émergence des littératures du Tiers monde de langue française», «les notions théoriques : acculturation, aliénation, assimilation, négritude, francophonie» (module «Texte et histoire-3») ;
>
> «étude des lieux d'émergence, de régulation et de fonctionnement des phénomènes culturels (école, information, mass média)» (module «Texte et histoire» 4») ;
>
> «théâtre et histoire et théâtre et politique» (module «Texte et histoire-6») ;
>
> «replacer /la/ production dans son contexte (époque, mouvement, école)» (module «Auteur français») ;
>
> «approche sociologique du texte littéraire» «réflexion sur la patrimoine littéraire : oralité et écriture dans la culture, les conditions externes de production : les problèmes de la diffusion, public, réception et gestion» (modules «Littérature et société» 1 et 2).

Ce lien entre les textes et les contextes de production qui implique de prendre en compte les soubassements culturels de toute production littéraire semble particulièrement susceptible de convoquer une dimension (inter)culturelle dans les échanges.

En littérature comparée, certaines thématiques sont propices elles aussi à amener une dimension (inter)culturelle : des universels-singuliers tels que «la nouvelle, la ville, la femme, la question nationale, l'autobiographie, l'écriture féminine» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 141) sont ainsi mis au programme.

2.2.6. Les difficultés : un enseignement universitaire en crise ?

Au moment où nous avons effectué notre recherche, l'enseignement universitaire algérien traverse une crise, qui affecte en profondeur les tenants et les aboutissants des formations comme celle de la licence de français de l'université d'Alger. Les besoins et les attentes des étudiants se trouvent en décalage par rapport à ce qui leur est proposé, la forme et les objectifs des enseignements littéraires, l'articulation langue / culture sont

notamment au coeur des interrogations. M. Ammouden et C. Cortier (2009) soulignent ainsi que «les évaluations réalisées à l'entrée en première année universitaire montrent que la majorité des débutants se situent en regard du CECR aux niveaux débutants (A1 et A2)». Les réformes en cours du système universitaire algérien essaient de remédier à ces difficultés : mise en place du système Licence Master Doctorat, renforcement des enseignements de langue, introduction de modules de méthodologie du travail universitaire, ouverture de spécialités liées au Français sur Objectifs spécifique ou aux métiers de l'édition ... Se trouvent dans le même temps interrogés les objectifs assignés aux licences de français et la place qui y est donnée aux enseignements littéraires.

A. Djaroun a mené une enquête par questionnaire auprès de 109 étudiants algériens de première année de licence de français (à Alger et Tizi Ouzou) et s'est précisément intéressé aux «raisons didactiques susceptibles d'éclairer les causes de l'échec massif et récurrent au terme de la première année dans cette discipline» (2009 : 147).[398]

Comme le montre le tableau ci-dessous, les réponses apportées font apparaître simultanément l'intérêt des étudiants vis-à-vis de la formation, mais aussi la conscience de leurs difficultés et le sentiment d'insatisfaction qui en découle.

Enseignements de la licence	CM	TD
Difficultés		
Absence de difficultés (+)	39%	20%
Présence des difficultés (−)	61%	79%
Intérêt		
Absence d'intérêt (−)	25%	27%
Intérêt (+)	83%	83%
Satisfaction		
Insatisfaction (−)	69%	68%
Satisfaction (+)	31%	30%

Tableau 1: Degré d'investissement des enseignements de la licence (Q6)

Comment expliquer ces difficultés (à la fois ressenties et effectives) et ce sentiment d'insatisfaction des étudiants ?

Les raisons les plus fréquemment avancées sont relatives au **niveau des étudiants** : c'est en effet (cf. infra) un leitmotiv dans les entretiens avec les enseignants, pour lesquels la massification de la population étudiante, et de manière plus large les effets de la politique d'arabisation amènent sur les bancs de l'université des jeunes qui ont un niveau de français

[398] L'enquête a été menée par questionnaires auprès d'élèves de classe de terminale de section Lettres et de Sciences naturelles, et étudiants inscrits en 1ère année de lettres, dans les universités d'Alger et Tizi Ouzou. Les étudiants ont été interrogés en début et fin d'année pour ces derniers.

plus faible que les générations antérieures, faute d'une présence suffisante de la langue dans le quotidien des élèves.

Mais A. Djaroun fait apparaître dans son enquête d'autres raisons, en lien avec la manière dont les étudiants se représentent les objectifs de la formation. Il fait l'hypothèse d'une «transition porteuse de tension» entre le lycée et l'université et aux difficultés des étudiants à acquérir le «métier d'étudiant» (Djaroun 2009 : 148), qui plus est dans une langue qui n'est pas langue maternelle de la plupart d'entre eux.

L'enquête souligne aussi un décalage entre les motivations des étudiants et le contenu de la licence : alors que, comme le rappelle A. Djaroun, beaucoup d'enseignants estiment que la licence de français est une orientation par défaut, l'enquête semble établir qu'il s'agit bien d'«un choix délibéré» :

> «85% des étudiants disent avoir opté pour la discipline dans le but d'apprendre davantage le français (cf exemple 1), et 69% pour parler et écrire bien le français.» (Djaroun 2009 : 150)

Mais il repère une «dissonance» entre les aspirations des étudiants («souhait de devenir professeur de français au lycée (49%), de travailler dans le tourisme (45%) ou dans le journalisme (38%)» et le contenu de la formation, qui interroge tout particulièrement la place dévolue aux enseignements littéraires :

> «En effet, leurs motivations sont variées, elles semblent plus tournées vers l'expression orale ou écrite, c'est-à-dire la communication. Or, le programme en vigueur est le même pour tous, orienté vers l'analyse et la critique littéraire. Des réponses des étudiants aux questions relatives à l'investissement de la licence comme projet professionnel surgissent donc des interrogations à propos du programme de la formation en vigueur dans les départements de français en Algérie.» (Djaroun 2009 : 150)

Et lorsqu'on demande aux étudiants «comment ils se sentent» dans les différents modules de la licence : on voit que ce sont les modules plus spécifiquement littéraires (texte et histoire, auteurs français, lecture critique) qui semblent leur poser le plus de problème. Le cours consacré à un auteur français se révèle même être celui qui recueille les jugements les plus négatifs (69 % d'étudiants s'y sentant «mal ou très mal») :

Modules	«Mal+Très mal»	«Bien+Très bien»	Non répons
Texte et Histoire	59%	30%	11%
Auteur Français	69%	26%	5%
Lecture Critique	64%	25%	11%
Technique d'expression orale et écrite	34%	58%	8%
Linguistique générale	36%	60%	4%
Pratiques systématiques de la langue	40%	55%	5%

Tableau 2 : Degré d'aisance lors de l'écriture dans les six modules de la licence (Q7)

On retiendra aussi de cette étude l'importance d'une ouverture (inter)culturelle que représente le français pour ces étudiants. Parmi les propositions soumises aux étudiants et

renvoyant aux représentations relatives à l'apprentissage du français, celles qui recueillent le nombre de réponses le plus élevé sont relatives :

- à la dimension culturelle du français : «Il faut maîtriser le français pour mieux découvrir le monde et pour mieux connaître les autres» (P6 : 50%), «Il faut maîtriser le français pour ne pas se sentir exclu des grands débats du moment» (P9 : 40%) ;

- et à sa dimension scientifique : «La maîtrise du français est indispensable pour accéder à la documentation scientifique» (P2 : 45%).

A. Djaroun commente en ces mots ces réponses :

> «Au total, les étudiants associent donc l'apprentissage du français à une ouverture sur le monde des idées (préparation aux débats d'idées), de la connaissance (évocation de la documentation scientifique) et de la culture occidentale.» (Djaroun 2009 : 152)

Là encore, pour lui, ces réponses interrogent la place de la littérature dans la licence de français et le lien littérature / culture :

> «Certes, l'enseignement de la littérature constitue une forme d'ouverture à la culture et plus généralement au monde des idées. Mais est-ce ainsi qu'elle est enseignée ? Est-ce ainsi qu'elle est perçue ? Quels rapports établissent enseignants et étudiants entre ces objectifs et les tâches académiques à réaliser lors des évaluations de fin d'année ?» (Djaroun 2009 : 152-153)

* * * * *

En conclusion, ce chapitre nous a permis de mettre en évidence les caractéristiques propres aux différents contextes dans lesquels nous avons mené notre recherche, le Celfe et le Cidef, deux centres de langues universitaires français et la licence de français de l'université Alger 2. Nous avons ainsi pu analyser la place tenue par la littérature au sein de ces formations, les objectifs qui lui étaient assignés, les corpus de textes étudiés. Nous avons aussi vu que le rapport à la langue française et aux littératures francophones était différent dans ces contextes.

Le Celfe et le Cidef accueillent, en contexte homoglotte, des étudiants étrangers en mobilité pour lesquels le français est langue étrangère. La place réservée aux textes littéraires reste marginale dans les formations proposées par ces deux centres. Ils sont utilisés de manière ponctuelle dans les cours de langue et seul le Cidef propose quelques cours, optionnels, consacrés exclusivement à la littérature. Les programmes n'accordent pas de place spécifique aux littératures francophones.

La licence de français de l'université d'Alger 2 s'inscrit quant à elle dans un contexte sociolinguistique complexe, où le français, héritage de la colonisation, tient une place que l'on peut qualifier de langue seconde. Les enseignements littéraires constituent une part très importante de la formation, qui a été conçue comme une licence de lettres plus que comme une licence de langue. Les dimensions théoriques des enseignements littéraires ont une place importante. Au contraire du Celfe et du Cidef, une attention particulière est accordée aux littératures francophones et notamment à la littérature maghrébine écrite en français.

Nous avons vu que dans ces différents contextes, l'enseignement de la littérature était caractérisé par certaines tensions et contradictions, que les questionnaires et entretiens recueillis auprès des enseignants, que nous analyserons de manière détaillée dans le chapitre 9, nous permettront d'étudier plus avant. En effet, dans les deux centres universitaires, les cours de littérature semblent ressortir à une approche plus «traditionnelle», «culturelle» des formations de français, en passe d'être remise en question. Et dans la formation algérienne, les difficultés linguistiques des nouvelles générations d'étudiants interrogent la conception de la licence, qui lorsque nous avons recueilli nos données, les prenait assez peu en compte.

Enfin, l'étude des objectifs assignés aux textes littéraires dans les programmes de ces différentes formations nous a montré que les objectifs (inter)culturels étaient peu mentionnés dans les centres de langues universitaires, où l'accent semble mis avant tout sur l'acquisition d'une culture littéraire, dans les cours de littérature du moins. Les descriptifs des cours de la licence de français semblent quant à eux laisser une place plus importante à ces aspects : une approche sociologique et / ou socio-poétique des oeuvres, qui met l'accent sur les contextes de production et de réception, est fréquemment adoptée. Néanmoins, nous avons aussi évoqué les tensions que la charge culturelle des oeuvres pouvait potentiellement représenter dans le contexte algérien.

PARTIE 4
ANALYSE DES DONNÉES

Nous nous intéressons dans cette partie aux dynamiques interculturelles des interactions que nous avons recueillies. Nous proposons une analyse des modalités de fonctionnement de ces dynamiques dans ces échanges « autour » de textes littéraires, en prenant appui sur des extraits de notre corpus où elles apparaissent afin d'en dégager, de manière transversale, le fonctionnement.

Nous examinerons tout d'abord en préambule un court extrait de notre corpus, qui nous a semblé révélateur des enjeux propres à notre recherche, de manière à poser les jalons des analyses menées dans les sections suivantes.

Dans le chapitre 9, nous mettrons au jour les Représentations Savoirs et Croyances de quelques-uns des enseignants intervenant dans les trois structures examinées à l'égard de la place et des objectifs des textes littéraires dans leurs classes.

Dans le chapitre 10, ce sont les positionnements identitaires des interactants dans les échanges qui retiendront notre attention. Nous nous appuierons pour cela sur une définition de l'identité comme processus de catégorisation (Pépin 2007) et nous étudierons les catégorisations de soi / de l'autre qui sont observables dans notre corpus.

Puis, nous nous intéresserons dans le chapitre 11 à la mobilisation / construction des différents codes nécessaires à la lecture du texte. Dans notre corpus, quels sont les codes nécessaires pour lire les textes qui font défaut aux étudiants, et doivent être construits dans les échanges ? Quels sont ceux dont la mobilisation / construction est planifiée par les enseignants dans la démarche pédagogique et les activités qu'ils proposent ? Quelle place est laissée au pôle du lecteur, à une éventuelle polysémie du texte dans la construction de ces codes ?

Nous verrons enfin dans le chapitre 12 que la mobilisation / construction de ces codes est au coeur de la dynamique interculturelle des échanges : celle-ci naît des allers et venues entre codes du texte et codes du lecteur et se manifeste notamment lors des incessants réagencements contextuels opérés par les interactants. Nous examinerons quelques-unes des difficultés d'ordre (inter)culturel qui peuvent survenir à l'occasion de cette mobilisation / construction des codes : en effet, les objectifs multiples - et parfois contradictoires - qui peuvent être visés tout comme la difficulté à laisser une place à l'expression des sujets lecteurs sont autant d'éléments qui font naître des tensions lors de la lecture de ces textes.

Préambule

Dynamiques et enjeux interculturels de la lecture thématisés par un enseignant : *Germinie Lacerteux* et *Bel Ami*

Nous avons choisi de débuter cette section par l'analyse d'un extrait de La Cousine Bette-K qui nous a paru particulièrement emblématique des enjeux relatifs à la mobilisation / construction des codes dans les échanges de notre corpus et à leur dimension (inter)culturelle. Ce préambule se propose d'illustrer à partir de l'analyse d'un extrait précis la démarche utilisée pour l'ensemble du corpus.

1. Présentation de l'extrait

Extrait : «Le bal populaire et le papier peint à grosses fleurs» (La Cousine Bette-K)

152	**P-Kamila**	alors je continue / on va voir hein son intelligence paysanne / beh j'ai dit il faut REmettre les choses dans leur contexte / dimanche passé j'avais cours avec vos camarades de deuxième année / et on a vu le texte de Germinie Lacerteux donc des Frères Goncourt / et c'était la description d'un bal / et c'était un bal populaire // mais POUR / faire sortir ce mot bal populaire / euh j'ai dû entendre euh de toutes les couleurs d'accord euh boîtes de nuit (rires) boîte à plaisirs etc etc pourquoi / parce que TOUT SIMPLEMENT dans leurs TÊtes euh / ça c'est un manque de lectures en fait hein euh s'ils lisaient normalement parce que j'ai donné une dizaine de romans à lire je suis sûre qu'il y a deux ou trois qui on dû lire des romans mais les autres non / j'ai dit il faut remettre toujours les textes dans leur contexte hein socio-historique et donc j'ai dû un petit peu faire toucher du doigt qu'ICI à l'époque coloniale / la place des Martyrs eh beh on s'amusait on s'amusait et je suis sûre que si vous cherchez un petit peu beh vos grands-parents ou arrières-grands-parents ont dû fréquenter la place des martyrs puisque euh / à l'époque ça dansait on appelait ça / bal populaire // euh on est bien d'accord et bal populaire beh ça dansait à deux alors trouvez / le contexte a tellement changé / (plus bas) c'est votre problème en fait alors d'accord bon vous RAIsonnez toujours dans le présent / d'accord c'est une littérature qui date du DIX-neuvième siècle / il faudrait REmonter un p'tit peu et pour comprendre on ne peut pas comprendre un texte littéraire SI on n'a pas / quelques notions / sur la culture française et sur / la civilisation française / c'est pas possible / et pour cela il faut lire et beaucoup lire / rappelez-vous Bel Ami / Bel Ami euh je suis sûre ça séduit tous les étudiants / mais est-ce que vous avez Essayé de détailler un p'tit peu le déCOR qui est en arrière-plan / NON pas du tout / ces ces descriptions ces rideaux avec des grosses fleurs etc beh ça datait de l'époque / mais VOUS vous étiez concentrés sur cette histoire / de femme et de euh et de séduction et de euh et de de Bel Ami ça je suis plus que sûre / ce qui vous intéressait dans l'histoire c'était les maîtresses de Bel Ami mais TOUT le décor / qu'il y a autour / ça ne vous intéressait pas du tout et pourtant / le jour de l'examen / vous allez devoir rendre des comptes / sur cet espace / alors euh / où est ce que j'en étais

Ce tour de parole, au cours duquel P-Kamila occupe le *floor* pendant plusieurs minutes sans être interrompue, prend place à un moment où elle vient de demander à ses étudiants ce que signifie « intelligence paysanne », qui est l'un des éléments utilisés par Balzac pour caractériser le personnage éponyme du roman. S'ensuit une longue séquence au cours de

laquelle la classe essaie de co-construire la signification de ce syntagme. Ici, P-Kamila semble opérer une digression, à la fin de laquelle elle reprend le fil des échanges là où il avait été interrompu (« alors euh / où est-ce que j'en étais »). Elle y évoque les problèmes de compréhension rencontrés par ses étudiants lors de la lecture des textes inscrits au programme à travers deux exemples :

- le premier revient sur un épisode qui a eu lieu quelques jours auparavant avec une classe de deuxième année, à l'occasion de la lecture de *Germinie Lacerteux* : le groupe a eu les plus grandes difficultés à identifier la description d'un « bal populaire » dans le roman ;

- le second évoque le travail qui vient d'être effectué sur *Bel Ami* : les étudiants se sont intéressés à la dimension sentimentale du roman de Maupassant (« vous étiez concentrés sur cette histoire / de femme et de euh). Or l'essentiel pour l'enseignante portait sur le décor, et tout ce qui était « en arrière plan » : elle donne l'exemple des rideaux « à grosses fleurs » décrits par l'auteur et ignorés, à tort selon elle, par les étudiants.

Il s'agit sans conteste d'une interaction *épiculturelle*, telle que nous l'avons précédemment définie : elle thématise la rencontre des cultures qui se joue lorsque des étudiants algériens lisent des romans français du XIXe siècle.

2. Lecture du texte, catégorisation de soi / de l'autre

Tout d'abord, les explications de P-Kamila impliquent des catégorisations, plus ou moins implicites, des acteurs en présence : les positionnements énonciatifs témoignent d'une forte démarcation entre le *je* de l'enseignante (qui conduit les débats, détient les savoirs) et le *vous* collectif des étudiants. Une autre opposition se lit, plus implicite : la mention d'un *ici* sous-entend l'existence d'un *là-bas*, qui renvoie à l'ailleurs géographique et culturel du texte, dont P-Kamila souligne qu'il est méconnu par les étudiants («la culture française», «la civilisation française»), tout comme au présent dans lequel sont ancrés les étudiants s'oppose un passé dont ils connaissent là aussi peu de choses («ça a tellement changé»). Ces auto- et hétéro- catégorisations s'organisent ainsi autour du texte littéraire, et des catégorisations dont il est lui-même porteur (un texte français, du XIXe siècle).

3. Des difficultés d'ordre culturel

Ce double flash-back opéré par P-Kamila vient illustrer, en montrant leur caractère fréquent et systématique, les difficultés de lecture des étudiants. Il semble destiné à la fois à ses étudiants et à la chercheuse qui observe le cours. Aux uns, P-Kamila propose une sorte de «diagnostic» des problèmes qu'ils rencontrent de manière récurrente et évoque quelques-unes des remédiations possibles ; à l'autre elle fournit des explications détaillées au sujet

des difficultés rencontrées par les étudiants algériens et des stratégies qu'elle met en place pour les aider.[399]

Quelle est la nature de ces difficultés ? Lorsque les étudiants ont étudié la scène où Germinie Lacerteux se rend au bal de la Boule noire[400], ils se sont trouvés dans l'incapacité, nous dit P-Kamila, de mobiliser le syntagme «bal populaire» pour *identifier* ce lieu : trouver l'hyperonyme de la description brossée par les frères Goncourt. Or il ne s'agit pas seulement ici d'une lacune lexicale. En effet, l'expression «bal populaire», que voulait entendre l'enseignante, illustre de manière emblématique ce que R. Galisson entend par *lexiculture* : elle convoque un ensemble de connotations et s'ancre profondément dans un ensemble de représentations et de pratiques culturelles. Sa «charge culturelle partagée» est extrêmement forte.

Les étudiants disposent donc pour lire le texte d'une encyclopédie qui s'avère inadaptée, lacunaire. Pour P-Kamila l'anecdote est emblématique des difficultés rencontrées par les étudiants algériens pour lire les textes au programme de la licence de français. Elle en souligne d'ailleurs le caractère exemplaire en impliquant progressivement sur le plan énonciatif les étudiants présents : elle commence en parlant des «camarades de deuxième année», qu'elle désigne avec le pronom *ils*, sans inclure apparemment ceux auxquels elle s'adresse, puis elle les implique à leur tour en employant un «vous» qui s'adresse directement à eux, à partir de «je suis sûre que si vous cherchez un petit peu».

À quoi P-Kamila impute-t-elle ces lacunes des étudiants ? Elle avance plusieurs raisons :

1/ Tout d'abord il s'agit pour elle d'un «manque de lecture» : c'est par ce biais, avant tout, que les étudiants peuvent acquérir les savoirs qui leur manquent : «il faut lire et beaucoup lire». Le contexte universitaire implique que les étudiants lisent et que P-Kamila les fasse lire, car les livres sont les principaux «passeurs de culture». Mais pour elle trop peu d'étudiants respectent ce contrat didactique auquel ils sont tenus :

> «ça c'est un manque de lectures en fait hein euh s'ils lisaient normalement parce que j'ai donné une dizaine de romans à lire je suis sûre qu'il y a deux ou trois qui on dû lire des romans mais les autres non. »

2/ P-Kamila avance ensuite une explication d'ordre historique, temporel : les étudiants ne connaissent pas les codes propres à cette littérature ancrée dans un passé révolu :

> «c'est votre problème en fait alors d'accord bon vous RAIsonnez toujours dans le présent / d'accord c'est une littérature qui date du DIX-neuvième siècle / il faudrait REmonter un p'tit peu.»

---

[399] Nous rappelons que nous n'avons pas pu mener d'entretien avec P-Kamila, qui a en quelque sorte, nous semble-t-il, voulu compenser cette impossibilité par des digressions et commentaires de ce type.

[400] Dans *Le Dictionnaire thématique du roman de moeurs en France* 1814-1914 de P. Hamon et *al.* (2008) il est parlé du «bal populaire de barrière de la "Boule Noire" où la servante Germinie en cachette de sa maîtresse vient retrouver l'homme qu'elle aime, le fils de la crémière Jupillon.» Le qualificatif de «bal de barrière» étant lui aussi, d'ailleurs, chargé de connotations culturelles.

3/ Si ces textes sont d'un autre temps, ils sont aussi d'une autre culture, qui n'est pas familière (ou pas suffisamment familière) aux étudiants algériens :

> «si on n'a pas / quelques notions / sur la culture française et sur / la civilisation française / c'est pas possible.» Ils leur sont donc doublement étrangers.»

La compréhension de ces romans implique d'avoir des connaissances sur d'autres époques, d'autres cultures que les siennes propres, ce que les étudiants, apparemment incapables de se décentrer de *hic et nunc* ne sont pas en mesure de faire.

4. Des stratégies interculturelles pour construire les codes

Les échanges «autour» du texte sont justement le lieu où on peut essayer de construire les codes et le récit de P-Kamila illustre plusieurs stratégies mises en place qui révèlent les dynamiques interculturelles en jeu.

Ce sont tout d'abord les étudiants qui s'essaient à nommer le lieu où se trouve Germinie : ne parvenant pas à l'identifier comme un «bal populaire», ils le qualifient, d'après ce que nous en dit l'enseignante, de «boîte de nuit» ou de «boîte à plaisir». On voit que ces propositions témoignent de la part des étudiants de l'utilisation de leur propre système de référence. Ils effectuent en quelque sorte une «transposition» de l'univers du texte dans un univers contemporain, qui leur est plus familier que celui de la France des frères Goncourt. Ces étudiant(e)s de première année sont peut-être peu nombreux à être déjà entrés dans une boîte de nuit. Mais on peut penser que médias, films, livres ont déjà donné pour eux une existence plus tangible à ces lieux qu'aux bals populaires.

Néanmoins, ces propositions sont rejetées comme nulles et non avenues par P-Kamila, qui développe longuement ce qu'a été sa propre stratégie pour, selon ses propres termes, «faire sortir» l'expression attendue. Pour aider les étudiants, elle oeuvre sur plusieurs plans :

- elle leur conseille de lire, leur donne à lire («j'ai donné une dizaine de romans à lire») pour qu'ils puissent élargir la palette de codes à leur disposition ;
- elle les incite ensuite à remettre les oeuvres dans le contexte historique qui les a vu naître : ils doivent mener une lecture *générative* (Dufays, Gemenne et Ledur 2005) des textes, qui les replace dans leur époque et dans la société dont ils sont originaires («j'ai dit il faut remettre toujours les textes dans leur contexte hein socio-historique») ;
- mais, dans le même temps, elle adopte une autre stratégie, tout à fait différente, qui consiste au contraire à rapprocher le texte des lecteurs :

> « et donc j'ai dû un p'tit peu faire toucher du doigt qu'ICI à l'époque coloniale / la Place des Martyrs eh beh on s'amusait on s'amusait et je suis sûre que si vous cherchez un petit peu beh vos grands-parents ou arrières -grands-parents ont dû fréquenter la place des martyrs puisque euh / à l'époque ça dansait on appelait ça / bal populaire // euh on est bien d'accord et bal populaire beh ça dansait à deux alors trouvez / le contexte a tellement changé. »

Elle recontextualise les «bals populaires» dans l'univers algérien, en impliquant les étudiants : en témoignent les déictiques : *ICI*, *vos* grands-parents ou l'évocation de lieux connus, comme la place des Martyrs. De la sorte, elle leur fait «toucher du doigt» que cette réalité est plus proche d'eux que ce qu'ils pensent, puisque selon elle, leurs propres grands-parents ont dû fréquenter les bals populaires qui étaient donnés sur la place des Martyrs à l'époque coloniale. L'altérité culturelle du texte se trouve ainsi réduite : une forme de proximité est soulignée entre le texte et ses lecteurs.[401]

5. Des enjeux interculturels plus complexes

Néanmoins, les explications proposées par P-Kamila renvoient à d'autres enjeux interculturels plus complexes.

Tout d'abord, on relèvera que, même si le fait d'imaginer Germinie Lacerteux s'étourdir dans une «boîte de nuit» peut prêter à sourire (et suscite la moquerie de P-Kamila), cette équivalence proposée par les étudiants n'était pas complètement hors de propos. Certaines analogies peuvent être établies, au-delà de l'anachronisme : les boîtes de nuit peuvent être vues - en partie - comme un équivalent des bals populaires (= un lieu où l'on vient pour danser, pour séduire et être séduit, pour s'étourdir au son d'une musique à la mode, un petit théâtre de la vie sociale). L'expression «boîte à plaisir» identifie elle aussi certains des connotations propres au bal populaire tel que le décrivent les auteurs du XIXe siècle.

On peut aussi s'interroger sur la pertinence de l'explication donnée par P-Kamila. En effet, la représentation qu'elle donne de la réalité coloniale est pour le moins biaisée : il est assez peu probable que les grands-parents des étudiants, à l'époque « indigènes » dans une Algérie coloniale, aient été conviés à danser la valse, enlacés sur la place des Martyrs.[402] À tout prendre, le «déplacement» opéré par P-Kamila s'avère aussi incongru que la «boîte à plaisirs» proposée par les étudiants !

De fait, le choix de ce «scénario» s'origine probablement dans un ensemble de représentations que P-Kamila a de l'Algérie, de ses étudiants et de son propre rôle. Elle leur fait passer par ce biais un message sur l'Algérie contemporaine. Elle souligne l'interpénétration des cultures, et des histoires, françaises et algériennes, et montre que la culture française ne devrait pas leur être totalement étrangère. Elle met aussi en évidence le

---

[401] On remarquera d'ailleurs que la génération convoquée par P-Kamila, celle des grands-parents des étudiants, est née aux alentours des années 30 ou 40 et est donc nettement postérieure à l'époque à laquelle se déroule *Germinie Lacerteux*. L'important est ici moins la synchronie des époques que la possibilité de «raccrocher» cette représentation des bals populaires à un passé qui ne soit pas complètement étranger aux étudiants.

[402] Et ce même si elle utilise des pronoms indéfinis (*on, ça*) qui nuancent l'implication directe des grands-parents dans la liesse des bals populaires :
« ICI à l'époque coloniale / la place des martyrs eh beh **on** s'amusait **on** s'amusait et je suis sûre que si vous cherchez un petit peu **vos grands-parents ou arrières-grands-parents** ont dû fréquenter la place des martyrs puisque euh / à l'époque **ça** dansait on appelait **ça** / bal populaire // euh on est bien d'accord et bal populaire beh **ça** dansait à deux alors trouvez.»

fait que l'Algérie n'a pas toujours été celle que les étudiants connaissent («ça a tellement changé») : des bals populaires et des danses de couple avaient lieu sur l'espace public, ce qui ne serait plus possible aujourd'hui. On retrouve ici la condamnation implicite du poids de la religion sur les moeurs, qu'elle effectue à d'autres occasions dans les cours que nous avons enregistrés.

Ainsi, la construction des codes nécessaires à la lecture du texte met en jeu les lecteurs : en expliquant à ses étudiants la signification du syntagme *bal populaire*, P-Kamila fait bien plus que parler des bals de barrière dans la France des années 1880 : elle renvoie aux étudiants une image d'eux-mêmes, et de la société dans laquelle ils vivent.

6. Des enjeux spécifiques liés au contexte : les maîtresses de Bel Ami et les *grosses fleurs de la tapisserie*

Enfin, la dernière partie de cette digression interroge la diversité des modes de lecture du texte. Une autre facette des difficultés rencontrées par les étudiants semble résider aux yeux de P-Kamila dans la tension entre les objectifs assignés à la lecture par les étudiants d'une part, et par l'institution universitaire de l'autre.

C'est ce qu'illustre la lecture de *Bel Ami*. Les étudiants se sont apparemment intéressés à l'intrigue sentimentale, au roman de moeurs :

> «Bel Ami euh je suis sûre ça séduit tous les étudiants /.../ VOUS vous étiez concentrés sur cette histoire / de femme et de euh et de séduction et de euh et de de Bel Ami ça je suis plus que sûre / ce qui vous intéressait dans l'histoire c'était les maîtresses de Bel Ami.»

Or pour P-Kamila, il s'agit d'une méprise : ce qui devait attirer l'attention dans le roman est passé inaperçu aux yeux des étudiants, à savoir le «décor /.../ en arrière plan», les «rideaux avec de grosses fleurs», ce qui «datait de l'époque». Elle bannit le sujet lecteur, qui n'a visiblement pas sa place à l'université, pour ne garder qu'une posture «savante», de lecteur technicien qui s'intéresse aux aspects formels et restitue le texte dans son époque. P-Kamila clôt ce monologue par un rappel menaçant à ce qui sera la sanction de la lecture dans le contexte institutionnel : l'examen où ils devront «rendre des comptes» s'ils ont mené des lectures buissonnières. Les codes à construire, ce dont le texte va se faire le passeur, sont aussi corrélés au contexte, aux attentes institutionnelles mais aussi à leur interprétation par l'enseignant, et ses propres pratiques et représentations du texte.

Pour conclure, l'analyse de ce tour de parole met en évidence le fait que des difficultés d'ordre culturel peuvent toujours surgir lorsque les étudiants lisent un texte étranger à leur culture, à leur époque. Ensuite, pour construire les savoirs nécessaires à la lecture, pour lever les implicites culturels dont le texte est saturé, on voit qu'enseignant et étudiants vont avoir recours à de multiples stratégies, dont une partie met en jeu des rapprochements entre

l'univers culturel du texte et d'autres univers culturels, qui leur sont plus familiers. Ce faisant, ils sont amenés à mobiliser leurs propres codes, leurs propres représentations (de la culture du texte, de la leur, des relations entre ces deux cultures, de la situation d'enseignement) et à tisser des dynamiques interculturelles complexes dans lesquelles le pôle «lecteur» peut être amené à prendre le pas sur le pôle «texte». On voit aussi l'importance de ses représentations (du texte, de l'enseignement, des étudiants, de la société algérienne ...) et de la manière dont elle pilote ici les échanges (d'une manière très magistrale, en laissant peu de latitude aux étudiants pour donner leur propre lecture du texte).

Enfin, nous avons précédemment établi le lien étroit entre contexte / et culture : on observe ici une démultiplication des contextes dans les interactions «autour» du texte littéraire.

S'entrecroisent en effet :

- le contexte de l'oeuvre elle-même : qui renvoie à la fois au contexte représenté dans l'oeuvre et celui dont le texte est issu (puisqu'il faut remettre le texte dans son contexte) ;
- le contexte des lecteurs : à la fois le contexte socio-historique de l'Algérie des années 2000, mais aussi le contexte institutionnel (l'université, les objectifs et échéances qui lui sont propres) ;
- mais aussi tous les autres contextes qui peuvent être convoqués à l'occasion de la lecture (ici : le contexte colonial, celui des bals populaires au centre d'Alger évoqué par P-Kamila).

Et chacun de ces contextes se trouve de fait co-construit dans les échanges, étant moins une réalité «tangible» que le produit d'activités discursives des interactants, tissés de leurs propres représentations.

Nous allons à présent nous intéresser à la manière dont les enjeux que nous avons identifiés à travers l'analyse de ce cours extrait se retrouvent à l'échelle de notre corpus tout entier.

CHAPITRE 9 :

LE TEXTE LITTÉRAIRE DANS LE RÉPERTOIRE DIDACTIQUE DES ENSEIGNANTS : UN PASSEUR DE LANGUES ET DE CULTURES ?

Nous examinons dans ce chapitre les réponses apportées par les enseignants des structures avec qui nous avons pu mener des entretiens ou qui ont répondu à notre questionnaire, de manière à mettre au jour et analyser quelques-unes de leurs représentations et de leurs pratiques déclarées relatives à la littérature. Nous pourrons ainsi cerner la place que tiennent les textes littéraires dans leur répertoire didactique.

Quelle place se trouve accordée à la dimension (inter)culturelle de la lecture des textes ? Celle-ci est-elle prise en compte, en regard des dimensions linguistique et / ou littéraire ? Quelles approches les enseignants disent-ils avoir des littératures francophones ?

1. Celfe et Cidef : analyse des questionnaires et des entretiens menés avec les enseignants

1.1. Profils des enseignants

Au Celfe et au Cidef, nous avons pu recueillir 7 questionnaires et effectuer 5 entretiens. Les tableaux ci-après synthétisent les informations relatives aux profils des 12 enseignants.

Tableau 1.a

	Entretiens				
P-	Annie	Béatrice	Céline	Dominique	Jennifer
Sexe : âge	F - 59	F - 50	F - 41	F - 32	F-22 ans
Formation	DEA lettres	Licence LLCE italien	Licence LEA	Licence LLCE anglais	Licence LLCE anglais
Formation FLE	Divers – formation continue	Maîtrise FLE	DESS FLE	DESS FLE	M1 FLE en cours
Exp. enseignement du FLE	+ 5 ans	+ 5 ans	+ 5 ans	+ 5 ans	0-2 ans monitrice
Exp. formation de formateur FLE	ponctu-elle	non	ponctu-elle	régulière	non
Exp. FLM	collège - lycée	Non	non	non	non

Tableau 1.b

	Questionnaires						
P-	Etienne	Fantine	Gisela	Héloïse	Ida	Karine	Ludivine
Sexe : âge	H – 45	F – 37	F – 30	F – 23	F - 44	F-43	F-30
Formation	Licence LLCE anglais	Licence LLCE anglais	Doctorat littérature française (en cours)	Licence LLCE anglais	Licence Lettres modernes	Licence LLCE anglais	Licence LLC anglais
Formation FLE	DESS FLE	Doctorat science du langage	Divers – formation continue	M1 FLE en cours	Doctorat didactique du FLe	Doctorat didactique du FLe	Maîtrise FLE
Exp. enseignement du FLE	+ 5ans	+ 5 ans	+ 5 ans	0-2 ans monitrice	+ 5 ans	+ 5 ans	+ 5 ans
Exp. formation de formateur FLE	régulière	régulière	non	non	non renseigné	oui	oui

Exp. FLM	non	primaire	non renseigné	non	non renseigné	non	non

Le *sex ratio* est déséquilibré (1 homme pour 11 femmes). En ce qui concerne l'âge et l'expérience : 2 ont moins de 30 ans et moins de 5 années d'expériences, les autres ont plus de 5 ans d'expériences : 2 ont 50 ans ou plus, et les 8 autres entre 30 et 49 ans.

Tous ont suivi une formation accordant une place plus ou moins importante à des enseignements littéraires à l'exception de P-Céline qui a une licence de Langues étrangères Appliquées. 3 d'entre eux ont suivi une formation de lettres modernes (une licence, un DEA et un doctorat de lettres), 8 une formation de licence de Langue littérature et civilisation (en italien, espagnol, ou d'anglais).

Parmi les enseignants interrogés, 9 ont en outre un diplôme spécifique dans le domaine du FLE : P-Béatrice a une maîtrise FLE, P-Ludivine, P-Céline, P-Dominique un DESS ou un master. P-Etienne, P-Fantine, P-Ida et P-Karine un doctorat dans le domaine des sciences du langage et / ou de la didactique du FLE. P-Jennifer et P-Héloïse sont en formation et effectuent au moment où elles répondent à l'enquête leur stage de maîtrise, diplôme qu'elles obtiendront dans les mois qui suivent. Seules P-Annie et P-Gisela ont été recrutées avec une formation littéraire, sans avoir de formation initiale de didactique du FLE (dans son entretien, P-Annie évoque en revanche une formation continue).

Au total, la moitié indique avoir suivi des enseignements relatifs à la didactique du texte littéraire dans le cadre de cette formation.

En ce qui concerne leur pratique, seules P-Annie, P-Dominique P-Karine sont ou ont été en charge d'un cours consacré spécifiquement à la littérature. Dans le cadre de leurs cours de langue, P-Annie est la seule à utiliser «régulièrement» les textes littéraires alors que les autres le font «de manière occasionnelle».

Ces enseignants offrent un panel qui, même s'il ne peut avoir de prétention à être représentatif, est assez diversifié. Il témoigne de l'hétérogénéité des profils d'enseignants amenés à exercer dans des centres universitaires tels que le Celfe ou le Cidef.

1.2. Quel corpus ?

Nous pouvons tout d'abord examiner les oeuvres que ces enseignants disent avoir travaillées en cours. Le tableau n° 2 reprend le corpus de textes cités dans les entretiens et les questionnaires (est précisée entre parenthèse l'initiale du prénom de ou des enseignant(s) qui ont mentionné la référence). Quels sont leurs choix ? Que révèlent-ils de leurs pratiques, et du traitement des textes littéraires dans les classes de FLE ?

XVIème – XIXème siècle	*Romans, nouvelles* Gustave Flaubert : *Trois contes* (A) Guy Maupassant : *Boule de suif* (A) Voltaire : *Candide* (D) Émile Zola : *Germinal* (A)

Poésie – théâtre
Charles Baudelaire : *Les Fleurs du mal* (A)
Victor Hugo : *Les Contemplations* (« Demain dès l'aube ») (A), « Les Djinns » (I)
Rostand : *Cyrano de Bergerac* (B)

Initiation à la littérature du 19ème (grands mouvements littéraires, principaux écrivains) (A)

XXème siècle

Romans, nouvelles
Emmanuel Bove (B)
Albert Camus *L'Etranger* (J)
Jacques Sempé et René Goscinny *Joachim a des ennuis* (G)
*Marguerite Duras *L'Amant* (K)
Georges Simenon (B)
Michel Tournier *Vendredi ou la vie sauvage* (A) *Le Media noche amoureux* (A)
Boris Vian *L'Ecume des jours* (J)

Poésie – théâtre
Guillaume Apollinaire *Alcools* (A)
Jean Giraudoux *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* (A)
Eugène Ionesco (B)
Jacques Prévert (A B F I et K, L) – notamment « Déjeuner du matin » « Barbara »
Jean Tardieu (I)
Initiation à la littérature du 20ème siècle (grands mouvements littéraires, principaux écrivains) (A)

XXIème siècle

Romans, nouvelles
François Cavanna (G)
Laurence Cossé *Le Mobilier national* (A)
Philippe Delerm *La Première gorgée de bière* (D H et I)
Jean-Paul Dubois *Tous les matins je me lève* (E) *Parfois je ris tout seul* (K)
Annie Ernaux *Une Femme* (A)
Alice Ferney *Grâce et dénuement* (A)
Anna Gavalda *Ensemble c'est tout* (H)
Jean Claude Izzo (D)
JMG Le Clézio *Poisson d'or* et *Mondo* (G)
Amélie Nothomb *Stupeur et tremblements* (I)
Daniel Pennac **Messieurs les enfants (L)*
Didier Van Cauwelaert *Un Aller simple, L'Education d'une fée* (L)
Fred Vargas (A)

Littératures francophones
Driss Chraïbi (D)
Maryse Condé *Moi Tituba sorcière* (C)
Fatou Diome *La Préférence nationale, Le Ventre de l'Atlantique* (C, H, J)
Nancy Huston (D)
Agota Kristof (D)
Gisèle Pineau (B)
Shan Sa (E)

Autres textes
Pascal Lardellier *Les Nouveaux rites* (D)
Ted Stanger (D)

Divers	Des poèmes (F) Des romans policiers (B et H) Des extraits par thème (Paris la gastronomie l'école) (K) un conte de Noël (J) *Textes proposés par les manuels de langue (B, F, E, G, H, J) – notamment L'*Exercisier* (PUG) (B)

1.2.1. Les oeuvres citées

Quels sont les œuvres, les auteurs, les genres littéraires que les enseignants disent avoir travaillé en cours ?

En moyenne, 4 à 5 références précises sont citées par les enseignants dont la pratique du texte littéraire reste en majorité «occasionnelle». On constate une nette disparité selon les cours et les enseignants : certains, comme Annie, pourvoyeuse à elle seule de presque la moitié des références, sont des «prosélytes» alors que d'autres (P-Gisela, P-Etienne, P-Karine) lui accordent une place quasi nulle.

En outre, le corpus issu des cours de littérature diffère de celui des cours de langue. Naturellement plus riche, il reste aussi globalement plus classique : les oeuvres du XIXe siècle citées le sont par exemple essentiellement par P-Annie, pour décrire le programme de son cours de littérature.

On observe cependant quelques éléments caractéristiques :

- Le récit domine nettement (romans, nouvelles), ce qui renvoie probablement à son habituelle hégémonie tant dans les pratiques de lecture personnelle que dans les pratiques scolaires. Théâtre et poésie sont largement minoritaires, même si un auteur comme J. Prévert est mentionné par 6 enseignants.

- Les textes classiques, patrimoniaux restent sous-représentés et sont principalement mentionnés dans le cadre des cours de littérature. A contrario, les oeuvres «ultra contemporaines», écrites par des auteurs toujours en activité, sont surreprésentées. P-Annie précise même dans l'entretien qu'elle souhaite présenter à ses étudiants des auteurs «vivants et sur pieds» comme D. Pennac, L. Cossé ou A. Ferney, afin de leur faire découvrir «des auteurs français d'aujourd'hui» (212). Sont aussi mentionnés des auteurs grands publics (F. Cavanna, D. Van Cauwelaert, D. Pennac, A. Gavalda ...) dont la présence serait assurément incongrue au programme d'une licence de lettres ou encore d'auteurs et d'œuvres relevant de genres généralement minorés, comme le roman policier, cité à plusieurs reprises. P-Dominique mentionne J.-C. Izzo et P-Annie F. Vargas, P-Béatrice dit ainsi avoir travaillé avec des «romans policiers», sans même citer d'auteur spécifique. Certaines références appartiennent quant à elles plutôt au domaine de la littérature de jeunesse (M. Tournier *Vendredi ou la vie sauvage*, ou bien *Le Petit Nicolas* de J. Sempé et R. Goscinny).

- Les textes francophones sont présents de manière significative - ce sur quoi nous reviendrons de manière plus spécifique ultérieurement.

- Enfin, la frontière entre textes littéraires et non littéraires se trouve parfois brouillée. P-Dominique hésite à prendre pour exemple les ouvrages deux journalistes, de T. Stanger et P. Lardellier,[403] P-Fantine mentionne l'étude de chansons avant de se raviser («mais c'est hors sujet »).

On trouve aussi, dans la liste ainsi établie, un petit noyau de textes (et d'activités qui leur sont associées) que l'on pourrait quasiment qualifier de «classiques» de la classe de FLE. Circulant dans les manuels, des ouvrages de didactique proposant des démarches pédagogiques, des revues du type *Le Français dans le monde*, ces références - certaines anciennes (Prévert), d'autres plus récentes (Delerm) - peuvent même apparaître comme de véritables lieux communs de la classe de FLE comme le souligne avec humour P-Fantine :

> «Je jure que j'ai trouvé ces poèmes toute seule parce que j'aimais beaucoup Prévert quand j'étais plus jeune. Après j'ai vu que tous les manuels ou presque me copiaient, ou m'avaient copié avant que je ne commence, et les utilisaient aussi.»

D'autres récurrences comme celles de F. Diome sont peut-être à chercher dans les pratiques de collaboration et de transmission au sein des équipes enseignantes, comme nous l'évoquerons ci-après.

1.2.2 La sélection : modalités

a. Un choix peu contraint

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que les enseignants ont la plupart du temps une certaine liberté individuelle pour choisir les oeuvres (ou extraits) proposés aux étudiants. Même dans les cours de littérature du Cidef, pour lesquels certaines universités partenaires étrangères ont des demandes précises concernant le programme (histoire littéraire, lecture intégrale d'œuvres emblématiques des XIXe et XXe siècles), les enseignants restent malgré tout maîtres du choix des titres étudiés. Dans les cours de langue, la seule contrainte est celle du manuel, imposé par l'institution, mais il y a, là aussi, une grande marge de manœuvre : sélectionner telle ou telle activité, tel ou tel texte, introduire de nouveaux documents, dont des textes littéraires, est toujours possible.

b. Un ensemble peu cohérent

Il paraît d'ailleurs exagéré de se représenter les références ainsi mentionnées dans les questionnaires et entretiens comme un «corpus», au sens d'un ensemble cohérent de textes dont la constitution serait réellement réfléchie. P-Annie sélectionne pour son cours de littérature des auteurs et des œuvres « emblématiques des grands mouvements littéraires » ; P-Dominique a pour but de « donner un panel d'auteurs et de formes » ; P-Karine a proposé «des extraits par thème (Paris, la gastronomie, l'école…)». De la même manière, dans les cours de littérature qu'elle a donnés dans un autre centre de langue au Sud de la France, P-Dominique souligne que son collègue et elle avaient pour but de proposer aux étudiants de

---

[403] Dans la définition qu'elle donne de la littérature, elle souligne d'ailleurs que celle-ci peut potentiellement inclure tout texte écrit.

«donner un panel d'auteurs et de formes, de siècles» et de «travailler aussi sur des choses qui sont un peu connues» (73).

Mais les textes retenus semblent le plus souvent répondre à une logique du «coup par coup», d'où le caractère relativement éclaté de la liste ainsi réunie, dans laquelle peu d'oeuvres sont mentionnées plus d'une fois.

Malgré tout, on peut dégager quelques-uns des principes directeurs qui expliquent les choix des enseignants.

c. De la bibliothèque intérieure … au corpus scolaire

Dans ce contexte plus informel, où les enseignants ne reçoivent pas de directives précises quant aux corpus à travailler en classe, on remarque qu'ils puisent facilement dans le corpus de leurs lectures personnelles. Pour qualifier ces «passages» entre corpus scolaires et bibliothèque intérieure, P-Annie, P-Dominique et P-Béatrice utilisent la même image, celle d'un enseignant de FLE qui est toujours prêt à faire feu de tout bois, à recycler ses lectures personnelles dans les cours. P-Dominique parle de «la maladie du prof de FLE qui ouvre son journal et qui se dit *tiens je pourrais en faire une activité*» (131), P-Béatrice d'un véritable «tic» :

144 23'00 **P-Béatrice** et ben je sais pas si toi t'as pas ce tic là / mais quand tu lis quelque chose / tu te dis OH là là / qu'est-ce que ce serait bien pour illustrer (rires) alors / si j'ai pas la flemme / si je suis très courageuse / je note la page et les lignes / et puis je le mets de côté / enfin je reviens dessus + + voilà c'est comme ça /.../ beh oui / des fois ça nous empêche même de lire + avec bonheur mais en même temps c'est bien de découvrir des choses qui servent

Plus largement leur relation au texte, leur profil de lecteur détermine souvent leur pratique enseignante : P-Annie, lectrice aguerrie, aime partager les livres qu'elle aime («j'aime lire / c'est la chose que j'aime le plus au monde mais j'aime lire pour en parler»), tant avec ses étudiants que dans le club de lecture auquel elle participe avec des amies. On retrouve clairement dans cet extrait de l'entretien de P-Jennifer le glissement entre ses goûts personnels, lorsqu'elle mentionne son peu de goût pour la poésie :

152 33'00 **P-Jennifer** après / par goût personnellement / tout ce qui est poésie + **j'ai déjà: / MOI du mal avec la poésie + donc je pense que j'aurais des difficultés à étudier la poésie en classe** / VRAIment / parce que pour moi / c'est plus difficilement abordable + /.../

- ou au contraire son envie de travailler des contes avec ses apprenants :

154 34'00 **P-Jennifer** alors / pour le conte / c'est parce que je trouvais ça intéressant de voir / **voilà c'est un goût personnel + MOI j'aime beaucoup tous les contes** / donc je trouvais ça intéressant après y'en a certains / c'était prévu dans la programmation aussi du manuel + je me souviens notamment d'un extrait d'u- / d'une nouvelle de science-fiction qu'on avait travaillée en classe /

Pour P-Fantine, la réticence éprouvée à parler des textes dans la classe renvoie aussi au rapport qu'elle a de manière générale avec la lecture :

> «je ne suis pas une maniaque de l'explication de texte /…/ et le rapport au texte littéraire est pour moi un expérience individuelle (presque égoïste). Je n'aime pas beaucoup discuter littérature en fait et surtout pas de manière organisée (genre café littéraire)».

Mais ce continuum entre pratique personnelle et pratique professionnelle n'est pas systématique : P-Céline dit ne pas faire «de connexion» entre lectures privées et corpus scolaire. P-Dominique essayer de se «forcer à lire des choses qui soient en dehors de /son/ travail» (131).

À l'inverse, comme le note P-Béatrice, c'est parfois pour un ouvrage travaillé en classe que va naître un véritable coup de coeur personnel :

250	**P-Béatrice**	non / sinon qu'on peut avoir des passions pour des auteurs /../ + par contre on peut avoir des COUps de cœur pour de::s / qu'à force de lire à force de le travailler avec des étudiants / on se dit celui-là il est VAchement bien il est intéressant + (plus bas) enfin non non je mettrais pas vraiment de de () (geste de la main)

d. Recyclage

Enfin, pragmatiques, les enseignants sont aussi amenés à sélectionner des œuvres qu'ils ont déjà étudiées, notamment dans le cadre de leur formation universitaire (en didactique ou en littérature). P-Annie a par exemple travaillé à plusieurs reprises avec des textes de M. Tournier, auteur sur lequel portaient ses recherches de DEA. P-Béatrice, amatrice de romans policier, a choisi de réaliser un dossier sur ce genre littéraire pour valider son master FLE et réutilise, de temps à autres, les textes et les activités présentés dans ce travail. P-Dominique, P-Céline, P-Héloïse utilisent elles aussi des oeuvres découvertes lors de leur formation universitaire.

Ce principe de recyclage qui, s'il s'explique par un certain souci d'efficacité, n'est cependant pas sans danger, comme le souligne P-Béatrice : «ça s'use /.../ enfin on s'use».

e. Les manuels : une ressource parmi d'autres

P-Béatrice, P-Etienne, P-Jennifer, P-Ida, P-Gisela disent tous les cinq avoir recours, entre autres, aux textes littéraires inclus dans les manuels qu'ils utilisent.

P-Béatrice, qui enseigne le FLE et l'italien, effectue une comparaison entre les manuels de l'une et l'autre langue : ceux d'italien contiennent plus de textes littéraires que ceux de français, ce qui fait qu'elle y a recours moins souvent dans ses cours de français. Les options du manuel conditionnent donc pour partie la pratique :

182	**P-Béatrice**	parce que j'utilise en ce moment *Edito* /et puis même les années précédentes on avait / on avait des méthodes avec des manuels / et ce sont des textes journalistiques ++ mais ce serait bien pour eux aussi qu'ils aient ++

Néanmoins, les textes ainsi trouvés dans les manuels sont souvent désignés de manière générique : P-Gisela évoque par exemple «des textes littéraires intégrés aux méthodes de FLE» (à côté de ce qu'elle nomme des «lectures libres»), sans plus de précision, comme s'ils ne se distinguaient pas des autres documents écrits. On retrouve ici la «banalisation» du texte littéraire (Peytard 1982) évoquée précédemment. Même P-Jennifer

mentionne «un conte de Noël» et une «nouvelle fantastique» sans en donner les références exactes, alors que ces textes ont été le support de séquences pédagogiques assez longues qu'elle a initiées avec ses apprenants. Voici par exemple en quels termes elle évoque le premier :

126	**P-Jennifer**	je me souviens plus de l'auteur + c'était dans un manuel en fait c'était qu'il était présenté + je me souviens plus dans quel manuel c'était + pas *Panorama* ni *Reflet* dans lesquels j'avais déjà travaillé + j'avais pris un autre manuel / non je ne me souviens plus de qui c'était / mais c'était pas forcément très connu / il ne semble pas que c'était un conte connu comme La petite fille aux allumettes ou autre + mais je trouvais ça intéressant de travailler sur ça / pour voir aussi un peu la structure du conte / et puis ça faisait aussi travailler la différence entre le passé composé et l'imparfait + donc on était en plein dedans

Dans l'ensemble, cependant, sont données peu de références précises tirées des manuels ; 6 enseignants disent par exemple avoir travaillé «des textes proposés par les manuels de langue», sans plus de précision.

f. Transmission, réseau

L'enquête permet aussi de repérer que des références passent d'un enseignant à l'autre, par une sorte de phénomène de *capillarité* ; par leur expérience, leur fonction de formateur ou de conseiller pédagogique, certains ont un rôle central dans la diffusion et l'adoption de tel ou tel titre. P-Céline déclare conseiller fréquemment les nouvelles de F. Diome, et on peut penser que c'est elle qui est à l'origine de la volonté de P-Héloïse et P-Jennifer, qui sont deux jeunes enseignantes en formation, d'utiliser ces textes. De la même manière, P-Sandra a proposé à P-Béatrice de mettre en place un projet commun autour de la nouvelle de G. Pineau «La Vie carnaval». L'entretien avec P-Dominique montre qu'elle a - en tant que responsable pédagogique du Celfe, un rôle prescripteur important. C'est elle qui par exemple, suggère à P-Héloïse d'utiliser le recueil de P. Delerm :

95	**P-Dominique**	je suis la première tu vois à conseiller / euh aux enseignants des BOUquins avec lesquels ils peuvent travailler / et exploiter des trucs
96	**E-Nadja**	des textes littéraires tu veux dire
97	**P-Dominique**	ouais ouais ouais

Les formations de didactique sont bien évidemment un autre lieu de transmission privilégié. P-Dominique parle ainsi des «best sellers du CUFCO» qui sont pour elle «les titres étudiés en M1 FLE». De nombreux enseignants du centre ont en effet suivi un cours de littératures francophones dans le cadre du master de didactique de l'université d'Angers, qui influence leur pratique :

111	**P-Dominique**	alors j'ai des collègues / beaucoup de collègues / qui ont suivi des cours de littérature / qui travaillent beaucoup avec les nouvelles ou avec le conte par exemple

On a ici l'une des explications possibles à la surreprésentation de textes francophones dans le corpus recueilli, F. Diome ou G. Pineau ayant été, par exemple, des auteurs au programme de ce cours. En ce sens, il faut souligner que les entretiens révèlent ici notre

propre implication dans les pratiques étudiées au CELFE - puisque P-Jennifer et de P-Héloïse ont suivi notre propre cours.

1.2.3. La sélection : critères

On a vu se remplir les rayonnages de la bibliothèque des enseignants interrogés d'œuvres de provenances diverses (lectures personnelles, conseils de collègues, propositions de formateurs, pages de manuels, programmes de cours de littératures) : examinons maintenant quelques-uns des critères qui ont présidé à leur sélection.

a. Simplicité

Les enseignants tiennent compte de l'obstacle que pourraient constituer, pour des apprenants de FLE, un style trop dense, une écriture trop complexe. Sont ainsi privilégiés des textes qui se caractérisent par une certaine économie de moyens stylistiques, voire une écriture «blanche» (A. Camus, M. Duras).

Les formes brèves sont elles aussi appréciées, notamment les nouvelles ou les courts récits, adaptés au temps scolaire, aux difficultés de lecture des étudiants, qui permettent aux enseignants de proposer la lecture d'un œuvre complète, alternative intéressante au travail du texte sous forme d'extraits. Ce critère est d'ailleurs explicitement mentionné par deux des enseignantes : P-Dominique choisit « des textes courts par rapport à l'exploitation <qu'elle> en fait» (115) et P-Annie mentionne les *Trois Contes* de Flaubert qui «ont l'avantage de ne pas être trop longs» (98). On peut penser que c'est aussi cette adaptation au niveau de langue des étudiants qui conduit certains à sélectionner les œuvres étudiées au sein de la littérature de jeunesse (*Le Petit Nicolas, Vendredi ou la vie sauvage*).

b. Proximité

Le corpus de texte illustre aussi la volonté de sélectionner des oeuvres qui sont dans une certaine proximité avec les étudiants. Il peut s'agir de textes qui susciteront l'émotion : parlant de «Demain dès l'aube», P-Annie justifie ainsi son choix «c'est très exclamatif, c'est très émotif. Ils rentrent dans cette émotion-là» (112). Les étudiants apprécient ainsi les textes dans lesquels ils peuvent se retrouver : «ils se projettent dans cet auteur étranger, qui a vécu les mêmes choses, c'est fou, ça les touche parce que c'est quand même en creux la relation d'une fille à sa mère» dit ainsi P-Annie à propos d'*Une Femme* d'A. Ernaux (124).

A contrario, P-Annie évoque le peu d'intérêt de ses étudiants, d'origine asiatique, pour la poésie de Baudelaire : à ses yeux, les «thématiques du bien et du mal» la «dimension religieuse» caractéristiques de cette œuvre ne sont «pas dans leur culture».

c. Actualité

L'inscription dans l'actualité (et pas seulement dans l'actualité littéraire) est aussi un des éléments déterminant dans le choix d'une œuvre. C'est ce qu'évoque avec humour P-Dominique lorsqu'elle explique pourquoi elle a choisi de travailler un roman de J.-C. Izzo (elle travaille alors dans un centre de langues au Sud de la France) :

75		**P-Dominique**	on a travaillé sur Jean-Claude Izzo / parce qu'il était de Marseille / et ça correspondait eu::h je sais pas s'il était mort ou s'il venait juste de mourir + ou il allait (rires) enfin c'était d'actualité et puis PAgnol / ça va bien ! (rires)

On voit ici s'entrecroiser plusieurs critères : une résonance dans l'actualité (un auteur qui vient de mourir), la proximité géographique, la préférence accordée à une œuvre récente au détriment d'une autre, plus ancienne et scolairement marquée.

d. Un au-delà du texte

La possibilité de prolonger l'étude du texte littéraire par celle d'une adaptation cinématographique ou d'une émission télévisée détermine aussi les choix. Le programme du cours de P-Annie consacré à la littérature du XIXe siècle a été construit en essayant «/de coller/ aux productions cinématographiques» et ce sont des romans comme *Germinal* ou *Le Colonel Chabert* qui ont été proposés :

98	22'00	**P-Annie**	ben par exemple l'année où *Germinal* était sorti en film / on avait pris *Germina*l alors en petits extraits parce que c'est pa::s / donc donc c'est un niveau moyen / on a travaillé des extraits / et puis on était allé voir le film / donc ça c'était intéressant / j'ai essayé de coller aux productions cinématographiques

Lorsqu'elle choisit de mettre à son programme *Le Mobilier national* de L. Cossé, c'est à la fois parce que l'auteur vient dans une librairie à Angers et que les étudiants peuvent la rencontrer, mais aussi parce qu'un numéro de l'émission *Des Racines et des ailes* qu'elle a pu enregistrer a justement pour sujet le mobilier national :

142		**P-Annie**	oui j'ai repris *Mobilier national* / c'était la première fois que je le faisais
143		**E-Nadja**	d'accord
144		**P-Annie**	et qu'on rencontrait Laurence Cossé
145		**E-Nadja**	oui oui
146		**P-Annie**	et puis l'année dernière / sur Des racines et des ailes euh deux heures / Des racines et des ailes deux heures sur le mobilier national
147		**E-Nadja**	oui j'ai pensé à vous (rire)
148		**P-Annie**	j'ai mis ma cassette là-dedans et puis j'ai dit bon ben je vais le refaire / il faut le refaire donc on travaille avec ce
149		**E-Nadja**	&d'accord
150	30'00	**P-Annie**	avec ça / et euh j'ai passé donc la semaine dernière on est en train d'exploiter le lexique du:: / on travaille avec *Le Point* là le lexique là j'ai j'ai du coup je vais travailler sur l'artisanat
151		**E-Nadja**	d'accord
152	30'30	**P-Annie**	on a vu les bronziers les / c'est pas indispensable de savoir ça dans la vie/ mais le Mobilier national est quand même fait autour de l'intellectuel qui gère les qui fait les chèques et la jeune femme là qui qui nettoie les vitraux qui a un contact physique / et le le Des racines et des ailes il est vraiment là-dedans / enfin les les jeunes gens qui patinent des tables qui font de la marquetterie qui sont dans la:: bon c'est une belle problématique du côté de l' objet donc je l'ai repris

Bref, les œuvres qui donnent la possibilité d'ouvrir sur un «au-delà du texte» offrent pour l'enseignant de FLE une valeur ajoutée.

e. Représentativité

On peut aussi s'arrêter sur une remarque de P-Héloïse qui dit vouloir choisir des textes «représentatifs de la culture française». Le sens qu'elle donne à cette expression est intéressant : il ne s'agit pas pour elle de chefs-d'œuvre emblématiques de la littérature – elle donne comme exemple les romans d'A. Gavalda - mais d'œuvres que de nombreux Français ont lues, appréciées. Certains choix relèvent d'une même volonté de donner accès à une référence partagée, révélatrice des goûts et des préoccupations des Français : il est intéressant pour P-Dominique de lire *La Première gorgée de bière* tant pour le texte en lui-même que pour comprendre ce qui a fait de ce texte «un énorme succès littéraire» (143).

1.3. Quels objectifs pour les textes littéraires en classe de FLE ?

1.3.1. Des objectifs multiples et variables

Les enseignants interrogés assignent, pour la plupart d'entre eux, une pluralité d'objectifs au texte littéraire en classe de FLE. Si on prend, par exemple, l'entretien donné par P-Dominique, on voit que pour elle, un texte peut être utilisé avec des finalités multiples : «pour décrire un thème culturel», mais aussi «pour travailler des objectifs plus linguistiques, plus communicatifs mais aussi pour travailler sur la forme du texte littéraire /.../ travailler en parallèle sur différents auteurs, sur la forme de la nouvelle» (99) ; elle évoque aussi la mise en place d'un «projet de découverte qui est à la fois culturel, linguistique, méthodologique», des «réinvestissements», un travail «sur la langue, sur /.../ le vocabulaire», ainsi que la possibilité de «faire produire des choses» à partir des textes.

Les réponses soulignent que le choix parmi ces multiples objectifs se fait aussi, évidemment, en fonction des différents publics enseignés et de leurs besoins, des cours et des contraintes qui leur sont propres. P-Annie distingue ainsi clairement les deux publics avec lesquels elle est amenée à travailler les textes. P-Dominique souligne quant à elle qu'elle aurait envie de travailler avec des textes littéraires, mais qu'elle est contrainte par les objectifs fixés aux cours qu'elle assure :

137	**P-Dominique**	rien que le fait d'en parler ça me donne envie d'en refaire et de me replonger dedans/ mais je te dis / les cours que j'ai ne se prêtent pas trop / c'est des discours de spécialité de préparation à l'entrée à l'université euh euh avec réalisation d'un dossier en salle informatique euh (grimace)

1.3.2. Les différents types d'objectifs

Parmi la grande variété d'objectifs assignés aux textes littéraires, lesquels retrouve-t-on le plus fréquemment ?

a. Linguistiques

On peut tout d'abord noter la présence récurrente d'objectifs linguistiques : le texte est toujours perçu comme « réservoir » grammatical ou lexical. Ainsi, quand P-Béatrice définit ce qu'est un texte *littéraire,* elle commence par ce qu'elle appelle « une déformation de prof de FLE», à savoir « un texte où il y a des passés simples » (62). Cette réponse humoristique renvoie néanmoins au regard particulier qu'elle pose sur les textes, identifiés en fonction de la présence d'une forme linguistique spécifique, susceptible de devenir objet d'apprentissage.

Tous les enseignants interrogés mentionnent cette dimension. P-Annie évoque des «objectifs de langue» (66), P-Dominique «des objectifs plus linguistiques», P-Etienne des «objectifs linguistiques pour les textes des manuels» et des «objectifs plus linguistiques et littéraires pour le roman», P-Ludivine utilise les textes «du manuel pour appuyer un objectif langagier, et d'autres textes hors livre pour les mêmes objectifs».

Ils se déclinent de différentes manières et on peut repérer :

- des objectifs lexicaux : P-Annie travaille le vocabulaire de l'artisanat à partir d'un roman de L. Cossé, P-Héloïse souhaite de manière générale «enrichir le répertoire lexical» de ses étudiants ;
- des objectifs plus grammaticaux comme le passé composé avec un poème de J. Prévert pour P-Béatrice et P-Fantine, les temps du récit («travailler la différence entre le passé composé et l'imparfait») à partir d'un conte de Noël pour P-Jennifer ou d'un extrait de *Parfois je ris tout seul* de J.--P. Dubois pour P-Ludivine, le passage du discours direct au discours indirect à partir d'un texte de Ionesco pour P-Béatrice («alors discours direct et puis après tu fais discours rapporté» 136) ;
- des objectifs orthographiques : P-Annie prend comme support pour une dictée un extrait de Grâce et dénuement d'A. Ferney ;
- des objectifs communicatifs : P-Karine parle de l'«illustration d'un acte de parole, vocabulaire structure, contenu linguistique et culturel» et P-Héloïse d'«objectifs linguistiques comme exprimer la colère».

La question des registres de langue est elle aussi abordée : P-Ludivine fait travailler sur «le français familier» à partir d'un extrait de *Messieurs les enfants* de D. Pennac. P-Béatrice souligne en ces termes l'intérêt du roman policier :

128 **P-Béatrice** il y a plein de langues dans le roman policier / bon il y avait au niveau de la langue une grande diversité /

P-Gisela fait découvrir «différents registres de langue» dans un texte de F. Cavanna. P-Céline donne quant à elle l'exemple d'un travail mené sur les figures de style («on travaillait sur sur tu sais c'est une figure de style en fait où l'auteur exagère» 61).

b. Compréhension / production

Les textes littéraires permettent aussi de travailler la compréhension écrite. Pour certains, le premier objectif est même d'amener les étudiants à lire un texte long, voire à lire tout court, en langue étrangère. C'est le cas pour P-Annie :

156		**P-Annie**	ça n'a rien à voir ça n'a rien à voir parce que l'objectif principal du cours de langue c'est LIre un livre
157		**E-Nadja**	mmmm
158		**P-Annie**	en français y'en a même en 15 ans qui n'ont JAmais lu un livre en français
159	31'00	**E-Nadja**	d'accord
160		**P-Annie**	&qui n'ont même pas lu dans leur langue + donc mon idée c'est d'en faire des lecteurs en français / donc je déploie des stratégies pour qu'ils y arrivent / je pose des petites questions pour qu'ils y arrivent / et puis on discute à bâtons rompus beaucoup et puis je demande quelques petits exposés dessus pour faire avancer les choses
166	32'00	**P-Annie**	des objectifs de langue + mais c'est léger parce que vraiment le but c'est qu'ils lisent euh que ce soit vivant pour eux que

De la même manière, P-Héloïse dit souhaiter «donner envie de lire en français / envie de lire, développer la compréhension écrite globale», P-Fantine «donner envie aux apprenants de lire en français». P-Ludivine donner «envie de lire, donc de pratiquer la langue». Les réponses de cette dernière mettent d'ailleurs l'accent sur l'intérêt de développer des stratégies de lectures variées :

> «travailler la compréhension écrite, accepter de ne pas comprendre tout le vocabulaire, autres stratégies de compréhension /.../ », «travailler les stratégies de lecture (lire un article de journal / un extrait de roman / une pièce de théâtre).

Le versant production est lui aussi envisagé : orale, lorsque le texte est utilisé comme déclencheur / facilitateur pour la production orale. P-Béatrice fait par exemple en sorte que les étudiants «communiquent entre eux par le biais du texte» :

152	24'00	**P-Béatrice**	il y avait aussi un objectif eu::h ben que les étudiants communiquent aussi entre eux par le biais de cette
153		**E-Nadja**	&du texte
154		**P-Béatrice**	oui ++ quand on arrive à les faire jouer / ça crée une certaine cohésion entre eux + oui

P-Karine veut favoriser la «discussion en classe». P-Annie ou encore P-Céline évoquent aussi des échanges entre les étudiants. Sont aussi mentionnées des activités en lien avec des pratiques théâtrales (P-Ida), la mise en voix et la récitation de textes (P-Fantine).

Mais les enseignants font aussi référence à la production écrite. De manière générale, P-Gisela a recours aux textes littéraires «dans le cadre des cours de langue, de communication écrite». P-Jennifer a plus particulièrement travaillé sur la réécriture d'un conte :

132		**P-Jennifer**	alors + pour la compréhension j'avais passé donc un cours / c'était donc une heure et demie où:: / là on avait vu un peu eu:h / j'avais préparé des questions sur la compréhension globale du document / et puis je crois que j'étais restée dans le format plutôt classique / et ensuite essayé de dégager un petit peu ce qu'on retrouvait dans un conte + avec quel euh la différence aussi au niveau des temps / et puis les différents personnages / pour ensuite recréer un autre conte derrière
133		**E-Nadja**	D'Accord / il y avait un but de production
134	27'00	**P-Jennifer**	oui / le but était de les faire produire / et j'avais utilisé aussi avec un autre groupe / donc là d'un niveau **plus**

P-Annie donne l'exemple d'un travail de réécriture qu'elle va proposer à ses étudiants à partir d'un extrait de *Grâce et dénuement* d'A. Ferney :

184	33'30	**P-Annie**	on travaille depuis PLUsieurs fois la structure du récit et c'est sûr on est toujours en lien avec des choses la semaine prochaine il y a un test / je vais leur demander de faire raconter en monologue intérieur le début du roman / alors faut qu'on travaille ça / les intériorités

P-Béatrice évoque elle aussi des exercices de production écrite, qu'elle emprunte notamment à la méthode *L'Exercisier* (2009) :

138	22'00	**P-Béatrice**	++ ah si ça m'est arrivé de:: de prendre des textes de Le Clézio + *Mondo* + alors ça c'est plus pour de la:: de la production écrite je me souviens / au moins une fois / ben c'est pareil / ils profitent aussi de mes intérêts littéraires hein / c'est vrai que Le Clézio il stimule beaucoup l'imagination / et avec peu de moyens hein / donc euh / il y a pas vraiment de contrainte donc je leur donnais une phrase ou deux où:: / il avait un tableau de brossé / et puis à eux de finir par exemple dans une production écrite +++ ben comme j'ai beaucoup utilisé *L'Exercisier* / des Presses universitaires de Grenoble ben il y avait ces auteurs-là entre autres / ben PErec

c. Genres / thèmes

Les activités proposées autour des textes littéraires peuvent aussi mettre l'accent sur une approche plus typologique des textes : il s'agit alors de travailler sur le conte (P-Jennifer), la description (P-Béatrice), le portrait, le monologue intérieur (P-Annie) ...

Les réponses évoquent aussi une approche thématique : c'est le sujet qu'il aborde qui justifie alors le choix de tel ou tel texte. P-Karine parle ainsi de «l'étude des textes littéraires à partir d'une thématique» et donne pour exemple «des extraits par thèmes (Paris, la gastronomie, l'école)». C'est aussi le thème de la migration qui a motivé le choix des textes de F. Diome par P-Jennifer, P-Héloïse et P-Céline. La relation parents / enfants dans *Une Femme* d'A. Ernaux ou bien la question des artisans sont aussi mis en avant par P-Annie. comme on le voit dans l'extrait de son entretien ci-dessous, elle oppose le travail plus formel sur «les participes passés» ou l'orthographe qu'elle est amenée à proposer, à des discussions sur des sujets de société (les artisans, l'école maternelle) comme peuvent en solliciter les textes littéraires et les articles de journaux :

174	**P-Annie**	alors euh de temps en temps on fait une pause / jeudi on va travailler un texte de *Grâce et dénuement* alors en dictée parce que de temps en temps / ils ont du mal avec les avec les accords et tout ça / mais d'un autre côté c'est plus intéressant de passer une heure à discuter sur les artisans
175	**E-Nadja**	mmmm

176		**P-Annie**	sur les problématiques de l'école maternelle comme ce matin
177		**E-Nadja**	mmmm
178	33'00	**P-Annie**	que de faire une heure d'accord des participes passés + maintenant on a la chance d'avoir le CIDAF / c'est un centre d'auto-apprentissage et donc je les envoie assez vite

d. Littéraires ?

Des objectifs plus littéraires apparaissent dans les réponses données par certains enseignants, le plus souvent (P-Etienne, P-Héloïse, P-Fantine) sans que soit donnée leur nature exacte. P-Annie, qui est avec P-Karine la seule à donner des cours spécifiquement consacrés à la littérature, évoque des aspects liés à la «théorie», ou encore à l'histoire littéraire, aux styles d'écriture :

141	**E-Nadja**	il y a d'autres fonctions aussi / non ↑
142	**P-Jennifer**	d'autres fonctions eu:h / alors euh ben / les différents procédés d'écriture qui peuvent être / qui sont là / aussi les différents styles selon les auteurs les époques / c'est de pouvoir mettre en relation que ça peut être intéressant + sans forcément l'avoir fait mai::s

Plus largement, P-Jennifer évoque l'intérêt de faire découvrir à des apprenants qui l'ignorent la littérature «française ou francophone» : il s'agit ici d'enrichir leur culture générale dont la littérature fait partie :

140	29'00	**P-Jennifer**	&Alors pour moi / je trouve que ça permet aux étudiants / aux apprenants de / qui n'ont pas forcément de connaissances sur la littérature / ou française ou francophone / JUstement de leur apporter un côté culturel sur ça / et puis une ouverture sur le monde + une ouverture d'esprit aussi / selon les auteurs puisque on ne lit pas forcément que des choses aussi que: / qu'on aime entre guillemets / ou qu'on a l'habitude de lire + et c'est ça que je trouve intéressant / NOtamment en classe / de pouvoir faire découvrir d'autres choses / d'autres univers aux apprenants
141		**E-Nadja**	il y a d'autres fonctions aussi / non ↑
142		**P-Jennifer**	d'autres fonctions eu:h / alors euh ben / les différents procédés d'écriture qui peuvent être / qui sont là / aussi les différents styles selon les auteurs les époques / c'est de pouvoir mettre en relation que ça peut être intéressant + sans forcément l'avoir fait mai::s

1.3.3. Dimensions (inter)culturelles

Regardons à présent la place accordée aux dimensions (inter)culturelles des textes littéraires en classe de FLE : si elles ont pu être abordées de manière spontanée par les enseignants au cours de l'entretien, celui-ci, tout comme le questionnaire, comportait aussi plusieurs questions qui les sollicitaient explicitement sur ce point. L'une d'entre elles, notamment, les invitait à s'exprimer sur les éventuelles difficultés «d'ordre culturel» rencontrées face au texte par les apprenants. Une autre leur demandait si des objectifs culturels et / ou interculturels sont susceptibles d'être attribués à la littérature en classe de FLE.

a. La prise en compte de difficultés culturelles

En ce qui concerne le premier point, une partie seulement des enseignants (2 entretiens et 3 questionnaires) confirme que les apprenants rencontrent des difficultés de

nature culturelle face aux textes littéraires. P-Etienne constate qu'ils «n'ont pas toujours les connaissances culturelles qui leur permettent de comprendre les événements présentés.» P-Ludivine évoque elle aussi un «manque de connaissance des implicites parfois» et en donne quelques exemples :

> « la guerre dans Barbara, la marque de l'origine des prénoms : Nourdine, Mourad, Mouloud dans Messieurs les Enfants»

P-Annie constate qu'au-delà des difficultés proprement lexicales des étudiants certains «concepts /.../ leur échappent» (284). Elle illustre son propos en évoquant les poésies de Baudelaire dont le système de valeurs leur est, à ses yeux, étranger :

284	45'47 46'00	**P-Annie**	oui ++ c'est sûr qu'au-delà des difficultés proprement lexicales il y a des concepts qui leur échappent ++ j'ai le souvenir de justement de Baudelaire où c'est complètement ++ j'ai jamais réussi vraiment à les faire entrer dans cette problématique de: de la grâce de la rédemption de la déchéance + de tout ce qui tourne autour des concepts REligieux déjà
285		**E-Nadja**	mmmm
286		**P-Annie**	ça c'est une dimension pour les Asiatiques + c'est c'est exotique +++ même même la notion du bien et du mal c'est pas la même hein / donc y a des notions je dirais morales et religieuses + c'est pas parce qu'on est à la catho **hein (petit rire)**

De la même manière, pour la lecture du récit d'A. Ernaux, *Une femme,* la saisie du contexte historique, des événements, des mentalités, des implicites est essentielle et peut être problématique pour les étudiants :

287		**E-Nadja**	**oui oui non non mais**
288	47'00 47'30	**P-Annie**	même Annie Ernaux qui Dieu sait n'est pas du tout croyante / elle montre bien ces dimensions-là / ça c'est certain après y a euh le côté historique historique +++ pour un exposé qu'ils ont fait il a parlé de révolution / j'ai oublié de XXXX donc l'impact de moral mental des guerres de:: / alors maintenant mai 68 euh des références implicites tout ce qui est implicite + donc historique + la charge émotive c'est un peu le cas des *Années* / le livre d'Annie Ernaux hein / la charge émotive des repas pendant lesquels on parlait de la guerre et puis ensuite on parlait + ce que ça représente pour les gens + ça y faut y faut donner ça + l'implicite c'est même pas culturel c'est événementiel quoi / ce que tel mot représente c'est pfff ouais c'est c'est des barrières à la réception / mais en même temps c'est bien sûr ça qu'on travaille aussi

P-Dominique va elle aussi dans le même sens : ainsi, pour elle, les étudiants étrangers n'ont «pas les mêmes codes» qu'un lecteur français pour saisir tous les implicites d'un texte comme «Le croissant du trottoir» de P. Delerm (155).

Plusieurs enseignants évoquent la manière dont ils prennent en compte ces difficultés à décoder les implicites culturels. P-Karine les neutralise en choisissant des textes qui justement n'en présentent pas, P-Etienne et P-Ludivine essaient de les désamorcer en amont : le premier effectue la «présentation éventuelle du contexte avant» la lecture, la seconde «commence à connaître ces difficultés» et essaie donc de les anticiper en posant «des questions sur ces points avant la compréhension détaillée» :

> «Il y en a toujours qui connaissent, donc on rassemble en quelque sorte les connaissances culturelles collectives pour se préparer à la lecture. s'il reste des questions, on cherche parfois l'info sur Internet, avant mise en commun ou alors j'explique (sauf thèmes spécifiques qui donnent lieu à exposés).»

Néanmoins, 3 entretiens nuancent la présence de ce type de difficultés. Pour P-Béatrice, les difficultés culturelles sont moins susceptibles de se faire sentir avec un texte littéraire qu'avec un document authentique :

224	**P-Béatrice**	alors mon sentiment / j'ai PAS l'impression qu'un texte littéraire / va apporter PLUS de difficultés culturelles / qu'un texte journalistique +++ enfin / en plus je donne mon sentiment / j'ai l'impression» /.../
226	**P-Béatrice**	donc je vois pas en quoi ce serait plus déstabilisant pour eux qu'un texte journalistique ++ en ce moment on est en train d'étudier des textes journalistiques qui sont euh (geste de la main, mimique)
227	**E-Nadja**	il n'y a pas plus d'implicite dans le texte littéraire que **dans le texte journalistique**
228	**P-Béatrice**	**voilà / voilà**

De la même manière, P-Céline n'a pas eu, en travaillant avec des textes littéraires l'impression «qu'il y avait des difficultés d'ordre culturel» mais plutôt que ses étudiants «se sentaient bien dans la découverte de cet univers-là» et qu'ils se «retrouvaient» dans les textes travaillés (95), parmi lesquels le roman de F. Diome *Le Ventre de l'Atlantique*.

P-Jennifer ne semble pas non plus avoir rencontré ce type de problème lorsqu'elle évoque l'étude d'un autre texte de F. Diome «Cunégonde à la bibliothèque» :

190	**P-Jennifer**	&j'ai pas souvenir qu'il y avait de grandes difficultés à ce niveau-là + non il ne me semble pas que: / on avait dû en parler + donc non j'ai pas souvenir /notamment lors de l'étude de la nouvelle de Fatou Diome

b. Place variable selon les enseignants

Le regard porté sur les compétences (inter)culturelles que le texte littéraire est susceptible de développer n'est pas le même pour tous les enseignants.

Certaines (P-Béatrice, P-Céline, P-Dominique) les mentionnent d'emblée parmi les objectifs qu'ils assignent au texte littéraire ; d'autres les évoquent uniquement au moment où ils sont sollicités plus particulièrement sur ce point. P-Annie explique ainsi avec précision ce que peut être une approche «culturelle» des textes, en précisant néanmoins que ce ne sont «pas les objectifs» qui sont les siens. Une seule (P-Gisela) n'aborde pas du tout ce point.

c. Approche anthropologique

On retrouve dans leurs réponses les différentes dimensions (inter)culturelles évoquées précédemment. Plusieurs enseignants privilégient ainsi des textes qui donnent «l'occasion de découvrir des périodes, des histoires des événements», comme le dit P-Céline qui qualifie le livre «d'objet de découverte» (83) ce qui renvoie à une approche anthropologique de la littérature en classe de langue. Celle-ci précise néanmoins que ces aspects culturels peuvent parfois être «retravaillés» dans les textes, faisant probablement allusion à la recréation inhérente à toute représentation littéraire de la réalité.

Pour P-Fantine «la littérature comme la chanson permet d'élargir les connaissances des étudiants sur la culture française» : cette approche anthropologique lui semble

«intéressante» et susceptible d'être travaillée à partir de «textes qui seraient très marqués culturellement, de manière très *endo*».

P-Jennifer trouve elle aussi cette approche pertinente :

198	43'00	**P-Jennifer**	alors oui / aussi parce que selon ce qui est véhiculé dans les oeuvres + ça permet d'avoir une connaissance / sur telle ou telle époque dont l'auteur parle

Pour P-Béatrice, le texte littéraire, offre «une ouverture à un autre monde» :

162		**P-Béatrice**	+++ c'est une colle là +++ (6 sec.)euh en même temps / une OUverture une ouverture à un autre monde parce que mm / quand quand tu lis par exemple de de la littérature chinoise même traduite tu es projetée dans un autre monde / et t'as l'impression de te rapprocher d'eux / hein je pense que c'est / la littérature c'est ça aussi

Elle définit le texte littéraire comme «le petit neurone d'une nation», «une petite ouverture» qui va permettre d'accéder à une culture donnée, sans pour autant que cette dimension soit au premier plan lorsqu'elle donne des textes à lire à ses étudiants :

230	40'00	**P-Béatrice**	alors euh +++ pour moi un texte littéraire c'est un petit neurone d'une nation + tu vois c'est une petite ouverture / c'est en ce sens là que +++ (4 sec.)
231		**E-Nadja**	donc ça va être / une petite porte qui va permettre **d'accéder à une culture**
232		**P-Béatrice**	**toujours cette histoire** d'imaginaire je pense / qui fait qu'Après l'étudiant / et beh il ira chercher plus loin + parce qu'en fait c'est pas nous qui faisons sa culture e(n)fin je pense / c'est lui qui se la fait ++ pour moi ça ce ça a une autre lumière / ça entre euh
233		**E-Nadja**	cette dimension-là / tu l'as exploitée dans tes cours / ou tu as eu l'occasion +
234	41'00	**P-Béatrice**	alors + pas de / pas de façon explicite / mais quand je travaille un texte littéraire / c'est sûr que pour moi la petite lumière elle est là hein + moi-même je pense que je suis plus portée par euh un texte / même si des fois c'est difficile c'est drôlement difficile ton questionnaire (rires)

On retrouve cette dimension anthropologique lorsqu'elle décrit une séquence pédagogique qu'elle a construite lorsqu'elle préparait sa maîtrise FLE : celle-ci prenait appui sur une quinzaine de textes, principalement des romans policiers, qui faisaient découvrir «la diversité des langues, des cultures mais aussi les habitudes des Français» :

129	**E-Nadja**	tu disais que c'était très riche d'un point de vue culturel dans quel sens ↑
130	**P-Béatrice**	alors pour les habitudes des Français par exemple + hein voilà + pour l'apéritif par exemple / le petit café au bar / les invitations à dîner
131	**E-Nadja**	oui
132	**P-Béatrice**	culturel plutôt de la vie quotidienne ++
133	**E-Nadja**	d'accord comme illustration ↑

P-Annie prend l'exemple de romans comme *Le Journal d'un curé de campagne* de Bernanos ou bien *Thérèse Desqueyroux* de F. Mauriac qui peuvent donner l'occasion de «/ rentrer/ dans quelque chose qui va être complètement culturel /.../ parce que c'est toute une époque /.../ la France d'une certaine époque» et notamment «le rapport austère à la

religion» (309-319), même si elle précise que ce n'est pas dans cette optique qu'elle travaille généralement :

309		**P-Annie**	c'est sûr qu'après on pourrait avoir des objectifs comme ça + c'est pas mon mes objectifs mais on pourrait dire que je sais pas si on faisait *Le journal d'un curé de campagne* de Bernanos
310		**E-Nadja**	oui
311	51'30	**P-Annie**	alors là on rentre dans quelque chose qui va être complètement culturel complètement culturel
312		**E-Nadja**	&de quelle euh
313		**P-Annie**	parce que c'est toute une époque euh

Néanmoins, lorsqu'elle présente les motivations qui ont été les siennes lorsqu'elle a choisi de travailler *Le Mobilier national* de L. Cossé, on voit que cette dimension culturelle est bien présente : le roman permet pour elle de découvrir «la dimension /.../ patrimoniale de la France» :

325	52'30	**P-Annie**	la deuxième fois que je l'avais fait / ben je savais pas trop euh je savais pas trop / et j'me disais ça devrait être intéressant quand même / mais découvrir qu'il y a cent soixante dix cathédrales que les gens en connaissent six à tout casser / et que partout où on va y a des panneaux / ça a coûté 600 000 euros ça les amène à une dimension culturelle économique cette fois

On la retrouve aussi dans le choix du récit d'A. Ernaux, *Une Femme*, qui aborde des thématiques sociales, culturelles :

126		**P-Annie**	ah oui oui oui + il y a quand même des choses générales / des histoires autour du mariage / autour du changement de classe sociale

Cette dimension culturelle est aussi très présente chez P-Dominique qui la cite spontanément et emploie à plusieurs reprises l'expression de «découverte culturelle». Elle illustre son propos par l'exemple de *La Première gorgée de bière* de P. Delerm, qui lui apparaît comme un texte où sont présents de nombreux implicites culturels, mais aussi celui des *Les Nouveaux rites* de T. Stanger (qui n'est pas à proprement parler un texte littéraire, mais, selon ses propres termes, un «ouvrage de réflexion», de nature plutôt sociologique). La référence à P. Delerm se retrouve aussi chez P-Héloïse qui prend le texte comme support d'une séquence sur «les plaisirs des Français».

P-Ida fait elle aussi le lien entre des travaux sociologiques et les textes littéraires qu'elle étudie en précisant qu'elle «utilise des extraits de *Stupeur et Tremblement* d'A.Nothomb pour un travail sur l'interculturel» et pour «illustrer les travaux de Trompenaar sur l'organisation des sociétés - hiérarchie, place des employés, relation à l'âge, tolérance aux idées nouvelles».

d. D'une culture à l'autre, comparaisons

Les réponses abordent aussi une dimension plus interculturelle, insistant alors sur l'intérêt du dialogue des cultures qui naît lors de la lecture : les étudiants peuvent mettre en relation leurs propres expériences avec celle du texte, initier un mouvement dynamique à la fois de découverte de l'autre et de retour sur soi.

Ainsi, lorsque P-Ludivine a travaillé *Un Aller simple ou l'Education d'une fée* de D. Van Cauwelaert, «quelques thèmes soulevés ont donné lieu à des exposés où une place était donnée à la comparaison avec d'autres cultures puis à discussion sur ce point dans les diverses cultures du groupe». De la même manière, *Une Femme* d'A. Ernaux que P-Annie met au programme de son cours de littérature évoque une époque, une société spécifiques, mais les étudiants y retrouvent aussi, à ses yeux, des aspects de leur propre société et de leur propre expérience des éléments caractéristiques de l'histoire de leur pays

124		**P-Annie**	et curieusement / Une femme qui:: vraiment elle voulait que ce soit une femme d'une époque très très spécifiée / c'est fou ce que ça les TOUche parce que c'est quand même en creux la relation d'une fille à sa mère / et ça les touche beaucoup / et beaucoup disent / mais en Corée c'était pareil
125		**E-Nadja**	d'accord OK / c'est pas spécifique aux les années cinquante
126		**P-Annie**	ah oui oui oui + il y a quand même des choses générales / des histoires autour du mariage / autour du changement de classe sociale
127		**E-Nadja**	d'accord
128		**P-Annie**	et ben ça / en Corée par exemple
129		**E-Nadja**	&ah oui
130	28'00	**P-Annie**	à de petites exceptions près / mais moi j'ai vu des étudiants écrire / parce qu'après je leur demande des tests là-dessus / écrire euh quand j'ai lu ce livre-là / je suis allé téléphoner à ma mère pour lui DIre que je l'aimais (rire) ++ donc le les questionnaires sont des questions de d'appropriation du texte / et de:: / et après le cours / c'est des cours par petits groupes / c'est peut-être à ça que vous aviez assisté ↑

P-Céline associe, elle aussi, dimension culturelle et interculturelle : de la découverte «de la culture» et «de l'univers de l'auteur» (99), on peut glisser à «toute une réflexion» sur les expériences des étudiants eux-mêmes, notamment leur propre vécu de la migration, le regard que les Français portent sur eux :

96		**E-Nadja**	donc finalement moi je demandais si l'étude de textes littéraires en classe FLE permettait de développer des compétences alors culturelles inter culturelles quel serait ton point de vue la-dessus
97		**P-Céline**	je dirais peut-être plutôt alors culturelles oui parce qu'ils apprennent quand même
98		**E-Nadja**	avec quel sens quel sens tu mets à culturel
99	20'00	**P-Céline**	la découverte de la culture de l'auteur euh de l'univers de l'univers de l'auteur euh et puis inter culturel parce que quelque part ça les renvoie à leur propre culture à leur propre expérience et puis voilà ça permet d'enclencher toute une réflexion sur et moi comment ça c'est passé quand je suis arrivé et d'ailleurs je souviens avec les C1 on avait terminé sur un débat sur ben et vous comment ça c'est passé quand vous êtes arrivés en France comment vous vous sentez comment vous avez l'impression d'être perçus par les Français et tout ça

Les textes conduisent donc aussi à un travail sur les représentations (de soi et / ou des autres sur soi), les modalités de contacts entre les cultures. P-Dominique fait ainsi référence à des textes dans lesquels sont donnés des portraits des Français : elle travaille avec ses apprenants sur les «manières de voir les Français», puis dit leur «renvoyer la pareille», en abordant les stéréotypes qui circulent sur leurs propres pays. P-Fantine évoque elle aussi «la lecture de certains textes littéraires qui ont pour sujet des rencontres

interculturelles des introspections d'auteurs sur leurs rapports aux cultures, aux langues *etc.*».

e. L'implication du sujet lecteur

Ces mouvements de comparaison ne se font pas uniquement à une échelle collective, celle des ensembles culturels en présence dans les cours. Ils peuvent aussi impliquer l'étudiant de manière plus individuelle, lui faire mettre en relation le texte et ses expériences personnelles sur un mode plus individuel.

Certains textes permettent de travailler sur des universaux singuliers : *La Première gorgée de bière* est une référence récurrente parce que ces courts textes permettent de découvrir des implicites spécifiquement français mais aussi « parlent à chacun par rapport à des moments qu'il a pu vivre » (P-Dominique 143). La relation mère / fille qui est au centre du récit d'A. Ernaux est elle aussi susceptible de faire écho, et parfois fortement, à l'expérience intime des étudiants. P-Annie rapporte ainsi que des étudiantes lui ont dit être «allées téléphoner à /leur/ mère pour lui dire qu'/elles/ l'aimaient» après avoir lu le texte en classe.

Un autre aspect est ici mis en lumière par P-Annie : l'émotion, l'implication que permet le texte littéraire. Cette dimension que l'on retrouve chez P-Fantine lorsqu'elle parle de «créer un rapport affectif avec de l'écrit» est très présente dans les choix de P-Annie qui oppose par exemple la poésie de C. Baudelaire, qu'elle adore mais qui reste «trop distanciée» pour les étudiants : elle préfère ainsi travailler *Les Contemplations* de V. Hugo qui permettent d'être «un peu plus dans l'émotion» (104) :

106		**P-Annie**	là ça marche
107		**E-Nadja**	ah oui
108		**P-Annie**	*je fus comme fou dans le premier moment* là il y a pas besoin de:: ++ ça marche très très bien ça
109		**E-Nadja**	qu'**est-ce qui**
110		**P-Annie**	**ben il y a** une émotion / une émotion romantique quoi
111		**E-Nadja**	d'accord
112		**P-Annie**	c'est TRÈS exclamatif / c'est TRÈS émotif + ils RENtrent dans cette émotion-là / hein / *demain dès l'aube*
113		**E-Nadja**	mmmm
114		**P-Annie**	quand on l'a pas entendu cent mille fois / la première fois qu'on l'écoute c'est assez émouvant
	25'00		

L'émotion apparaît ainsi comme une autre voie d'accès aux savoirs culturels pour les étudiants qui seraient moins impliqués par une approche plus théorique :

306		**E-Nadja**	alors + euh est-ce que à votre avis l'étude du texte littéraire en classe de FLE + est-ce qu'elle permet de développer des compétences culturelles ou des compétences interculturelles ↑

307 50'30 **P-Annie** ah OUI + sûrement sûrement / ne serait-ce que par l'acquisition de ces codes déjà euh +++ (*elle se mouche*) comment est-ce que ça s'acquiert ça + ça passe par le vécu + au lieu de passer par un savoir théorique ça passe par le vécu des gens / ça passe par de l'émotionnel / ça passe
51'00 par si on a un récit un roman qui se passe pendant la guerre / on a la vie des gens pendant la guerre ++ leurs émotions ++ on passe par quelque chose de beaucoup plus / si c'est c'est je sais pas / si j'ai dû dire quand même dû dire ça par l'imagination et l'émotion + bien sûr donc on touche les gens d'une AUtre façon / et le culturel rentre certainement comme ça plus vite que par la théorie

De manière plus large pour P-Jennifer il s'agit d'offrir aux étudiants «une ouverture sur le monde», «une ouverture d'esprit» (140) :

140 29'00 **P-Jennifer** &Alors pour moi / je trouve que ça permet aux étudiants / aux apprenants de / qui n'ont pas forcément de connaissances sur la littérature / ou française ou francophone / JUstement de leur apporter un côté culturel sur ça / et puis une ouverture sur le monde + une ouverture d'esprit aussi / selon les auteurs puisque on ne lit pas forcément que des choses aussi que: / qu'on aime entre guillemets / ou qu'on a l'habitude de lire + et c'est ça que je trouve intéressant / NOtamment en classe / de pouvoir faire découvrir d'autres choses / d'autres univers aux apprenants

f. Dialogue interculturel au sein de la classe

Les dynamiques dans la classe les discussions sont en revanche assez peu évoquées : seule P-Jennifer mentionne l'intérêt de faire se «confronter» dans la classe les lectures et les représentations des étudiants :

146 31'00 **P-Jennifer** / VOIà avec un public plus avancé / avec un niveau PLUS avancé / qui vont avoir / qui vont comprendre davantage de choses / qui vont permettre de donner leur avis / justement aussi par rapport à ce qu'ils ont pu lire avant / donc c'est vrai qu'avec des adultes / ou des jeunes adultes / ça permet aussi de CONfronter avec les lectures qu'ils ont / et puis et puis ben voilà / les représentations qu'ils ont de: différentes choses + je me souviens justement d'un cours / où je ne m'attendais absolument pas à une réponse qu'un étudiant m'avait donnée + et j'avais absolument pas prévu ce genre de chose / et ça a été assez drôle de voir aussi qu'on a selon

1.4. Les littératures francophones

1.4.1. Présence des littératures francophones

Il était aussi demandé aux enseignants s'ils avaient «déjà utilisé des textes littéraires francophones (Antilles, Afrique, Maghreb, Canada) dans leurs cours de FLE.» Sur les 12 enseignants auprès desquels l'enquête a été effectuée, deux n'ont pas répondu à cette question (P-Ida et P-Gisela), 5 n'y ont jamais eu recours (P-Annie, P-Dominique, P-Etienne, P-Fantine, P-Ludivine). Parmi ces derniers, 3 évoquent plus précisément les raisons de cette absence. Ainsi pour P-Annie, il s'agit essentiellement d'une question de choix, et de priorité - accordé à la littérature française :

234 **P-Annie** + donc euh c'est ça aussi c'est toujours un choix + si je fais la littérature francophone je fais pas la littérature contemporaine française
39'30

Pour autant, elle a «un peu de regret» de ne pouvoir proposer à ses étudiants de FLE des textes comme ceux de San Sha, Yasmina Khadra ou Dai Sijié, qu'elle propose en revanche aux étudiants de licence ou master qui se forment à la didactique du FLE et évoque même le projet d'un cours de littérature francophone (qui s'est effectivement ouvert après notre enquête) :

216		**P-Annie**	j'ai eu un peu de regret de pas pouvoir exploiter le:: la:: ce qu'on a fait faire / avec les Français / on a fait faire *La joueuse de go*
217		**E-Nadja**	oui
218		**P-Annie**	Yasmina Khadra + Dai Sijié
219		**E-Nadja**	oui
220	38'00	**P-Annie**	c'est c'est un tel corpus que ce serait un cours + enfin on y a pensé / ça se fera sans moi / mais on y a pensé un cours de littérature francophone

Pour P-Fantine, la présence des littératures francophones «s'impose» «si on fait de la littérature en classe». Mais elle y oppose les souhaits des étudiants, plutôt demandeurs, selon elle, de littérature française («mais les apprenants sont plutôt demandeurs d'infos sur la France, d'écrivains français, de chanteurs français. enfin peut-être pas tous»). P-Ludivine introduit bien la francophonie, mais par le biais de documents «audio et vidéo» et non pas celui de textes littéraires, mais ne rejette pas pour autant cette possibilité (« mais pourquoi pas le texte littéraire»).

Sont donnés des exemples précis d'utilisation des textes littéraires francophones :

- P-Béatrice évoque un cours pour des instituteurs de Suisse alémanique, auxquels elle a proposé de travailler sur «des nouvelles suisses romandes, belges, françaises» (190) - et elle mettra ultérieurement en place avec sa collègue P-Sandra une séquence sur La Vie Carnaval de Gisèle Pineau ;
- P-Céline, P-Héloïse et P-Jennifer ont travaillé sur des textes de F. Diome (*Le Ventre de l'Atlantique* et La Préférence nationale) ;
- P-Céline mentionne aussi *Moi Tituba sorcière* de Maryse Condé.

1.4.2. Objectifs

Les raisons pour lesquelles les littératures francophones sont utilisées (ou susceptibles d'être utilisées) mettent en jeu des rapports complexes entre le même et l'autre.

La première raison avancée est celle de la diversité. Par rapport à un canon franco français, elles permettent d'offrir une ouverture à l'altérité et à la diversité ; elles représentent *autre* chose que ce que les étudiants peuvent connaître, et qui renvoie plutôt à l'espace hexagonal, comme le note par exemple P-Héloïse : «oui pour montrer la richesse littéraire et parce qu'en général ils ne connaissent pas du tout la littérature francophone».

Les termes «autre» et «différent» sont récurrents dans les réponses apportées :

> **«**l'imaginaire est ***différent*** la langue est différente j'aime qu'on me dépayse» (**P-**Annie)
>
> «***autre*** chose que la France montrer autre chose» (P-Béatrice)

«***d'autres*** cultures d'autres univers» (P-Céline)

«une ***autre*** manière de voir le monde» (P-Dominique)

«c'est une ***autre*** manière de voir de voir le monde et aussi ça me renvoie à une vision de la France de la société française» (P-Dominique)

« pour avoir des contextes culturels ***variés*** pour rappeler aux étudiants que le français n'est pas seulement franco-français » (P-Etienne)

«le fait d'avoir un **autre** regard /.../ apprendre le français ça se limite pas forcément à la métropole / donc ça permet de voir les différences» (P-Héloïse)

Cette position est exprimée de manière plus détaillée par P-Jennifer dans l'extrait suivant de son entretien :

176 **P-Jennifer** oui / voilà / comme je le disais tout à l'heure / le fait d'avoir un autre regard / et puis bon Apprendre le français ça se limite pas forcément à la métropole / donc ça permet de voilà les différentes cultures / y a pas qu'une culture francophone / enfin FRANçaise / il y a aussi les différentes cultures francophones / selon les pays on peut trouver d'où viennent les gens / et puis je trouvais ça vraiment intéressant de: / voilà croiser un petit peu / ce qu'on peut penser / ce qu'on peut penser de la culture française / et montrer qu'il n'y a pas que ça + donc voilà c'est comme ça que je trouve intéressant

Mais les littératures francophones ne représentent pas nécessairement pour tous les enseignants l'altérité, la diversité. Ainsi, pour P-Ludivine «la francophonie est intéressante pour le FLE», mais plutôt pour la proximité géographique et / ou culturelle plus grande que les apprenants peuvent parfois avoir avec certains textes francophones : un Américain, dit-elle «sera + proche de la littérature canadienne francophone que de la littérature française». Même si elle ne l'explicite pas, on peut penser que c'est pour cette raison que P-Béatrice choisit de faire travailler des nouvelles de Suisse romande à des apprenants suisses alémaniques. P-Annie évoque quant à elle sur un mode humoristique cette proximité des apprenants avec certaines littératures francophones, qui déjouent l'association francophonie / altérité :

192 **P-Béatrice** en même temps ça me gêne parce que je vais pas faire Dai Sijie avec lequel il y a quatre chinois pour NOUS c'est un imaginaire étonnant pour eux ça va leur rappeler le bureau

Certaines thématiques privilégiées des littératures francophones trouvent une résonance particulière dans les cours de FLE : tout ce qui touche à la question de l'immigration, des représentations (plus ou moins stéréotypées) de soi et de l'autre retiennent tout particulièrement l'attention de P-Jennifer, P-Héloïse, P-Dominique et P-Céline, lorsqu'elles évoquent toutes les quatre les textes de F. Diome dans lesquels cette thématique est présente. C'est, dit P-Jennifer «aussi une étrangère qui arrive en France / et donc certains étaient touchés un peu par ça + étant donné que c'est leur situation aussi /» :

195 **E-Nadja** alors + ensuite + à votre avis / est-ce que l'étude du texte littéraire permet de développer des compétences culturelles / ou des compétences inter culturelles ↑

196 **P-Jennifer** oui / dans le sens où ça permet / voilà de d'avoir accès / selon les auteurs + en fait ils montrent leur PROpre culture / et notamment dans le cas de Fatou Diome / sa culture à elle / par rapport à celle qu'elle a pu retrouver en France / qui était DIfférente et un pays auquel elle ne s'attendait pas non plus + enfin voilà quand on est arrivé / et donc oui je pense que c'est intéressant pour ça / ça peut tout à fait développer cette compétence

P-Céline, elle aussi, est «allée chercher dans les auteurs francophones qui parlent de leur souffrance de leurs problèmes d'intégration», pour élaborer des cours au sein desquels les thématiques de «l'intégration», de la «discrimination» (53) se trouvent alors centrales :

53 **P-Céline** non non parce que en fait au centre de langues on n'a pas de module consacré spécifiquement à la littérature donc moi de temps en temps je suis allée chercher des textes littéraires mais pour servir des objectifs alors culturels en général sur l'intégration sur la discrimination et en général pour atteindre ces objectifs-là je suis allée chercher dans les auteurs francophones qui parlent de ben de leur différence de leur souffrance de leurs problèmes d'intégration et voilà

Le texte est alors supposé renvoyer l'étudiant à lui-même, à sa propre arrivée en France, sa propre position de migrant :

99 20'00 **P-Céline** quelque part ça les renvoie à leur propre culture à leur propre expérience et puis voilà ça permet d'enclencher toute une réflexion sur et moi comment ça c'est passé quand je suis arrivé et d'ailleurs je souviens avec les C1 on avait terminé sur un débat sur ben et vous comment ça c'est passé quand vous êtes arrivés en France comment vous vous sentez comment vous avez l'impression d'être perçus par les Français et tout ça

Cela permet qu'ils «se projettent dans cet étranger» qu'est l'auteur (ou le narrateur), qui a une pratique de la langue française meilleure que les apprenants :

89 **P-Céline** je crois que quelque part ils se projettent dans dans cet auteur qui est étranger finalement comme eux-mêmes s'il a une pratique de la langue française qui leur est enfin qui est meilleure je crois qu'ils se projettent dans l'écriture de cet étranger qui parle de la France et euh

Le texte de F. Diome permet aussi de travailler sur les représentations, puisqu'il donne à lire la manière dont les Français peuvent se représenter une immigrée africaine, les stéréotypes, voire le racisme, à son encontre :

59 **P-Céline** cours de langue et cours de culture française par exemple en B1 on va avoir une thématique sur différence et discrimination évident je pense à Fatou Diome il est clair qu'à moment donné on va travailler sur un extrait voilà pour leur faire comprendre quelle est sa souffrance d'être une femme noire dans l'Est de la France et comment elle est perçue par les par les Blancs quoi par les Français et là c'est un cours de culture française

Cette approche interculturelle semble pour P-Céline être couronnée de succès : l'implication des étudiants se traduit notamment dans le fait qu'ils «ont voulu en savoir plus sur l'auteur», et que «certains sont même allés jusqu'à acheter le livre» (87) :

87	18'00	**P-Céline**	un super retour / ils ont voulu en savoir plus sur l'auteur ils ont voulu euh sur la vie de l'auteur sur les autres livres écrits certains sont même allés jusqu'à acheter le livre en fait on avait juste étudié un petit bout et j'ai été surprise une fois en stage intensif où ils ont fini la semaine ils avaient tous le Ventre de l'Atlantique dans les mains ils étaient tous allés l'acheter j'ai trouvé ça super quoi

P-Dominique évoque elle aussi le changement de perspective qu'offrent les littératures francophones : elles permettent de voir «la France, la société française» (129) en adoptant un point de vue différent :

129	**P-Dominique**	oui beh oui ouais ouais ++ j'en lis j'en ai lu euh +++ (5 sec.) beh ce que j'y trouve c'est une autre manière de voir de voir le monde + et +++ aussi ça me renvoie à une vision euh beh de la France de la SOciété française je pense je dis ça en pensant à Nancy Huston par exemple ça me renvoie une image euh / l'image de moi ou de la France
130	**E-Nadja**	est-ce que c'est des lectures de prédilection / ou pas plus que d'autres ↑
131	**P-Dominique**	ça l'a été pendant un moment mais plus maintenant parce que euh j'essaie de me forcer à lire des choses qui soient en dehors de mon travail + j'ai tendance quand j'ouvre le journal / j'ai la maladie du prof de FLE qui ouvre son journal et qui se dit OH tiens je pourrais en faire une activité / ou qui lit un bouquin euh entre autres en littérature francophones et qui dit OH tiens je pourrai faire ça avec / j'ai tendance à freiner ça en ce moment

1.5. Lieux de tensions

Mais les questionnaires et entretiens laissent aussi apparaître un certain nombre de tensions, qui renvoient au fait que les textes littéraires ont une place et des objectifs ambigus en classe de FLE, que les enseignants ne se sentent pas nécessairement «à l'aise» avec ce support. L'enquête met ainsi en évidence le statut flottant de la littérature dans les cours de FLE et dans les pratiques des enseignants interrogés.

1.5.1. Statut du texte littéraire dans la classe de langue : entre minoration et renouveau

Est tout d'abord souligné le fait que le texte littéraire n'est plus la *pierre de touche* de l'enseignement de la langue : la demande du public n'est plus la même, comme le notent P-Ludivine et P-Céline :

> «Notre public change et il est de moins en moins « littéraire » / nos étudiants chinois sont avant tout spécialistes du commerce, de la communication /// et étude du français rime de moins en moins avec étude de la littérature » (P-Ludivine):
>
> «Il n'y a pas de demande des apprenants /ils/ veulent apprendre à parler alors // après /littérature ou pas littérature… » (P-Céline 109)

Dans le même ordre d'idées, P-Annie souligne que seule une petite partie des étudiants est motivée pour lire des textes littéraires et en a une réelle pratique (même dans leur propre langue) :

299	48'30 49'00	**P-Annie**	alors c'est c'est très intéressant / donc quelques uns viennent pour avoir le même déclic qu'ils ont / ils aiment ça / quand je dis un quart je suis optimiste / admettons / mais bon tous les ans il y en a quand même deux trois qui forment le noyau qui font que ça irradie bien + ça c'est en littérature + en langue ils ont pas d'attente particulière euh / quand je donne le livre et que je demande / est-ce que vous aimez ça ↑ il y en a qui disent j'aime pas lire / j'ai jamais lu un livre dans ma langue / euh *etc.* ok + et puis y a ceux qui ont lu des livres depuis toujours / et c'est c'est toujours pareil /.../
300		**E-Nadja**	mmmm
301	 49'30	**P-Annie**	ceux qui aiment lire / et pis ceux qui aiment pas lire / et pis ceux qui aiment cet accès-là / cette façon de faire / partir dedans ++ il y en a qui sont vraiment dedans / qui sont à fond dedans / qui sont dans l'histoire ++ et puis y a ceux pour qui c'est vraiment des pattes de mouche sur une feuille de papier
302		**E-Nadja**	il y a pas beaucoup de lecteurs dans les étudiants FLE + ou enfin c'est ce qui
303	 50'00	**P-Annie**	oui oui oui + oui oui oui ++ euh il y en a qui ont jamais vu le passé simple avant d'arriver en cours 400 / et qui disent le livre c'est le passé simple

Les institutions, elles non plus, n'accordent plus la même place à la littérature. Le cours de littérature du Cidef existe depuis très longtemps, et P-Annie s'interroge justement sur la pertinence de sa perpétuation sous la forme qu'il a. Elle se demande si la personne qui lui succèdera, une fois qu'elle aura pris se retraite, n'aurait pas intérêt à rediscuter du contenu du cours avec les partenaires de l'UCO car il ne semble plus correspondre aux attentes des étudiants :

XX X	 50'00	**P-Annie**	la suivante elle fera ce qu'elle veut faudra qu'elle rediscute sans doute avec l'institution pour savoir si c'est toujours ça qu'ils veulent

Elle exprime les mêmes réserves quant à la lecture obligatoire d'une oeuvre littéraire proposée dans les cours de langue de niveau supérieur. Pour elle «au fil des années», certains enseignants «ne se /sentent/ plus à l'aise avec ça».

P-Dominique souligne quant à elle la contrainte que représentent les objectifs assignés à certains cours, dans lesquels les textes littéraires trouveraient difficilement leur place :

136		**E-Nadja**	d'accord euh alors est-ce que c'est des textes que tu es amenée à utiliser ++ en cours
137		**P-Dominique**	j'ai été amenée à en utiliser tout à l'heure comme je te disais tout à l'heure beh maintenant pas la force des choses beaucoup moins beaucoup beaucoup moins + mais j'aimerais bien retourner à des cours euh beh tu vois rien que le fait d'en parler / ça me donne envie / ça me donne envie d'en refaire et de me replonger dedans mais je te dis les cours que j'ai ne se prêtent pas trop c'est des discours de spécialité de préparation à l'entrée à l'université euh euh / avec réalisation d'un dossier euh en salle informatique euh (grimace)

Pour P-Céline, la littérature est quasi systématiquement oubliée dans les offres de formations actuelles ; pourtant, le divorce n'est pas complètement consommé et l'initiative d'une de ses collègues, montre qu'il est toujours possible de la prendre en compte :

105	23'00	**P-Céline**	je crois qu'on a tendance à oublier la littérature / même s'il y en a de plus en plus dans les manuels ou dans les méthodes / mais par exemple pour ce semestre-là Sophie avait mis en place avec les XXX une après midi littérature / et moi quand j'ai vu ça j'ai dit mais c'est super / pourquoi / on n'y a jamais pensé pourquoi on l'a jamais fait / et quand on travaille sur une nouvelle formation jamais on pense à mettre

106 **E-Nadja** et il n'y a pas de demande des étudiants ↑ ou des organismes
107 **P-Céline** non non

1.5.2. Le rapport au texte littéraire : un sentiment d'illégitimité ?

À l'exception de P-Annie qui apparaît comme une grande lectrice, dotée d'une formation universitaire littéraire et qui ne manifeste aucune réticence vis-à-vis de l'emploi du texte littéraire (elle dit même essayer d'y avoir recours à chaque fois qu'elle le peut), les enseignants interrogés font généralement montre d'un certain sentiment d'insécurité vis-à-vis des textes littéraires et se sentent souvent en porte-à-faux lorsqu'il s'agit de les introduire dans leur classe.

On peut penser que les enseignants qui ont accepté de répondre à un entretien ou de remplir le questionnaire sont susceptibles d'avoir un intérêt particulier pour les questions liées à l'enseignement / apprentissage du texte littéraire. Néanmoins, l'une d'entre elles, P-Ludivine, précise qu'elle n'a «pas trop la fibre littéraire», ce qui témoigne d'une certaine prise de distance vis-à-vis de l'objet de l'enquête.

Ils sont aussi nombreux à mettre en avant l'insuffisance de leur formation. P-Karine témoigne ainsi de son intérêt pour les littératures francophones mais dit «manquer de connaissances» pour les travailler effectivement. P-Etienne énumère les œuvres étudiées pendant son cursus universitaire et conclut sa liste par «et c'est bien tout hélas». De la même manière, il dit n'avoir «hélas» aucune formation à l'enseignement de la littérature. Il conclut le questionnaire par la remarque suivante : «hélas mes compétences littéraires me semblent fort limitées». P-Béatrice souligne elle aussi qu'elle ne peut «bien répondre» à une question qui lui est posée : «on manque de pratique /.../ des textes littéraires» (244). Le *on* qu'elle utilise met d'ailleurs l'accent sur le fait qu'il s'agit pour elle non d'une caractéristique individuelle mais d'un problème qui concerne, plus collectivement, les enseignants de FLE.

P-Dominique souligne elle aussi l'insuffisance de sa formation dans ce domaine, qui fait qu'elle «ne pense pas avoir toutes les billes pour appréhender les textes» :

139 **P-Dominique** oui pour moi oui et pas forcément sur la forme littéraire / parce que c'est pas c'est pas trop mon domaine / en fait et où je pense pas avoir euh toutes les toutes les billes pour appréhender les textes + c'est là où je me dis la formation que j'ai suivie elle est différente de la formation des gens qui travaillent avec moi + qui eux auront une approche plu:::s euh plus littéraire / je trouve ++ et plus aussi sur l'intérêt de la LANgue employée ++

Cette formation peut être trop éloignée dans le temps pour que l'enseignant s'en souvienne, et ne semble alors plus être un élément de son répertoire didactique que l'enseignant serait susceptible de mobiliser. P-Ida dit ainsi avoir oublié les intitulés des cours suivis, le nom des auteurs et le titre des ouvrages étudiés : «j'ai pratiquement tout oublié/.../ c'est terrible, je ne m'en souviens pratiquement pas». On retrouve la même difficulté à se remémorer le contenu de ses cours de didactique chez P-Jennifer :

69		**E-Nadja**	d'accord + est-ce que vous vous souvenez de travaux théoriques / ou de concepts théoriques / qui ont été utilisés dans les cours que vous avez suivis ↑ les cours de littérature que vous avez suivis
70		**P-Jennifer**	alors eu::h théorique comme + enfin je:
71		**E-Nadja**	de critique littéraire de:
72		**P-Jennifer**	oui / on en avait parlé voir / un peu / comment justement aborder en classe il me semble que c'était ça qu'on avait vu + je sais plus très bien je suis désolée (*rire*)
73	17'00	**E-Nadja**	non non (*petit rire*) + dans tous les cours / dans tous les cours / est-ce que vous vous souvenez d'approches critiques mm / par rapport / aux oeuvres + d'approches critiques particulières ↑ est-ce que c'était par exemple de la mythocritique ou du :: structuralisme / ou du:: / vous voyez de la narratologie / des étiquettes théoriques aux cours que vous avez suivis + quels étaient les outils critiques utilisés par les enseignants ↑
74		**P-Jennifer**	là je sais plus très bien + oui on les certainement utilisés alors + après

Certes, on peut interpréter ces réserves des enseignants vis-à-vis du texte littéraire comme une conséquence de la relation expert / non expert qui se bâtit dans l'interaction de l'entretien. Néanmoins, les réponses apportées aux questions les interrogeant plus précisément sur leur connaissance de différents concepts relatifs à la réception littéraire, à la didactique de la littérature montrent qu'ils connaissent peu le domaine.

Quelqu'un comme P-Annie exprime même des réserves quant à la pertinence d'une approche théorique de ces questions et met en avant l'intérêt d'une approche plus pratique (conversations entre collègues ...) :

241	40'00	**E-Nadja**	&alors je voulais savoir / pour aborder les textes littéraires en classe de FLE / est-ce que vous avez un appareillage théorique ++ des ressources théoriques spécifiques dans votre cours
242		**P-Annie**	euh XXX au pif
243		**E-Nadja**	oui
244		**P-Annie**	&c'est toujours en lien avec mon cours de langue
245		**E-Nadja**	d'accord
246		**P-Annie**	c'est pour ça que:: + je vous dis que bon j'ai j'ai chopé un truc mais j'ai rien de théorique / mais je pense que vraiment je suis un peu à part / j'ai aucune formation théorique
247		**E-Nadja**	d'accord
248	40'30 41'00	**P-Annie**	j'ai pas le réflexe d'aller dans les bouquins / quand je vois mes collègues plus jeunes évidemment elles ont / elles renvoient / moi j'ai du lire un ou deux manuels de didactique ça m'est tombé des mains ++ je je me suis ennuyée à mourir et quand il a été question que je reprenne des études j'avais demandé à mademoiselle C. est-ce que vous pensez qu'il faut que je fasse euh je sais pas une maîtrise de FLE elle m'a dit oh non non non non c'est pas la peine (rire) ++ donc j'ai fait mon DEA de littérature à la place + mais je suis pas de cette formation-là et du coup je dis euh une conversation dans la salle des profs avec des collègues m'est beaucoup plus profitable / et tu fais ça comment

P-Fantine porte quant à elle un regard critique sur la formation à la didactique du texte littéraire qu'elle a reçue, qui lui a visiblement semblé absconse : on lui a demandé de faire «des analyses selon des techniques qu' /elle n'a/ pas réussi à intégrer : analyser un poème comme un poème cubiste».

1.5.3. Dans la classe de langue : un statut ambigu, problématique

a. Quelles spécificités ?

Les enseignants sont aussi amenés à s'interroger sur ce qui pourrait constituer la particularité du texte littéraire en classe de FLE.

Certains soulignent les spécificités du texte littéraire par rapport aux documents authentiques. P-Annie met ainsi l'accent sur le fait que le texte littéraire offre «un accès à une autre façon de raconter le monde», a une «fonction d'enchantement du monde» (190) : il offre un «dévoilement de sens merveilleux» qui lui est spécifique et passe notamment par l'investissement personnel du lecteur et de son imaginaire :

190		**P-Annie**	c'est un accès à / par rapport à à beaucoup de documents authentiques dans ce genre-là c'est un accès à une autre façon de racon- de raconter le monde / quand même + mardi j'ai parlé / lundi j'ai parlé de l'ENchantement du monde / avec La nuit rhénane / c'est c'est quand même une FONnction l'enchantement du monde
191		**E-Nadja**	mmmm
192	35'00	**P-Annie**	c'est qu'il faut à un moment parler d'autre chose / ne serait-ce que le récit au passé + il y en a pas là-dedans
193		**E-Nadja**	mmmm
194	35'30	**P-Annie**	le récit au passé / c'est une forme d'appropriation du monde / alors ça leur donne accès à d'autres termes / c'est certain ça leur donne accès à une esthétique de XXX + on recompose on raconte + le plus juste possible + dans le roman on reconstruit / on réinvente / on est dans une autre démarche / on a accès à l'imagination aussi + enfin dans certains cas / et puis on a une langue qui n'est pas la même

Elle aborde aussi la question de la langue du texte littéraire qui pour elle n'est «pas la même». Même si les articles d'un journal comme «Le Point» avec lequel elle travaille régulièrement la langue est «vraiment riche», on a dans le roman «des effets», «une langue qui joue, une autre utilisation de la langue».

P-Béatrice va dans le même sens : même si le texte journalistique, comme le texte littéraire, offre une ouverture sur une culture, ce dernier a «une autre aura» (230) :

230	**P-Béatrice**	BIEN sûr le texte journalistique aussi mais je je pense que le le texte littéraire a une autre AURA aussi hein / dans ce sens-là on se dit ben il y a un écrivain:: / derrière / qui est situé dans un mouvement (en)fin il est porté par autre chose qu'un texte journalistique qu'on va jeter à la poubelle / hein / on jettera enfin je sais pas on jettera jamais hein une page de roman alors qu'un journal on a aucun scrupule / je pense que déjà par ce fait là par / cette aura-là

Néanmoins, pour certains, le texte littéraire est un document authentique parmi d'autres. Ainsi à la question portant sur les compétences (inter)culturelles que le texte littéraire est susceptible de développer, P-Karine répond qu'il le peut, mais «ni plus ni moins qu'une chanson, une publicité ou une BD ou un extrait de film». P-Ludivine précise «oui, comme tout document authentique». De même P-Etienne qui répond :

> «Bien évidemment. Les apprenants développent a priori des compétences culturelles et interculturelles chaque fois qu'ils sont face à un document, quelle que soit sa nature.»

P-Gisela souligne dans la même logique que le texte littéraire «comme la chanson permet d'élargir les connaissances des étudiants sur la culture française».

b. Des objectifs problématiques, des textes instrumentalisés ?

Les enseignants témoignent aussi d'une relative incertitude face aux objectifs et modalités de l'introduction du texte littéraire dans la classe de FLE, comme si le corpus travaillé en cours de FLE n'était pas légitime : hésitant à donner une référence travaillée en cours (un essai du journaliste T. Stanger) P-Dominique s'interroge : «je sais pas s'il faut de la grande littérature». Ou bien comme si les activités menées autour du texte n'étaient pas légitimes. P-Fantine décrit ainsi avec ironie ses pratiques : « encore pire, grammaire et aussi apprendre par cœur des textes plaisants beaucoup de pratiques TRES originales et surtout qui mettent en valeur le caractère littéraire du texte je suis désolée d'être aussi mauvaise »).

De fait, on retrouve en creux dans les propos de plusieurs enseignants une représentation des pratiques des «professeurs de littérature», de «français langue maternelle», qui seraient, elles, un modèle légitime, alors que les pratiques «FLE» en seraient, elles, très éloignées. Pour P-Dominique, par exemple :

109	**P-Dominique**	les entrées dans le texte seront différentes /entre cours de FLM et cours de FLE/ par rapport aux habitudes entre autres méthodologiques /…/ quand je pense aux cours que j'ai pu avoir en première par exemple où j'avais l'impression que c'était de l'ordre de la formation de l'esprit critique /…/ une approche plus littéraire sur l'intérêt de la langue employée /…/ j'ai pas du tout la même approche du texte que les enseignants ont pu avoir avec moi.

La différence essentielle est que, dans le cours de FLE, le texte littéraire semble être plus un moyen qu'une fin : et le corpus se constitue en fonction d'objectifs externes (liés à l'apprentissage de la langue) qui sont associés. Cette instrumentalisation est formulée par exemple par P-Dominique :

107	**P-Dominique**	mais non / mais oui ça va être pour les trois / ce sera pour les trois ++ parce que dans une classe de FLE euh ++ on va avoir tendance à utiliser le texte littéraire / pour nous amener à euh une découverte culturelle à la découverte d'un point de langue à l'exploitation à la production écrite / alors que c'est pas du tout l'impression que j'avais en tout cas quand moi je subissais les cours de de littérature

P-Céline lui fait écho : «je suis allée chercher des textes littéraires mais pour servir des objectifs, pour atteindre des objectifs» (53).

P-Annie semble avoir sur ce point une position plus nuancée : d'un côté, elle explique que la méthodologie qu'elle a mise en place vient en droite ligne de son expérience auprès d'un public FLM :

353	56'30	**P-Annie**	&je ferais pas pareil + j'ai fait ça en collège / et encore y a TRENte ans donc euh à l'époque on étudiait encore La mare au diable de George Sand et Les plaideurs de Racine + donc euh j'ai même plus de souvenirs / euh pfff on a sûrement des bases communes / parce que quand on est reparti pour notre cours de mention FLE on est reparti sur ce qu'on demande au BAC / pour conforter les élèves français / pour leur dire mais si vous savez des choses / et puis après on est parti de ça pour l'adapter à au cours de FLE
354		**E-Nadja**	mmmm
355	57'00	**P-Annie**	donc + c'est quand même basé sur les connaissances qu'on donne aux Français + oui on se base là-dessus

De l'autre, elle indique à plusieurs reprises que les objectifs qu'elle se fixe dans ses cours de littérature destinés à un public FLE sont nécessairement adaptés, plus simples («l'existentialisme raconté aux enfants»), moins théoriques :

355	57'00	**P-Annie**	mais on on filtre pour que ce soit pas théorique
356		**E-Nadja**	moins théorique
357		**P-Annie**	parce qu'ils n'ont pas besoin de théorie + eux ils ont besoin de:: + faut que ça vive voilà + que ça vive que ça respire +++

1.5.4. Des échanges difficiles en classe de langue

Enfin, P-Fantine met en avant le fait que la classe de langue est un lieu où il est difficile d'échanger à propos des textes littéraires. Pour elle, il semble y avoir une contradiction fondamentale entre la manière dont elle conçoit la lecture et son introduction en classe de langue :

> «Le cours est un lieu d'échange. Le rapport au texte littéraire est pour moi une expérience individuelle (presque égoïste). Je n'aime pas beaucoup discuter littérature de fait et surtout pas de manière organisée (genre «café littéraire»).»

On retrouve cette dimension dans l'entretien de P-Jennifer, lorsqu'elle nuance le fait qu'elle ait pu avoir «les réactions» de ses étudiants, en précisant qu'elle avait «beaucoup d'étudiants réservés / exceptés certains» (234).

De la même manière, P-Annie fait part de son implication, depuis plusieurs années, dans un cercle de lecture où elle est amenée à partager, à discuter avec les autres participants au sujet des livres lus. Or elle souligne que les échanges suscités par les livres peuvent mener «très loin dans la discussion et très loin dans l'amitié». Ils sont «très personnels» car on y est amené «à parler de soi», et elle conseille donc de «/faire/ ça avec de bonnes amies» :

70		**P-Annie**	c'est TRÈS intéressant + et là-dedans y'en a trois ou quatre qui sont profs de français / les autres non / et mais on parle à bâtons rompus mais on en parle VRAIment
71		**E-Nadja**	mmmm

72	16'30	**P-Annie**	on en parle vraiment + et comme on lit les mêmes livres / parce que au début en septembre / on met chacune trois bouquins qu'on a vraiment aimés / et donc c'est ce fonds là qui tourne + il y a trente livres qui tournent / on a déjà entendu parler trois ou quatre fois du livre qu'on est en train de lire / ça crée un une autre relation au livre / on se rappelle que machine a dit ça et truc / et moi qu'est-ce que je vais en penser / et ça fait aller TRÈS loin dans la discussion et TRÈS loin dans l'amitié / et moi je conseille / parce que c'est très personnel beaucoup / de faire ça et quand je le conseille je dis / prenez / faites ça avec de bonnes amies
73		**E-Nadja**	mmmm
74	17'00	**P-Annie**	parce qu'on est amené à parler de soi / d'ailleurs c'est ce qui est passionnant on est amené à parler de soi / il faut que ce soit reçu avec respect et qu'on sache où on peut aller loin dans ce qu'on dit san::s

Elle souligne néanmoins le fait que cet apprentissage de l'accueil respectueux de la parole dans ces cercles de lecture l'a influencée dans la manière dont elle mène ses cours de littérature :

74	17'00	**P-Annie**	/ et ça je dois dire que ça joue sur ma pratique aussi de PROF / parce que je SAIS qu'un livre peut DÉclencher des choses très fortes et euh / j'aime bien créer les conditions d'écoute et de respect quand on travaille sur UN ROMAN / c'est la VIE quoi aussi moi c'est intimement lié à la vie j'adore la vie et j'adore lire c'est pas un refuge parce que j'aime pas la vie / ça fait ça fait partie des bonnes choses +

2. Licence de français de l'Université d'Alger : analyse des entretiens menés avec les enseignantes

Contrairement au contexte d'enquête précédent, nous n'avons pu mener que trois entretiens. Nous avons néanmoins choisi de rendre compte de leur analyse ici, car s'ils ne peuvent prétendre à une quelconque représentativité, ils font néanmoins apparaître quelques-uns des enjeux et tensions dont est porteur l'enseignement de la littérature à l'université algérienne. Ils éclairent en outre les données que nous avons recueillies dans les cours des enseignants.

2.1. Profil des enseignantes

Le tableau ci-dessous rend compte de manière synthétique du profil plurilingue et pluriculturel des trois enseignantes, de leur formation académique et de leur expérience professionnelle.

	P-Maïssa	*P-Nassima*	*P-Louisa*
tranche d'âge	20-35	50 +	35-50
lieu d'exercice	Alger - Université de Bouzaréah	Alger - Université de Bouzaréah	Alger - Université de Bouzaréah
répertoire plurilingue	kabyle - français - arabe - anglais	français - arabe - kabyle	arabe - français - kabyle

	P-Maïssa	*P-Nassima*	*P-Louisa*
répertoire pluriculturel	partie de l'enfance en Kabylie, séjours très fréquents en France, contacts multiples via Internet, famille à l'étranger (France, Québec)	partie de l'enfance en France, séjours très fréquents en France, voyages en Europe pour sa thèse, famille à l'étranger (France Espagne)	séjours fréquents en France

Les profils ainsi dégagés présentent de nombreuses similitudes, mais aussi des différences notables. Une vingtaine d'années sépare P-Maïssa de P-Nassima et P-Louisa : ce fossé générationnel correspond à une période de rupture dans l'histoire de l'Algérie et semble notamment jouer un rôle central dans leurs représentations et leurs discours sur leurs pratiques

2.1.1. Répertoires plurilingues et pluriculturels

Les répertoires des trois enseignantes sont marqués par la présence des langues qui caractérisent le paysage sociolinguistique de l'Algérie ; le français y tient une place privilégiée, aux côtés de l'arabe (classique et dialectal) et du berbère (notamment la variété kabyle).

a. Répertoires plurilingues

Dans le cas de P-Nassima, la hiérarchie entre les trois langues se fait clairement à l'avantage de la langue française. Elle accorde aux deux autres langues des rôles plus secondaires dans son répertoire. Elle affirme ainsi que l'arabe dialectal a été «très peu présent dans /sa/ vie» (6), bien qu'il soit désigné comme sa langue maternelle :

4	**P-Nassima**	je pense / je fais partie d'une génération purement francophone / tout simplement parce que je n'ai pas eu le problème de la langue maternelle euh / hein euh / c- c- c'est le dialectal
5	**E-Nadja**	mm
6	**P-Nassima**	bon disons que le dialectal a très peu été présent dans ma + dans ma vie
7	**E-Nadja**	d'accord
8	**P-Nassima**	&je le PArle
9	**E-Nadja**	oui oui
10	**P-Nassima**	je le parle mais mm euh la communication se fait beaucoup plus en français + et mes enfants aussi ↓

Elle se définit comme «berbère», mais dit ne maîtriser qu'une «vingtaine de mots» de berbère, n'ayant pas passé son enfance «dans les Aurès» (35-37) où cette langue est parlée, mais en France :

45		**P-Nassima**	donc là je n'ai pas eu à vivre eu::h / donc dans les Aurès où on parle le berbère bon disons je connais peut-être une vingtaine de mots / mais je suis loin de

C'est donc le français qui occupe la première place dans son répertoire, tant d'un point de vue quantitatif («la communication se fait beaucoup plus en français» -10) que qualitatif («je suis PUrement francophone», «on est de parfaits f- francophones» - 12).

Cette minorité francophone s'oppose pour P-Nassima à la majorité «arabophone» de la population algérienne - et cela sur le plan de la langue, mais, plus encore, sur celui de la formation, des valeurs, de la vision de la vie. Ainsi, lorsqu'elle évoque, parmi ses lectures, celle de *Mes Hommes* de M. Mokkedem, une écrivaine francophone (195 et sq.), elle souligne que ce récit autobiographique d'une vie de femme libérée, qui «/transgresse/» certains tabous de la société algérienne risque de choquer les Arabophones : la traduction du roman en arabe a de fait été censurée.

L'auto-catégorisation comme «francophone» apparaît comme un élément central de la présentation de soi qu'elle effectue lors de l'entretien. Être «francophone» recouvre pour P-Nassima un ensemble de significations. C'est une identité à la fois personnelle («**je** suis PUrement francophone» - 2) mais aussi collective («**on** est de parfaits f- francophones» - 12) : celle d'une génération dans laquelle elle s'inscrit («je fais partie d'une génération purement francophone» - 4), mais aussi celle de sa famille, mari (28) et enfants («dans la famille / mes enfants /.../ sont arabophones de formation / mais ce sont de PArfaits francophones» - 12). Elle est associée par P-Nassima à une maîtrise parfaite de la langue française (et non à sa simple pratique) comme en témoigne le succès de son fils au concours du Centre culturel français :

12		**P-Nassima**	hier mon fils a passé le concours au centre culturel français
13		**E-Nadja**	mm
14		**P-Nassima**	parce qu'il espère finir / aller ailleurs ↑ évidemment bien sûr comme tous les jeunes ↑ et il a eu 600 points sur 600
15	02'00	**E-Nadja**	mm
16		**P-Nassima**	à l'oral et à l'écrit oui / donc on est de parfaits f- francophones

Les Francophones ont aussi en commun, pour P-Nassima un ensemble de valeurs une véritable «vision de la vie» (16). Sont mis au premier plan la «discipline», le «respect de l'autre» (26), un «souci» permanent «de se cultiver beaucoup plus que de /.../ se distraire» (20). De manière générale, cette appartenance collective est présentée par P-Nassima sous un jour extrêmement positif et elle se vit comme membre d'une élite :

28		**P-Nassima**	je pense qu'on est aujourd'hui le / les perles rares de l'Algérie dans le domaine de de de / dans le domaine

Cette identité francophone s'inscrit clairement dans un processus temporel, historique. Héritage de la colonisation, elle porte aux yeux de P-Nassima, la trace de l'influence française en Algérie : les francophones sont même envisagés comme «le produit de la France» (18) :

18 **P-Nassima** dans notre façon donc de nous habiller / de réfléchir / de nous comporter euh / je / parfois on se dit on est malgré nous le produit de de de la France quoi

Et elle semble sur le déclin dans l'Algérie contemporaine, amenée «à devenir MInoritaire dans le pays» (16). Le motif du renouveau de la perpétuation de ces valeurs est néanmoins présent dans les propos de P-Nassima.

28 **P-Nassima** je sais pas si nos enfants vont prendre la relève / mais je pense qu'il faut pas avoir un message pessimiste

Cependant, cette mise en avant très nette d'une identité francophone est associée chez P-Nassima à la volonté de ne pas rompre une unité algérienne. Elle souligne ainsi les possibles dangers de revendications identitaires trop marquées de la part des Kabyles : («et puis je me dis que c'est bien d'avoir sa + sa différence mais il faut pas que ça gêne le monde» 47). De la même manière, elle semble considérer que la «transgression» que représente la vie de M. Mokkedem est exagérée, risque de choquer inutilement les Arabophones, et de raviver inutilement certaines tensions internes à la société algérienne.

Dans ce développement, on la voit aussi s'intégrer à un ensemble de pays arabo-musulmans, ce que marque l'utilisation de la première personne du pluriel («nos pays arabo-musulmans»).

La biographie langagière de P-Louisa est présentée de manière assez succincte. Sa famille est «d'origine berbère» (2), néanmoins elle ne semble pas maîtriser la langue berbère, qui a été dans le cercle familial «une langue clandestine à certains moments» (2), «pour que les jeunes ne soient pas au courant de ce que faisaient les adultes au moment de la colonisation» et que «les grands-mères ne voulaient pas /leur/ apprendre» (2). C'est l'arabe qui est présenté comme sa langue maternelle, alors que le français est plutôt une langue présente dans son environnement social «on cohabitait avec les Français donc les Français étaient nos voisins immédiats». Elle conclut sur l'évocation de la présence conjointe des trois langues, français, arabe et berbère, dans le contexte où elle a grandi : «il y a pas eu en fait une seule langue dans la maison / y'en a eu plein trois au moins» (2).

P-Maïssa livre quant à elle un long récit qui relate les différentes étapes de la construction de sa biographie langagière, au rythme des changements successifs de son environnement familial et social.

Tout d'abord, jusqu'à l'âge de neuf ou dix ans, elle vit à Alger centre avec sa famille : ses parents parlent kabyle, qu'elle présente comme sa langue maternelle, mais une partie de la socialisation langagière s'effectue aussi en français, au contact d'une Française qui vit avec sa famille :

2 **P-Maïssa** donc ma langue maternelle + en venant au monde donc mes parents parlent surtout le kabyle /.../ comme j'ai vécu dans un endroit où il y avait aussi des Français /.../ donc mes parents parlaient parlaient Kabyle et comme on vivait avec une Française + OR la Française ne maîtrisait ni l'arabe et ne parlait que le français / donc je me retrouvais en étant toute petite à parler kabyle avec mes parents et en Français avec la Française

L'espagnol est aussi présent dans cet environnement linguistique :

6 03'00 **P-Maïssa** et il se trouve qu'elle /= la Française/ fréquentait aussi des Espagnols elle fréquentait aussi d'autres Françaises / et donc on apprenait un petit peu quelques mots

Puis, «la Française» part et la famille déménage «dans un immeuble où tout le monde parlait uniquement arabe» (14) : «il y avait presque pas de Kabyles / et personne ne maîtrisait le français» (14). Sa famille se trouve dans un premier temps très isolée : «on était très retirés + et on ne côtoyait personne» (14). Au même moment, l'entrée à l'école lui pose quelques problèmes, car elle ne maîtrise alors pas l'arabe :

P-Maïssa «j'avais quelques petits problèmes à l'école / par rapport à la langue arabe que je ne maîtrisais pas /et j'ai dû apprendre et ça m'a pris quand même des années pour apprendre la langue arabe» /.../ à l'école / c'était très problématique / on ne comprenait pas la langue arabe classique» /.../ «je ne comprenais NI la langue dialectale NI le classique»

Elle apprend alors l'arabe, qu'elle se met à pratiquer même en famille, et cette langue prend place, au détriment du kabyle, dans son répertoire langagier, ce que son père désapprouve.

Après le tremblement de terre d'Alger de 1980, sa famille part s'installer en Kabylie où elle cesse de parler arabe, pour pratiquer à nouveau le français et le kabyle (qu'elle avait presque oublié). Deux ans après, c'est enfin le retour à Alger, où on lui reproche de parler arabe «TRES très mal» et «avec un accent» (24) : elle y pratique désormais l'arabe, le kabyle, le français ainsi que l'anglais, langue avec laquelle elle dit «avoir des difficultés» (28) malgré les cours particuliers qu'elle prend en complément.

La manière dont elle retrace la construction de son répertoire renvoie à un certain nombre de représentations. La coexistence de plusieurs langues dans son répertoire est vue comme problématique, source de perturbation («j'étais perturbée en étant jeune» 2) :

- L'apprentissage d'une langue se fait toujours au détriment d'une autre. Ainsi le kabyle, puis l'arabe se trouvent alternativement mis sur la touche : par exemple lorsqu'elle s'installe dans un environnement arabophone : «donc c'était au détriment d'une langue donc on a fini par oublier le kabyle et par ne plus maîtriser le kabyle» (16-17).
- Elle se trouve de la même manière successivement inadaptée aux différents contextes dans lesquels elle est amenée à vivre et doit s'adapter en conséquence, pour ne pas être mise à l'écart.
- Le fait de parler plusieurs langues la conduit à les «mélanger» :

4 **P-Maïssa** c'était très difficile pour moi + et le problème qui s'est posé / c'est que en parlant kabyle et français il a fallu introduire l'arabe / et au lieu d'introduire et de parler chaque langue séparément je les MÉlangeais / donc je faisais un petit cocktail (*petit rire*) c'était à la fois dans une seul phrase / on retrouvait le français l'arabe et le kabyle et ça a duré des années / et vers 9 10 ans lorsque la Française est partie on a déménagé / et je me suis retrouvée dans un autre environnement

Les représentations de P-Maïssa sont négatives vis-à-vis de ces alternances codiques : pour elle, cet environnement plurilingue lui a posé problème, ainsi qu'à ses soeurs :

10 04'00 **P-Maïssa** parce qu'on ne maîtrisait aucune langue parfaitement / on mélangeait les trois on comprenait absolument tout / mais pour s'exprimer il fallait mélanger les trois / on n'arrivait pas à s'exprimer dans UNE seule langue

Pour remédier à ces problèmes et aboutir à ce qu'elle présente à la fin comme une «stabilisation» (24) de son répertoire et de ses pratiques, elle opte pour une démarche qu'elle présente comme très volontariste : prendre des cours de langue (arabe, anglais), mettre en avant telle ou telle langue de son répertoire, et sélectionner telle ou telle langue en fonction de ses interlocuteurs, cesser de pratiquer le code switching. C'est la stratégie qu'elle met en place lorsqu'elle s'installe dans un quartier arabophone :

14 **P-Maïssa** parce que je voyais les autres lorsqu'ils parlaient arabe ils parlaient arabe PARfaitement / et lorsqu'ils passaient au français ils passaient uniquement au français / sans faire des emprunts /.../ c'est à partir de de ce moment que je me suis dit /.../ il faut que je fasse la part des choses / et donc à la maison je m'amusais à faire un TRUC / ainsi que mes soeurs / avec ma Mère on parlait arabe et avec mon Père on parlait français» -idem plus tard en Kabylie

ou bien plus tard en Kabylie :

14 **P-Maïssa** je faisais la part des choses + chez moi ou à l'extérieur je parlais kabyle / mais avec mes amis et parents je parlais français

et enfin lors de son retour à Alger :

24 **P-Maïssa** je me suis limitée / je me suis dit qu'il valait mieux parler KAbyle lorsqu'on a affaire à des personnes qui parlent uniquement kabyle, Arabe lorsque je suis uniquement avec des personnes qui maîtrisent l'arabe, et français chez moi + comme ça je suis tranquille je sais que tout le monde est satisfait / je sais que tout le monde arrive à comprendre et donc c'est ce qui m'a permis de me stabiliser

b. Répertoires pluriculturels

Le répertoire pluriculturel des enseignantes se place lui aussi sous le signe de la diversité. Elles entretiennent des relations nombreuses et étroites avec la France où elles effectuent régulièrement des séjours pour mener des recherches, faire du tourisme, rendre visite à des membres de leur famille. P-Nassima et P-Maïssa, dont les pères ont travaillé en France (temporairement pour P-Nassima, plus longuement pour P-Maïssa) y ont passé, à plusieurs décennies d'écart, une partie de leur enfance. Les entretiens témoignent aussi de la volonté de P-Nassima et P-Maïssa de se présenter comme de véritables citoyennes du monde : la première insiste sur la dimension internationale de son sujet de recherche qui la conduit à travailler et à consulter des textes dans toute l'Europe (Espagne, Pays Bas). La

seconde souligne aussi ses liens avec le Québec (famille, recherche, liens amicaux), avec l'ensemble de la planète via Internet (88-90) :

88-90	**P-Maïssa**	en France si + depuis l'âge de deux ans j'allais en France trois fois par ans jusqu'à l'âge de dix huit ans / vu que mon père vit là bas /.../ pour ce qui est de l'actualité on a internet / c'est ce qui nous permet de savoir ce qui se passe un petit peu ailleurs / sinon les chaînes télévisées / on a Euronews donc on sait ce qui se passe / euh j'ai des proches qui vivent à l'étranger / donc c'est ce permet aussi de savoir comment ça se passe / comment les gens vivent + bon la France je sais vu que mon père y vit actuellement / même mon frère et ma mère / donc je suis seule ici avec ma soeur euh / Québec j'ai un cousin / donc je suis en contact avec lui par le biais d'Internet / sinon les autres pays du monde / par le biais d'internet aussi / quand on rencontre des gens sur le net qui vivent un petit peu ailleurs on essaie de savoir

2.1.2. Formation scolaire et universitaire

Le tableau ci-dessous reprend les informations fournies par les trois enseignantes relatives à leur formation scolaire et universitaire, à leur expérience professionnelle d'enseignement :

	P-Nassima	P-Louisa	P-Maïssa
formation	bac scientifique en français licence de français à l'université d'Alger 2 doctorat d'état (littérature) à l'université Rennes 2 (littérature comparée)	bac français et algérien licence de français à l'université d'Alger 2 doctorat en cours (littérature)	bac scientifique licence de français à l'université d'Alger 2 doctorat en cours (littérature)
expérience professionnelle dans l'enseignement	université + de 20 ans d'expérience	lycée - université + de 20 ans d'expérience	université - lycée français et lycées privés moins de 5 ans d'expérience
cours donnés	modules : «Textes et histoire» (L) Littératures francophones»(L)	modules : «Littérature et société» (L) et «Lecture critique» (L)	modules : «Auteurs français» (L), « Littératures francophones» (L)

Les deux enseignantes les plus âgées ont fait leurs études dans un système scolaire où le français a encore une place centrale. P-Nassima souligne le fait que sa formation, quoique se déroulant dans l'Algérie indépendante, s'est effectuée dans un cadre encore

pensé selon un modèle français, calqué sur le système éducatif de l'ancienne métropole : («j'ai fait une / donc euh l'école normale d'institutrices de Constantine ↑ + qui était l'école de à l'image des écoles normales de France» 53) et dans lequel interviennent des coopérants techniques français («j'ai fait le collège et le lycée à Constantine à l'époque on était encadré par des coopérants techniques + et je leur rend hommage aujourd'hui» 24). P-Nassima est même titulaire d'un baccalauréat français, obtenu au Lycée Saint-Augustin de Annaba, conjointement à un bac algérien en science.

P-Louisa indique avoir terminé son lycée au moment de l'arabisation et avoir obtenu deux baccalauréats, l'un algérien et l'autre français :

4-10	**P-Louisa**	en français jusqu'au moment où je voulais faire des études de lettres ↑ et les lettres ont été arabisées ça a été la première option que l'Algérie avait arabisée dans les années soixante début soixante-dix / voilà on pouvait pas faire des études de philo ou de lettres en langue française / arabisée c'est-à-dire on avait les langues étrangères / mais l'histoire les mathématiques tout ça c'était en arabe /.../ c'était le secondaire / donc je décroche un bac algérien / et je décroche un bac français /.../ à l'époque on pouvait

P-Nassima s'est ensuite orientée en licence de français à l'université d'Alger. Une fois ce diplôme obtenu, elle a préparé un DEA, sur «La nouvelle algérienne de 1962 à 1972», puis une thèse d'État, soutenue à l'université Rennes, formation qui lui permet de se présenter comme une spécialiste de la littérature et de l'histoire algérienne :

79-81	**P-Nassima**	donc là j'ai mis dix ans tout de même hein pour faire cette thèse / j'ai essayé de hein / je crois que ce sont des préoccupations qui restent eu::h / qui qui sont dans nos têtes / c'est toujours donc le problème de l'identité /.../ j'ai travaillé sur les textes imprimés + qui portent sur l'Algérie avant 1830 ↓ donc c'est tout ce que l'Occident / quelle que soit la langue hein /.../ c'est captivité / c'est le voyage euh + DONC j'ai une vision euh / très très grande sur ce cette Algérie / sur le plan culturel + historique + économique + politique + et euh culturel

P-Louisa s'est elle aussi inscrite, quelques années après P-Nassima, à l'université d'Alger. Le fait que la maîtrise de la langue soit considérée comme un prérequis dans cette formation commence, pour elle, dès cette époque à poser problème car le niveau de nombreux étudiants s'avère insuffisant :

P-Louisa	«que moi j'étais à la fac fin en 77 donc en 77 on faisait une licence de français / ça doit être l'équivalent de actuellement en France lettres modernes /.../ /.../ c'était une licence assez dure parce que déjà les étudiants commençaient à ne plus avoir un très très bon niveau / c'était contrairement à la licence d'anglais qui était une licence d'apprentissage de la langue ↑ la licence en français c'était pas ça / c'est à dire c'est plutôt / la langue était acquise on considérait ça comme un acquis ↑ et à ce moment là les modules c'était des modules d'analyse de réflexion / qui nous destinaient à être des chercheurs plutôt que des enseignants / et si on était deux cents au départ on était onze à l'arrivée

Après avoir enseigné plusieurs années en lycée, elle a eu un poste à l'université, au moment où «le département /de français/ était déserté» (43) à cause du terrorisme. Au moment de l'entretien elle est en congé sabbatique pour achever une thèse commencée

tardivement, après avoir passé une vingtaine d'années dans l'enseignement secondaire, thèse qui porte sur l'écriture de femmes écrivaines algériennes (L. Sebbar, A. Djebbar). Il s'agit pour elle d'un véritable «retour» à ses amours (44), à la littérature notamment, qui n'avait pas assez de place au lycée :

43 **P-Louisa** alors j'ai commencé à enseigner au lycée / très très longtemps au lycée une vingtaine d'années / et puis après j'ai repris mes amours je voulais finir ma recherche et c'est comme ça que je suis revenue en fac / et puis j'ai eu peut-être la chance d'avoir un poste vu que le département était déserté

P-Maïssa a quant à elle effectué ses études dans un système scolaire arabisé, pendant la décennie «noire» de l'Algérie. Ce contexte a donc pesé sur sa formation. Après avoir passé un baccalauréat scientifique elle s'était initialement orientée vers une formation dans le domaine des mathématiques, de la physique et de la chimie - mais n'a pas pu mener à bien ce projet en raison de l'insécurité :

44-50 **P-Maïssa** et c'était la période où il y avait le terrorisme / donc je n'ai pas tenu le coup / parce que j'habitais loin il fallait prendre le train chaque matin / et on sortait à 6H du matin il faisait très sombre très noir / et on avait peur on prenait le train il y avait des alertes à la bombe trè:s /.../ il y avait pas suffisamment de transport pour les étudiants / et arrivés à l'université on était pas à l'abri donc /.../ je n'ai pas tenu le coup / donc je suis restée une année et j'ai abandonné mais c'était ça mon rêve au départ je voulais faire chimie industrielle

Elle a donc choisi de se réorienter en licence de français :

50 **P-Maïssa** et arrivée vers la fin de l'année / je me suis dit il vaut mieux changer de filière / CHANger complètement de formation si je veux continuer mes études / et donc après avoir fait un transfert je suis arrivée ici /

Mais son orientation en licence de français repose sur un malentendu qui illustre bien l'ambiguïté sur laquelle repose la formation - et l'évolution des attentes des étudiants entre la génération de P-Nassima et P-Louisa et celle de P-Nassima. Lorsqu'elle s'est inscrite, elle s'attendait en effet à des cours fort différents de ceux qui lui ont été proposés et pensait qu'on allait la «perfectionner sur le plan de la langue» et non lui faire faire «de la littérature"» (50).

Elle souligne donc le décalage entre le contenu de la formation, d'une part et d'autre part ses propres attentes et sa pratique antérieure des textes littéraires :

54 **P-Maïssa** et arrivée en licence je ne m'attendais pas à avoir un programme aussi costaud / on se retrouve à faire de la littérature du 16e siècle du 17e siècle 19e 18e euh / à toucher aux mouvements littéraires etc. / j'ai trouvé ça assez compliqué / surtout pour une personne qui ne lisait pas beaucoup étant au lycée / on lisait beaucoup plus tout ce qui est HArlequin contes de fée mais rien d'autre

En cela, les difficultés dont témoigne ici P-Maïssa sont proches de celles qui sont évoquées au sujet des étudiants eux-mêmes (cf. *infra*).

Au moment où l'entretien a été réalisé, P-Maïssa est inscrite en magistère, et le sujet qu'elle a retenu porte sur l'oeuvre romanesque de la québécoise M. Laberge : nous verrons que cet intérêt pour d'autres aires francophones que la France et le Maghreb se retrouve

dans le choix des corpus qu'elle fait étudier dans ses classes. C'est la quatrième année qu'elle enseigne le français à l'université, et elle donne en même temps des cours dans d'autres établissements - lycée français, lycées privés suivant le CNED.

2.1.3. Profils de lectrices

Le tableau suivant reprend les auteurs et les titres cités par les trois enseignantes dans les entretiens. En caractères maigres sont portées leurs lectures personnelles (lectures pour le plaisir, pour la recherche) et en caractère gras les références utilisées dans le cadre de leurs enseignements.

	littérature maghrébine	*littérature française*	*littérature d'autres aires francophones*	*littérature non francophone*
P-Nassima	A. Akkache G. Halimi A. Djebbar **M. Mammeri** **M. Mokkedem** **Kateb Yacine** **M. Dib** **M. Feraoun** la nouvelle algérienne	**Molière** **Mme de Staël, V. Hugo,** **H. de Balzac *Les Illusions perdues*** **Colette** **L. Aragon,** **l'édition en France sous l'Ancien Régime** **le Nouveau roman** **littérature contemporaine, théâtre tragique**	S. Schwartz Bart la littérature féminine africaine que je connais mal / je connais bien la littérature afri-antillaise **A. Maalouf *Les identités meurtrières*** **D. Boukman *Ventres pleins ventres creux*** ***Les Négriers*** **C. Laye *L'Enfant noir***	XX
P-Louisa	Littérature d'Afrique noire d'expression française, littérature du Maghreb d'expression française A. Djebbar, M. Mammeri M. Dib L. Sebbar	les auteurs du dix-septième jusqu'au dix-neuvième ou jusqu'au vingtième P. de Ronsard V.Hugo C. Baudelaire, P. Èluard		A. Al-Aswany *L'Immeuble Yacoubian*

	littérature maghrébine	*littérature française*	*littérature d'autres aires francophones*	*littérature non francophone*
P-Maïssa	**t e x t e s maghrébins - M. Feraoun**	**é t u d i é s et enseignés à l'université :** les 16°, 17°, 18°, 19° siècle, la poésie française (Du Bellay, Ronsard), le théâtre (Racine : *A n t i g o n e , Andromaque, Phèdre*)	au lycée : Harlequins, contes de fées **l e c t u r e personnelle et cours :** littérature québécoise : Marie Laberge littérature belge : M. Bourdouxhe littérature d'Afrique noire du Québec, des Antilles, libanaise	D. Brown *Da VInci Code*

Les passages des entretiens où elles sont conviées à parler de leurs pratiques de lecture se font, de manière générale, l'écho de leur amour des livres. P-Nassima répète à de nombreuses reprises le verbe «aimer» : «le roman j'aime beaucoup j'aime beaucoup le roman / et euh j'aime bien la découverte / j'aime bien découvrir.». Elle met aussi en avant sa curiosité pour les nouveautés

91 19'00 **P-Nassima** moi chaque fois qu'il y a une publication ↑ je suis la première peut-être à acheter les dernières nouveautés quel que soit le domaine hein / la dernière fois il y a eu un ouvrage publié sur la révolte des saints en Algérie

Néanmoins elle souligne la difficulté d'accès aux ouvrages, leur coût élevé, véritables handicaps pour les Algériens qui se retrouvent «tributaires» (91) de ce qu'ils trouvent :

91 19'00 **P-Nassima** le roman j'aime beaucoup j'aime beaucoup le roman / et euh j'aime bien la découverte j'aime bien découvrir / c'est dommage que euh ce cette curiosité soit parfois arrêtée par le manque d'ouvrages / donc là notre / même notre culture elle est très sélective parce que finalement notre culture elle est tributaire de ce qu'on trouve / on peut pas dire qu'on est spécialisé

Elle-même a du mal à se tenir au courant de l'actualité littéraire :

119 23'00 **P-Nassima** je me vois mal en train de les importer parce que j'en ai marre de trimballer des bouquins / et qu'il faut trouver où les mettre ↑ mais là il ya des trous / notamment la littérature féminine africaine je la connais mal ↓ je la connais mal et la littérature antillaise donc la plus récente peut-être un peu moins / mais je peux pas dire que je que je /

120 **E-Nadja** oui oui

121		**P-Nassima**	puis là on est tributaire de ce qu'il y a moi j'aimerais bien compléter ce que je dis / faire des comparaisons faire des passerelles mais parfois c'est pas possible

Importer les livres de France n'est pas non plus la solution adéquate : elle a ainsi développé des stratégies pour contourner ces difficultés : elle raconte par exemple qu'elle profite de ses séjours réguliers en France pour lire sur place, dans les rayons de la Fnac, les ouvrages qui l'intéressent et qu'elle ne peut acheter :

111	08'00	**P-Nassima**	à l'époque il y a une dizaine d'années / on avait tout de même y a une dizaine d'années on en avait marre de porter des bouquins c'était plein de bouquins sur la théorie de la littérature et tout ça un beau jour il m'a dit j'en ai marre / donc maintenant disons que nos euh nos importations de livres personnellement on les fait plus ↓ on les fait plus moi quand je vais en France je vais à la FNAC hein quand il y a un bouquin qui m'intéresse j'ai la moquette / je me mets dans un petit coin quand il est facile à lire je reviens deux ou trois fois je lis mon bouquin et je m'en vais oui *(rires)* je l'ai fait plusieurs fois oui

P-Louisa commence par souligner son goût précoce de la lecture, qui est favorisé par le contexte familial dans lequel elle grandit :

35		**P-Louisa**	moi j'ai commencé à lire à l'âge de six ans
36		**E-Nadja**	oui
37	08'00	**P-Louisa**	très précoce hein ++ moi j'ai commencé à lire très tôt / cette envie m'a été donnée par ma mère et puis après par mon oncle qui était aussi un très très grand lecteur / j'ai tout lu tout ce qui me tombait entre les mains

Et se décrit comme «une lectrice», qui a «la passion de la lecture» :

41	10'00	**P-Louisa**	moi je suis une lectrice je veux dire j'ai la passion de la lecture / je peux tout lire mais tout tout tout m'intéresse sincèrement / sans aucune limite

Le discours de P-Maïssa tranche sur celui de ses deux collègues : elle se définit en effet comme «une personne qui ne lisait pas beaucoup» avant son entrée à l'université» (54). Comme les autres lycéens de sa génération (elle emploie le pronom «on» pour évoquer ces pratiques de lecture), elle lit «beaucoup plus tout ce qui est Harlequin, conte de fées» et «rien d'autre» : elle ne connaît pas les classiques et a juste «/entendu/ parler de Molière» sans pour autant l'avoir lu (54). Son amour de la littérature naît plus tardivement, à l'occasion de son entrée en licence de français, où la présence de la littérature est pour elle, dans un premier temps, tout à fait inattendue :

54	12'00	**P-Maïssa**	et arrivée en licence je ne m'attendais pas à avoir un programme aussi costaud / on se retrouve à faire de la littérature du 16e siècle du 17e siècle 19e 18e euh / à toucher aux mouvements littéraires *etc. /* j'ai trouvé ça assez compliqué

Elle doit donc «se /rattraper/ sur le plan de la lecture» (56) et combler son retard.

56	13'00	**P-Maïssa**	Arrivés en première année il fallait se rattraper / parce qu'on avait un retard quand même assez immense / et donc je vais dire en première année c'était quand même assez difficile / parce qu'il fallait que je rattrape sur le plan de la lecture / et je lisais comme une folle / donc j'avais commencé je m'en souviens / je commençais surtout par des pièces de théâtre parce que c'était très facile à lire / c'est pas épais c'est facile à lire / et c'est comme ça que j'ai pu en une année quand même rattraper / pas TOUT le retard mais c'était déjà pas mal

Mais cette découverte se fait dans l'enthousiasme et fait naître un réel intérêt, notamment pour la période classique. Les termes «intéressant», «riche», «extra», «impressionnée», «j'ai adoré», «marquée», «m'intéresser», ainsi que les nombreux marqueurs d'intensité «très», «vraiment» témoignent ici de cet engouement :

58		**P-Maïssa**	pour ce qui est des cours *etc.* c'était très intéressant je m'attendais pas à trouver un monde très riche en littérature / et c'était EXtra / j'étais vraiment impressionnée / et j'ai Adoré le 17e siècle / le Roi Soleil je ne sais pas pourquoi mais c'est un siècle qui m'a vraiment marquée / et c'est à partir de là que j'ai commencé à m'intéresser à la littérature / et je me suis dit qu'il valait mieux continuer

P-Maïssa commente avec le même enthousiasme sa découverte de la littérature canadienne francophone, lorsqu'une amie québécoise qui lui a fait parvenir une quinzaine d'ouvrages («FRANchement c'est magnifique / c'est extra j'ai ADOré / moi c'est un coup de foudre que j'ai eu» 66) et plus particulièrement de l'auteur qu'elle a choisi d'étudier dans le cadre de son magistère :

68	15'00	**P-Maïssa**	/.../ ensuite j'ai eu le coup de foudre pour le roman de Marie Laberge
69		**E-Nadja**	oui
70		**P-Maïssa**	c'est un coup de foudre / FRANchement en lisant son roman c'est un roman extra / un roman magnifique ça m'a vraiment plu / et je me suis dit pour le magistère ça y est je sais sur quoi travailler

Les textes cités sont tous lus en français et seule P-Louisa évoque la lecture, peu aisée pour elle, de textes en arabe :

37	08'00	**P-Louisa**	/...// j'ai tout lu tout ce qui me tombait entre les mains
38		**E-Nadja**	en français et en arabe
39		**P-Louisa**	beaucoup plus en français / à un certain moment je me suis intéressée aux écrits arabes mais je trouvais des difficultés / c'est-à-dire que je préférais lire des traductions traductions d'auteurs de grands auteurs égyptiens très connus et maintenant je regrette ↓ parce que j'aurais pu rester dans le texte source quoi et à ce moment là perfectionner ma langue arabe

P-Nassima et P-Louisa disent avoir des lectures très variées : la première évoque des lectures «éclectiques» (107) et la seconde dit avoir lu «tout ce qui /lui/ tombait entre les mains» (37). Les corpus maghrébins sont néanmoins très présents dans leurs réponses. Ces textes leur permettent en effet d'interroger la société dans laquelle elles vivent. La motivation est la même lorsque P-Louisa lit un auteur égyptien comme A. Al-Aswany : elle dit apprécier ses ouvrages car «la lectrice algérienne» qu'elle est peut s'y reconnaître, s'identifier :

41	10'00	**P-Louisa**	j'ai lu un best-seller que j'ai trouvé bien c'est une traduction d'un Egyptien justement *L'immeuble Yacoubian* / j'ai trouvé merveilleux parce que ya ce courage de dire sa société et surtout cette identification de lectrice algérienne que je suis dans ce texte ↓ parce que sincèrement si on effaçait les noms des lieux et si on changeait les noms des personnages c'est nous hein / sinon je suis mordue du texte

Les mêmes raisons poussent visiblement P-Nassima vers des textes historiques, de réflexion (là où ses deux collègues évoquent essentiellement des romans) ; elle développe ainsi longuement la présentation d'un des derniers ouvrages qu'elle a lu, «bouquin magistral» (95) de A. Akkache sur la révolte des Saints en Algérie :

95		**P-Nassima**	donc là c'est un monsieur qui s'appelle euh Ahmed Akkache / c'est un communiste et c'est quelqu'un donc c'est un grand bonhomme dans le pays un grand bonhomme comme tous les grands bonshommes il vit à Londres maintenant / parce que ce sont les petits qui ont occupé la scène / et donc il a donné un bouquin magistral peut-être 150 pages / j'ai lu le compte rendu dans El Watan et donc j'ai été le lendemain l'acheter / c'est un bouquin donc si euh qui qui qui euh qui raconte qui essaie de voir cette révolte des saints c'est euh une révolte qui a eu lieu dans l'Est algérien

P-Maïssa, au contraire, dit aimer «tout ce qui est en dehors de la littérature maghrébine» (80) : elle a la volonté de «voir ailleurs», de découvrir d'autres horizons que ceux qui lui ont été présentés pendant ses études, et de sortir des sentiers battus. Ainsi ses goûts la poussent non pas à un retour vers elle-même, sa propre culture mais plutôt, au contraire, à une découverte de l'ailleurs, de l'altérité, de l'étranger.

82		**P-Maïssa**	(*rires*) oui / je ne dis pas que je n'apprécie pas
83		**E-Nadja**	mm
84	20'00	**P-Maïssa**	oui / tout ce qui est en dehors de la littérature maghrébine / j'aime la littérature belge entre autres / Madeleine Bourdouxhe / j'aime la littérature subsaharienne / j'aime:: / la littérature française pas trop / ça dépend / sinon la littérature québécoise / toutes les littératures / mais la littérature maghrébine / si j'en ai MArre c'est tout simplement parce que je n'ai fait que ça / je n'ai fait que ça pendant des années / et au bout d'un moment on en a MArre / on a besoin de voir ailleurs / et c'est ce que je fais actuellement par exemple là en ce moment / je suis en train de lire Da Vinci code de Dan Brown / j'ai Adoré / donc j'ai lu la traduction j'ai adoré / et euh j'essaie au maximum de voir ce qui se passe ailleurs / ça m'intéresse moi / ce qui m'intéresse c'est de toucher aux autres littératures
85		**E-Nadja**	&toucher aux autres pays aux autres cultures
86		**P-Maïssa**	VOIlà à travers la littérature **bien sûr**

Cela explique notamment son intérêt pour la littérature québécoise, littérature dont la découverte elle-même se place pour elle sous le signe de la rencontre, de l'échange et du partage : elle a en effet fait connaissance en Algérie d'une jeune femme québécoise, et elles se sont offert, réciproquement, des ouvrages littéraires de leur propre pays :

62	14'00	**P-Maïssa**	québécoise oui / FRANchement c'est magnifique / c'est extra j'ai ADOré / moi c'est un coup de foudre que j'ai eu / donc j'ai eu la chance de rencontrer une personne qui est venue du Québec et qui travaille dans une imprimerie / et en discutant pendant quelques heures / on s'est rendu compte / je me suis rendu compte qu'elle s'intéressait à la littérature maghrébine / mais qu'elle n'avait pas d'ouvrages / donc ce que j'ai décidé de faire / je lui ai dit Écoute j'ai quelques livres chez moi / je te les ramènerai et tu me diras exactement ce que tu en penses / donc je lui ai ramené quelques livres / et je lui ai dit qu'elle pouvait les prendre y avait pas de problèmes / elle les a: / elle a pris les livres en question / et puis une fois arrivée au Québec elle me contacte / et elle me dit Écoute c'est extra j'ai adoré / mais figure-toi que je t'envoie un paquet / un paquet ↑ de quoi ↑ elle me dit un paquet de livres + GÉNIAL je voudrais bien oui / et je ne connaissais pas du tout la littérature québécoise

Ce corpus présente pour elle l'intérêt d'offrir une échappée par rapport à une littérature maghrébine trop souvent étudiée, et d'offrir un autre regard, une autre perspective sur des thèmes semblables (notamment ceux de l'identité, de la migration) :

68 **P-Maïssa** une littérature très très RIche magnifique qui traite les mêmes sujets que la littérature maghrébine française / mais ces sujets-là sont traités différemment ce sont toujours les mêmes thèmes qui reviennent mais différemment

Autre distinction intéressante entre P-Maïssa et ses deux collègues, si celles-ci s'en tiennent à des lectures «nobles», légitimes et reconnues (même si P-Louisa dit «aimer les best sellers»). P-Maïssa en revanche, amatrice de la collection «Harlequin» dans son adolescence, n'hésite pas à citer des romans très grand public comme le Da Vinci Code (« en ce moment / je suis en train de lire Da Vinci code de Dan Brown / j'ai Adoré / donc j'ai lu la traduction j'ai adoré» - 84). De même, son mémoire porte sur M. Laberge, une auteure québécoise très populaire, et donc peu étudiée à l'université, dont elle nous a dit lors d'une conversation postérieure n'avoir pas eu du tout conscience, au moment de son choix, de son caractère peu académique.

2.2. Regards sur la licence de français

Quel discours les enseignantes interrogées tiennent-elles sur la licence de français, les objectifs et les enjeux de la formation ? la place et le rôle qu'y tiennent les textes littéraires ?

De manière globale, elles soulignent toutes les trois les difficultés rencontrées par les étudiants, le décalage entre leurs attentes, leurs besoins et ce qui leur est proposé. Néanmoins on repère là encore quelques différences entre les deux enseignantes les plus âgées, P-Nassima et P-Louisa, et la plus jeune, P-Maïssa. Le propre parcours de P-Maïssa présente certaines similitudes avec celui des étudiants, dont elle offre une représentation moins négative que ses collègues.

2.2.1. Les difficultés des étudiants

a. Difficultés d'ordre linguistique et méthodologique

Tout d'abord, comment les enseignantes se représentent-elles les étudiants de licence ? Les réponses apportées présentent certaines convergences, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer leurs difficultés à suivre le cursus de la licence de français.

Elle brossent le tableau d'une formation universitaire qui peine à s'adapter à une nouvelle génération d'étudiants et traverse une profonde crise. Le cursus arabisé du secondaire n'a pas permis aux étudiants d'acquérir les prérequis nécessaires tant sur le plan de la langue que sur celui de la méthodologie : leur niveau en français, leur maîtrise de l'écriture, leur pratique des textes littéraires sont insuffisants et remettent en question les objectifs assignés par l'institution à la licence.

Pour P-Maïssa tout d'abord, les étudiants n'ont de manière globale «pas beaucoup de connaissances» (120) et «ne sont pas habitués à analyser un texte» (154). «Une fois arrivés à l'université», ils ne maîtrisent pas «les techniques de rédaction» (156) alors qu'ils sont supposés les avoir déjà acquises. Elle note aussi le décalage entre ce qui est attendu des étudiants et ce qu'ils effectuent réellement :

164 34'00 **P-Maïssa** donc je ne fais que leur donner des textes juste après / et je leur demande de prendre note / et de souligner les passages qui montrent par exemple le déracinement / ils sont censés prendre note + c'est tout rien d'autre + et une fois arrivés à la maison ils sont CENsés rédiger rédiger leurs commentaires + il m'arrive de leur demander le commentaire / de le prendre chez moi et de le corriger / mais je ne le fais pas constamment / ce n'est pas évident je ne peux pas

À ses yeux, une grande partie des étudiants sont victimes du même malentendu qu'elle-même a éprouvé, lorsqu'elle a pensé s'inscrire dans une licence de langue et non, en fin de compte, de lettres :

52 **P-Maïssa** parce que pour les trois quarts des étudiants / faire une licence de français c'est apprendre à lire à écrire Uniquement mais rien d'autre

P-Louisa lui fait écho lorsqu'elle souligne que certains étudiants ont été «parachutés accidentellement» dans la licence[404] où, selon son expression, ils «vivent leur propre drame.» Leur origine (sociale, géographique) a considérablement changé, et le profil des étudiants n'est donc plus le même que par le passé :

91 **P-Louisa** certains ont été parachutés accidentellement / dans cette licence alors quand on a de plus en plus d'étudiants qui viennent de l'intérieur du pays qui viennent même du fin fond du Sud algérien / qui je sais pas / aucune fréquentation du texte littéraire donc c'est non moi je pense qu'ils sont en train de vivre leur propre drame dans cette licence / sincèrement sincèrement hein ils sont complètement déconnectés on les a mis là c'est pas leur choix

Elle juge leur niveau de langue «très faible» : ils sont pour elle «complètement déconnectés» lorsqu'ils arrivent à l'université : «la langue, la compréhension» leur posent des difficultés car «ils ne lisent pas beaucoup de textes littéraires» et disent qu'ils «n'ont pas été habitué à ça» (109-113). Suivre le cursus de licence est donc «dur» (113) et la tâche qui est la sienne dans les premières années où elle intervient est presque, dit-elle, celle d'un «maître d'école» (83) :

83 **P-Louisa** dans cette licence depuis que j'enseigne c'est première et deuxième année / c'est vraiment le commencement du commencement / tu vois est-ce que en quatrième année en troisième année ça y est les assises
20'00 sont là / les étudiants sont plus autonomes ont leurs choix / ça les a forgés entre guillemets / peuvent-ils appréhender euh je sais pas c'est des questions auxquelles je ne peux pas répondre parce que j'ai une tâche vraiment / presque je dirais de de maître d'école vraiment sincèrement et ça enlève le jus de ce /

Elle fait le lien avec la politique linguistique menée en Algérie, qui apparaît comme une des raisons de cette crise, en opposant notamment la situation du pays et celle de ses proches voisins au Maghreb :

[404] Ce constat, nous l'avons vu, renvoie à la situation sociolinguistique et éducative de l'Algérie, mais fait aussi partie des discours stéréotypés tenus par les enseignants.

117	27'00	**P-Louisa**	et ça je pense pas que ni l'Algérie ni le Maroc ni la Tunisie qui eux le Maroc et la Tunisie ont une autre politique des langues que la nôtre mais qui nous devancent maintenant parce qu'ils n'ont pas été torpillés par un discours idéologique qui nous a complètement nous avec nos acquis XX de la langue française on essaye maintenant on essaye de revenir à ça de rattraper tout ça et moi je je si au moins on faisait comme c'était même si ils étaient en retard et qu'ils nous ont devancés qu'on les prenne comme exemple ↓

Elle en vient à s'interroger sur la pertinence de la formation proposée aux étudiants, la nécessité d'une éventuelle adaptation de l'offre de cours aux besoins de ces nouvelles générations. Elle évoque la réforme de la formation (qui était envisagée au moment où nous avons mené notre enquête et a été réalisée depuis - cf. *supra* chapitre 8), réforme qui pour elle s'oriente vers une approche plus «fonctionnelle» de la langue, et une ouverture à d'autres domaines que la littérature. Si elle en comprend les raisons, ces changements qui se profilent semblent néanmoins ne pas la satisfaire, et elle exprime à plusieurs reprises dans l'entretien son attachement aux «beaux textes» :

153		**P-Louisa**	je sais pas en tous cas moi ce qui m'intéresserais c'est de pouvoir enseigner des textes littéraires des textes d'auteurs et / je sais pas avec le LMD ce qui va se faire / mais ce que j'ai entendu ne me / ne m'encourage pas
154		**E-Nadja**	non c'est plutôt quelle
155	35'00	**P-Louisa**	non alors maintenant ils essaient de penser à des licences d'arts plastiques de théâtre de / bon maintenant qu'on étudie les genres c'est bien dans une langue / mais je sais pas
156		**E-Nadja**	pourquoi l'éviction du texte littéraire elle te
157		**P-Louisa**	ah ben parce que moi mes amours sont là c'est ça aussi le problème c'est ça le problème oui / mais ça ne m'empêche pas non plus d'enseigner la langue s'il faut l'enseigner autrement aussi / mais qu'elle reste un acquis et pouvoir l'enrichir d'une façon ou d'une autre ça ne me gênerait pas / mais que ça aboutisse un jour à la découverte de ces beaux textes surtout

Et pour elle les textes littéraires «bien écrits» restent un moyen de faire progresser les étudiants sur le plan de la langue :

77	17'00	**P-Louisa**	voilà moi c'est mes objectifs quand même aussi des objectifs de langue parce que c'est des textes quand même bien écrits et qui / moi j'ai vu des étudiants progresser en fréquentant ces textes

Les remarques de P-Nassima font écho à celles de sa collègue : pour elle «au départ il y a des difficultés parce que / les étudiants/ ne sont pas habitués à cela / par exemple au lycée il n'apprennent pas cela.» (267).

Leur niveau de langue est à ses yeux «très très faible» (308) et les empêche par exemple de saisir la subtilité des variations du français dans les oeuvres francophones. Elle explique cela par le recul du français au profit de l'arabe ou du kabyle : ainsi pour elle les étudiants sont essentiellement «arabophones» et le français est «de moins en moins utilisé comme langue de communication» (354) :

308	51'00	**E-Nadja**	alors on parlait des étudiants ils sont quoi plutôt ils sont arabophones dans l'ensemble
309		**P-Nassima**	oui oui oui arabophones

310		**E-Nadja**	sur le campus quand ils discutent entre eux
311		**P-Nassima**	ils discutent entre eux en kabyle ou en /
312		**E-Nadja**	en kabyle aussi
313		**P-Nassima**	le français est de moins en moins utilisé comme langue d'échange de communication
314		**E-Nadja**	oui c'est vrai ça quand je les observe comme ça qui se parlent dans les cours entre eux c'est rare
315		**P-Nassima**	c'est en arabe ou en kabyle mais le français c'est plus / c'est la langue de /
316		**E-Nadja**	du cours
317		**P-Nassima**	du cours en dehors du cours c'est fini

Ces difficultés des étudiants sont présentées comme un processus inscrit dans le temps, qui s'est accentué ces dernières années : P-Nassima, comme nous l'avons vu, insiste sur la rupture entre sa propre génération, et les générations suivantes (celle des étudiants mais aussi celles de ses plus jeunes collègues).

À la fin de l'entretien, P-Nassima prend même à témoin une copie, prise dans le paquet qu'elle vient de ramasser et qualifie de «petit nègre» (414-415) la langue de l'étudiant :

414 -42 2		**P-Nassima**	je me demande comment il est deuxième année ce type /.../ mais c'est incroyable /.../ la phrase élémentaire n'est pas maîtrisée /.../ tu comprends pas /.../ pour être raciste on dirait que c'est du petit nègre

Les étudiants qui ont un bon niveau et satisfont aux exigences de la licence apparaissent ainsi comme des exceptions, dont la réussite s'explique principalement par les pratiques linguistiques et culturelles au sein de leur milieu d'origine. On retrouve cela

- dans l'entretien de P-Louisa :

65	15'00	**P-Louisa**	et ben eux déjà ils avalent ce qu'on leur donne / ya pas d'esprit critique quelques uns émergent du lot parce qu'ils ont déjà avant de venir en licence leurs prores lectures / connaissent des auteurs ont une formation qui peut être soit familiale soit / parce que le lycée non / le lycée ne leur offrait pas ça ou bien c'est plutôt personnel / et qu'ils affinent une fois
66		**E-Nadja**	leur entourage familial ou comme ça
67		**P-Louisa**	voilà voilà

- ainsi que dans celui de P-Nassima :

293		**P-Nassima**	y a quelques émergences / mais l'année dernière j'avais un quinze cette année aussi mais ce sont des cas spéciaux
294		**E-Nadja**	mm
295		**P-Nassima**	ce sont des cas spéciaux / ce sont généralement des gens qui sont issus d'un milieux très
296		**E-Nadja**	francophone
297	48'00	**P-Nassima**	francophone aisé euh
298		**E-Nadja**	et ils sont assez rares
299		**P-Nassima**	c'est très rare ce sont des oiseaux rares en général le niveau est lamentable

Néanmoins, elles soulignent que ces difficultés s'amenuisent au fil du cursus : pour P-Nassima, si «la première / première année est difficile» pour les étudiants et que leurs «notes sont catastrophiques», «à la fin», ils comprennent ce qu'elle enseigne : «ils réinvestissent leurs lectures ils essaient de structurer / ils se disciplinent et c'est une satisfaction» (310). De la même manière, pour P-Louisa, «en quatrième année en troisième année ça y est les assises sont là / les étudiants sont plus autonomes ont leurs choix / ça les a forgés entre guillemets» (83).

Les trois enseignantes soulignent la difficulté rencontrée par ceux qui interviennent dans le cadre de la formation à s'adapter à ces nouveaux profils d'étudiants. A plusieurs reprises, elles reviennent sur le décalage entre leurs besoins réels et ce qui leur est proposé, évoquent les réflexions en cours pour renouveler le programme (qui ont abouti depuis à la mise en place d'une réforme alignant la formation sur le modèle LMD - cf. *supra*). Ainsi, si les étudiants arrivent à l'université sans savoir rédiger, pour P-Maïssa, les enseignants ne peuvent «revenir là-dessus» car ils ont «un programme à respecter» (154).

P-Louisa met elle aussi l'accent sur cet aspect :

93	23'00	**P-Louisa**	c'est très très variable nous on continue à faire des cours en pensant que nous avons un niveau et ça c'est aussi horrible / j'ai l'impression qu'on triche bon c'est vrai que à chaque réunion on soulève le problème / on leur dit voilà faut essayer de changer d'adapter les textes au niveau de ces gens-là ou bien de revoir un petit peu le contenu de cette licence ce qui va normalement se faire

Ces remarques relatives aux difficultés des étudiants témoignent des tensions entre dimension littéraire et linguistique de la formation : il s'agit d'une licence de lettres, mais, aux yeux des enseignants, le niveau de langue des étudiants pose problème pour que les objectifs inhérents à une licence de lettres soient atteints.

b. Difficultés d'ordre culturel

Les difficultés des étudiants se situent aussi sur un autre plan : leur manque de culture, de connaissance du monde qui les entoure peut aussi constituer un obstacle à l'accès aux textes.

Une première cause peut expliquer ces lacunes : le difficile accès aux ouvrages, aux sources d'informations, qui apparaît comme un problème récurrent auquel sont confrontés tant les étudiants que les enseignantes elles-mêmes. Le livre reste très cher, peu d'ouvrages sont disponibles dans les librairies et les bibliothèques (à l'université ou bien au Centre Culturel Français). Nous avons vu supra que P-Nassima disait avoir du mal à être «à jour» et à se tenir au courant des parutions littéraires et critiques les plus récentes (119).

Ces contraintes pèsent aussi sur le choix des textes mis au programme de la licence, qui doivent en principe être accessibles à tous, comme l'explique P-Maïssa :

150	30'00	**P-Maïssa**	un parcours à travers les siècles / on a pris quelques extraits de Racine + donc Racine Antigone Andromaque de Racine / Phèdre / et on a pris aussi pour ce qui est du seizième siècle / Ronsard / Du Bellay / donc seizième dix-septième / c'est bon + le dix-huitième pour le moment on n'a pas encore entamé / mais tout dépend des textes disponibles / ça dépend des textes disponibles / donc on voit ça aussi / avec le prof responsable / parce que parfois le prof responsable a des documents / et on les photocopie comme ça
151		**E-Nadja**	on peut y avoir accès ↑
152		**P-Maïssa**	oui / sinon on n'a pas le choix

Mais, malgré la mise à disposition d'exemplaires photocopiés pour les étudiants, ceux-ci ne lisent pas toujours l'oeuvre au programme, ce que soulignent P-Maïssa et P-Louisa :

144	29'00	**P-Maïssa**	au CCF on n'a pas tout + il n'y a pas tout pour commander les livres / ce n'est pas évident + donc on essaie de faire des photocopies / même pour la littérature québécoise les trois quarts des étudiants n'ont pas lu l'ouvrage / il n'y a qu'un seul exemplaire

Qu'en est-il, de manière plus large, des connaissances culturelles des étudiants ? Sur ce point, les trois enseignantes soulignent le rôle central des médias : la télévision (et notamment les chaînes françaises reçues par les paraboles), Internet sont pour eux des sources essentielles d'accès à l'information. Néanmoins, leurs avis ne se recoupent pas complètement.

P-Nassima présente ses étudiants sous un jour très négatif : s'ils regardent bien la télévision française, ce sont les émissions de divertissement comme la *Star Academy* qui recueillent leurs suffrages (329). Ils ne manifestent aucune curiosité pour l'actualité culturelle, «ne lisent pas» (335), ne connaissent rien à la société française :

335		**P-Nassima**	même pas même pas ils connaissent pas les partis politiques ils connaissent pas les tendances ils connaissent pas / vous leur parlez d'un journal sa tendance ils connaissent pas / moi il m'arrive de temps en temps bon ça va être enregistré tout de même / d'aller dans des mariages et je suis donc sidérée par les tenues vestimentaires et le maquillage des filles des jeunes filles c'est très libanais

Même lorsque le Centre culturel Français propose «une projection de film dans le cadre de l'enseignement de littérature contemporaine», les enseignants doivent «les pousser» (321) pour qu'ils y assistent :

321	51'00	**P-Nassima**	je pense qu'il faut voir le centre culturel français voir combien il y a d'abonnés et voir d'où est-ce qu'ils viennent / voir si le département de français est pourvoyeur de mais je pense qu'il n'y en a pas beaucoup parce que on est obligé de les pousser / par exemple pour euh ya eu donc une projection de film dans le cadre de l'enseignement de littérature contemporaine il aura fallu que l'enseignante leur dise que ce sera sanctionné par une note pour qu'ils assistent

Elle développe deux exemples pour étayer son propos : le premier est celui du film *Indigènes* de R. Bouchareb, qui a «fait un tabac en France» mais qui n'a visiblement pas suscité la curiosité des étudiants de licence :

323		**P-Nassima**	y a eu le film *Indigènes* qui a fait un tabac en France ya eu des discussions sur tous les plateaux et puis Dieu seul sait combien les Algériens captent les chaînes et bien vous savez qu'il y en a une qui est partie le voir / moi je leur ai dit ceux qui vont le voir je leur rajoute un point / y sont pas partis ils sont pas motivés la dernière fois on a fait Colette

Le second est celui de Colette dont P-Nassima a mis une oeuvre au programme de l'un de ses cours. Elle pensait intéresser les étudiants en évoquant le destin tragique de Marie Trintignant, qui a joué le rôle de l'écrivaine pour un téléfilm, mais elle découvre qu'ils ignorent même tout de ce fait divers qui a pourtant été largement médiatisé :

325	52'00	**P-Nassima**	XX le manuel scolaire le maquillage le travestissement donc de / la biographie des auteurs pour des besoins donc de la pédagogie de / et je leur ai dit le bouquin de la vie de Colette a été porté à l'écran par la famille Trintignant euh qui c'est ↑ ben euh Marie Trintignant elle a été assassinée par son copain / qui c'est madame ↑ c'est pas possible
326		**E-Nadja**	ils sont pas branchés sur les chaînes télé
327		**P-Nassima**	non mais les chaînes j'ai l'impression que je sais pas / moi-même des choses qui ne me concernent pas / la littérature je m'y intéresse / mais eux il y a un désintérêt total / alors je leur ai expliqué qui était Marie Trintignant qui était son père qui était sa mère comment s'est passé le ce que l'image de Colette que le film / ce film a été passé à la télévision enfin moi je l'ai vu / Gigi est passé à la télévision je leur ai dit XX et bien personne l'a vu

Elle constate par ailleurs l'acculturation des étudiants, qui sont pour elle très influencés par la culture orientale :

335		**P-Nassima**	même pas même pas ils connaissent pas les partis politiques ils connaissent pas les tendances ils connaissent pas / vous leur parlez d'un journal sa tendance ils connaissent pas / moi il m'arrive de temps en temps bon ça va être enregistré tout de même / d'aller dans des mariages et je suis donc sidérée par les tenues vestimentaires et le maquillage des filles des jeunes filles c'est très libanais
336		**E-Nadja**	ah oui
337		**P-Nassima**	des trucs comme ça des XX et donc là les gens sont très très portés sur les sur la culture orientale sur les danses orientales la musique orientale et alors

Elle a ainsi observé que lors des mariages auxquels elle a assisté, «les tenues vestimentaires et le maquillage des filles des jeunes filles» étaient «très libanais» (339) : elle affirme se sentir en complet décalage par rapport à ces références et déplore l'influence des feuilletons orientaux diffusés à la télévision qui pour elle font «des ravages» et «atrophient/ l'esprit» (341). Elle condamne nettement cette forme d'acculturation :

341	55'00	**P-Nassima**	oui ça tout de même ça fait des ravages hein et ça vous atrophie l'esprit là c'est le mimétisme là on veut ressembler aux Libanaises mais les Libanaises elles sont Libanaises / c'est pas la même chose et puis quand vous les voyez danser quand il y a une chanson qui est chantée tout le monde se met à chanter la chanson

P-Louisa semble avoir dans un premier temps un avis plus nuancé : elle commence par affirmer que les étudiants algériens connaissent la France «par coeur», notamment grâce aux médias qui sont pour eux une véritable fenêtre ouverte sur le monde :

98		**E-Nadja**	oui c'est par la télé

99		**P-Louisa**	oui c'est beaucoup plus par la télé beaucoup plus que par le cours lui même ah oui
100	25'00	**E-Nadja**	quand il y a des textes par exemple français contemporains avec des références à la culture française ou à la vie quotidienne en France ils décodent bien ↑
101		**P-Louisa**	ah ça oui oui oui on a l'impression qu'ils connaissent la France par coeur
102		**E-Nadja**	ah oui ↑
103		**P-Louisa**	ah oui oui ils la connaissent pas à travers les textes ils la connaissent à travers +
104		**E-Nadja**	à travers les feuilletons les choses comme ça
105		**P-Louisa**	voilà oui oui / la parabole a quand même ses avantages et maintenant avec internet
106		**E-Nadja**	encore mieux
107		**P-Louisa**	encore mieux

Pour autant, elle estime que les étudiants n'ont «pas d'esprit critique» (63) et souligne leur «manque d'intérêt» : ils vont par exemple rarement plus loin que les extraits photocopiés qui leur sont distribués en cours :

73		**P-Louisa**	et les étudiants ce que je déplore quand vous leur donnez l'extrait ils se contentent de l'extrait ils vont pas chercher / bon pour deux raisons la première raison c'est la cherté du livre / la deuxième raison parfois la non disponibilité de l'ouvrage il peut y avoir un seul ouvrage qui circule et pour y arriver euh

P-Maïssa donne en revanche une image beaucoup plus positive des étudiants :

190		**P-Maïssa**	**ça va** depuis quelques années c'est bon
191		**E-Nadja**	&ça s'ouvre
192		**P-Maïssa**	oui + ça s'ouvre depuis quelques années

Elle évoque le rôle de la télévision, mais aussi des voyages, de la rencontre avec des étrangers, des manifestations culturelles. Au contraire de P-Nassima, elle estime que les étudiants sont tout particulièrement intéressés par celles que propose le Centre culturel Français :

194		**P-Maïssa**	par la télé
195		**E-Nadja**	les voyages ↑
196		**P-Maïssa**	non / mais les voyages ça dépend / ça dépend des gens / de leurs moyens + surtout la télé / surtout le fait de RENcontrer des étrangers aussi / la rencontre avec les étrangers euh / les manifestations culturelles / le CCF surtout
197		**E-Nadja**	d'accord
198		**P-Maïssa**	le centre culturel français nous a beaucoup apporté hein / pour ce qui est des manifestations / des expositions de tableaux / expositions de livres rencontres avec des personnalités donc
199		**E-Nadja**	et ils y vont à ces manifestations ↑
200		**P-Maïssa**	ah oui bien sûr ah oui ah oui
201		**E-Nadja**	ils sont curieux de
202	42'00	**P-Maïssa**	ils sont curieux oui + et c'est ce qui m'a fait plaisir aussi + ils sont curieux / ça les intéresse / ils sont tous inscrits au CCF / ils y vont une fois par semaine au minimum / il y a les lundis du savoir et les jeudis aussi + ils sont tous présents donc

Les entretiens ne nous permettent pas de connaître de manière sûre les raisons de ces points de vue divergents. On peut néanmoins souligner que la différence de génération semble jouer un rôle important. La plus jeune des trois porte un regard beaucoup moins négatif sur des étudiants dont l'expérience reste assez proche de la sienne, alors que pour P-Nassima, et dans une moindre mesure P-Louisa, une rupture très nette est observable avec ce qu'elle a elle-même connu.

2.2.2. Le texte littéraire à l'université : objectifs, enjeux, corpus ?

a. Les objectifs assignés aux cours ?

Dans les entretiens, une question est systématiquement posée aux enseignantes pour leur demander quels sont les objectifs qu'elles assignent au texte littéraire. Les réponses qu'elles donnent sont variées et renvoient tant aux finalités assignées aux textes littéraires qu'aux moyens à mettre en place pour les atteindre. La dimension (inter)cuturelle est mentionnée d'emblée, spontanément chez deux enseignantes (P-Nassima et P-Louisa), néanmoins, toutes les trois en viennent à l'évoquer au fil des échanges.

P-Maïssa associe immédiatement à ses cours une finalité d'ordre méthodologique : les étudiants n'ayant, à ses yeux, rien acquis sur ce plan dans le secondaire, elle souhaite leur «permettre d'analyser un texte» (154) :

154	**P-Maïssa**	l'objectif est surtout de permettre aux étudiants d'analyser un texte + ils ne sont pas habitués à Analyser un texte / c'est surtout leur permettre de retrouver les éléments qui vont faire ressortir TElle ou TElle thématique
155	**E-Nadja**	une méthodologie d'analyse qu'ils vont pouvoir réutiliser
156	**P-Maïssa**	exactement c'est surtout ça l'objectif + et aussi les faire rédiger et être méthodique dans la rédaction / chose qui n'est pas évidente / parce qu'ils ne sont pas habitués /.../ alors ce qu'on fait en parallèle / par exemple on rédige un commentaire type / on le photocopie aux étudiants / c'est ce qui leur permet d'avoir quand même
157	**E-Nadja**	&un modèle
158	**P-Maïssa**	&un modèle à suivre

Elle ne mentionne pas d'autres objectifs. Cependant, d'autres extraits de l'entretien mentionnent des finalités qui sont en lien avec l'éducation interculturelle. Pour elle, en effet, une dimension importante de la lecture des textes avec ses étudiants est en effet de «casser les tabous» (166) dans une société comme celle de l'Algérie, jugée «conservatrice» (166) :

166 35'00	**P-Maïssa**	**euh pour ce qui** est de la dimension culturelle / elle apparaît constamment dans les textes /et c'est quelque chose que je mets en valeur ++ je le fais exprès / comme on est dans une société assez conservatrice / on va dire mon objectif surtout est de CAsser les tabous / je fais que ça

Elle mentionne des sujets particulièrement sensibles comme la sexualité, l'homosexualité, la religion, qui suscitent des discussions dans la classe, à l'occasion desquelles elle dit essayer de faire sortir les étudiants des idées reçues :

166	35’00	**P-Maïssa**	**euh pour ce qui** est de la dimension culturelle / elle apparaît constamment dans les textes /et c’est quelque chose que je mets en valeur ++ je le fais exprès / comme on est dans une société assez conservatrice / on va dire mon objectif surtout est de CAsser les tabous / je fais que ça
167		**E-Nadja**	j’avais cru le sentir (*rire*)
168	36’00	**P-Maïssa**	je le fais exprès / surtout pour ce qui de certains étudiants qui ont des idées préconçues / dans ce qui est de la culture de la femme de la religion / et ils ont du mal à s’ouvrir au monde / et j’essaie de casser au MAximum ces tabous-là en donnant des exemples / parfois BEtes + je le fais exprès pour les sensibiliser / eu::h l’année dernière il m’est arrivé / bon cette année j’ai pas eu l’occasion de le faire / mais l’année dernière j’ai été obligée de PArler de certains sujets qui étaient en dehors du cours / en entamant la littérature québécoise et la littérature libanaise / on avait parlé de sexualité / d’HOmosexualité / et ils étaient tous Atterrés CHOqués / et pour eux une FEmme ne doit faire ci / un HOmme ne doit pas faire ça + on doit être TOUS musulmans mais je leur ai dit / mais c’est pas possible / c’est pas normal ça c’est inconcevable / et donc j’ai dû CAsser les tabous / en leur disant écoutez quand on est une femme quand on est un homme on a droit de choisir sa religion / on a le droit d’être athée on n’est pas obligé de suivre les autres / chacun ses convictions / et j’ai même remis en question la religion musulmane / ça m’a coûté cher ++ je leur ai dis vous vous êtes musulman mais par tradition uniquement / vous ne savez pas du tout ce que ça veut dire être musulman / vous n’avez AUCUNE connaissance de l’islam parce que::

La lecture des textes est donc l’occasion d’une éducation à la tolérance, à la diversité. Elle est aussi le lieu où on peut remettre en cause les préjugés des étudiants, leurs représentations préconçues.

Elle évoque aussi le besoin que certains étudiants ont de «débattre», de «discuter», de «parler de tout», même si parfois «ça n’a rien à voir avec le cours» (208-210), en prenant l’exemple de l’un d’entre eux, E-Taïeb, qui est intervenu à de nombreuses reprises dans le cours qui vient d’avoir lieu (Le Figuier enchanté-M).

208	43’00	**P-Maïssa**	**effectivement +** par exemple tout à l’heure celui qui était juste à côté de toi / donc c’est un étudiant qui retarde un petit peu mes cours / parce qu’il adore parfois même si ça n’a rien à voir avec le cours / il Adore débattre de certains sujets il a un besoin
209		**E-Nadja**	d’expression
210		**P-Maïssa**	d’expression mais qui est vraiment IMmense d’ailleurs même en dehors du cours il vient me voir / et il me retient des heures des heures et des heures / il discute il parle de tout / c’est quelqu’un qui adore la littérature

P-Nassima commence comme P-Maïssa par aborder les objectifs méthodologiques, en parlant d’une «méthodologie une critique qui nous permet de tirer de chaque roman ce qu’il faut / et puis donc de pouvoir rédiger / de faire un travail cohérent structuré donc argumenté» (308).

Mais pour elle, le principal est la connaissance effective des oeuvres, l'acquisition d'une culture littéraire. La lecture des textes eux-mêmes est ainsi le plus important pour elle :

257	42’00	**P-Nassima**	donc non l’objectif moi j’pense du moins dans mes modules ↓ l’objectif premièrement c’est de les faire lire parce qu’ils ne lisent pas

Pendant longtemps elle a ainsi vérifié systématiquement les connaissances des étudiants en leur faisant rédiger des fiches de lecture :

257 **P-Nassima** y a quelques années le contrôle de lecture je le faisais je l'ai fait par écrit au bout d'un an deux ans ça a marché après ils se passaient les fiches de lecture donc il fallait plus donc faire cela ↓ donc pendant deux ans j'ai fait ça par écrit ensuite pendant deux ans j'ai fait ça à l'oral mais ça me prend un temps fou / c'était impossible donc j'ai fait ça pendant
42'00 deux ans / alors maintenant qu'est-ce que je fais donc c'est sous la menace il faut absolument qu'ils sortent du TD que je fais sinon je prends ça comme et j'leur dis donc

Mais elle associe aussi la littérature à la découverte par les étudiants d'autres univers culturels que le leur :

261 **P-Nassima** donc le premier objectif du module c'est de lire / deuxièmement c'est donc de se cultiver à partir du moment où vous travaillez sur des aires culturelles différentes / donc ils découvrent des univers qui ne sont pas le leur

Les textes offrent donc «un voyage dans le temps, dans l'espace avec peut-être des langues différentes / des mots différents / des des des thématiques différentes donc ça les cultive» : et cette culture n'est plus envisagée ici dans sa seule dimension littéraire. Elle ouvre aussi sur une démarche comparative, interculturelle :

265 **P-Nassima** bien sûr on voit la culture des autres sur le plan donc pédagogique ça leur permet de faire des études comparatives / donc là le fait de de voir trois oeuvres différentes ça peut être les Antilles ça peut-être l'essentiel c'est qu'elles soient soudées par la même / que la même thématique se retrouve donc là c'est de faire une étude comparative du moment où on fait une étude comparative ça veut dire qu'on a l'esprit critique

Enfin, il s'agit aussi, par le biais de ces études comparatives, d'inviter les étudiants à la réflexion, de leur faire acquérir un véritable esprit critique.

275 **P-Nassima** je les ai moins sollicités parce que vous étiez là et que je voulais faire le
45'00 corrigé en entier mais sinon les solliciter c'est les amener à réfléchir à donner eux-mêmes les réponses ↓ je pense que c'est ce qui est formateur / parce que la mémoire c'est très mauvais hein parce que une fois qu'on en est dépossédé ya plus rien tandis que l'esprit critique il est là

Cette approche est opposée par P-Nassima à la méthodologie d'apprentissage des lettres arabes et au rôle du par coeur[405] qu'elle juge néfaste :

271 **P-Nassima** oui ils cherchaient ben c'est ça qui est important il faut les sortir de cette habitude de mémoriser comme ils le font en lettres arabes et dans les la mémoire joue un très grand rôle moi la mémoire je n'en veux pas

272 **E-Nadja** c'est ça ils ressortent les résumés

273 **P-Nassima** voilà mais là ils sont pénalisés ils vont plus le refaire / vous avez vu ce matin voilà comment on traite le sujet c'est ce que j'attends

274 **E-Nadja** avec un esprit critique

275 **P-Nassima** je les ai moins sollicité parce que vous étiez là et que je voulais faire le
45'00 corrigé en entier mais sinon les solliciter c'est les amener à réfléchir à donner eux-mêmes les réponses ↓ je pense que c'est ce qui est formateur / parce que la mémoire c'est très mauvais hein parce que une fois qu'on en est dépossédé ya plus rien tandis que l'esprit critique il est là

[405] Ce à quoi fait écho P-Kamila quand elle accuse les étudiants de pratiquer le «parcoeurisme» (La Cousine Bette-K) : « en TH1 qu'est ce qu'ils ont fait ils ont répété les TD ils ont récité les TD de A jusqu'à Z / c'est du parcoeurisme c'est PAS ça une licence de français» (862).

Enfin, au-delà des textes littéraires, on voit apparaître chez P-Nassima la volonté de faire porter aux étudiants un regard critique sur la société qui les entoure, de mener à bien une véritable éducation qui dépasse un simple contenu académique. Par exemple, lorsqu'elle constate qu'ils sont «vissés sur la star Academy» et sur «des trucs comme ça», elle dit leur faire «un lavage de cerveau» (329) :

329	53'00	**P-Nassima**	je leur ai dit ben oui parce que là il faut absolument les aider à voir ce qu'il faut / je leur ai dit Star Academy parce que la première année je l'avais vu avec ma fille parce qu'elle voulait voir ce que c'est je leur ai dit c'est bien de la voir mais derrière donc les paillettes / derrière les vêtements derrière les lumières qui y a à la fin / qu'est-ce qu'il y a y a le travail

Au-delà du programme de divertissement, c'est la mise en avant de la valeur du travail qui est importante pour P-Nassima, car elle permet d'aider les étudiants dans leur propre parcours d'études :

331		**P-Nassima**	ces jeunes ils ont bossé dur pour arriver au résultat final et c'est ça qu'il faut retenir c'est que rien n'est donné parce qu'ils s'imaginent que n'importe qui peut monter sur une scène et danser mais NON c'est très très dur y a du travail physique moral les gens sont déprimés ils pleurent les jeunes là qui XX mais ça se prépare tout ça / c'est ça qu'il faut conserver dans votre idée et vous dire que le résultat final c'est le couronnement d'un travail XX

Enfin, des textes sont le lieu d'une éducation interculturelle : la lecture des *Identités meurtrières* d'A. Maalouf permet ainsi d'aborder la thématique des conflits identitaires, des guerres fratricides qu'ils ont pu déclencher :

167		**P-Nassima**	avec des thématiques que je change et les bouquins aussi / il y a les pères fondateurs qui sont là ils sont incontournables / et à la suite il y a une pleïade de de on change / parce que même pour moi-même / non je fais des lectures et j'aimerais bien de / les investir l'année dernière on a fait Amin Maalouf *les identités meurtrières /* on a fait euh / faut dire que les identités qui sont abordées dans les années cinquante ne sont plus les mêmes / c'est plus la même chose *Les Identités meurtrières* vous l'avez lu probablement
168		**E-Nadja**	oui
169		**P-Nassima**	je prends l'exemple du Liban de la Yougoslavie pour dire que les identités mènent à la mort elles mènent au crime / toutes ces identités qui étaient donc revendiquées dans les années cinquante aujourd'hui c'est c'est fini ça devient plutôt un mal qu'un bien / donc là je vous dis y a le planning

Lorsqu'elle est interrogée sur les objectifs qu'elle assigne à ses cours, **P-Louisa** met immédiatement l'accent sur une des facettes de la dimension (inter)culturelle de la lecture. Il s'agit avant tout de «faire parler» les étudiants, et de les rendre «plus sensibles au monde qui les entoure» 77) :

77	17'00	**P-Louisa**	pourquoi parce que j'ai toujours l'impression qu'ils sont complètement déconnectés de la réalité ↓ et je crois que l'enseignement des textes leur permettra d'avoir une vision au moins de percevoir ce qui se trame autour d'eux / donc ça peut être une licence qui est un éveil de conscience / et cela nous permet aussi d'ouvrir des débats sur une actualité / voilà moi c'est mes objectifs

Elle prend pour exemple les cours "Littérature et société", à l'occasion desquels les étudiants sont amenés à découvrir les textes fondateurs du marxisme, et à lire les textes à travers ce prisme :

81		**P-Louisa**	et bien par exemple tu vois moi pour ce qui est de l'histoire de la littérature je / le module plus précisément a comme titre littérature et société / donc là on va faire un petit peu de marxisme / on va voir tous les textes Gramsci Goldman Marx Engels bon / on commence par un petit peu déblayer ce terrain de ces grandes doctrines qui ont fait le monde ↑ et les sensibiliser à ça et puis après voir comment on peut utiliser ces partis-pris entre guillemets sur des textes / et en même temps ouvrir toujours cet objectif la possibilité à ces jeunes d'être plus / plus avertis beaucoup plus avertis
	19'00		

Sans pour autant tenir un discours militant comme P-Maïssa et vouloir casser les tabous, elle met elle aussi l'accent sur les échanges, les débats, l'espace de liberté d'expression qu'ouvrent les textes dans la classe. L'intérêt des étudiants se porte à ses yeux sur des thématiques universelles comme les relations hommes / femmes, parfois problématiques dans une société conservatrice :

129		**P-Louisa**	oui parfois on peut parler de relations de couples de filles de garçons et tout / et les garçons sont virulents contre les filles qui se sentent trop ouvertes au monde qui ont donné un coup de pieds aux tabous / certains les épaulent / c'est plutôt ce qui est dit ce qui est mis à travers leur discours c'est leur propre vécu / leur propre vécu de jeunes en mal d'amour en mal de tendresse
	31'00		

et plus largement «leur propre vécu de jeunes en mal d'amour et de tendresse» (129) :

130	**E-Nadja**	les textes les font réagir
131	**P-Louisa**	voilà par rapport à cette vie de garçons et de filles à /
132	**E-Nadja**	mmmm
133	**P-Louisa**	la politique ça ne les intéresse pas / c'est plutôt comment vivre dans tout ce marasme / ils disent nous on n'a pas profité de ces richesses / donc on n'est pas concerné / ils essaient de trouver leur monde plutôt dans la relation immédiate fille garçon tu comprends
134	**E-Nadja**	les ados c'est universel
135	**P-Louisa**	oui c'est universel /

Ces objectifs ne sont pas incompatibles avec des objectifs plus linguistiques, pour P-Louisa, la fréquentation des textes permet aussi d'atteindre : «quand même aussi des objectifs de langue» (77) :

77	**P-Louisa**	parce que c'est des textes quand même bien écrits et qui / moi j'ai vu des étudiants progresser en fréquentant ces textes /.../ &sur le plan de la langue et de la réflexion

b. Retour sur soi, ouverture aux autres : quels corpus ?

Quel regard est porté sur la place accordée aux littératures algériennes (et plus largement maghrébines) ? Comment les trois enseignantes envisagent-elles l'enseignement (et la réception par les étudiants) de ce corpus dont nous avons vu que, dans un mouvement que l'on peut qualifier de centripète, il peut ramener les étudiants à eux-mêmes, à leur

propre univers, des nuances à prendre en compte selon qu'on envisage des textes plus ou moins éloignés dans le temps de leurs lecteurs.

Ainsi, lorsqu'il est demandé à P-Nassima «comment /ses étudiants/ réagissent par rapport aux oeuvres, à tous les pères fondateurs qui revisitent l'histoire de l'Algérie, de la colonisation» (395), elle souligne que «ça les interpelle», plus que la littérature française (396). Ces textes sont pour eux l'occasion de se redécouvrir : ils permettent en effet d'établir «un contact avec l'histoire de leur pays» (359) :

357 59'00	**P-Nassima**	de quelle manière et ben parce que ça satisfait peut-être probablement pour les berbéristes ça satisfait un petit peu leur curiosité mais le problème est mieux posé / donc ils savent exactement ce que c'est / les conditions de vie / ben ils savent très bien tout de même que l'Algérie c'était pas ce qu'elle est aujourd'hui euh ça leur permet tout de même de se positionner de s'interroger
358	**E-Nadja**	c'est le moment de se redécouvrir
359	**P-Nassima**	oui c'est une redécouverte oui / c'est un moment d'instruction des choses qu'ils ignoraient qui leur tombent comme ça sur le / oui oui / je crois que c'est le seul moment où ils ont un contact avec l'histoire l'histoire de leur pays

L'ancrage des oeuvres dans le contexte algérien, ou plus largement maghrébin, facilite la compréhension des oeuvres, qui se trouvent de fait moins éloignées de leur propre univers de référence :

243	**P-Nassima**	non beaucoup plus sur le côté français quelques exemples d'Algériens ou de Marocains / parce que là c'est quand on prend des exemples dans leur environnement qu'ils comprennent mieux les choses / et puis là comme ils ont fait l'histoire de la littérature en première année ↑ alors quand vous parlez de madame de Staël ou de Victor Hugo de XX de Molière / ils retrouvent un petit peu

Pour autant, elle nuance son propos : elle estime que les étudiants restent malgré tout à distance de ces textes maghrébins, qu'ils jugent «/instructifs/» (363), sans pour autant se sentir directement concernés, même lorsque sont abordés des sujets que l'on aurait pu penser fortement impliquant, comme la colonisation :

359	**P-Nassima**	oui c'est une redécouverte oui / c'est un moment d'instruction des choses qu'ils ignoraient qui leur tombent comme ça sur le / oui oui / j'crois que c'est le seul moment où ils ont un contact avec l'histoire l'histoire de leur pays
360	**E-Nadja**	et par rapport à tous les textes qui dénoncent la colonisation ils ont quelle lecture ou quelles réactions spontanées
361	**P-Nassima**	ça leur paraît euh ya pas de réactions d'hostilité ou de / ben c'est un fait c'est un fait non ils s'impliquent pas hein
362	**E-Nadja**	ils sont pas engagés
363	**P-Nassima**	non pas du tout pas du tout / ils sont pas impliqués ils sont pas engagés ils sont pas ils sont pas euh concernés / c'est instructif certes mais la distance reste là ça concerne les autres / non l'engagement n'y est pas non pas du tout

Cette implication peut en revanche pour P-Nassima naître à l'occasion de jeux de changements de points de vue, comme ceux qu'initie A. Maalouf dans *Les Croisades vues par les Arabes* : la relecture des croisades «vues d'après les manuscrits arabes» offre une représentation positive de l'Orient qui n'est plus celui «de l'obscurantisme» et «de la

pauvreté» mais des «honneurs», des «richesses», des «bibliothèques» (371) est reçue de manière très positive par les étudiants :

371	61'00	**P-Nassima**	et ça ça leur fait plaisir ça leur fait plaisir / parce que ça titille un petit peu leur fierté de / je dirais Arabe entre guillemets

P-Louisa commence par souligner que ce corpus n'a pas nécessairement la place attendue dans les enseignements de licence :

83	20'00	**P-Louisa**	ah oui finalement finalement comme fiction en on arrive même pas même pas à faire nos propres auteurs même pas parce que depuis qu'il y a eu l'adaptation de certains grands textes d'auteurs algériens Mammeri / Dib qu'on préfère les voir au cinéma

Comme sa collègue, elle note qu'aborder ces textes n'est pas non plus une garantie de l'implication de tous les étudiants qui ne se sentent pas nécessairement «concernés» (126) par ces questions qui appartiennent au passé et ne correspondent pas aux interrogations qui sont les leurs :

126		**E-Nadja**	par rapport à tous les ouvrages / Dib ou comme ça / tous les grands classiques de l'histoire algérienne ils réagissent comment par rapport à l'histoire de l'Algérie
127	30'00	**P-Louisa**	ah ben certains ne se sentent même pas concernés / parce qu'ils se prennent pour des laissés pour compte + parce que ils disent nous les jeunes on est marginalisés on n'est pas sollicités donc tout ce qui se fait se fait sans nous / à ce moment là nous aussi / donc ils sont pas impliqués ils veulent pas s'impliquer et voilà

L'éloignement de ces textes dans le temps semble ici expliquer la distance des étudiants, qui préfèrent, pour P-Louisa, se rabattre sur des questions liées à la sphère plus personnelle comme les «relations de couples», «leur propre vécu de jeunes en mal d'amour / en mal de tendresse» (129).

La plus jeune des trois enseignantes P-Maïssa fait elle aussi part de certaines réserves quant aux classiques de la littérature maghrébines qui semblent susciter des discours idéologiquement convenus sur l'histoire algérienne, auxquels elle s'oppose. Elle cite ainsi l'exemple d'un étudiant qui reproche à M. Feraoun de ne pas «défendre son pays» et lui oppose la liberté de l'écrivain.

178	39'00	**P-Maïssa**	alors + l'histoire de la colonisation ça DÉpend / par exemple le texte de Mouloud Ferraoun/ Mouloud Ferraoun ne prend pas part dans la colonisation / il ne défend à aucun moment les Algériens / ils racontent juste sa vie c'est tout / et il se trouve qu'à un moment j'ai eu un étudiant qui m'a fait une réflexion assez drôle / ben tiens mais celui là il ne défend même pas son pays / je vois VRAIment pas pourquoi il écrit + je lui dis mais c'est pas parce qu'il ne défend pas son pays qu'il ne doit pas écrire / et justement y a des idées concernant ça /

Elle semble en outre manifester une certaine lassitude face à ces grands classiques et au thème rebattu de la colonisation et souhaite se tourner vers l'avenir plus que vers le passé :

178		**P-Maïssa**	et j'essaie je véhicule quand même des messages à travers mon cours en leur disant que la littérature / la littérature c'est GRAND c'est vaste c'est riche / et on n'est pas censé se contenter uniquement de la colonisation / la colonisation c'est bon c'est passé ça y est c'est fini on en a marre / on voudrait à aucun moment retrouver ce sujet à chaque fois / c'est bien de se dire / BON voilà notre pays a eu une histoire mais c'est bon l'histoire est passée ça y est
	39'00		
179		**E-Nadja**	&et oui oui
180		**P-Maïssa**	maintenant il faut voir (*geste de la main*)
		E-Nadja	&la suite
182		**P-Maïssa**	&l'avenir EH oui + c'est ça qui est important

C'est visiblement pour elle les littératures d'autres aires francophones qui sont porteuses d'une forme d' «ouverture» (le terme est répété à plusieurs reprises) et d'enrichissement. Ces littératures sont découvertes à travers les textes, mais aussi les animations culturelles (conférences etc.) proposées au CCF et au sein de l'université. Ici, elle met l'accent s*ur un mouvement centrifuge qui mène vers* l'autre, l'ailleurs, la diversité, la pluralité :

184		**P-Maïssa**	&ben depuis ces deux dernières années / ces deux dernières années si + parce que depuis qu'on a rajouté des textes de littérature québécoise / on a même rajouté pour le LMD la littérature BElge / LIbanaise / je crois qu'il y a une ouverture + et c'est fait exprès pour qu'il n'y ait pas d'idées fixes ou préconçues
185		**E-Nadja**	et eux tu les sens ailleurs ↑ ils sont réceptifs ↑
186	40'00	**P-Maïssa**	oui ils sont réceptifs + oui ça leur plaît ça leur plaît / et ça leur permet de découvrir / surtout que depuis quelques années madame H. nous a:: / elle a enrichi le département / elle nous a permis de rencontrer plusieurs personnes des réalisateurs des conférenciers + donc euh ça leur a permis d'avoir une autre idée **de la littérature**
187		**E-Nadja**	**de s'ouvrir**
188	41'00	**P-Maïssa**	de s'ouvrir un petit peu / et surtout l'année dernière alors madame H. nous a ramené un réalisateur belge / donc il a adapté au cinéma le roman de Madeleine Bourdouxhe *La femme de Gilles* et ce film est asse::z / il y a des images / des séquences assez CHOquantes / c'est à caractère pornographique on a vu le film tous ENSEMBLE à la salle de projection + bon ça c'est bien passé / ils étaient au départ un peu choqué / mais ensuite c'est bon ça c'est très bien passé / y a eu un débat juste après / ils ont même posé des questions au réalisateur / le réalisateur a répondu / c'était très instructif et j'ai trouvé ça intéressant + depuis madame H. essaie de faire ce genre de chose assez souvent / de multiplier ce genre de manifestation / c'est ce qui leur permet de s'ouvrir

c. Tabous, débats : la dimension axiologique

Les textes sont susceptibles d'aborder des sujets sensibles pour les étudiants comme les rapports hommes / femmes, les questions liées à la religion qui sont à plusieurs reprises mentionnés par les enseignantes. Cette question n'est pas envisagée exactement de la même manière par chacune d'entre elles, même si elles insistent toutes sur l'importance de l'éducation à la différence et à la tolérance que peut susciter la lecture des textes.

Pour P-Louisa, tout d'abord, il n'y a pas de tabous dans la classe même si elle évoque de manière implicite la présence d'étudiants susceptibles d'être choqués par certains textes :

121		**P-Louisa**	non il y a pas de tabous ça n'existe pas / la classe le cours est un milieu d'ouverture extraordinaire on peut tout débattre moi avec les / tu n'as pas eu l'occasion de venir l'année dernière c'était les cours de première année où fallait / mais en deuxième année où les étudiants commencent / non il y a pas de tabous / même si on sait qu'au fond de la salle il y a quelqu'un qui mais ça non non

Elle cite l'exemple de textes faisant référence à l'histoire de l'Algérie, qui peut donner lieu à «un débat sur cette histoire d'Algérie à un temps donné» (sans que le sujet soit tabou).

Néanmoins, elle mentionne aussi des débats qui peuvent survenir dans la classe entre les étudiants, notamment entre des garçons et des filles[406] :

129	31'00	**P-Louisa**	oui parfois on peut parler de relations de couples de filles de garçons et tout / et les garçons sont virulents contre les filles qui se sentent trop ouvertes au monde qui ont donné un coup de pieds aux tabous / certains les épaulent / c'est plutôt ce qui est dit ce qui est mis à travers leur discours c'est leur propre vécu / leur propre vécu de jeunes en mal d'amour en mal de tendresse
130		**E-Nadja**	les textes les font réagir
131		**P-Louisa**	voilà par rapport à cette vie de garçons et de filles à /
132		**E-Nadja**	mmmm
133		**P-Louisa**	la politique ça ne les intéresse pas / c'est plutôt comment vivre dans tout ce marasme / ils disent nous on n'a pas profité de ces richesses / donc on n'est pas concerné / ils essaient de trouver leur monde plutôt dans la relation immédiate fille garçon tu comprends
134		**E-Nadja**	les ados c'est universel
135		**P-Louisa**	oui c'est universel /

Lorsqu'elle est interrogée sur les tabous que les textes peuvent heurter, ou sur d'éventuels débats sucités par leur lecture, elle prend l'exemple de la relation entre Omar et Zhora dans *La Grande maison* de M. Dib. Elle atténue la dimension choquante de cette relation, qualifiée de «petite amorce de flirt», :

375	63'00	**P-Nassima**	oui c'est le seul vraiment parce que Dib vraiment son propos est ailleurs / mais il fallait cette petite note de fraicheur dans cette noirceur de *La Grande maison* pour montrer qu'il y a tout de même la jeunesse qu'il y a la vie de la chair ya le / mais c'est très très furtif

Elle évoque une scène où «Zhora va se baigner dans une sorte /.../ de petit fleuve ou de rivière» et où «Omar est là derrière un bosquet en train d'apercevoir ses cuisses» : pour elle les réactions des étudiants témoignent du fait qu'ils apprécient que la classe soit le lieu d'une telle transgression, même minime :

375	63'00	**P-Nassima**	oui c'est le seul vraiment parce que Dib vraiment son propos est ailleurs / mais il fallait cette petite note de fraicheur dans cette noirceur de *La Grande maison* pour montrer qu'il y a tout de même la jeunesse qu'il y a la vie de la chair y a le / mais c'est très très furtif / et puis aussi dans *L'Incendie* ya la fin lorsque Zhora va se baigner dans une sorte donc de de petit fleuve ou de rivière / où elle se dénude et qu'Omar est là derrière un bosquet en train d'apercevoir ses cuisses en train de ben ces passages ils adorent ***(rires) /*** ils adorent oui j'pense que si on + si les textes donc la transgression si on l'utilise / ça leur fait ça fait plaisir parce que du fait déjà de les aborder en groupe avec des filles des garçons c'est déjà quelque chose

[406] On voit ici les représentations de P-Louisa elle-même, pour qui visiblement les garçons ont des tabous et certaines filles ont «donné des coups de pied» à ces mêmes tabous.

Comme P-Maïssa, elle fait ensuite part de la volonté qui est la sienne de briser les tabous dans la classe .

376		**E-Nadja**	et de votre part y a une volonté pédagogique de ce côté là ↑
377		**P-Nassima**	oui bien sûr bien sûr il faut tout de même enlever ce tabou et
378		**E-Nadja**	M. tout à l'heure a eu droit à une condamnation en règle de l'adultère

Au sujet de l'adultère par exemple, elle souligne la nécessité d'une approche objective, et non morale, de ce phénomène qu'elle qualifie à de nombreuses reprises de «normal» :

383		**P-Nassima**	ah bon non il faut le prendre sur un autre ton / et dire tout simplement que si l'adultère existe en Kabylie c'est que les conditions de vie l'imposent / et le permettent et le permettent / c'est une région c'est la campagne alors si une femme plaît à un homme il suffit de s'isoler quelque part et puis c'est terminé ↑ et d'ailleurs ya un bouquin de Feraoun je sais pas si c'est *L'Anniversaire* ou euh / ya tout un passage sur l'homosexualité alors les étudiantes l'année dernière elles étaient offusquées m'ont dit c'est pas vrai je leur ai dit si c'est vrai parce que là si ça vous paraît invraisemblable dans le roman de Mammeri il faut vous référer donc à Feraoun à *L'Anniversaire* c'est un essai dans lequel il explique donc l'homosexualité en Kabylie et il l'explique tout simplement par les interdits qui pèsent sur les gens avec ce cloisonnement entre l'univers féminin et l'univers masculin ↑ et puis surtout la nature qui favorise ce genre de c'est une réalité

Comme P-Maïssa, elle évoque le sujet de l'homosexualité, lui aussi susceptible de choquer les étudiants et rapporte le discours qu'elle leur a tenu après la lecture d'un «passage sur l'homosexualité» dans un roman de M.Feraoun étudié en classe. Là encore, elle adopte un regard distancié, qui fait de l'homosexualité une réalité objective, explicable :

381		**P-Nassima**	oui il est vieux / et puis en plus vous savez avec les problèmes de diabète d'hypertension c'est pas sûr qu'ils gardent leur virilité ↑ ces femmes-là j'suis sûre qu'elles cherchent ailleurs peut-être avec le frère ↑ le cousin ↑ c'est tout à fait normal moi je pense que c'est tout à fait normal / si on mariait les jeunes avec les jeunes ben y'aurait pas de problèmes à partir du moment où on donne un enfant à un vieillard je suis désolée l'enfant doit vivre sa vie dans le cas de XX c'est un peu normal elle est belle elle est jeune elle est provocante ↑ elle est c'est normal qu'elle suscite le désir et qu'il y ait une réponse à cet appel
382	65'00	**E-Nadja**	dans le cours de M. y'avait des étudiantes où on sentait que la question morale était
384		**E-Nadja**	ils avaient du mal à accepter que ce soit une réalité
385	66'00	**P-Nassima**	c'est comme ça ben non l'homme n'est pas pur il a des besoins et il faut les satisfaire ++

d. Obstacles et limites

Néanmoins, ces manières d'envisager le texte comme un passeur (inter)culturel et la classe comme lieu de discussion, d'ouverture à l'autre rencontrent certains obstacles, qui sont exprimés dans les entretiens. Pour P-Nassima, le faible niveau des étudiants, pose problème : les difficultés linguistiques, la méconnaissance des réalités culturelles font que le bénéfice potentiel des textes reste limité. Lorsqu'elle est interrogée sur la réception d'A. Maalouf par les étudiants, elle insiste dans un premier temps sur le fait que les étudiants ne «le connaissent pas» (367) et la question doit être reformulée à deux reprises pour qu'elle accepte d'évoquer leurs réactions lorsqu'ils le découvrent :

366	**E-Nadja**	des choses comme Amin Maalouf ils en ont quelle lecture
367	**P-Nassima**	ils le connaissent pas

368		**E-Nadja**	mais quand ils le découvrent
369		**P-Nassima**	alors quand ils le découvrent c'est autre chose mais ils le connaissent pas
370		**E-Nadja**	ils ont quel type de réactions quand ils découvrent
371	61'00	**P-Nassima**	quand ils découvrent ben surtout /.../ ça ça leur fait plaisir ça leur fait plaisir / parce que ça titille un petit peu leur fierté de / je dirais Arabe entre guillemets

Elle nuance aussi les découvertes interculturelles que peuvent apporter les textes, qui restent cantonnées au seul cadre du cours :

364	60'00	**E-Nadja**	et est-ce que du point de vue plus interculturel de découvrir les sociétés plurielles les sociétés métissées le contact avec l'autre ou des choses comme ça est-ce que ça apparaît dans la lecture des textes
365		**P-Nassima**	oui ça découvrir oui la découverte oui / de l'autre oui oui oui / ils aiment bien ça ↓ je crois qu'ils assistent aux cours aussi avec plaisir / mais ça reste dans le cadre d'un cours de deux heures ou de quatre heures / c'est tout

Enfin, elle souligne les difficultés des étudiants avec le livre, et plus généralement l'écrit : pour elle l'aliénation des étudiants aux nouveaux moyens de communication est telle que le livre a perdu «le pouvoir d'identification» et «de distanciation» qu'il avait (394) :

352		**E-Nadja**	est-ce que quand ils étudient les textes ou comme ça c'est l'occasion pour eux de découvrir à la fois l'autre et à la fois soi de découvrir la culture française de découvrir des manières de vivre de penser / ou alors eux de réfléchir sur leur propre histoire
353	58'00	**P-Nassima**	moi je ne pense pas j'pense qu'ils sont je suis peut-être un peu négative mais je me dis qu'ils sont tellement aliénés à ce qui les entourent qu'ils sont incapables de faire cette / la projection elle se fait quand / pas par le biais du livre ah le livre je pense qu'il a perdu ce pouvoir-là le pouvoir d'identification de distanciation de non je crois que c'est fini pour le livre / maintenant c'est les médias c'est les nouveaux moyens de communication qui sont en train de prendre la place ça c'est clair et moi je pense que le malheur des pays qui sont pas développés c'est la télévision / elle vous bouleverse vos moeurs elle vous bouleverse vos valeurs elle vous fait vivre dans un rêve euh dans des fantasmes que vous pouvez pas satifaire elle vous fait vivre par procuration / et ça c'est terrible / parce que le contact avec la réalité est très très il n'existe presque plus

Mais existe aussi pour P-Nassima et P-Maïssa un autre écueil de cette dimension interculturelle : contrairement à P-Louisa, pour qui il n'y a aucun tabou dans la classe, elles soulignent toutes les deux que les étudiants sont susceptibles d'avoir des réactions violentes, d'être choqués, offusqués en cours. Même si cela peut être un moyen de les provoquer pour arriver à leur fins, cela peut aussi être improductif et susciter des blocages : P-Nassima évoque ainsi l'exemple de M. Mokkedem (qu'elle souhaite pourtant mettre au programme de ses cours). Pour elle, les thématiques des oeuvres de cette écrivaine risquent de choquer dans un pays «arabo musulman» comme l'Algérie :

221	**P-Nassima**	/../ et puis je pense que les dérapages tout cet ce libertinage / on peut se le permettre mais on n'a pas besoin de le crier sur les toits / parce que chez nous en Algérie aussi les moeurs elles sont complètement
222	**E-Nadja**	libérées

223	36'00	**P-Nassima**	les femmes mariées c'est des adultères mais seulement les gens n'ont pas besoin de le dire / **j'ai envie de vivre ma vie**
224		**E-Nadja**	**c'est pas des romans**
225		**P-Nassima**	ben je la vis mais j'ai pas besoin de l'écrire sur un bouquin / vous comprenez un petit peu le /

Elle préfère que l'émancipation soit faite «par le travail par l'instruction par des choses positives» (217), à l'image de ce que propose M. Mammeri dans ses textes :

218	**E-Nadja**	c'est ce que vous disiez ce matin en cours le personnage de Mammeri c'est une émancipation
219	**P-Nassima**	oui c'était un peu
220	**E-Nadja**	progressive
221	**P-Nassima**	progressive c'est ce qu'il veut oui / mais progressive une progression aussi positive et instructive / parce que et puis je pense que les dérapages tout cet ce libertinage / on peut se le permettre mais on n'a pas besoin de le crier sur les toits / parce que chez nous en Algérie aussi les moeurs elles sont complètement

P-Maïssa aborde de manière plus précise encore cette question : l'entretien a été réalisé à l'issue d'un cours où les questions liées à la religion, au statut de la femme ont suscité un débat assez animé. Elle souligne que s'attarder sur ces thèmes risque de la placer dans une "situation assez critique"

174	**P-Maïssa**	je voulais pas rentrer dans ce genre de chose / parce que je savais qu'il y a DÉjà un problème de religion / déjà aussi y a un problème de religion / parce que les Kabyles en général sont chrétiens / et les Arabes sont musulmans / et les Kabyles soit ils sont chrétiens soit ils sont athées / et donc ça pose problème ++ alors déjà qu'il y a un problème de religion il y a un problème d'origine / il y a un problème de langue alors si PAR DESsus le marché je m'attarde sur un point tel que la la REligion ou la CUlture / je vais me retrouver dans une situation assez critique

Elle fait référence à son expérience des années précédentes, où les débats sur la religion lui ont «coûté cher» et ont «perturbé complètement le déroulement de /ses/ séances» (174) :

174	**P-Maïssa**	c'est ce qui m'est arrivé l'année dernière / je me suis retrouvée avec des étudiants qui se bagarraient en plein cours / j'avais des étudiants qui étaient contre la religion musulmane / y en avait d'autres qui étaient contre la religion chrétienne / d'autres qui étaient athées et d'autres qui disaient que il FAUT être musulman il faut porter le voile

Elle a donc décidé de «mettre fin» à ce type de discussion - cependant elle souhaite «atténuer /.../ mais pas exclure complètement le sujet» (176) car il faut pour elle continuer à «sensibiliser» les étudiants.

e. Variations et contacts de langues, des textes à la classe

Nous avons évoqué l'intérêt que pouvaient représenter, dans un contexte comme celui de l'Algérie, les textes francophones susceptibles de faire écho aux pratiques langagières des étudiants, à les amener à réfléchir sur les variations, les contacts de langue qu'ils peuvent observer autour d'eux. Une question de l'entretien interrogeait plus particulièrement les enseignantes sur ce point qui, de manière générale, contrairement à la dimension interculturelle, semble moins retenir leur attention. Il est aussi intéressant de faire le lien, de

manière plus large, entre leurs réponses et les représentations des contacts de langues et des registres qu'elle peuvent développer par ailleurs.

Dans le cas de P-Nassima et P-Maïssa, le mélange des langues, des registres est pour elles source de confusion et doit être proscrit de la classe. Dans ses cours, lorsque les étudiants utilisent l'arabe et le kabyle, P-Nassima dit les reprendre : elle «fait le gendarme» pour qu'ils trouvent leurs mots en français, car dans l'enseignement des langues, pour elle, il ne doit pas «y avoir d'interférence» :

286		**E-Nadja**	et est-ce que tout se passe en français dans vos cours ou y a des alternances
287	47'00	**P-Nassima**	jamais jamais
288		**E-Nadja**	ils le font entre eux je les entendais ce matin
289		**P-Nassima**	justement quand je leur donne des extraits d'oeuvres je les entends travailler entre eux je les entends parler en kabyle dans la classe / je vous interdis de parler en kabyle ou en arabe c'est pas pour vous sanctionner c'est pour des raisons pédagogiques il faut que vous trouviez vos mots en français / et je fais donc le gendarme / non non j'pense que dans l'enseignement des langues il doit pas y avoir d'interférences non non non on doit parler c'est tout si c'est du français on parle le français / déjà moi déjà là je parle pas beaucoup dans mon quotidien encore moins en cours /non non j'interdis l'utilisation de

P-Maïssa envisage elle aussi l'alternance codique pratiquée par les étudiants de manière négative, en écho à la manière dont elle a retracé la construction de son propre répertoire linguistique où la coexistence de plusieurs langues est vue comme problématique. Elle prend l'exemple d'un étudiant qui commence à parler en français puis «s'oublie» (206) et utilise la langue arabe ou le kabyle.

206		**P-Maïssa**	si si si il y en a d'autres / par exemple dès qu'il y a un étudiant qui commence à parler / il commence à parler en français au bout d'un moment il s'OUblie il utilise la langue arabe / et ensuite il dit AH madame
207		**E-Nadja**	d'accord **il se surveille plus**
208	43'00	**P-Maïssa**	**effectivement +** par exemple tout à l'heure celui qui était juste à côté de toi / donc c'est un étudiant qui retarde un petit peu mes cours / parce qu'il adore parfois même si ça n'a rien à voir avec le cours / il Adore débattre de certains sujets il a un besoin
209		**E-Nadja**	d'expression
210		**P-Maïssa**	d'expression mais qui est vraiment IMmense d'ailleurs même en dehors du cours il vient me voir / et il me retient des heures des heures et des heures / il discute il parle de tout / c'est quelqu'un qui adore la littérature / mais il s'oublie en parlant par exemple en français / il s'oublie pendant un moment il parle en kabyle et il y en d'autres qui parlent en arabe / donc
211		**E-Nadja**	d'accord
212		**P-Maïssa**	et donc il y a un petit mélange comme ça / ensuite ils me disent / AH excusez-moi madame

Si elle «ne sanctionne pas» (214) directement les étudiants comme le fait sa collègue, c'est parce qu'ils semblent avoir intégré que ce qu'elle appelle un «petit mélange» (212) n'était pas acceptable en cours :

214		**P-Maïssa**	**ben** je ne sanctionne pas quand ils parlent en arabe ou en kabyle / seulement quand ils s'oublient /ils s'auto corrige donc je n'ai même pas besoin de leur dire Attention là tu t'oublies fais attention

Elle évoque aussi les pratiques langagières spécifiques aux jeunes, qui «utilisent le verlan» et «sont influencés par la télé» (214) :

214		**P-Maïssa**	mais le problème qui se pose c'est que les trois quarts utilisent surtout le verlan et ils sont INfluencés par la télé
215		**E-Nadja**	ah oui
216	44'00	**P-Maïssa**	oui ils sont influencés par la télé / alors c'est OUAIS MEUF TEUF / alors je me retrouve
217		**E-Nadja**	ils ont un registre de langue

Là aussi, les étudiants ont des difficultés à distinguer les différents registres, et à utiliser celui qui est adéquat dans les travaux universitaires :

218		**P-Maïssa**	et donc / au lieu d'apprendre la langue française ou le registre courant ou soutenu / ils se retrouvent à parler en verlan
219		**E-Nadja**	par l'exposition aux media **en fait**
220		**P-Maïssa**	**et ça pose** problème parce que même sur leurs copies / c'est ce que je **retrouve**
221		**E-Nadja**	**(rire)**
222		**P-Maïssa**	ils ne se rendent pas compte que ce n'est pas ça le français / et pour eux c'est ça le français / et donc ça pose problème / et j'essaie à chaque fois de leur dire Attention ce n'est pas ça / il faut utiliser le registre soutenu ou courant soutenu / bon d'accord pour ceux qui maîtrisent parfaitement pour ceux qui lisent beaucoup / mais au moins le registre courant mais ce n'est pas évident

P-Louisa, fait elle aussi du français la langue de la classe. Même si l'arabe peut être présent «entre eux», ses étudiants doivent employer le français lorsqu'ils prennent la parole :

138		**E-Nadja**	et eux ils parlent en quelle langue dans la classe ↑
139	33'00	**P-Louisa**	eh ben ils parlent en langue française ils essayent ils essayent non ils parlent la langue française ils parlent en français oui
140		**E-Nadja**	oui
141		**P-Louisa**	tu as pu constater non
142		**E-Nadja**	oui oui oui / ils discutent en arabe des fois mais c'est marginal au cours
143		**P-Louisa**	entre eux oui mais s'ils doivent intervenir s'ils sont sollicités c'est en français qu'ils répondent

Mais là où P-Maïssa et P-Nassima disent bannir complètement les langues autres que le français elle n'hésite pas à recourir à l'arabe ou à la langue des jeunes, stratégie qui lui permet d' «aiguillonner» ses étudiants et de «remettre le discours en marche» lorsque la communication est rompue :

136	32'00	**E-Nadja**	du point de vue des langues ensuite dans tes cours tu as recours à quelle langue et quelles langues sont présentes
137		**P-Louisa**	ah ben quand / moi c'est en français mais quand par exemple j'ai envie de les aiguillonner un petit peu je puise dans la langue arabe / je puise plutôt dans leur langue à eux parce que il y a cette langue qui parallèlement se forge à la langue dite nationale ou dite véhiculaire et il y a cette propre langue donc que les jeunes se façonnent et quant un enseignant une fille de mon âge va dans leur discours et ben ça fonctionne très bien / ça les interpelle oui et ça remet le discours en marche

Pour P-Louisa, néanmoins, les textes qui présentent des contacts de langues et / ou de registres de langues ne semblent pas avoir d'intérêt particulier pour les étudiants, car ils ne sont pas aptes à repérer ces particularités dans l'écriture :

148	34'00	**E-Nadja**	et ils réagissent comment aux différentes variétés du français ↑
149		**P-Louisa**	ils heu je pense pas qu'ils aient une réaction ils pensent que cela va de soi ↓ les choses se passent comme ça /
150		**E-Nadja**	par rapport à eux le français qu'ils parlent et les variétés de français dans le texte
151		**P-Louisa**	non ils ne se posent pas de questions de cet ordre-là / pas du tout

De la même manière, pour P-Nassima, ils ne peuvent «goûter» la présence d'une langue étrangère, le créole par exemple :

387	67'00	**P-Nassima**	ben vous savez quand il y a des quand il y a donc il y a ce cette langue étrangère qui est affichée dans le roman / par une marque spécifique / par des guillemets par l'italique ils le sentent / ils le sentent mais si vous enlevez l'italique et les guillemets que vous mettez ça dans le texte français ils font pas la différence
388		**E-Nadja**	ah oui ils vont pas repérer
389		**P-Nassima**	non non parce qu'ils n'ont pas le niveau de langue nécessaire qui permet la distinction et la différence non
390		**E-Nadja**	d'accord oui oui
391		**P-Nassima**	non vous pouvez mettre n'importe quelle XX dans un texte elle ne sera pas perçue / parce que le niveau de langue est très très faible / parce que par exemple maintenant vous n'avez pas intérêt à leur donner un texte comme les textes de Simone Schwartz-Bart où le créole est là / le créole il faut le savourer / vous pouvez apprécier le créole que si vous connaissez la langue française et les écarts qui sont introduits par le / mais là ce sera incompréhensible ah non non non / il faut rester vraiment dans le français scolaire qu'ils ne maîtrisent pas d'ailleurs

La réponse de P-Maïssa en revanche est différente : pour elle, les étudiants trouvent plaisir à lire ce type de textes, dans lesquels ils reconnaissent des phénomènes qu'ils pratiquent eux-mêmes au quotidien.

224	45'00	**P-Maïssa**	ils se retrouvent / ça leur fait plaisir / parce qu'ils se retrouvent / alors pour des textes maghrébins / ça leur fait plaisir parce qu'ils savent de quoi il s'agit

Là aussi, les textes québécois offrent des occasions intéressantes pour que les étudiants puissent se retrouver dans un univers qui leur est *a priori* étranger :

226		**P-Maïssa**	pour les textes québécois il y a des emprunts aussi / comme je fais un travail de recherche / donc je leur dis ce que ça signifie *etc. /* ça leur fait aussi plaisir parce qu'ils se disent / tout compte fait il n'y a pas QUE la littérature maghrébine qui emprunte des mots à la **culture**

* * * * *

Pour conclure, ce chapitre consacré à l'analyse des entretiens et des questionnaires recueillis auprès d'enseignants du Celfe, du Cidef et de la licence de français de l'Université Alger 2 nous a permis de mettre au jour quelques-uns de leurs Représentations, croyances et Savoirs (Cambra Giné 2003) vis-à-vis du texte littéraire et de son enseignement.

Dans les deux centres de langue universitaires, tout d'abord, les textes littéraires ont une place ambiguë, entre minoration et renouveau. Les enseignants accordent généralement une place «occasionnelle» au texte littéraire : sa présence, sporadique dans

les manuels, n'est pas systématique dans l'offre de formation et dépend avant tout d'initiatives individuelles (qui peuvent être, comme le montre l'exemple du Celfe, nourries par la formation universitaire et continue des enseignants, la mise en place d'une communauté de pratiques). On voit bien qu'une analyse de la présence des textes littéraires dans les manuels et / ou dans les offres de formation est largement insuffisante pour rendre compte de la présence des textes littéraires en classe de FLE : ce sont les pratiques individuelles qui doivent à cet effet être interrogées.

En outre, l'utilisation des textes littéraires est soumise semble-t-il à des tensions, des interrogations. Certains enseignants font montre d'un sentiment d'illégitimité à leur encontre, et sont mal à l'aise avec un support dont ils ne se sentent pas spécialistes. Les objectifs qui leurs sont assignables, notamment, leur apparaissent comme pluriels, ambigus. D'une part, ils sont parfois gênés de subordonner la lecture des textes à des objectifs non littéraires (linguistiques, communicatifs ...) ; d'autre part, ils sont mal à l'aise avec des objectifs strictement littéraires, qu'ils ne parviennent pas à définir précisément et qui semblent déconnectés des besoins / des attentes de leurs étudiants. La place tenue par la dimension (inter)culturelle est loin d'être négligeable : les enseignants évoquent en effet les approche anthropologique et / ou interculturelles des textes. Les discours à l'encontre des textes francophones sont contrastés : si elles sont ignorées par une moitié des enseignants interrogés, l'autre moitié témoigne de l'intérêt qu'elles peuvent présenter pour des apprenants de FLE, qui y retrouvent l'écho de leur propre expérience.

Les représentations et les pratiques des enseignantes de la licence de français interrogées divergent sur de nombreux points. En effet, le texte littéraire a une place centrale dans la licence : il est au coeur de leurs pratiques et elles témoignent d'une plus grande assurance à son égard. Les corpus qu'elles travaillent sont sensiblement différents eux aussi : les oeuvres étudiées doivent être représentatives de l'histoire littéraire, être déjà en partie reconnues, là où les enseignants de FLE utilisent souvent des textes plus contemporains, qui n'appartiennent pas nécessairement au patrimoine littéraire. Le regard porté sur les littératures françaises, maghrébines et francophones, les places respectives qui leur sont attribuée ne sont pas les mêmes. Pour les enseignantes algériennes, en effet, la littérature française n'occupe plus le centre et les littératures maghrébines trouvent naturellement une place conséquente dans les enseignements. Enfin, les objectifs assignés aux enseignements littéraires ne sont pas objet de discussion et / ou d'hésitation : l'acquisition d'une culture littéraire et de savoirs théoriques sur la littérature y sont centraux. Les questions des tabous et de l'éducation interculturelle, de l'ouverture à l'altérité sont évoquées par les enseignants, même si elles ne sont pas présentées comme des objectifs par l'institution. Les difficultés des étudiants à appréhender la langue et les implicites culturels des textes sont eux aussi soulignés. Le nombre limité d'entretiens que nous avons recueillis ne nous permet pas d'étudier de manière approfondie les différences de représentations entre les différentes générations d'enseignants : il semble cependant que

l'enseignante la plus jeune témoigne d'un rapport au texte littéraire et à son enseignement, d'un regard sur les étudiants et leurs difficultés qui est différent de celui de ses collègues plus âgées.

Enfin, on peut aussi repérer certaines convergences entre les enseignants en France et en Algérie : dans l'un et l'autre cas, sont soulignées des tensions entre une approche plus «littéraire» des textes et les besoins linguistiques des étudiants, qui peuvent y faire obstacle.

CHAPITRE 10
IDENTITÉS PLURIELLES « AUTOUR » DU TEXTE LITTÉRAIRE

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux identités des lecteurs (enseignants et étudiants) sollicitées et potentiellement reconfigurées à l'occasion de la lecture. À partir de quelle(s) place(s) et en tant que quoi les interactants se présentent-ils ? Et à quelle(s) place(s) et en tant que quoi convoquent-ils leurs interlocuteurs ? Quels liens s'établissent entre la manière dont les interactants se catégorisent (sont catégorisés) et les catégorisations mises en oeuvre pour lire le texte ?

1. Quelle « grammaire de l'identité » ?

1.1. L'identité comme « effet de catégorisation »

Nous prendrons appui sur la conception de l'identité que nous avons exposée précédemment (chapitre 1), une identité située, contextuelle et processuelle. Nous l'envisagerons ici comme «un effet de catégorisation» (Pépin 2007).

Il s'agit en effet de repérer quelles sont les catégories d'appartenance sélectionnées par les interactants, parmi toutes celles qui sont susceptibles de l'être :

> «En effet, de multiples collections de catégories sont disponibles : une personne peut être identifiée selon sa nationalité, son ethnie (c'est un Peul), sa race (c'est un Black), sa culture (c'est un latin), sa langue (c'est un francophone), mais aussi selon son âge, son sexe, sa profession, sa religion etc. ou encore selon des catégories ad hoc (comme l'homme-qui-portait-un chapeau-noir»).» (Mondada 1999 : 24)

En vertu de la règle d'économie[407] qu'expose L. Mondada, la catégorisation offre «une description pertinente pour l'activité en cours et son contexte». Elle s'entend donc en lien avec un contexte, une activité donnée, chaque type de discours suscitant des catégorisations qui lui sont propres :

> «L'accomplissement de l'appartenance catégorielle des acteurs est étroitement liée au contexte de leurs activités et à l'organisation de celle ci.» (Mondada 1999 : 24)

Mais le fait que ces échanges se déroulent «autour» d'un texte littéraire influence de manière déterminante les dynamiques identitaires qui se nouent. Non seulement l'activité de commentaire collectif du texte dans laquelle sont engagés les interactants crée un contexte particulier, mais la manière dont les interactants se catégorisent mutuellement est aussi à relier aux catégories mises en oeuvre par le texte lui-même et / ou à celles mises en oeuvre

[407] L'autre règle qu'elle rappelle est celle de la consistance : «une fois catégorisé le membre d'une population, les autres membres peuvent être catégorisés en recourant aux catégories de la même collection» (Mondada 1999 : 24).

pour lire le texte (catégorisations relatives à l'auteur, au narrateur, aux personnages, au cadre spatio-temporel du texte *etc.*). Les catégorisations comportent une certaine forme de réciprocité : quand on se catégorise, on catégorise aussi en creux l'interlocuteur (et vice versa). E. Goffman écrit à ce propos :

> «Lorsqu'on se projette soi-même en tant que locuteur en une certaine qualité actuelle, les autres participants de la rencontre voient leur moi en partie déterminé en conséquence.» (Goffman 1987 : 161)

On peut donc considérer que cette réciprocité vaut aussi pour le rapport texte / lecteur. Les catégorisations de l'auteur, du narrateur, des personnages de l'ensemble des éléments de la diégèse émanant du pôle texte, sont susceptibles d'activer (ou de réactiver) des catégorisations similaires du côté du «pôle» des lecteurs, comme nous le verrons ci-après en étudiant les continuités et discontinuité entre ces deux pôles.

1.2. Marqueurs

De nombreuses ressources sont susceptibles d'être mobilisées pour mettre en oeuvre les processus de catégorisation. Différentes formes lexicales permettent de se désigner soi, ou de désigner l'autre. Les ethnonymes (adjectifs : par ex. *français*, ou gentilés : *les Français*), les toponymes (*en France*), les glottonymes (noms de langue : *en français*) sont parmi les plus fréquents. Néanmoins, «l'orientation vers la catégorie n'est pas nécessairement thématisée par le nom de la catégorie mais peut se manifester par d'autres moyens» (Mondada 1999 : 26) : le marquage de l'identité relève d'un processus complexe, qui met en jeu des marqueurs de nature très variée. Ainsi, certains indices proxémiques s'avèrent pertinents, par exemple la manière dont se disposent les interactants dans la salle de classe. Les vêtements peuvent constituer des signes d'appartenance ostensibles. C'est notamment le cas en Algérie pour le hidjab : P-Kamila interpelle deux des étudiantes de son groupe qui le portent et leur demande si elles sont «branchées Saint Valentin»[408] - ce qui serait contradictoire avec leurs croyances ainsi affichées.

Extrait : «Branchées Saint Valentin» (Le Lac-K)[409]

1	**P-Kamila**	C'est pas vrai d'accord y fallait peut-être qu'on fasse le poème avant la Saint Valentin non (rires) vous étiez très branchés Saint Valentin non
2	**Ep**	Oui
3	**Ep**	Non
4	**E-13**	On fête pas ça
5	**P-Kamila**	Ah d'accord vous autres (à deux filles portant le hidjab) non

[408] La classe commente un poème de Lamartine : l'enseignante cite le célèbre vers «un seul être vous manque et tout est dépeuplé» et plaisante en disant que le poème aurait dû être étudié à l'occasion de la Saint Valentin, dont elle a observé qu'elle était largement fêtée en Algérie.

[409] L'extrait est commenté dans sa totalité pp. 660-662.

6	**E-28 et 29**	(elles font non de la tête)
7	**P-Kamila**	Beh vous me rassurez si vous me dites non (rires) parce qu'on peut pas faire la prière du vendredi et croire en plus à Saint Valentin sincèrement

Ici, on voit que le port du hijab range les étudiantes dans une catégorie spécifique (religieuses, pratiquantes), que P-Kamila évoque indirectement en les renvoyant à leur pratique religieuse («faire la prière du vendredi soir»).

De manière plus large encore, les catégories peuvent être thématisées par un type de comportement spécifique que H. Sacks nomme «doing being the /nom de la catégorie/» (1992). L'adoption d'une conduite verbale et non verbale particulière atteste de l'appartenance à une catégorie donnée, sans que soit nécessairement formulé son nom. Certains comportements discursifs (organiser la parole, évaluer ...) sont ainsi prioritairement réservés aux enseignants (doing being the /teacher/). On peut aussi estimer que la manière de lire les textes étudiés, les arguments, avancés, les valeurs sollicitées participent des processus de catégorisation. Par exemple, lorsque les étudiants sont amenés à porter un jugement sur le comportement d'un personnage de femme adultère (ou prétendument adultère) dans Le Figuier enchanté-M, le fait

- de la condamner sans appel au nom de principes religieux
- ou bien de l'excuser, en avançant que tromper un mari absent car émigré à l'étranger répondait à des «besoins physiologiques»

inscrit implicitement les étudiants dans des catégories différentes qui, même si elles ne sont pas explicitement nommées, font sens pour les étudiants.[410]

1.3. Positionnements énonciatifs

Les catégories mobilisées à l'occasion de la lecture du texte se combinent aux positionnements énonciatifs des interactants, dont témoignent notamment les différents embrayeurs présents dans leur discours.

Ainsi, le *je* désigne celui qui parle, «instance de *je* comme référent, et instance de discours contenant *je* comme référé» (Benveniste 1966 : 252). Il se trouve toujours potentiellement corrélé à un *tu*, son allocutaire.

Les pluriels *nous et vous* correspondent quant à eux à des personnes «amplifiées et diffuses». Le nous «annexe au je une globalité indistincte d'autres personnes» (*ibid.*) et a potentiellement trois types de référents :

- le *nous* inclusif qui correspond à un *moi* + *vous* (incluant l'allocutaire *vous*) ;
- le *nous* exclusif qui associe *moi* et *eux*, (excluant donc l'allocutaire *vous*) ;
- et le nous indifférencié, qui correspond à un *moi* + *vous* + *eux.*

Le vous collectif renvoie à *tu* + *tu* + tu ou bien à un *tu* «de politesse».

[410] On pourrait les formuler comme «conservateur» versus «progressiste», «religieux» versus «non religieux» - néanmoins elles restent implicites dans les échanges.

La troisième personne *il / elle* ou *ils / elles* renvoie à une «non personne», don les référents sont multiples et ne sont pas embrayés sur l'acte d'énonciation. «la non-personne est le seul mode d'énonciation possible pour les instances de discours qui ne doivent pas renvoyer à elles-mêmes munies d'une référence objective» (Benveniste 1966 : 255-256). Ce sont des tiers par rapport auxquels les instances de l'énonciation se situent.

Le *on* a lui aussi des référents multiples : il peut selon les cas être l'équivalent d'un «eux» ou d'un «nous», et témoigne d'une imprécision dont les interlocuteurs peuvent parfois jouer.

Les positionnements énonciatifs adoptés par les interactants contribuent à identifier des groupes d'appartenance («nous») et de non appartenance («vous» «eux») :

> «L'invocation des catégories et les positionnements d'un tour à l'autre divisent donc le collectif en plusieurs sous groupes et permettent l'établissement d'alliances.» (Mondada 2005 : 55-56)

Est ainsi établie une délimitation entre soi / les siens et l'autre / les autres, qui apparaît comme l'une des caractéristiques de tout processus identitaire, et de tout contact interculturel. Le tracé de ces lignes de démarcation est évidemment variable selon les interactions ; qui plus est, il est amené à être (re)configuré dans la dynamique des échanges.

Bien évidemment, dans le cas de la lecture d'un texte littéraire, ces positionnements énonciatifs se font en lien avec le texte : les interactants sont aussi amenés à se positionner comme des «autres» ou comme des «mêmes» par rapport à lui, et en étroite relation avec les catégories qu'il met en jeu.

2. Présence énonciative du sujet lecteur

2.1. Mise en scène énonciative de la lecture du texte

Les positionnements énonciatifs témoignent tout d'abord de la manière dont est mise en scène la réception du texte par les différents interactants - et notamment par l'enseignant : qui donne à lire le texte ? à qui ? qui parle du texte ? L'analyse des positionnements énonciatifs montre que les réponses à ces questions sont très variables selon les cas. L'interaction texte / lecteur se trouve représentée de différentes manières qui renvoient (en partie du moins) à la conception que les interactants ont de la lecture en classe et aux modalités de circulation de la parole mis en place.

Deux points peuvent être plus précisément analysés :

- D'une part, cette mise en scène énonciative peut indiquer une implication des interactants plus ou moins grande. Des embrayeurs comme *je* ou *nous* montrent un texte ou un auteur qui s'adresse directement aux acteurs de la classe. Au contraire, le

destinataire peut être évoqué à la troisième personne, ce qui permet aux lecteurs réels de se «tenir à distance», en quelque sorte, du texte.

- D'autre part, les lecteurs peuvent être évoqués de manière collective (les lecteurs, on, nous, vous) ou bien individuelle (le lecteur, je, tu) : le rapport établi avec le texte est différent dans l'un et l'autre cas. Le je de l'enseignant aura lui aussi un statut variable : est-il fondu dans le collectif des récepteurs ? un je comme un autre ? ou bien occupe-t-il une position prééminente par rapport aux autres lecteurs ?

On peut penser qu'une mise en scène énonciative qui associera implication des lecteurs et individualisation de la réception sera l'un des signes d'une place potentiellement donnée aux sujets lecteurs et à leur expression personnelle et subjective.

Le tableau ci-dessous rend compte des différentes mises en scène énonciative possibles :

	non embrayé	*embrayé (impliqué)*
collectif	l'auteur parle à ses lecteurs l'auteur parle à son lecteur	l'auteur nous parle
individuel		l'auteur me parle

Nous illustrerons notre propos par deux extraits de notre corpus qui témoignent de mises en scènes de la réception relativement différentes.

Extrait : «On a l'impression qu'il suit le personnage» (Germinal-L)

1	**E6**	**on a** l'impression que euh qu'il suit le personnage
2	**P-Louisa**	Oui **on a on a** il est là puisque **vous avez vu** après dans la description euh c'est une masse lourde un tas écrasé de construction il est là il voit XX nuit et de fumée la respiration grosse et longue d'un échappement de va- de vapeur donc euh c'est de de ce chemin euh que euh emprunté par euh l'homme dont **il est question il y a aussi** la : la présence du narrateur **on disait tout à l'heure** donc pas à pas il le suit il est là il il décrit et la nuit l'obscurité le bruit le frémissement les douleurs entre tous ces détails-là tous ces détails-là euh pourquoi **selon vous** alors pourquoi selon vous que : qu'est ce que ça apporte au texte hein d'un point de vue du sens encore **le le lecteur**
3	**E11**	Puisse faire XXX
4	**Ex**	**Le lecteur** euh
5	**E11**	Puisse XXX puisse
6	**Ep**	XXX
7	**P-Louisa**	Que le **lecteur** puisse
8	**E11**	Euh ressentir la douleur qu'il qu'il vit /.../
17	**E15**	Pour que le narrateur puisse faire arriver le message au lecteur
18	**P-Louisa**	Pour que le narrateur puisse faire arriver le message au lecteur
19	**Ep**	XXX
20	**P-Louisa**	Mais quel quel message
21	**E6**	Le mess-
22	**Ex**	La situation euh
23	**P-Louisa**	Non mais essayez d'être précis hein

24	**E15**	Les sentiments de cette personne
25	**Ex**	Les sentiments
26	**E15**	Il invite le lecteur à adhérer ? à la situation misérable où se trouve ce ce ce comment personnage
27	**P-Louisa**	Eh oui et de quoi parle-t-il avec lui /.../
30	**E15**	Une façon pour partager ce qu'il prône à cette personne
31	**P-Louisa**	Donc XXX
32	**E15**	Une façon pour attirer le lecteur plus beaucoup plus
33	**P-Louisa**	Attirer le lecteur beaucoup plus vers quoi
34	**E15**	Vers euh sa situation
35	**Ex**	L'état
36	**Ex**	Vers ce personnage qui voit
37	**Ex**	L'état du personnage
38	**Ex**	L'état du personnage vers sa misère
39	**P-Louisa**	Vers sa misère donc pour rendre compte d'un d'un d'un DRAme de d'un vécu de d'une misère d'une tragédie c'est ça c'est ça donc euh si si euh euh **on** doit encore travailler sur euh les autres aspects de cet extrait sur euh le temps hein le temps la nuit l'obscurité euh la difficulté n'est-ce pas qu'il y a pour traverser et cette vapeur on a l'impression que c'est un euh c'est l'a- l'acheminement d- d'un être humain vers quoi

Dans cet extrait, P-Louisa et ses étudiants commentent le point de vue adopté par le narrateur de l'incipit de Germinal. Le positionnement adopté exclut les interactants de l'interaction texte / lecteur, dont ils sont des «observateurs» extérieurs. Le *on* de la classe, le *vous* des étudiants analysent et commentent les procédés d'écriture de l'extrait étudié. Ils ne se positionnent jamais comme ceux à qui s'adresse l'auteur ou le narrateur. Le destinataire est désigné comme un «lecteur», anonyme, duquel ils se tiennent à distance.

Extrait : «Les leçons qu'on pourrait essayer de tirer de cette nouvelle» (La Vie Carnaval-S4)

726		**P-Sandra**	beh oui / d'accord +++ donc / quelles sont les leçons qu'**on** pourrait essayer de tirer de cette nouvelle / qu'est ce qu'elle / qu'est-ce qu'elle veut **nous** montrer / qu'est ce qu'**on** retire ↓ / qu'est-ce qu'**on** retire / qui est-ce que je n'ai pas encore entendu +++ (*4 sec.*) j'oublie les prénoms / là / je t'ai déjà entendue / Ling Ling Ling ++ elle est où ↑
727		**Ex**	**&elle n'est pas là**
728		**P-Sandra**	**elle n'est pas là (*rires)* d'accord ↓ /** derrière Huang
729		**E-Fu**	moi
730		**P-Sandra**	OUI / je ne t'ai pas encore entendue ↓ +++ (*5 sec.*)
731	68'00	**E-Fu**	**je trouve** la vie de <là-bas?> extrêmement dure euh + les femmes c'est pas égal car c'est pas que ELLE / qui est abandonnée par euh les hommes euh en Europe il y en a plein de femmes comme ça avec euh avec des enfants habitent dans les euh cases ou dans les bâtiments dans les mauvaises conditions euh **je** sais pas

La mise en scène énonciative de la réception est autre dans cet extrait de La Vie Carnaval-S4. P-Sandra utilise ici dans un premier temps un *on* et un *vous* qui renvoient à l'ensemble des interactants, envisagés comme les lecteurs du texte de Gisèle Pineau, et mis dans la position de récepteurs du message de la nouvelle («qu'est-ce quelle veut *nous* montrer, qu'est-ce qu'*on* retire»). Ce positionnement énonciatif s'entrecroise avec un autre : celui du *je* de l'enseignante face à sa classe, chargée de faire circuler la parole, de

sélectionner le next-speaker («qui est-ce que je n'ai pas encore entendu, OUI / je ne t'ai pas encore entendue»), ce qui est justement l'un des rôles privilégiés de l'enseignant. L'étudiante sollicitée, E-Fu, prend quant à elle la parole en son nom propre et donne, via des modalisateurs (*je trouve que, je sais pas*) son avis personnel, en tant que lectrice du texte.

2.2. Polyphonie énonciative dans la lecture du texte

Nous avons précédemment établi (cf. chapitre 1) le dialogisme propre à tout discours. À l'examen de notre corpus, il apparaît que les interactions qui le constituent sont particulièrement marquées par l'hétérogénéité énonciative. S'y entrecroisent, en un jeu complexe, une pluralité de voix. Pour commenter le texte lu, enseignants et étudiants sont amenés à le citer, à le reformuler. Leurs voix et celles du texte (voix de l'auteur, du narrateur et / ou des personnages) forment un tissage serré, dont il est parfois malaisé de démêler les fils. De surcroît, cette démultiplication des instances énonciatives s'accompagne d'une démultiplication des points de vue : en effet, les locuteurs peuvent s'associer de manière plus ou moins étroite, aux propos qu'ils rapportent (et aux positions qu'ils expriment) ou bien au contraire s'en tenir à distance.

Il nous a semblé que cette «scission du sujet parlant» (Maingueneau 2002 : 444), particulièrement manifeste ici, constituait en quelque sorte un «terrain favorable» à ces dynamiques et à ces reconfigurations identitaires que nous nous proposons d'étudier. Le sujet lecteur apparaît déjà pluriel, traversé par d'autres voix, d'autres points de vue que les siens. De même, les représentations qui circulent dans les échanges se trouvent attribuées à des instances énonciatives variables et mouvantes. Cette forme de porosité entre ses propres représentations et celles des autres, cet entrelacement, voire cette confusion des voix semblent particulièrement propices au dialogue entre soi et l'autre, aux «bougés» identitaires que la lecture littéraire est susceptible d'initier.

Nous avons ici choisi de commenter plusieurs extraits de notre corpus qui témoignent de ces glissements énonciatifs entre soi et l'autre / les autres qui surviennent à l'occasion de la lecture du texte littéraire.

2.2.1. Entrecroisement voix du texte / voix des lecteurs

Les deux premiers témoignent de la manière dont voix du texte et des lecteurs sont amenées à s'interpénétrer.

Extrait : «Je ne vais pas faire de belles phrases» (Une Femme-A1)

254	**P-Annie**	+ j'ai une question où **je vous dis** euh + qu'est ce que / euh j'ai plus mes questions / je vous les ai données / je vous ai TROP donné de / (Ex lui donne la feuille des questions) **je dis** qu'est-ce qui domine dans ces pages ↑ / est-ce que c'est la description ↑ / la narration ↑ / l'analyse psychologique euh l'analyse des sentiments / qu'est-ce qui domine dans ce texte +++ au début vous diriez quoi ↑

255	**E-Kim Jin**	je sais pas + mais en tout cas il y a dans ce texte la description et la narrateur la narration
256	**P-Annie**	oui
257	**E-Kim Jin**	c'est parce que euh / euh / après sa morte / elle a / elle a étudié ce qu'elle a vu
258	**P-Annie**	mm
259	**E-Kim Jin**	donc c'est dans la description
260	**P-Annie**	ce qu'elle a vu + ce qu'elle a fait
261	**E-Kim Jin**	oui après / et elle a écrit / elle a écrit aussi ce qu'elle a fait / je pense que c'est un le récit
262	P-Annie	donc vous voyez le point de départ / cette FAçon d'écrire assez particulière qui euh utilise description et narration + mais qui laisse passer / la psychologie ++ sans en parler / alors donc elle prend la décision / d'écrire la vie de sa mère euh de Reconstruire sa mère / parce que finalement / c'est pas parce qu'on est la fille de quelqu'un qu'on Connaît cette personne + on connaît les relations que l'on a avec elle en tant que mère / euh **elle dit** / *c'était ma mère pour toujours mais en vérité c'était une femme aussi en dehors de ma mère* **donc** elle va essayer de reconstituer ça parce que pour elle sa mère est quelqu'un qui est vraiment représentatif d'une époque ++ **page vingt-trois / elle dit** *je voudrais aussi saisir la femme* / vous avez la : +++ comment dire euh / ce qu'elle veut faire / son projet / littéraire ++ historique sociologique ↓ / dans ce:: / en faisant ce récit + **page vingt trois elle dit** *je voudrais saisir aussi la femme qui a existé en dehors de moi + la femme RÉelle née dans le quartier rural d'une petite ville de Normandie + et morte dans le service de gériatrie d'un hôpital de la région parisienne* **donc** une VIE hein / *ce que j'espère écrire de plus juste se situe sans doute à la jointure du familial du social du mythe de l'histoire ↓ /* **donc** c'est un projet à la fois sociologique / personnel familial / sociologique + historique parce qu'elle / sa mère a vécu le / le vingtième siècle ++ *mon projet est de nature littéraire + puisqu'il s'agit de chercher une vérité sur ma mère qui ne peut être atteinte que par des mots* ++ littéraire bien sûr *mais je souhaite rester d'une certaine façon au-dessous de la littérature* + **donc** je ne vais pas faire des belles phrases euh avec + c'est pas Proust c'est pas Céline non plus + je ne vais pas chercher des effets + je vais essayer d'être le plus simple possible + en vérité ça produit un effet / aussi ça / c'est une autre façon d'écrire / alors pourquoi cette femme est intéressante ↓ / donc ça c'est la suite de vos questions / eu:h quel est le milieu social et familial dans lequel la mère de la narratrice va naître

Cet extrait prend place à un moment où après avoir travaillé en petits groupes, de manière relativement autonome, les étudiants sont à nouveau rassemblés pour la correction collective. Celle-ci est principalement prise en charge par P-Annie qui reprend les questions une à une et y apporte une réponse synthétique. Ici, elle revient sur la question «est-ce que c'est la description, la narration, l'analyse psychologique ou l'analyse des sentiments qui domine dans ce texte ?».

Le *je* de l'enseignante s'adresse ici à un *vous* qui renvoie aux étudiants de manière collective («vous voyez le point de départ, la suite de vos questions») ; peut parfois s'y substituer un *tu* lorsque P-Annie s'adresse de manière privilégiée à un ou une étudiant(e). Le *je* des étudiants est généralement plus discret. Ce *je* et ce *vous* fusionnent ici ponctuellement en un *on* qui renvoie à une expérience supposée partagée, voire universelle («c'est pas parce qu'on est la fille de quelqu'un qu'on Connaît cette personne + on connaît les relations que l'on a avec elle en tant que mère»).

À cet axe je <-> vous s'oppose la troisième personne, *elle*, qui renvoie à la fois à l'auteur A. Ernaux et à la narratrice de *Une Vie*, en vertu du pacte autobiographique du récit, qui les fait fusionner («elle a écrit aussi ce qu'elle a fait», «elle prend la décision / d'écrire la vie de Sa mère»).

A plusieurs reprises dans ces échanges, on trouve des discours rapportés :

- En 254 où P-Annie se cite en quelque sorte elle-même en relisant une des questions qu'elle a données aux étudiants (en vert dans notre extrait). Le verbe «je dis» et une rupture intonative marquent ce rapport de discours dans lequel sujet parlant / locuteur L et énonciateur sont identiques.

- En 262 où P-Annie cite à plusieurs reprises le texte d'A. Ernaux pour l'expliquer, le commenter : elle a le livre à la main, lit les phrases qui viennent étayer son propos, et donne même les références de la page lue. On a donc ici une alternance entre deux instances énonciatives : s'entrecroisent la voix d'A. Ernaux (son texte, rédigé à la première personne) et celle de P-Annie (qui explique et commente le texte à l'adresse des étudiants) - en bleu dans notre extrait. Les modalités de cette alternance varient au fil de son discours :

1/ Dans la première partie, on observe une franche démarcation entre ces deux voix. Les propos d'A. Ernaux sont rapportés au discours direct, précédés à trois reprises du verbe introducteur «elle dit» et d'une nette rupture intonative. Ces citations d'A. Ernaux sont suivies de commentaires de P-Annie, que le marqueur *donc* introduit trois fois sur quatre.

2/ Puis on observe une quatrième citation, pour laquelle la délimitation entre discours citant et cité est moins nette. Au moment où elle s'achève, on retrouve certes le *donc* qui signale le changement d'instance énonciative comme pour les citations précédentes. Néanmoins, elle commence sans verbe introducteur, et lorsque P-Annie la commente, c'est en fusionnant sa propre voix à celle d'A. Ernaux : les propositions «je ne vais pas faire des belles phrases», «je ne vais pas chercher des effets» et «je vais essayer d'être le plus simple possible» ne sont pas des citations du texte d'Annie Ernaux, Elles correspondent à des paraphrases, des reformulations des propos d'A. Ernaux, mais que P-Annie formule en les attribuant, sur le plan énonciatif, à celle-ci (le présence de la négation complète ne / pas montre d'ailleurs la volonté de mimer la langue écrite). On peut parler ici d'une forme de «hiatus énonciatif» (Bigot 2002 : 232), qui contribue à une certaine confusion entre les différentes instances énonciatrices.

Extrait : «Nous sommes avec Vercors» (Le Silence de la mer-I)

P-Isabelle Oui + d'ailleurs c'est très intéressant ce que **tu** dis / parce que ça **me** fait penser à quelque chose + de fait c'est un ancrage / c'est un le roman du / le roman / Le Silence de la mer est un certain regard sur la seconde guerre mondiale / et à la réflexion ça **me** fait dire que **on** ne va absolument pas aller sur les champs de bataille / ça va / sur les champs d- de bataille / et en même temps **on** est plongé dans la guerre c'est un autre visage de la guerre c'est c'est **on** est on est **tu** sais comme **on** disait ces termes être au front au front ça va pour **vous** le terme au front **je** vais monter d'ailleurs à la fin **Erbraunach dit** je vais monter au front au front c'est être aux premières lignes en fait comme le front être au front être vraiment sur les champs de bataille quoi et **nous nous** sommes avec Vercors à l'arrière ce qu'on appelle à l'arrière et il va **nous** montrer **tu** as une référence constante à la guerre à la guerre et en même temps c'est pas du tout ça qu'on va voir on est à l'arrière dans une réflexion on prend du recul du recul nous aussi par rapport au champ de bataille on reste par rapport à qu'est-ce que c'est que cette guerre qu'est-ce qu'elle représente pourquoi les Allemands font-ils la guerre **tu** veux continuer ou **tu** as terminé

Dans cet extrait du Silence de la mer-I1, P-Isabelle commente le fait que *Le Silence de la mer* présente un «certain regard» sur la seconde guerre mondiale : les lecteurs ne sont pas plongés au coeur des batailles, n'accompagnent pas les personnages «au front» mais restent «à l'arrière», dans une maison qui a été réquisitionnée par les Allemands où se joue un quasi huis clos entre les personnages. Ici, P-Isabelle (je) s'adresse à un étudiant (tu) qui vient de prendre la parole et rebondit sur la remarque qu'il vient de faire (« c'est très intéressant ce que **tu** dis parce que ça **me** fait penser à quelque chose»). Le *vous* renvoie à l'ensemble des étudiants : «ça va pour vous le terme au front».

P-Isabelle emploie aussi un *on* ou un *nous* qui renvoie à l'ensemble des lecteurs (les étudiants et elle-même) qui sont comme transportés sur la scène du roman : «**on** ne va absolument pas aller sur les champs de bataille /.../ on est plongé dans la guerre», «nous sommes avec Vercors» «il va nous montrer», «c'est pas du tout ça qu'on va voir», «on est à l'arrière» «on prend du recul nous aussi», «on reste».

Mais cette répartition des instances d'énonciation (*je* enseignant / *tu* ou *vous* étudiants / *nous* ou *on* lecteurs) s'avère plus complexe qu'il n'y paraît. Un autre «on» renvoie à une communauté d'usagers du français : « on disait ces termes *être au front*», «ce qu'on appelle *à l'arrière*» - communauté qui dans le premier cas est rattachée au passé, à l'époque de la guerre, et semble plus a temporelle dans le second. Et surtout, l'expression *au front* se voit attribuée à trois instances énonciatives différentes : la locutrice («au front c'est être aux premières lignes»), des locuteurs francophones contemporains du texte (on disait ces termes être au front) puis au personnage de Von Erbraunach : « je vais monter d'ailleurs à la fin Erbraunach dit je vais monter au front au front» - P-Isabelle à utilisé le discours rapporté dans les deux derniers cas.

2.2.2. Entrecroisement des voix des lecteurs

Le troisième extrait que nous examinerons permet de voir l'entrecroisement entre les différentes discours, oraux et écrits, de l'enseignant et des étudiants qui commentent le texte. Il est emprunté à Une Femme-A1 : on y voit un petit groupe d'étudiants travailler en autonomie et répondre aux questions écrites qui ont été distribuées par P-Annie.

Extrait : «Elle ne disait pas mon mari mais mon époux» (Une Femme A2)

336	32'00	**E-Mallory**	mm ++ donc ça / eu::h ++ nous a amené à la deuxième question / c'est donc ça qu'est-ce que c'est les autres choses ++ qui montrent euh + qu'elle veut s'élever dans l'échelle euh sociale ↑ euh +++ moi j'ai mis euh page cinquante cinq / mais elle éviter euh la la les fautes de français ++ ça veut dire
337		**E-Abigail**	&oui elle est très parler comme + elle ne disait pas mon mari mais mon époux
338		**E-Mallory**	oui
339		**E-Abigail**	et aussi comme tu l'as dit avant + il faut bien tenir son rang
340		**E-Mallory**	oui
341		**E-Abigail**	elle est TOUjours ++ hem
342		**E-Mallory**	&de mettre elle
343		**E-Abigail**	&oui / toujours positive
344		**E-Mallory**	pour mettre elle à niveau plus haute
345		**E-Abigail**	oui
346		**E-Mallory**	&les opportunaisons +++
347	33'00	**E-Brad**	opportunism (rire) ++ Mallory + (petit rire) tu prends des notes ↑
348		**E-Mallory**	mm + ça va ++ euh elle faisait du shopping comme exemple tu as dit + eu:h
349		**E-Abigail**	aussi::
350		**E-Mallory**	&oh aussi pour savoir les grands écrivains comme écrivains
351		**E-Abigail**	elle lit les livres
352		**E-Mallory**	oui + est-ce que tu a :vais d'autres choses
353		**E-Abigail**	ah et aussi
354		**E-Chan**	j'ai je:: / en train de l'écrire
355		**E-Mallory**	ah (rire)
356		**E-Abigail**	et aussi elle + elle toujours tâté de:: / apprendre / à travers des des études de de sa fille
357		**E-Mallory**	oui
358		**E-Abigail**	pour être plus éduquée
359		**E-Mallory**	oui +++

Les étudiantes répondent à des questions écrites sur une feuille qui leur a été distribuée en début de cours. E-Mallory prend ici le rôle de «maître du jeu» dans les échanges : c'est elle qui les organise, notamment en gérant le passage d'une question à une autre. Ici, elle clôt la séquence de réponse à la question 1 et ouvre celle qui est consacrée à la question 2, qu'elle reformule à l'oral : «qu'est-ce que c'est les autres choses ++ qui montrent euh + qu'elle veut s'élever dans l'échelle euh sociale».

Pour répondre à ces questions, ils prennent appui sur les notes écrites prises lorsqu'ils ont préparé les questions chez eux : E-Mallory commence ainsi par lire la réponse qu'elle a rédigée, puis amorce une reformulation plus improvisée : «moi j'ai mis euh page cinquante cinq / mais elle éviter euh la la les fautes de français». En ce sens, une partie des échanges apparait comme des citations et / ou des reformulations de notes prises en amont.

Ils donnent aussi lieu à une reformulation écrite, puisque les étudiants notent certains éléments des échanges, pour en garder une trace, notamment en vue de la mise en commun à la fin de la séance (cf. 347 et 354).

Les étudiants prennent appui sur ce qu'ont précédemment dit leurs camarades (339 «et aussi **comme tu l'as dit avant** + il faut bien tenir son rang» et 348 : «elle faisait du shopping **comme exemple tu as dit**»). Les réponses sont ainsi tissées les unes avec les autres dans un commentaire où se mêlent les voix des différents interactants.

Enfin, comme nous l'avons précédemment évoqué, l'analyse du texte se fonde aussi sur des citations / reformulations du texte lui-même, comme, par exemple, en 337 : «&oui elle est très parler comme + elle ne disait pas mon mari mais mon époux».

On voit donc à travers ces extraits, qui nous ont semblé emblématiques de cette question, comment le commentaire et l'analyse d'un texte est susceptible de déclencher un brouillage des instances énonciatives, des interpénétrations entre voix du texte et voix des lecteurs, dont on peut penser qu'ils favorisent les dynamiques identitaires.

3. Quelles catégorisations, quels positionnements dans notre corpus ?

Nous avons étudié dans notre corpus les identités, catégorisations et positionnements énonciatifs effectués en lien avec le texte et observables dans les échanges.

3.1. Quel relevé ?

Les éléments suivants doivent être relevés pour analyser les catégorisations et positionnements :

- la nature de la catégorisation effectuée ;
- le ou les positionnement(s) énonciatif(s) l'accompagnant ;
- le ou les tours de parole dans lesquels cette catégorisation intervenait. (des catégorisations ou des positionnements se trouvent sollicités de manière très ponctuelle, et d'autres s'insérent dans des séquences plus longues) ;
- le ou les interactants qui initie(nt) cette catégorisation ou ce positionnement, et ceux qui le reprennent (Ep dans le cas de plusieurs étudiants)

À partir de ce relevé et de l'analyse en contexte des différentes catégorisations, on peut ensuite :

- préciser le lien de cette catégorisation avec le texte lu
- et identifier la ou les fonctions de cette catégorisation, que nous commentons plus avant ci-dessous.

Ainsi, dans l'échange suivant, l'enseignante, pour expliquer le syntagme «joueurs de dominos», s'adresse à un étudiant, chinois, en lui indiquant qu'il connaît déjà, dans sa propre culture, le référent /domino/.

Extrait : «Des joueurs de dominos» (La Vie Carnaval-B5)

250	62'00	**P-Béatrice**	voilà ↓ / hein ça vient du du mot anglais ++ hein / job ++ (*elle écrit job au tableau*) voilà / des djobeurs ça a été francisé / qu'est-ce qu'on a / de toute catégorie / des ouvriers / de la banane + hein / des débrouillards / des joueurs de dominos / est-ce que vous savez ce que c'est ces jeux-là ↑ / je pense que vous (à E-Chen) vous connaissez bien les dominos + c'est / c'est fait comment
251		**E-Chen**	de de ++ de petites **pièces**
252		**P-Béatrice**	**de petites** pièces oui / elles sont de quelle forme ces pièces-là
253		**E-Chen**	<inaudible>
254		**P-Béatrice**	rectangulaires peut-être ↑ / je sais pas / les vôtres enfin les nôtres sont plutôt comme ça + hein
255		**E-Chen**	<inaudible> domino

On voit qu'elle ne nomme pas de catégorie précise (du type /chinois/ ou /en Chine/) mais adopte un positionnement énonciatif :

- qui englobe E-Chen dans un ensemble duquel elle est exclue : /vous/, /les vôtres/ (et qui ne renvoie pas à la totalité du groupe étudiant)
- et qu'elle oppose cet ensemble à un /nous/, /les nôtres/.

Le tableau ci-dessous synthétise les analyses effectuées :

(en Chine ?)-vous (=E-Chen) versus (en France ?)-nous *P-Béatrice 250-254*	explication du syntagme joueur de dominos : E-Chen est censé connaître les dominos (car les dominos existent en Chine) Mais : la forme des dominos (en France ?) est différente de celle des dominos (en Chine ?) *Détour par l'univers du même pour comprendre l'univers autre, similitudes et différences entre «chez nous» et «chez vous»*

3.2. Des catégorisations variées

Quel regard pouvons nous porter sur les catégorisations et les positionnements énonciatifs sollicités lors de la lecture de texte littéraire dans les interactions de notre corpus ?

3.2.1. Enseignants / étudiants

À de très nombreuses reprises, ces positionnements énonciatifs et catégorisations de soi / de l'autre renvoient bien évidemment aux places respectives d'enseignant et d'étudiants qui sont celles des interactants dans la classe. Nous ne reviendrons pas plus en détail sur ces identités contextuellement pertinentes[411], nous nous intéresserons en revanche aux moments où les interactants en présence peuvent être amenés à parler «en d'autres noms que ceux d'apprenants et d'enseignants» (Bigot 2002 : 222).

De fait, notre corpus témoigne bien du fait que des identités très variées peuvent être mises en circulation en lien avec la situation d'interaction.

3.2.2. Les lecteurs d'un texte

On relève une autre forme de catégorisation liée à l'activité en cours, la lecture d'un texte littéraire. Les interactants peuvent en effet se présenter non plus seulement comme enseignant ou étudiants mais comme les lecteurs d'un même texte. Certains mettent l'accent sur la réception individuelle (je), d'autres insistent sur la situation de classe où les récepteurs forment une même communauté (nous, on). L'enseignant peut se mettre à la place d'un lecteur «comme les autres», et se fondre dans ce collectif ou au contraire insister sur la distance entre le groupe des étudiants et lui-même, lecteur plus «expérimenté» et jouissant d'une autorité particulière.

3.2.3. Les appartenances nationales

Les catégorisations qui reviennent le plus souvent sont celles qui renvoient aux **appartenances nationales** des interactants. Elles sont évoquées le plus souvent à travers un nom de pays, un adjectif de nationalité, un nom de gentilé, comme on le voit dans les extraits ci-dessous :

Extrait : «En Guinée» (La Cousine Bette-K)

704	**P-Kamila**	on va où +++ (*à deux étudiantes guinéennes*) euh **en Guinée** comment vous dites ↓
705	**31**	au village
706	**P-Kamila**	au village + quand vous êtes à la capitale quand vous sortez vous dites au village ↑ / d'accord OK

Elles peuvent aussi apparaître plus implicitement à travers un simple positionnement énonciatif, comme dans l'extrait de La Vie Carnaval-S3 «des joueurs de dominos» (pp. 519-520).

[411] Pour l'étude détaillée desquelles on peut par exemple renvoyer à la thèse de V. Bigot (2002).

3.2.4. La communauté linguistique

À l'appartenance des étudiants à un ensemble national fait écho leur appartenance à **une communauté linguistique**. Sont ici employés le nom de la langue et / ou des positionnements énonciatifs qui renvoient à une communauté d'usagers de cette langue. Les interactants peuvent aussi mentionner une autre forme d'appartenance et évoquer les pratiques linguistiques en cours dans cette communauté. C'est par exemple ce que fait P-Béatrice dans cet extrait :

Extrait : «En métropole» (La Vie Carnaval-B5)

52	18'00 19'00	**P-Béatrice**	et l'expression qu'on retrouve souvent dan:s dans ce texte-là / ligne 30 elle se coucha dessous / dessous ses injures / et dut l'attendre ↓ / qu'est-ce que ça peut vouloir dire elle se coucha dessous +++ (5 sec.) et ça c'est une expression guadeloupéenne hein / en en métropole on on l'utilise pas cette expression-là ++ qu'est-ce que ça peut vouloir dire d'après vous +++ (6 sec.)

Elle catégorise une expression, «elle se coucha dessous ses injures» comme «guadeloupéenne». Elle oppose cet usage à celui qui est en cours «en métropole». C'est à ce dernier usage qu'elle s'associe («on n'utilise pas cette expression»). L'indétermination du «on» lui permet aussi d'impliquer potentiellement les étudiants qui aspirent à intégrer cette communauté linguistique francophone - voire «métropolitaine» - et à maîtriser ses usages.

3.2.5. Identité générationnelle

L'identité générationnelle, liée au temps, se trouve elle aussi fréquemment sollicitée lors de la lecture d'un texte littéraire. On trouve en effet dans notre corpus de nombreuses séquences où il est fait référence à l'ancrage des interactants dans un temps présent alors que le texte lu se rattache à un passé plus ou moins éloigné, un contexte historique précis dont les usages linguistiques, les valeurs, les références ne sont plus nécessairement les mêmes. Le texte ouvre à un monde révolu, et ses lecteurs sont amenés à se positionner comme appartenant à un maintenant qui s'oppose au jadis du texte ou se situe dans sa continuité. Une autre facette de cette dimension diachronique de l'identité se retrouve dans Une Femme-A : les étudiants s'y positionnent comme «enfant de» et interrogent les rapports à leurs parents, les relations intergénérationnelles.

3.2.6. Autres types de catégorisations

D'autres types de catégorisations sont encore repérables dans notre corpus. On relèvera ici plus particulièrement :

- l'identité «genrée» des interactants : à deux reprises dans notre corpus, lors de la lecture de «La «Vie Carnaval», et de celle de *Nedjma*, les étudiantes sont sollicitées, et se manifestent, en tant que femmes ;

- l'identité ethnique : une partie des étudiants algériens se définissent aussi comme Kabyles voire Berbères ;

- l'appartenance géographique : sub-nationale, comme l'opposition guadeloupéen / métropolitain qui traverse l'ensemble des échanges autour de la nouvelle «La Vie Carnaval»[412], ou bien supra-nationale, comme l'identité «méditerranéen» ou «du midi» qui est évoquée dans deux cours enregistrés à Bouzaréah ;

- l'identité religieuse apparaît quant à elle dans le seul corpus algérien, où la question des religions est thématisée à plusieurs reprises, sous la forme d'une opposition chrétiens / musulmans, mais aussi religieux / non religieux ;

- la dimension sociale de l'identité reste plus rare puisque nous n'en avons relevé qu'une occurrence, lorsque P-Kamila signifie à ses étudiants qu'elle et eux sont tous d'origine paysanne. On remarquera d'ailleurs que cette catégorisation se fait à la fois en utilisant un socionyme (paysannerie) mais aussi en faisant référence à une origine géographique (descendre des montagnes).

[412] L'identité kabyle relevant à la fois d'une dimension ethnique (les Kabyles) et d'une dimension géographique (la Kabylie).

3.2.7. Récapitulatif

Les principales identités sollicitées dans notre corpus peuvent être recensées ainsi :

types de catégorisation	
nationale	Cunégonde-J1 La Vie Carnaval-S1 La Vie Carnaval-B3 La Vie Carnaval-B5 Une Femme-A2 Nedjma-M
linguistique	Le Figuier enchanté-M, Le Silence de la mer-I,
générationnelle (passé / présent)	Cunégonde-J1, Une Femme A1, Une Femme A2, La Cousine Bette-K
régionale	La Vie Carnaval-S4
genrée	La Vie Carnaval-S4 Le Figuier enchanté-M
ethnique	La Vie Carnaval-B5, dissertation-N,
géographique	Le Figuier-enchanté-M
religieuse	Le Figuier enchanté-M, Le Vallon-B
sociale	La Cousine Bette-K

Il nous semble que, de manière générale, l'identité nationale est fréquemment sollicitée dans les cours de FLE, où chacun se retrouve potentiellement être le «porte drapeau» de son pays d'origine. Les identités nationales des étudiants y sont régulièrement «mises en scène» à l'occasion d'activités de comparaison des cultures. Le dispositif identitaire qui se met en place y est souvent un face à face entre d'un côté une culture cible, la *culture française*, et la ou les cultures nationales (c'est le cas des cours recueillis pour notre corpus, qui rassemblent des étudiants venus de différents pays) présentes dans le groupe classe. L'identité nationale apparaît ainsi comme une forme d'identité immédiatement disponible et «naturellement» sollicitable dans le contexte du cours de FLE.

Dans le cas des cours enregistrés en Algérie, on retrouve aussi cette thématisation de l'appartenance nationale des étudiants. Le plus fréquemment, c'est à l'Algérie qu'il est fait référence. Même si, de fait, chacun des groupes que nous avons observés comptait un petit nombre d'étudiants non algériens, venus notamment d'Afrique subsaharienne, cette diversité ne se trouve quasiment pas thématisée dans notre corpus : elle est mentionnée une seule

fois par P-Kamila qui questionne deux étudiantes sur la Guinée, leur pays d'origine (cf. supra «en Guinée comment vous dîtes»).

Comme nous l'avons évoqué supra (pp. 294-296), la sollicitation de l'identité religieuse semble être plus fréquente en Algérie, mais cette affirmation doit être nuancée : le texte lu, les RCS des enseignants, la dynamique des échanges sont susceptibles d'être autant de variables déterminant la présence ou l'absence de cette identité.

3.3. Expert / non expert

Ces catégorisations de soi / de l'autre renvoient entre autres à ce que L. Mondada nomme «des effets d'autorité ou d'expertise, des attentes, des légitimations» (Mondada 2005 : 53) :

> «Il n'est donc pas étonnant que les catégories soient souvent invoquées dans la sélection du locuteur suivant /.../ Dans tous les cas, on attendra que la personne sélectionnée prenne la parole comme membre de la catégorie, par exemple en délivrant un savoir ou une prise de position d'expert de la spécialité ainsi rendue pertinente.» (Mondada 2005 : 52)

Celui ou celle qui se présente (ou est présenté) comme membre d'une catégorie donnée se trouve le plus souvent dans le même temps sélectionné comme expert de cette catégorie - et susceptible de communiquer à la classe les savoirs qu'il maîtrise à ce titre.

On retrouve cette catégorisation comme «membre expert d'une catégorie» dans notre corpus, lorsqu'un des interactants est susceptible, de par sa proximité avec le texte, de détenir certaines informations nécessaires à sa lecture. Il est vu comme «partie prenante» de l'univers du texte, et donc à même d'en parler de manière pertinente. Nous étudierons ainsi de manière détaillée à la fin du présent chapitre (pp. 537-544) la manière dont P-Sandra, l'une des deux enseignantes de La Vie-Carnaval-P/B, se trouve catégorisée (et se catégorise elle-même) comme guadeloupéenne et, en tant que telle, apparaît comme une source fiable lorsqu'il s'agit de localiser le village où l'héroïne de la nouvelle a été couronnée reine de beauté ou bien de traduire une phrase en créole.

À l'inverse, le fait de ne pas être membre d'un catégorie donnée est parfois avancé comme justification au fait de ne pas maîtriser certains savoirs - ce qui peut constituer une simple précaution rhétorique, une manière de se dédouaner par avance des erreurs qui pourraient être commises. C'est par exemple le cas dans cet extrait de La Vie Carnaval-S4 :

Extrait : «Je suis pas maçon» (La Vie Carnaval-S4)

398	**E-Chang**	**mais qu'est ce que c'est le coulé ↑**
399	**P-Sandra**	coulé ↑
400	**Ep**	oui
401	**P-Sandra**	beh coulé c'est un VERbe ↑ + parce que si vous voulez le béton sans sans + je suis pas maçon hein c'est / le béton au départ c'est euh c'est liquide euh
402	**Ep**	oui

403	**P-Sandra**	vous voyez y a des espèces de camion où ça tourne + c'est liquide ↑ + ensuite on on: ++ où c'est censé / aller on le coule ↑ et quand on le ils le + et puis au fur et à mesure il devient solide ++ voilà + c'est CA le béton

Les étudiants sont en train d'élucider la signification d'une expression imagée «dos raide, comme coulé dans le béton».[413] L'un des étudiants ne comprend pas le verbe /couler/. Pour le lui faire comprendre P-Sandra effectue le rapprochement avec le béton, qui au départ est liquide et tourne dans une «espèce de camion», avant d'être «coulé» et de devenir solide. Mais, peu à l'aise avec ces explications techniques, l'enseignante précise qu'elle n'est «pas maçon», ce qui lui permet de justifier les imprécisions de ses explications, ses hésitations.

Le plus fréquemment, c'est l'enseignant qui détient la «clé» du code et sa signification (même s'il peut laisser une initiative plus ou moins grande aux étudiants). Néanmoins, dans certains cas sont mis en jeu des rapports d'expertises plus complexes qu'un simple rapport binaire enseignant - expert / étudiants non experts. Ainsi, lorsque des textes mettent en scène un univers en partie étranger à l'enseignant, celui-ci peut voir son expertise mise en défaut, proposer des explications erronées, ou bien témoigner d'un certain malaise face à la relative opacité que revêt le texte pour lui. Certains enseignants, qui ne se considèrent pas comme des «spécialistes» de littérature peuvent aussi développer une forme d'insécurité par rapport à des textes littéraires.

Les étudiants ne sont pas non plus vierges de tout savoir : sur certains points, leur encyclopédie outrepasse celle des enseignants. Ils peuvent ponctuellement être sollicités comme experts de tel ou tel domaine.

4. Identités du texte, identités des lecteurs

Ces multiples catégorisations sont partie prenante d'un dispositif identitaire complexe, qui s'établit en lien avec le contexte et le texte. Ainsi, dans l'exemple analysé *supra*, c'est bien évidemment l'ancrage de la nouvelle en Guadeloupe (et l'identification de cette localisation) qui est à l'origine des positionnements analysés.

Nous essayons ci-après de définir quelques-uns des points d'appui qui permettent d'étudier le fonctionnement de ce dispositif. Quel est le rapport entre les identités ainsi sollicitées et le texte lu ?

[413] L'expression prend place dans la phrase suivante : «un jour, Euloge fit un ballot de son linge et disparut + sans un adieu +++ tête basse ++ et dos raide + comme coulé dans le béton».

4.1. Continuité / discontinuité

Tout d'abord, ces identités se répartissent sur un axe *continuité* versus *discontinuité*, selon que les catégorisations du texte et celles des interactants se recoupent plus (= continuité) ou moins (= discontinuité).

1/ Le plus souvent, les catégories utilisées pour décrire les interactants sont dans la *continuité* de celles qui sont utilisées pour décrire le texte, son auteur, ses personnages, son cadre spatio-temporel, les thèmes abordés. Le texte et la lecture qui en est donnée déterminent les facettes des identités des interactants qui sont sollicitées dans les échanges. Dans la Vie Carnaval-S, le personnage de Gilda est catégorisé par les interactants comme une femme (les étudiants sont amenés à s'interroger sur son destin de femme maltraitée par les hommes) : les étudiants sont ainsi amenés à se positionner comme homme ou femme et à réagir en tant que tel au texte. On retrouve ici la règle de consistance qui veut que «une fois catégorisé le membre d'une population, les autres membres peuvent être catégorisés en recourant aux catégories de la même collection» (Mondada 1999 : 24). Reste à étudier pour chaque lecture pourquoi telle ou telle catégorie - parmi la multitude de catégories disponibles dans le texte - sert de «point d'accroche» aux lecteurs.

2/ Une certaine forme de *discontinuité* peut parfois se manifester, notamment lorsque les interactants ont recours pour s'identifier à des catégories qui ne recoupent pas celles du texte. On peut prendre l'exemple de Le Lac-K, lorsque P-Kamila, pour faire comprendre aux étudiants ce qu'est une poésie élégiaque demande aux étudiants *kabyles* d'effectuer un rapprochement avec les chansons de Malika Domrane[414] - alors qu'aucune identité ethnique n'est disponible dans le texte. C'est aussi souvent le cas lorsque sont sollicitées les identités nationales des étudiants : le texte lui-même ne mobilise pas nécessairement ce type de catégorisation, mais elles font partie des identités immédiatement disponibles dans le contexte d'une classe de langue.

Parfois, des catégories fortement présentes dans le texte lu ne sont pas reprises dans les échanges et restent «lettre morte». C'est le cas par exemple dans Cunégonde à la bibliothèque-J où l'on voit que les catégories «immigrée», «étudiante» qui concernent potentiellement quasiment toutes les participantes au cours ne sont pas reprises de manière durable, malgré les demandes de certaines en ce sens. Nous verrons que peut se lire ici la difficulté de P-Jennifer d'ouvrir à une dimension plus subjective la lecture de la nouvelle, d'impliquer personnellement les étudiants dans l'interprétation du texte de Fatou Diome.

De même, dans Le Silence de la mer-I, la catégorisation comme «allemand», utilisée à de nombreuses reprises pour parler du texte, n'est jamais utilisée pour qualifier les étudiants allemands du groupe. Tout au plus P-Isabelle demande-t-elle qui parle allemand parmi les

[414] Pour une analyse détaillée de l'extrait cf. pp. 650-652..

étudiants (sans passer par la convocation des étudiants allemands du groupe), pour avoir la prononciation exacte de *Die Schöne und die Tiere*. On peut en effet penser que catégoriser trop explicitement certains étudiants comme Allemands risquerait de créer une continuité gênante avec le texte, où les Allemands se trouvent être des soldats de la Wehrmacht venus prendre possession d'une maison réquisitionnée.

4.2. Distance / proximité

Les stratégies identitaires déployées à l'occasion de la lecture du texte contribuent aussi à tracer des délimitations entre des «mêmes» et des «autres». De multiples configurations sont possibles et le texte y trouve des places variables.

D'une part, les lecteurs peuvent voir le texte comme «étranger» à eux. Les identités du texte et les leurs ne se recoupent pas (ou du moins, aucun point de recoupement n'est sollicité pendant la lecture). C'est le pôle que nous avons baptisé *distance* : en lisant, les lecteurs découvrent une ou des formes de l'altérité.

D'autre part, à l'inverse, les lecteurs peuvent se reconnaître dans le texte, y lire un prolongement d'eux-mêmes et de ce qu'ils sont. Ce pôle de la *proximité* correspond aux lectures qui établissent l'appartenance du texte et de ses lecteurs à un même in-group. Est alors établie une forme d'identification entre le texte et ses lecteurs (ou une partie d'entre eux), tous deux possiblement englobés dans un même «nous».

Les cours qui composent notre corpus se répartissent de manière variable sur cet axe distance / proximité. On pourrait penser que le texte littéraire français ou francophone constitue toujours un «autre» pour les étudiants étrangers - et que les textes littéraires maghrébins sont pour les étudiants algériens le lieu du «même». Nous avons par exemple examiné comment la lecture de *Nedjma* - ainsi que la présence de O-Nadja, catégorisée comme «Française», «venue de France» conduisaient les étudiants à se positionner comme un «nous Algériens», dans un mouvement de continuité et d'identification au texte (cf. pp. 311-312). À l'inverse, la lecture d'un texte comme *Une Femme*, qui dresse le portrait d'une femme née en France, au début du vingtième siècle, positionne les lecteurs comme un «nous» contemporain, qui observe avec une certaine distance cet univers qui leur est en grande partie étranger.

Néanmoins, d'autres positionnements sont possibles, en fonction du type d'identité mis en jeu : en effet, les identités nationales, nous l'avons vu, ne sont pas les seules susceptibles d'être mobilisées lors de la lecture des textes. Les «points d'accroche» avec le texte sont aussi en étroite corrélation avec les places auxquelles s'assignent ou sont assignés les interactants, et elles peuvent bien entendu se modifier dans la dynamique des échanges. En outre, selon les cas, les lignes de démarcation repérables peuvent passer :

- entre le texte et les interactants ;
- mais aussi entre le texte et une partie des interactants. L'enseignant, notamment, peut se rapprocher du texte, de ses étudiants, voire d'une troisième catégorie, comme

dans La Vie-Carnaval où nous verrons que P-Béatrice se définit comme «métropolitaine» et en partie étrangère à un texte «guadeloupéen».

4.3. Exemples

Nous allons étudier plus précisément ces rapports de continuité / discontinuité et de distance / proximité à travers plusieurs exemples qui viendront illustrer notre propos.

Extrait : «La femme méditerranéenne» (Nedjma-M-) (continuité et proximité)

485	**E4**	donc en fait excusez-moi peut être qu'il a fait exprès de prendre une femme parce que quand elle devient adulte en fait le changement le changement
486	**Ex**	physique
487	**E4**	le changement du corps il se voit plus chez la femme que chez l'homme peut-être que c'est pour ça
488	**P-Maïssa**	oui c'est possible
489	**E4**	oui nous on change euh c'est (rires) c'est beaucoup plus voyant
490	**P-Maïssa**	c'est-à-dire que on a des formes rapidement
491	**E4**	oui
492	**E13**	y a des formes qui apparaissent oui les hommes aussi mais il y a pas grand-chose grand changement mais chez nous euh
493	**P-Maïssa**	(on a) changé de sujet c'est un autre débat (rires) d'accord
494		non mais c'est vrai c'est peut être ça aussi
495	**P-Maïssa**	oui pourquoi pas oui il est vrai que la femme quand elle la femme méditerranéenne est connue pour euh son changement rapide à un âge euh de l'adolescence c'est vrai que un certain âge les femmes prennent des formes rapidement et on voit qu'elle a vraiment c'est-à-dire évolué qu'elle est vraiment devenue femme et ce changement se fait très très rapidement dans un laps de temps qui quand même est assez court comparé à l'homme hein alors peut-être que ce changement-là bien évidemment le changement de l'Algérie s'est fait
496	**E19**	lentement mais sûrement
497	**E4**	vraiment quand on pas pris non mais euh c'était c'était un peu lent pour euh pour l'Algérie
498	**P-Maïssa**	c'est-à-dire que l'Algérie elle s'est quand même
499	**E19**	oui on prend des formes assez rapidement mais on grandit petit à petit
500	**P-Maïssa**	il y a comme une contradiction avec ce qu'on vient de dire et la description on peut dire que l'Algérie c'est vrai c'est un pays qui était qui était assez qui avait les yeux fermés on va dire et le jour où ce pays là a ouvert les yeux il y a eu succession d'événements / rapidité

Dans cet extrait, une étudiante commence par faire une hypothèse sur la raison pour laquelle Kateb Yacine a choisi une femme pour être le personnage central de son roman. Dans les échanges précédents, Nedjma a été identifiée comme le symbole de l'Algérie : or, pour E4, les changements du corps de la femme à la puberté renvoient justement aux changements que l'Algérie a connus dans l'Histoire, à son accession à l'Indépendance - implicitement posée comme un passage à l'état adulte et témoignent de la pertinence du choix de la figure de Nedjma.

Dans un premier temps, son argument est énoncé sous la forme d'une assertion de portée générale sans embrayage énonciatif : «peut-être qu'il a fait exprès de prendre une

femme parce que quand elle devient adulte /.../ le changement du corps il se voit plus chez la femme que chez l'homme peut-être que c'est pour ça».

L'implication énonciative de E4 apparaît en 489 : « oui **nous on** change euh c'est (rires) c'est beaucoup plus voyant». Les pronoms «nous» et «on» montrent qu'elle s'inclut dans cette catégorie «femme», dont elle partage avec Nedjma les caractéristiques (*i.e.* un changement rapide des formes à la puberté). Ce positionnement énonciatif englobe aussi potentiellement les autres femmes présentes, dont l'enseignante, P-Maïssa, qui le reprend à son compte en 490 : «c'est-à-dire que **on** (= *nous les femmes*) a des formes rapidement /.../ . À son tour, une autre étudiante E13 adopte un positionnement similaire en 492 : «y a des formes qui apparaissent oui les hommes aussi mais il y a pas grand chose grand changement mais **chez nous** (= *nous les femmes*) euh».

On a ici une continuité des catégorisations du texte et de celles des lecteurs, puisque l'identité genrée mobilisée par E4 pour lire cet extrait est bien présente dans celui-ci. Les positionnements adoptés par E4 et par P-Maïssa vont dans le sens d'une assimilation au texte : ils établissent une identité commune au personnage, Nedjma, et aux lectrices (nous) définie par l'appartenance au genre féminin. En revanche, enseignantes et étudiantes excluent de fait momentanément les étudiants masculins de la scène énonciative.

Néanmoins, P-Maïssa coupe court à de plus amples développements de E4 sur la question : «on a changé de sujet c'est un autre débat (rires) d'accord» (refusant visiblement d'épiloguer sur la comparaison entre les modifications du corps des femmes et celui des hommes amorcée par E13). Elle adopte un positionnement plus distancié : «il est vrai que **la femme** quand **elle la femme méditerranéenne** est connue pour euh son changement rapide à un âge euh de l'adolescence». Dans le même temps, elle précise et redéfinit la catégorie sollicitée, en la définissant non plus seulement comme la catégorie générale des femmes, mais comme une catégorie plus particulière, celle des femmes méditerranéennes, à laquelle les étudiantes et elles-mêmes se trouvent plus particulièrement rattachées.

E4 et E19 continuent quant à elles à s'impliquer, en s'affiliant à la catégorie ainsi sollicitée :

> «oui **on** prend des formes assez rapidement mais **on** grandit petit à petit»
>
> «vraiment quand **on** pas pris / non mais euh c'était c'était un peu lent pour euh pour l'Algérie»[415]

[415] En revanche la divergence d'analyse qui apparaît entre E19 / E4 et P-Maïssa apparaît comme difficilement interprétable. E19 et E14 semblent s'opposer à l'idée de transformation rapide de la société algérienne - E19 essayant visiblement de reformuler l'analogie entre la femme méditerranéenne et la situation de l'Algérie en combinant les traits contradictoires de lenteur et de rapidité (499 : «oui on prend des formes assez rapidement mais on grandit petit à petit»). P-Maïssa reste quant à elle dans la même logique qui voit l'évolution de l'Algérie et du corps de la femme méditerranéenne comme une succession rapide d'événements.

Extrait : «Je suis un homme» (La Vie carnaval-S4) (continuité / proximité)

741		**P-Sandra**	mm +++ donc + en fait si v- quand vous allez relire la nouvelle parce que vous la relirez aussi avec madame Delloye ↑ / là on a l'histoire de Gilda / d'accord + c'est l'histoire d'une personne + mais c'est l'histoire d'une femme parmi d'AUtres femmes ++ et les autres femmes ++ quand euh la narratrice + parle des autres femmes + est-ce qu'elles sont dans une situation euh + meilleure
742		**Ep**	**non**
743		**P-Sandra**	**non** ++ elles sont dans la même situation / ces sont des femmes ↑
744		**E-Rita**	**abandonnées**
745		**E-Chen**	**XX** oui / c'est un symbole ++
746	70'00	**P-Sandra**	ce sont des femmes qui ont des enfants sans mari ↓ ++ d'accord donc LÀ / on a c'est c'est c'est une histoire mais qui qui touche / qui touche toutes les femmes d'un quartier mais pas uniquement les femmes d- d- d'un même quartier / parce que c'est vrai que c'est c'est quelque chose qui peut arriver ↑
747		**Ex**	<inaudible>
748		**P-Sandra**	beh voilà ↓ / à tout le monde ++ donc c'est une histoire qui nous touche ↑ + toutes +++ même nous +++ et qui touche également Huang (***rires***)
749		**E-Huang**	**je suis un homme**
750		**P-Sandra**	(rires) beh eh + c'est pas / c'est pas une raison ↑ ++

Ce troisième exemple met en jeu les identités genrées des interactants. P-Susan lit en effet la nouvelle de Gisèle Pineau comme un texte dans lequel est dénoncé le sort fait aux femmes. Le personnage de Gilda est pour elle emblématique de la condition des femmes, abandonnées par les hommes :(elle est «un symbole», reformule E-Chen en 745) : en effet, cette jeune femme guadeloupéenne vit seule avec ses trois enfants, après avoir été abandonnée par ses compagnons successifs. Sa situation est celle des autres femmes qu'elle côtoie dans le quartier populaire de Guadeloupe où elle habite et qui comme elle participent au groupe de carnaval Ka Dansé, mais aussi, au-delà, à toutes les femmes. P-Sandra élargit ainsi la portée de la nouvelle, qui dépeint ainsi une situation qui peut arriver à «tout le monde».

À partir de 748, P-Sandra tire une conclusion («donc») de ce qu'elle vient d'exposer : la nouvelle, de par sa très large portée, est susceptible de «toucher» un très large public. Le positionnement adopté est celui d'un «nous», qui permet d'impliquer les interactants dans la lecture du texte.

Cependant, on observe dans ses propos des glissements entre l'évocation du seul groupe des femmes et celle des femmes et des hommes. Ainsi, la situation de la nouvelle est celle de Gilda, des «femmes du quartier» et susceptible d'être celle de «tout le monde» (expression qui désigne potentiellement des femmes ET des hommes) et non uniquement de toutes les femmes. À l'inverse, les lecteurs potentiellement touchés par cette évocation du sort des femmes sont ... des lectrices («nous toutes» en 748). P-Sandra semble ici se focaliser sur les seules femmes présentes dans la classe, et ne pas prendre en compte les hommes.

Elle paraît ensuite corriger ce positionnement, en s'adressant à l'un des étudiants (E-Huang) et en l'incluant à son tour dans l'ensemble des destinataires que la nouvelle peut émouvoir («et qui touche également E-Huang»).

La réponse de E-Huang, qui rappelle son identité genrée («je suis un homme», peut être vue comme une pirouette humoristique : il rappelle qu'il ne peut, en tant qu'homme être inclu dans ce «nous toute» formulé précédemment par P-Sandra. Il est aussi pour E-Huang une manière de se désolidariser de la lecture féministe de la nouvelle proposée par P-Sandra : pour lui, en effet, comme il l'a argumenté quelques tours de parole plus tôt, le personnage de Gilda n'est pas une femme bafouée, victime de l'inconstance des hommes : elle a elle aussi sa part de responsabilité dans la «Vie carnaval» qu'elle a menée.

Extrait : «La femme de ces années était belle» (Une Femme-A1) (continuité et distance)

136		**P-Annie**	qui a aussi XX / c'est pour ça que elle dit (elle lit) ***la femme de ces années-là était belle***
137		**E-Brad**	***la femme de ces années était belle***
138		**P-Annie**	&mais elle ne la connaît pas
139		**E-Brad**	mm oui
140		**P-Annie**	c'est sa mère des photos ++ si vous pensez aux films de cette époque-là / les femmes étaient très maquillées / NOUS paraissent très maquillées + elles avaient du rouge à lèvres très rouge
141		**E-Brad**	**en France**
142		**P-Annie**	en France enfin aux Etats-Unis aussi (rires) + elles avaient des coiffures avec des espèces de (*elle mime*) de trucs très hauts-là comme ça + **des chaussures à talons**
143		**E-Chan**	**très décoratif**
144	17'00	**P-Annie**	oui oui:: ↑ / très / assez sophistiquées hein + avec des RObes euh très larges euh + c'est c'est une époque quand même ils manquaient de tout / et ils étaient très élégants
145		**Ep**	mm
146		**P-Annie**	sa mère voulait absolument être aussi élégante que les autres +++ hein et c'était pas les blue-jeans euh (rires) les tennis ++ sûrement pas hein

Le troisième extrait évoqué ici est tiré de Une Femme-A1. Il illustre les sollicitations de l'identité générationnelle. Dans cet extrait, P-Annie a rejoint un petit groupe d'étudiants pour commenter avec eux le portrait qu'A. Ernaux fait de sa mère au début de la seconde guerre mondiale. Le contexte spatio-temporel évoqué ici est doublement étranger aux étudiants, puisqu'A. Ernaux fait le portrait d'une femme française, mais aussi d'une femme qui est née au début du vingtième siècle.

P-Annie commence par évoquer la *distance* temporelle qui sépare les lecteurs de la femme évoquée dans le texte : la répétition du terme «époque» (et le marqueur «là» qui lui est adjoint en 140), l'utilisation de l'imparfait ancrent le personnage dans un passé révolu. À deux reprises P-Annie marque une opposition entre le présent et l'univers des années 40 évoqué par le récit :

- la première fois, après avoir indiqué que pendant la seconde guerre mondiale les femmes étaient «très maquillées», elle nuance son propos et indique qu'il s'agit ici d'un point de vue contemporain : la norme de l'époque devient excès aujourd'hui ;
- la seconde fois, elle oppose la mise élégante et sophistiquée de ces femmes aux «blue-jeans» et aux «tennis» portés par ces étudiants (ou, du moins, ceux-ci sont mentionnés en tant que vêtements stéréotypés des jeunes).

Cette distance temporelle fait d'ailleurs écho à celle qu'exprime la narratrice elle-même, puisqu'elle retrace, dans la partie du texte étudié, la jeunesse de sa mère, avant sa propre naissance : on a donc une forme de continuité des catégorisations entre le texte et les commentaires visible à travers certaines similitudes d'expression («la femme de ces années-là» versus «les films de cette époque-là»).

Cette opposition concerne pour P-Annie l'ensemble des interactants («*nous* paraissent») : l'opposition France / pays des étudiants qui est fréquemment mise en avant dans les cours de FLE s'efface ici devant une opposition entre passé et présent. Ainsi, lorsque E-Brian précise «en France» - comme si cette mode féminine (ou bien le regard porté sur elle) était propre à la France, P-Annie précise aussitôt que ces remarques valent aussi pour les États-Unis (le pays de Brian).

Extrait : «Nous on dit souvent avant soixante-huit» (Une Femme-A1) (continuité / discontinuité et distance / proximité)

412	**E-Mallory**	euh donc 4 a/ + (elle lit la question) qu'est-ce qui se passe au moment de la de l'adolescence de la narratrice ↑ / quelle est la crainte majeure de la mère +++ (5 sec.) (elle feuillette ses notes) (petit rire) j'ai mis que:: / la mère n'aimait pas la façon dont elle est habillée +++ c'est bien ça ↑
413	**E-Abigail**	&oui aussi la la jeunesse est différente / quand la / quand la fille était une adolescente c'est comme **NOUS aujourd'hui**
414	**E-Mallory**	**OUI et nos parents**
415	**E-Abigail**	et notre parent
416	**E-Mallory**	oui exactement
417	**E-Abigail**	avec nos parents nous sommes toujours <geste de la main indiquant une confrontation> à l'adolescence
418	**E-Mallory**	mm
419	**E-Abigail**	ils ne c'est- / ils ne nous comprend pas et
420	**E-Mallory**	&oui
421	**E-Abigail**	nous sommes totalement différents et d'un point de vue / MOdernité euh / nous
422	**E-Mallory**	&oui
423	**E-Abigail**	on s'habille
424	**E-Mallory**	(à E-Brad) est-ce que tu as compris ce partie ↑
425	**E-Brad**	oui / oui oui
426	**E-Mallory**	(rire)
427	**E-Brad**	elle n'aime pas le / le le / la sexualité
428	**E-Mallory**	(rire)
429	**E-Abigail**	oh oui

430	38’00	**E-Brad**	c’est pas **le sexualité qui la**
431		**E-Mallory**	**la sorte d’habits**
432		**E-Brad**	oui la façon de: / son son corps c’est euh comme une femme
433		**E-Mallory**	(rires)
434		**E-Brad**	sa mère ne l’aime / ne l’aime pas
435		**E-Abigail**	mm
436		**E-Mallory**	(rire)
437		**P-Annie**	est-ce que vous pensez / que c’était + particulier à la mère d’Annie Ernaux ou est-ce que c’était comme ça ↑
438		**E-Mallory**	c’est comme ça partout dans **toutes les générations**
439		**E-Abigail**	**aussi aujourd’hui**
440		**E-Mallory**	oh oui
441		**P-Annie**	peut-être moins aujourd’hui parce qu’on en a beaucoup parlé mai::s
442		**E-Brad**	c’est
443		**P-Annie**	mais dans les années cinquante
444		**E-Mallory**	(petit rire)
445		**P-Annie**	je sais pas aux Etats-Unis ↑ / je sais pas si c’était comme ça en Chine mais
446		**E-Mallory**	oui
447		**P-Annie**	mais dans les années cinquante c’était euh un tabou euh
448		**E-Brad**	oui
449		**E-Abigail**	pour ma mère aussi ↑ / parce que ma mère elle est comme ça / (mimique) très de CAcher surtout la les choses sexuelles + et AH **qu’est-ce qui se passe**
450		**E-Brad**	**(rire)**
451		**E-Abigail**	ça fait partie de la vie
452		**E-Mallory**	oui oui **oui oui**
453		**E-Abigail**	mais avant c’était pff
454		**E-Mallory**	ma mère dit ça aussi + pour sa mère + de ma mère + de cette époque-là on a:: (rires) c’était pas du tout **()**
455		**P-Annie**	c’est pour ça que / c’est ce que fait Annie Ernaux / elle montre / donc euh eu / elle montre que sa mère était comme ça mais parce que tout tout le monde était comme ça + nous on dit souvent AVANT soixante-huit
456		**E-Abigail ou E-Mallory**	mm
457		**P-Annie**	vous entendez parler de soixante huit en ce moment tout le temps + eu::h c’est vrai qu’on pense / après mai soixante huit ++ et puis la contraception
458		**E-Abigail ou E-Mallory**	mm
459		**P-Annie**	et tout ça + on a commencé à en parler + c’était TRÈS choquant + c’est c’est ce qu’elle dit / c’était très choquant + une mère parlait pas de ces choses-là à sa fille + alors les pauvres filles ben ff + fallait qu’elles se débrouillent toute seules
460		**E-Mallory**	mm
461		**P-Annie**	avec la honte + la honte c’est un sentiment de cette époque-là beaucoup hein +++ (11 sec)

Nous avons sélectionné ce quatrième extrait car il est significatif des dynamiques identitaires complexes qui se tissent au fil de l’interaction : des identités variées peuvent être

convoquées, et les positionnements discontinuité / continuité, distance / proximité ne s'effectuent pas nécessairement de manière binaire.

Ces échanges ont lieu quelques minutes après ceux que nous venons de commenter. Ils tournent cette fois autour des rapports de la narratrice adolescente et de sa mère, rapports définis comme assez houleux par A. Ernaux elle-même. Dans un premier temps, les étudiants discutent entre eux, puis P-Annie vient se mêler à leur conversation à partir de 437.

C'est E-Mallory qui en 412 lit la question à laquelle le petit groupe doit apporter une réponse : «qu'est-ce qui se passe au moment de la de l'adolescence de la narratrice ↑ / quelle est la crainte majeure de la mère +++». Elle y apporte une première réponse : la mère «n'aimait pas la façon dont elle est habillée», qu'E-Abigail complète en 413. L'étudiante formule tout d'abord une règle générale relative aux différences entre les générations («la jeunesse est différente») puis opère un glissement vers l'évocation de la situation présente, dans laquelle elle peut s'impliquer («c'est comme **NOUS** aujourd'hui»). La seconde personne du pluriel montre qu'elle s'inclut - et inclut potentiellement ses interlocuteurs - dans un même groupe, celui de la jeunesse actuelle. Et cette jeunesse, comme A. Ernaux quelques décennies plus tôt, se heurte à l'incompréhension de la génération précédente. Est soulignée la continuité entre la situation que connaît A. Ernaux dans ce passage du récit (incompréhension des parents, conflits) et celle de la jeunesse d'aujourd'hui. Elle établit ainsi une opposition eux / nous, les parents / les jeunes (les adolescents) (cf : «ils nous comprend pas», «nous sommes totalement différents», «on s'habille»).

E-Mallory se contente d'acquiescer puis s'adresse à E-Brad, qu'elle invite à entrer dans la discussion («est-ce que tu as compris cette partie»). Celui-ci - dont l'aisance linguistique est moindre - reprend l'idée d'un désaccord mère / fille. Il reste cependant extérieur au texte («elle», «sa mère», «ne l'aime pas», «son corps») et n'adopte pas le positionnement plus impliqué d'E-Abigail. Peut-être que le fait qu'il soit un homme peut aussi contribuer à expliquer son peu d'engagement.

P-Annie, qui observait les étudiants en retrait vient alors relancer les échanges. Elle pose en 437 une «fausse question» pédagogique. Elle souhaite en effet visiblement amener les étudiants à repérer que les rapports mère / filles décrits dans le texte sont propres aux années 50, avant la révolution des moeurs de mai 68. En ce sens, elle suit sa logique d'interprétation «sociologique» d'*Une Femme*, celle d'un récit à la fois unique, intime, mais aussi emblématique de toute une époque.[416]

Deux étudiantes lui répondent : E-Abigail et E-Mallory. Mais l'une et l'autre «déplacent» un peu la question et leur positionnement se situe dans la continuité de leurs échanges précédents. Pour E-Mallory, tout d'abord, cette incompréhension entre génération n'est pas propre à une époque : elle est valable partout et de tout temps («c'est comme ça

[416] À la fin de l'extrait elle évoque le sentiment de la honte, associé aux tabous portant sur le sexe - ce qui peut être vu comme une référence intertextuelle au texte éponyme d'A. Ernaux.

partout dans toutes les générations»). Cette généralisation permet à E-Abigail de la définir comme elle l'avait fait précédemment, comme étant d'actualité encore «aujourd'hui». Quelques tours de parole plus loin, elle s'implique de manière plus personnelle encore puisqu'elle évoque même la relation qu'elle entretient avec sa propre mère. Le rapprochement qu'elle effectue entre le comportement de sa mère et celle d'A. Ernaux marque bien ici une étroite proximité avec la narratrice avec qui elle a en commun une mère pour qui, par exemple, le sexe est un tabou («cacher surtout /.../ les choses sexuelles»).

P-Annie marque au contraire dans la suite des échanges la différence entre l'époque décrite par A. Ernaux et le présent - en ancrant le comportement de la mère dans son contexte historique («dans les années cinquante» répété en 443 et 447), en signalant l'évolution des comportements («moins aujourd'hui parce qu'on en a beaucoup parlé»), et en évoquant mai 68 qui est présenté comme un véritable point de rupture (455 : «avant 68», 457 «après 68»), la date à partir de laquelle de nombreux tabous sont tombés.

L'opposition P-Annie / E-Abigail se marque aussi au niveau des positionnements énonciatifs qu'elle adoptent. Contrairement à l'étudiante, l'enseignante ne s'implique pas, ni ne mobilise sa propre identité générationnelle (elle ne se présente ni comme *fille de* ni comme *mère de*).

Dans le même temps, P-Annie sollicite les appartenances nationales des étudiants. Elle leur demande si cette barrière entre les générations qui existe dans la France des années cinquante existait aussi «en Chine», «au Etats Unis» : semble-t-il pour les impliquer, et pour leur faire comprendre la situation en la rapprochant de ce qu'ils connaissent. Elle se positionne en contrepartie dans un «nous» qui semble impliquer les Français (« nous on dit souvent AVANT soixante-huit»).

On voit donc ici :

- la sollicitation de plusieurs identités, nationales, mais aussi générationnelles (celles-ci pouvant s'entendre à la fois comme ancrage dans une époque donnée et relation à des ascendants ou des descendants) ;

- la présence de plusieurs positionnements énonciatifs : là où E-Abigail s'inclut dans un «nous-les jeunes d'aujourd'hui», P-Annie se définit comme partie d'un «nous-Français» face à des étudiants, étrangers à l'univers du récit dont elle leur livre les codes ;

- le choix de points d'accroche différents pour créer une même proximité avec le texte. Là où E-Abigail établit une proximité entre le conflit mère / fille décrit par le texte et sa propre expérience, P-Annie, qui souligne, au contraire, la distance entre cette époque (avant 68) et aujourd'hui (après mai 68). Pourtant l'enseignante développe une autre forme de proximité avec le texte : elle y retrouve des codes, des valeurs, des implicites partagés par les Français, qu'elle fait ainsi découvrir aux étudiants.

5. Exemple longitudinal

Nous avons choisi d'évoquer les positionnements identitaires observables dans une des séquences de notre corpus, la Vie Carnaval S/B. Dans l'analyse longitudinale que nous mènerons, nous nous intéresserons tout particulièrement aux catégorisations et positionnements identitaires adoptés par les deux enseignantes qui assurent alternativement ce cours.

La nouvelle de G. Pineau se déroule en Guadeloupe et met en scène une jeune femme, Gilda, qui prépare le défilé du carnaval de Pointe-à-Pitre : bafouée par la vie, elle va trouver au sein d'un groupe de joueur de tambours et de danseurs, les *Ka dansé* une nouvelle dignité et renaître à la vie.

La lecture du texte suscite chez de multiples positionnements et catégorisations identitaires. On relève ainsi des séquences au cours desquelles sont sollicitées :

- les identités nationales des interactants (cf. supra extrait : «Des joueurs de dominos») ;
- leurs identités régionales : notamment l'identité guadeloupéenne de P-Sandra ;
- leurs identités genrées, lorsqu'est évoquée le personnage de P-Gilda et son destin de femme (cf. extrait : «Mais je suis un homme») ;
- leurs identité linguistique - à travers l'évocation d'une communauté de pratiques lingusitiques (cf. extrait : «En métropole»).

Nous nous intéresserons ici particulièrement à un aspect de ces positionnements : ceux qui sont suscités par l'ancrage géographique de la nouvelle en Guadeloupe et qui concernent plus particulièrement les deux enseignantes, P-Sandra et P-Béatrice. Sur ce point, en effet, P-Béatrice adopte le positionnement extérieur de quelqu'un qui ne connaît pas directement la Guadeloupe. Elle regarde l'univers de la «Vie Carnaval» depuis l'espace (à la fois lointain et central) de la métropole. P-Sandra s'affirme pour sa part guadeloupéene et créolophone : elle participe donc «de l'intérieur» à l'univers de la nouvelle et peut se poser comme familière (voire experte) de sa langue / culture.

Dès le départ, en effet, P-Sandra évoque son appartenance à l'espace géographique et culturel où se déroule la nouvelle («je suis guadeloupéenne») et emploie un «on» et un «nous» qui marquent son inscription dans cette communauté. Cette inscription passe d'emblée par le partage du créole, langue maternelle partagée par tous ses membres :

133	11"00	**P-Sandra**	moi je vous ai / je suis guadeloupéenne et par exemple en Guadeloupe ↑ / le le euh le français est la langue officielle + d'accord ↑ mais on considère / que notre langue maternelle + est le créole ↓

On retrouve cette manifestation d'appartenance un peu plus tard, lorsque P-Sandra trace au tableau une carte schématique qui représente les lieux où se déroule la nouvelle :

452	**P-Sandra**	et c'est pour cette raison que je vous disais / je vais vous faire une carte (*elle va au tableau et dessine une carte de la Guadeloupe*) alors Grand fond je vous ai dit c'est un lieu +++ il y a également Haute Terre Haute Terre c'est un lieu ↑ ++ Pointe-à-Pitre <bref ?> Busson +++ d'accord et donc si j'essaye +++ de les +++ (*6 sec.*) placer alors la Guadeloupe ressemble à euh pff +++ (*elle dessine*) voilà ++ voilà ++ Pointe-à-Pitre qui est plutôt ++ si je me trompe pas par là +++ donc là ce serait Pointe-à-Pitre +++ (*7 sec.*) Pointe-à-Pitre serait là ↑ / euh dans le bon sens / juste avant Pointe-à-Pitre ++ ici il y a les ++ Abymes ↑ +++ voilà et toute
453	**Ex**	<inaudible>
454	**P-Sandra**	Abymes j'écris en plus gros donc je mets un A / Abymes
455	**E-Susan**	c'est un: une ville
456	**P-Sandra**	oui ++
457	**E-Susan**	on dit les Abymes
458	**P-Sandra**	oui on dit les Abymes
459	**E-Susan**	&ah d'accord
460	**P-Sandra**	et toute l'histoire se déroule entre les Abymes et Pointe-à-Pitre +++ ici (*elle montre*) si vous voulez Grand Fond c'est un petit quartier +++ que je connais +++ qui se trouve juste avant Pointe-à-Pitre + Haute terre je ne connais pas ↓ / ++ mais c'est vrai que il y a des quartiers qui: que qu'on qu'on ne trouve pas sur sur une carte quoi + il aurait fallu que j'aille en Guadeloupe pour voir euh ↓ +++ donc Pointe à Pitre c'est la la capitale +++ d'accord ↑ ++ et à pa- Busson / Busson c'est un petit quartier pas trop loin de Grand Fond également ↓ +++ juste avant Pointe-à-Pitre +++ (6 sec.) d'accord
45'00		

P-Sandra se place dans une position d'expertise, tant vis-à-vis de la langue que de la culture guadeloupéenne. Ici, elle affiche sa capacité à dessiner à main levée une carte de la Guadeloupe, sa connaissance de la géographie de la Guadeloupe («juste avant Pointe-à-Pitre ici il y a les Abymes», «c'est une ville», «on dit les Abymes»), et, plus encore, sa connaissance directe des lieux «un petit quartier que je connais»). L'expérience qu'elle a des lieux - leur connaissance directe, *de visu* - constitue la preuve irréfutable qu'elle est qualifiée pour parler de la Guadeloupe. Elle en connaît le territoire, et non pas seulement la simple carte («mais c'est vrai que il y a des quartiers qui: que qu'on qu'on ne trouve pas sur sur une carte quoi + il aurait fallu que j'aille en Guadeloupe pour voir euh ↓»).

Ce faisant, elle peut se permettre d'afficher ses hésitations («si je ne me trompe pas + ++ donc là ce serait Pointe-à-Pitre», «Haute-Terre je ne connais pas»), qui ne sauraient remettre en cause son statut d'experte.

On retrouve encore la manifestation affichée de cette compétence étendue à la connaissance de la langue lorsque P-Sandra explique les termes créoles du texte de Gisèle Pineau.

80	**P-Sandra**	oui +++ d'accord ↑ / maintenant la phrase *an pa prese Gilda bon dié sav sa i ka fé* / bon c'est du créole ++ qui signifie ↑ / je ne suis pas pressé Gilda euh Dieu sait ce qu'il fait ↓
81	**E-Susan**	comment ça se ça se prononce ↓
82	**E-Rita**	et en prononciation qu'est ce qu'il y a de différent pour ça
83	**P-Sandra**	pour quoi / la langue créole ↑
84	**E-Susan**	oui

85	08'00	**P-Sandra**	je viens de le faire ↓ / an pa présé Gilda / Bon Dié sav sa i ka fé / c'est comme ça qu'on prononce en créole (sourire) +++ (*5 sec.*) d'accord ↑ / ensuite / le ka /.../
93		**P-Sandra**	voilà ENfin y a il y a le mot ka qui revient à plusieurs reprises + en italiques / vous l'avez vu / donc le ka c'est un TAMbour
94		**Ep**	tambour
95		**E-Chen**	pour taper (*très bas*) tambour taper ()
96		**P-Sandra**	mm +++ djobeur
97		**Ex**	XXX
98	09'00	**P-Sandra**	donc djobeur eu:h c'est c'est celui qui fait des des emp-
99		**E-Susan**	qui travaille
100		**P-Sandra**	oui / qui travaille
101		**E-Susan**	**petit emploi**
102		**P-Sandra**	**VOIlà** ↓ + c'est exactement ça ↓
103		**E-Ji**	travail ↑ / travailleur ↑ / travail ↑
104		**P-Sandra**	euh djobeur c'est celui qui fait des petits jobs ↓
105		**E-Yang**	ah d'accord ↓
106		**P-Sandra**	d'accord ↑ + sauf que jobeur / c'est dit en / c'est du créole ++
107		**E-Rita**	c'est pas péjoratif ça ↑
108		**P-Sandra**	péjoratif ↑ / non du tout ↓
109		**E-Rita**	non
110		**P-Sandra**	non non +++ (*5 sec.*) tambouyé
111		**E-Susan**	tambour
112		**P-Sandra**	c'est celui qui ↑ / qui joue du tambour
113		**Ex**	qui joue oui voilà

Cet extrait illustre bien la position d'expertise de P-Sandra : elle demande aux étudiants s'ils ont cherché la signification de certains mots et, devant leur réponse négative (74-75), elle entreprend de traduire les différents items qui ont été relevés précédemment.

C'est elle qui prend en charge toutes les traductions («pawoka c'est ...», «an pa prese gilda bon die sav sa ui ka fé / bon c'est du créole qui signifie...», «le ka c'est ....», «djobeur c'est celui qui ...», «tambouyé c'est celui qui ...»). Les étudiants sont amenés à lui poser des questions auxquelles elle répond es qualité de locutrice de langue maternelle créole :

81	**E-Susan**	comment ça se ça se prononce ↓
82	**E-Rita**	et en prononciation qu'est ce qu'il y a de différent pour ça
107	**E-Rita**	c'est pas péjoratif ça ↑

Ils font peu de propositions, exceptée E-Susan en 99 qui définit le jobeur comme quelqu'un «qui travaille». P-Sandra n'initie ici aucune négociation relative au sens, malgré ce qu'on pourrait identifier comme des tentatives de E-Susan pour reprendre la main et participer à un échange plus collaboratif.

De la même manière, lorsque E-Susan veut savoir comment se prononce le créole, P-Sandra la renvoie à ce qu'elle vient de dire, et attribue une valeur exemplaire à sa propre prononciation («je viens de le faire, c'est comme ça qu'on prononce en créole»). Là encore,

le passage de *je* à *on* atteste de son inscription dans la communauté créolophone : sa manière de parler (*je*) ne peut qu'être le reflet exemplaire de celle de tout le groupe (*on*).

Néanmoins, même si cette auto-catégorisation de P-Sandra comme guadeloupéenne et créolophone la place dans la position de celle qui détient les savoirs, on peut remarquer qu'elle ne fait pas affichage de cette appartenance de manière récurrente. Aucun «récit de vie» très développé (si ce n'est le très discret «un petit quartier que je connais») ne vient réellement étayer ses propos sur la Guadeloupe par exemple. Même l'auto-catégorisation initiale s'effectue visiblement de manière non planifiée, dans le fil du discours, sous forme d'une incise (133) : «moi je vous ai / je suis guadeloupéenne et par exemple en Guadeloupe ↑ / le le euh le français est la langue officielle + d'accord ↑ mais on considère / que notre langue maternelle + est le créole ↓».

Tout au contraire, là où P-Sandra fait montre de sa connaissance intérieure, issue de son expérience propre, P-Béatrice se positionne comme extérieure à la langue-culture du texte.

Les deux enseignantes font ponctuellement mention de leur travail en binôme et de leur collaboration dans l'élaboration de cette séquence autour de la nouvelle de Gisèle Pineau. Elles s'assignent ce faisant l'une et l'autre des places respectives tout à fait différentes. P-Sandra fait ainsi allusion, devant les étudiants, au fait que P-Béatrice lui a demandé «ce qu'était pawoka vert» : P-Béatrice se retrouve ainsi, au même titre que les étudiants, dans la position basse de celui à qui on transmet des savoirs.

78	**P-Sandra**	pas encore donc madame Delloye m'avait demandé ce qu'était pawoka vert ++ euh je sais pas si elle vous l'a expliqué ↑ ++ donc pawoka vert c'est une plante ↓ + c'est une plante des Antilles ↓ / d'accord ↑ / ensuite

Quant à P-Béatrice, elle mentionne P-Sandra comme sa collaboratrice, avec laquelle elle travaille de concert («on») à l'élaboration du cours :

137	**P-Béatrice**	11 : on ne sait même pas avec Madame Ponsar on n'arrive pas à déterminer si c'est un lieu réel ou si c'est un lieu imaginaire

Mais aussi comme la caution des indications que P-Béatrice donne sur la Guadeloupe. Par exemple, là où ni «Internet» ni les «dictionnaires» n'ont permis à P-Béatrice de situer Haute-Terre, c'est P-Sandra qui fournit l'hypothèse la plus plausible :

137 22'00	**P-Béatrice**	et Haute Terre ce serait un lieu-dit / j'ai rien retrouvé euh à cet effet-là euh dans sur Internet ou sur les dictionnaires et selon madame Ponsar c'est un lieu-dit de de la Guadeloupe hein d'accord donc un petit villa:ge ↑ / donc c'est pas quelque chose de de grandiose / mais là quand même / elle a été reconnue

Et lorsque P-Béatrice ne peut fournir d'informations plus précises sur la localisation de ce lieu-dit, elle précise bien, ce qui la dédouane, que même sa collègue n'a pu le déterminer.

Si P-Sandra se définit comme «guadeloupéenne», P-Béatrice se définit quant à elle comme «métropolitaine», comme on peut le voir dans cet extrait où elle où elle commente

l'utilisation par Gisèle Pineau de l'expression «se coucher dessous ses injures» et s'inclut à plusieurs reprises dans un «nous» qui renvoie à la métropole, aux métropolitains :

52	18'00	**P-Béatrice**	ça c'est une expression guadeloupéenne hein / en en métropole on on l'utilise pas cette expression-là ++ qu'est-ce que ça eut vouloir dire d'après vous +++ (6 sec.)
53		**E-Chen ?**	(très bas) euh / faire l'amour ↑
54		**P-Béatrice**	oui c'est ça / faire l'amour / avoir un rapport amoureux hein / bien sûr c'est quelque chose de très concret / pour nous métropolitains / c'est euh / ça manquerait un peu de poésie hein je pense pas qu'on on dirait pas une chose comme ça même si on en dit des pires ↓

Cette appartenance lui permet de se poser comme experte des pratiques linguistiques «en métropole», dont elle peut se présenter comme la garante vis-à-vis de ses étudiants («je pense pas qu'on / on dirait pas une chose comme ça même si on en dit des pires»).

On observera aussi dans ces passages la situation fluctuante des étudiants, tantôt considérés comme un «vous» dont les productions langagières seront évaluées par un «on» ou un «nous» métropolitains («on vous taxera d'utiliser des termes péjoratifs») tantôt comme possiblement inclus dans cet ensemble de locuteurs du «français métropolitain» («qu'est-ce qu'on pourrait dire nous en français ++ en français métro- métropolitain + vous avez une idée») - ou du moins susceptibles d'avoir une connaissance relative aux normes en usage dans ce groupe de locuteurs.

408	78'00	**P-Béatrice**	alors là / en français / c'est ++ c'est très compliqué à utiliser hein ++ disons qu'on vous ++ on vous taxera d'utiliser des termes péjoratifs ++ on voit là / l'auteur de de la nouvelle / elle l'a elle l'a tout à fait ++ elle l'assume hein + euh qu'est-ce qu'on pourrait dire nous en français ++ en français méto- métropolitain + vous avez **une idée**

Ce «nous» métropolitains auquel elle s'identifie inclut aussi potentiellement les deux observatrices du cours, O-Nadja et O-2 (qui est une étudiante polonaise inscrite en master 1 de didactique du FLE). Toutes les deux sont sollicitées, comme d'éventuelles co-expertes, pour dire si le terme «Noir» serait susceptible de remplacer «Nègre», dont les connotations sont trop négatives :

414	**P-Béatrice**	Noir Noir euh / je je sais pas si Noir on peut le dire +++ (6 sec.) SI je pense que Noir on peut le dire (aux O) qu'est-ce que vous en p- (à O-Nadja) qu'est-ce que t'en penses toi ↑
415	**O-Nadja**	oui (rires)
416	**P-Béatrice**	oui +++ noir qu'est ce qu'on peut utiliser aussi comme autre expression ++ pour dire que la personne a une certaine couleur / mais sans NOmmer la couleur + sans

Cette opposition nous («métropolitains») / eux («guadeloupéens») est particulièrement manifeste dans la séquence où P-Béatrice entreprend de faire traduire à l'ensemble des étudiants la phrase de créole présente dans le texte de Gisèle Pineau : «an pa présé Gilda Bon dié sav sa i ka fé». Là où, comme nous l'avons vu, P-Sandra propose de manière magistrale une traduction et une prononciation «exemplaire» de la phrase, P-Béatrice initie une séquence de construction collective du sens, qui s'avère être la plus longue de l'ensemble des cours (587-724). Dans toute la première partie de la séquence (587-687) on

voit P-Béatrice qui conduit cette séquence de construction collective du sens, en lançant la consigne (587 : «84 ah oui d'accord essayez de traduire cette ligne-là»), en la rappelant («ligne quatre vingt quatre»), en se posant comme chef d'orchestre qui organise un tant soi peu cette discussion collective (622 : «qu'est-ce qu'il pourrait y avoir d'autre comme proposition», «allez y Huang» en 659), et en apportant différentes formes d'étayages :

- elle conseille aux étudiants de lire à voix haute la phrase (590 : «peut être qu'à l'oral / si vous si vous le lisez / vous allez mieux comprendre»)
- elle évalue positivement certaines propositions des étudiants (606 : «ouais ouais», «y a quelque chose de bon / c'est Bon Dieu +++ très bien»), et en rejette d'autres («alors bien sûr il peut y avoir les pas hein de la marche /.../ oui / la négation pa», «alors pa prese +++ euh pas se dépêcher voilà" "sav oui + sav comme savoir + de savoir», «le tambour non»)
- elle encourage ses étudiants et les incite à formuler d'autres hypothèses (« mais il y a un autre pa que vous connaissez»), à faire des rapprochements avec des termes déjà connus (624 : «qu'est-ce que vous reconnaissez an pa /.../ qu'est ce que vous savez de pa si vous le voyez pa écrit», «présé est-ce que ça vous dit quelque chose»).

Mais au fur et à mesure des échanges, il s'avère que le sens de la phrase semble échapper à P-Béatrice, comme si elle n'était plus sûre de la traduction que lui a probablement donnée au préalable sa collègue P-Sandra (713 «c'était plus clair que ça»), savoir juste acquis et qui a visiblement été remis en doute par les discussions. De nombreuses marques paraverbales (soupirs, rires, tonalité dubitative, onomatopées) traduisent ses hésitations. Elle ne valide pas fermement les propositions des étudiants : «y a quelque chose comme ça», 708 «oui en quelque sorte» , «euh +++ (rires)», ne se décide pas à trancher entre deux traductions possibles : 715 le bon dieu sait "ce qu'il a fait OU ce qu'il a à faire». Elle rompt aussi le cadre de participation en se parlant à elle-même pour essayer de reconstruire le sens de la phrase, cessant d'orchestrer le travail collaboratif des étudiants.

Elle en vient même à se tourner vers les deux observatrices, pour leur demander conseil (717 : «vous avez une idée vous») - et c'est O-Anna qui apporte la proposition qui sera finalement ratifiée («ce qu'il fait plutôt / Plutôt ce qu'il fait hein / le Bon Dieu sait ce qu'il fait»).

Quittant sa position magistrale, P-Béatrice s'associe à plusieurs reprises, via l'emploi du pronom on, de fait à l'ensemble du groupe d'étudiants qui essaye de proposer une traduction du créole au français : «voilà on y est presque hein». Elle ne feint plus d'être à la recherche du sens, mais le recherche effectivement conjointement avec eux.

Elle finit par conclure brièvement en proposant une traduction, pressée probablement par le temps qui passe (elle doit encore présenter le travail de rédaction que les étudiants devront lui remettre), et en resituant la phrase dans l'économie générale de la nouvelle (724 «effectivement c'est un bel hypocrite Silbert»).

Les positionnements vis-à-vis du texte sont donc opposés chez les deux enseignantes : l'une s'affiche comme membre d'un «in-group» guadeloupéen, l'autre à un «out-group» métropolitain. Ces stratégies identitaires conditionnent leur rapport au texte, et leur statut de possible experte de la langue/culture du texte.

* * * * *

Dans ce chapitre, nous avons pris appui sur une définition de l'identité comme effet de catégorisation (Pépin 2007), qui mettait l'accent sur sa dimension située, processuelle, et contextuelle.

Nous nous sommes ainsi intéressée aux identités qui circulaient dans les échanges «autour» du texte littéraire en classe de langue : elles peuvent être étudiées à travers de nombreux types de marqueurs : les formes lexicales adoptées par les interactants, leurs conduites verbales et non verbales et leurs positionnements énonciatifs réciproques. Nos analyses nous ont permis de montrer que la lecture du texte littéraire était le lieu de manifestation et de reconfiguration de nombreuses identités.

Nous avons tout d'abord analysé comment se mettaient en scène la réception du texte dans les échanges au sein de la classe. Les interactants peuvent en effet s'impliquer plus ou moins dans la lecture du texte. Ils peuvent aussi s'inclure dans un collectif de lecteurs (un «nous») ou au contraire souligner la dimension individuelle de leur lecteur. Une pluralité des voix (voix du texte, des étudiants, de l'enseignant ...) se manifestent aussi dans ces échanges : certains extraits étudiés témoignent d'un brouillage entre ces multiples instances énonciatives, dont on peut penser qu'il est susceptible de faciliter des dynamiques identitaires variées.

Nous avons ensuite étudié les dispositifs identitaires à l'oeuvre dans ces échanges. L'observation de notre corpus nous a permis de parcourir la diversité des identités sollicitées : identités d'enseignants et étudiants, de lecteurs, les appartenances nationales, communautés linguistiques, identités générationnelles, genrées, ethniques, régionales ou supra nationales, religieuses, sociales... circulent ainsi dans les échanges, accompagnées de positionnements énonciatifs variables. Les analyses effectuées montrent que ces dynamiques identitaires à l'oeuvre dans les échanges sont en lien étroit avec le texte et le contexte. Très riches, elles ne sauraient être réduites à la seule sollicitation des appartenances nationales des étudiants, comme le font certaines propositions pédagogiques que nous avons examinées dans le chapitre 5.

Elles ont des finalités variables et sont notamment susceptibles de créer différents types de points d'accroche avec le texte lu, selon qu'elles établissent avec lui plus ou moins de continuité (lorsque les identités du texte et celles des lecteurs se recoupent) et plus ou moins de proximité (lorsque les identités du texte et celles des lecteurs peuvent se fondre dans un même *nous*).

L'analyse que nous avons menée de notre corpus permet de dégager certaines différences dans les dynamiques identitaires à l'oeuvre dans les deux centres de langues

universitaires d'une part et dans la licence de français de l'université Alger 2 d'autre part (fréquente sollicitation des appartenances nationales en France versus des appartenances religieuses en Algérie, par exemple). Néanmoins, la seule variable du macro contexte ne permet en aucun cas de rendre compte du fonctionnement de ces dynamiques identitaires «autour» des textes littéraires : le texte étudié (et les identités dont il est porteur), les RCS des enseignants, des étudiants du groupe observé, la dynamique propre des échanges sont à prendre en compte, à chaque fois, de manière précise et détaillée, comme nous l'a montré l'analyse longitudinale que nous avons effectuée des positionnements identitaires (et de leurs implications) de deux enseignantes, l'une guadeloupéenne et l'autre métropolitaine autour d'un même texte antillais, «La Vie carnaval».

CHAPITRE 11

LIRE LES TEXTES, LIRE LES CULTURES : MOBILISATION / CONSTRUCTION DES CODES (INTER)CULTURELS

De multiples codes sont nécessaires pour lire un texte littéraire et une grande partie d'entre eux sont d'ordre (inter)culturel.

Or les codes (inter)culturels requis pour mener à bien la lecture du texte peuvent faire défaut aux lecteurs, *a fortiori* lorsque ceux-ci sont, d'une manière ou d'une autre, étrangers à l'univers que celui-ci représente ; ils peuvent aussi être fixés comme objets d'enseignement / apprentissage dans un contexte scolaire ou universitaire, par l'institution et / ou par l'enseignant en charge du cours).

C'est précisément à cette dimension des échanges dans notre corpus que nous consacrerons cette section : quels sont les codes (inter)culturels dont l'acquisition s'avère nécessaire à la compréhension et à l'interprétation du texte et / ou a été planifiée comme l'un des objectifs du cours ?

1. Typologie des codes

1.1. Quels codes ?

Comme nous l'avons exposé de manière détaillée dans le chapitre 3 (cf. pp. 145-147) de notre travail, de nombreux auteurs ont établi des typologies qui mettent en lumière les différents codes dont la maîtrise est nécessaire pour lire un texte littéraire. Nous avons aussi précédemment souligné à la suite de J.-L. Dufays l'importance des stéréotypes dans la réception des textes. Les codes tels qu'il les définit combinent *systèmes de références*, *i.e.* des «codes particuliers et concrets», et *stéréotypes*, *i.e.* «codes généraux et abstraits, qui émanent d'un ensemble de textes ou de situations et n'ont donc pas d'origine précise» (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 99). La compréhension et l'interprétation du texte nécessitent donc de saisir les codes (les stéréotypes) présents dans le texte - mais ce faisant le lecteur mobilise aussi son propre système de codes (de stéréoypes) qui lui sert de première grille de lecture. Ces codes du lecteur se trouvent en retour modifiés, questionnés, par la rencontre avec ceux du texte.

Nous utiliserons donc fréquemment le terme composé de mobilisation / construction des codes du lecteur qui nous semble témoigner à la fois du mouvement de compréhension et d'appropriation des codes du texte par le lecteur et de recours à ses propres codes pour comprendre le texte.

Nous avons pensé, dans un premier temps, qu'il serait aisé d'identifier les codes (inter)culturels en jeu dans les échanges, en repérant les codes (inter)culturels planifiés comme objet d'enseignement / apprentissage et ceux qui apparaissaient de manière plus spontanée (émergente) dans les échanges. Néanmoins, ces codes culturels s'avèrent protéiformes et parfois presque insaisissables. Identifier tous les moments où se trouve en jeu dans les échanges la construction des codes (inter)culturels nécessaires pour comprendre et / ou interpréter le texte est parfois une tâche complexe, tant il semble difficile de trancher entre ce qui peut être code culturel et ce qui ne l'est pas. La culture semble à la fois présente (presque) partout et visible (presque) nulle part.

Ces codes de type «culturel» sont de nature très variée et forment un ensemble complexe et protéiforme. Nous les avons initialement organisés en deux grandes catégories qui correspondent :

- à la dimension référentielle de la compétence culturelle ;
- et aux codes de type axiologique / idéologique

Dans la perspective qui est la nôtre, nous avons essayé de les distinguer :

- de codes «linguistiques», qui apparaissent lorsque sont travaillés le lexique ou la syntaxe du texte ;
- et des codes «littéraires», allusions et références littéraires, connaissance de l'histoire littéraire, savoirs plus techniques issus de la critique littéraire ...

Néanmoins, ces codes linguistiques ou littéraires se trouvent eux aussi très souvent étroitement liés à une dimension plus culturelle. Nous avons ainsi ajouté aux catégories susnommées une catégorie liée à la lexiculture, lorsque le travail sur le vocabulaire du texte met l'accent sur sa charge culturelle, mots qui désignent des réalités spécifiques à une culture donnée et / ou connotation qui leur sont associées. Et nous avons déjà souligné le lien évident entre littérature et culture : les codes littéraires renvoient en effet à l'acquisition d'une *culture* littéraire (connaître les grandes oeuvres du patrimoine, les grands mouvements littéraires en lien avec les sociétés qui les ont vu naître ...).

Nous avons ainsi été amenée à envisager quatre grandes catégories de codes (référentiels, lexiculture, axiologique, littéraires) typologie que nous illustrerons en prenant appui sur des extraits significatifs de notre corpus.

1.2. Des codes référentiels

Les codes culturels peuvent tout d'abord renvoyer à la **connaissance de réalités socioculturelles propres à la société dans laquelle se déroule le récit étudié**. Ils correspondent à ce que A. Rouxel ou C. Kerbrat Orecchioni nomment «codes référentiels».

Il peut par exemple s'agir de la connaissance d'un objet qui circule dans la culture étrangère. C'est le cas dans ce court exemple où l'on voit E-Tatiana demander à

l'enseignante ce que sont des «chèques emploi service», modalité de paiement qu'elle ne connaît visiblement pas (parce qu'elle n'existe pas dans sa propre culture et / ou parce qu'elle ne connaît pas son existence en France) :

Extrait : «Un chèque emploi service» (Cunégonde à la bibliothèque-J4)

377		**P-Jennifer**	alors / donc ↓ / vous avez les phrases ↓ / *vous en avez 4 6 9 / donc avec / toi y'en a bien comprendre madame / toi en France combien de*
	64'00		*temps ? / toi y'en a commencer demain matin trente heures par semaine smic chèque emploi service* /.../ alors d'après vous est-ce que
	65'00		ces phrases / sont **oui Tatiana**
378		**E-Tatiana**	**pardon /** je comprends pas / qu'est-ce que c'est chèque emploi service ↑
379		**P-Jennifer**	alors (petit rire) chèque emploi service / c'est euh / pour payer ↓ / donc c'est une façon euh de payer le salaire **de quelqu'un**

Ces codes référentiels renvoient aussi de manière plus large à l'organisation de la culture étrangère, ses *us et coutumes*. On peut prendre comme exemple dans notre relevé un extrait de Cunégonde à la bibliothèque-J3, dans lequel P-Jennifer demande à ses étudiants de reconstituer le planning du personnage principal de la nouvelle

Extrait : «Le planning de Cunégonde» (Cunégonde à la bibliothèque-J3)

		P-Jennifer	euh là (elle lit) *je venais faire leur ménage le mercredi et le vendredi* / donc là elle est chez les Dupire +++ (8 sec.) (elle écrit au tableau) le mercredi et le vendredi +++ (5 sec.) et les autres jours / alors on a du / on a une indication page 108 +++ (5 sec.)
432		**E-Daïma**	les autres jours
433		**E-Maria**	elle a des cours +++
434		**P-Jennifer**	alors / tous les autres jours ↑
435		**E-Maria**	sauf samedi
436		**P-Jennifer**	mm + comment tu le vois ↑ euh Maria ↑
437	53'00	**E-Maria**	parce qu'elle dit de:: ses études et *comme le samedi matin je me rendais à la bibliothèque*
438		**P-Jennifer**	juste la phrase au-dessus / (elle lit) *je consacrais mes journées sans ménage à mes études* ↓ + donc voilà donc / le lundi mardi jeudi + elle est en cours ++ elle fait quoi le samedi et dimanche ↑
439		**Ep**	<inaudible> bibliothèque +
440		**P-Jennifer**	le dimanche aussi vous pensez ↑
441		**Ep**	oh non
442		**E-Daïma**	ce sera fermé je pense
443		**E-Tatiana**	ouais **le dimanche**
444		**P-Jennifer**	**elle sera** peut être fermée + donc le dimanche
445		**E-Daïma**	chez elle

446	**P-Jennifer**	oui ++ à la maison / alors là après / on n'a pas d'indication sur ce qu'elle fait exactement / après elle peut sortir etc. mais euh + donc vous voyez là la semaine type qu'elle a ↑ / pendant euh / elle dit ça pendant + un an je crois ↑ +++ donc vous avez le lundi et le mardi elle est en
54'00		cours / le jeudi aussi / mercredi vendredi elle fait du ménage / samedi elle va à la bibliothèque / et le dimanche elle reste chez elle / pour travailler aussi sur se:s / sur ses cours / ça va ça: pour ça ++ ça va ↑ / la semaine type

Pour répondre à la question de P-Jennifer, les étudiants peuvent retrouver certaines informations données explicitement par le texte, mais d'autres sont implicites et leur maîtrise repose sur l'encyclopédie du lecteur. On sait ainsi que la narratrice va chez les Dupire le jeudi et le vendredi. Mais pour les autres jours de la semaine, la formulation relevée est plus ambiguë : la narratrice précise qu'elle «/consacre ses journées sans ménage à ses études/». À partir de cette information, comment reconstruire de manière plus exacte son emploi du temps ?

- P-Jennifer opère une première inférence : si elle consacre les autres jours à ses études, alors elle «va en cours» les lundis, mardis et jeudi. On voit ici que la proposition de P-Jennifer repose sur un implicite culturel, qui n'est pas formulé, mais qui lui fait éliminer le samedi et le dimanche des jours où elle peut potentiellement avoir cours ;
- en outre, comme l'a remarqué un peu plus tôt E-Maria, le texte donne une précision concernant le samedi (437) : la narratrice passe sa journée à la bibliothèque.

Reste la question du dimanche. Pour certains étudiants (439), elle travaille à la bibliothèque le samedi *et* le dimanche. P-Jennifer demande alors à l'ensemble du groupe si cela est possible «le dimanche aussi» (440). Une partie des étudiants, dont E-Daïma et E-Tatiana invalident l'hypothèse. On a tout d'abord une réponse collective («oh non» 441), puis E-Daïma explicite cette position («ce sera fermé je pense» 442), appuyée par E-Tatitana («ouais le dimanche» 443). Dans le troisième temps de l'échange, P-Jennifer valide leur hypothèse («elle sera peut-être fermée» 444). Un autre scénario, plus plausible, émerge donc : celui d'un dimanche passé chez soi à travailler (voire à sortir).

Ici, l'emploi du temps de la narratrice le dimanche n'était pas donné explicitement par le texte. Si les étudiants ont pu éliminer l'hypothèse d'une journée passée à travailler en bibliothèque, c'est parce qu'ils «savent» qu'en France une bibliothèque n'est généralement pas ouverte le dimanche. Cette connaissance du fonctionnement de la société française leur permet de combler un blanc du texte et de reconstituer la semaine de la narratrice.[417] Est aussi en jeu, de manière plus large, l'organisation du temps, la succession des jours de la semaine, de jours chômés et non chômés.

[417] Toutefois les étudiants n'explicitent pas ici ce qui leur permet d'affirmer que la bibliothèque est fermée le dimanche : est-ce leur propre expérience d'étudiants en France ? Est-ce parce qu'ils font l'hypothèse que les bibliothèques seront fermées comme de nombreux autres services ? Peut-être ont-ils aussi appliqué à la France les règles de fonctionnement observées dans leur propre pays.

Dans cet extrait du *Figuier enchanté*, est en jeu la connaissance d'une suite stéréotypée d'actions qui correspond à ce que R. Barthes nomme : le code *proairétique* ou code *des actions et comportement, i.e.* les schémas d'actions qui sont mis en oeuvre dans différents domaines de la vie sociale (Barthes 1970 : 24-27).

Extrait «Ce qui se passe normalement» (Le Figuier enchanté-M)

568		**P-Maïssa**	&euh à vouloir quitter l'établissement ↑ / et à s'absenter ++ et donc il s'est absenté / le jour suivant et il est resté chez lui ↓
569		**E-Taïeb**	donc c'est un prof qui n'est pa:s ↑ / psycho-pédagogue donc euh
570		**P-Maïssa**	&on peut supposer ça oui (*très bas*) on peut supposer ()
571		**E-Taïeb**	oui on SUppose on est euh
572		**P-Maïssa**	on peut pas **le juger**
573		**E-Taïeb**	**c'est fictif déjà**
574		**Ex**	**<c'est pas fictif ?>** l'enfant n'a pas trouvé les règles + **pour s'adapter**
575		**P-Maïssa**	**effectivement**
576		**Ex**	parce que normalement il aurait trouvé les <règles?>
577	45'00	**P-Maïssa**	normalement quand on arrive dans un pays étranger euh surtout au sein d'un établissement ↑ / on est sensé avoir de l'aide ↓ ++ de la part des enseignants + de la part du psy euh de la part de l'administration / des collègues des camarades ↑ / etc. / MAIS cet enfant-là s'est retrouvé seul ↓ + et c'est ce qui POse problème ↓ + c'est une manière aussi de dénoncer ↑ / certaines pratiques dans certains établissements + c'est une manière de dire euh lorsque vous recevez des étrangers / au lieu de les mettre à l'écart **au lieu de ne pas**
578		**Ex**	**de les marginaliser**

Ici, P-Maïssa et ses étudiants commentent un passage du *Figuier enchanté* : le narrateur, un jeune adolescent d'origine italienne, a été humilié devant toute sa classe par son enseignant. La blessure est telle que, malade, il n'a pas pu retourner à l'école le lendemain.

En 569 et 570, E-Taïeb et P-Maïssa condamnent le comportement de l'enseignant (il n'est pas «psycho-pédagogue») : ils convoquent donc leur propre système de valeur pour l'évaluer. De manière implicite se dessine le modèle commun auquel il font référence, celui d'un enseignant psychologue et pédagogue, qui n'humilierait pas ses élèves de la sorte.

En 574 et 576, une étudiante souligne le caractère *anormal* de la situation, idée reprise et développée par P-Maïssa en 577. L'une et l'autre emploient l'adverbe *normalement*, qui accompagne l'énoncé de la «règle habituelle». Tous (ou du moins P-Maïssa et cette étudiante) ont en tête un schéma d'action connu : l'enfant qui s'adapte rapidement dans une nouvelle école où tout est fait par l'administration, les collègues, les camarades, le psychologue pour qu'il s'intègre. Il est présenté comme la norme, mais, bien évidemment, il relève de l'appartenance à une culture donnée.

La suite d'actions présentée dans le texte de M. Micone est donc interprétée comme a-normale, ce qui permet à P-Maïssa de lui donner sens dans son contexte, de la mettre en

relation avec la visée de l'auteur, qui est de dénoncer les difficultés d'intégration rencontrées par les migrants.

On remarquera aussi qu'elle reformule au discours direct le «message» supposé de l'auteur : «c'est une manière de dire euh lorsque **vous** recevez des étrangers / au lieu de les mettre à l'écart au lieu de ne pas». Le *vous* ne renvoie pas ici spécifiquement aux étudiants auxquels s'adresse P-Maïssa, mais aux destinataires du message de M. Micone, un ensemble plus large qui inclut notamment le public québécois.

Nous avons vu dans le chapitre 4 que des travaux de didactique suggéraient une approche ethnographique des textes littéraires pour y repérer les règles régissant la communication dans la culture cible. C'est le cas dans cet extrait de Cunégonde à la bibliothèque-J2 :

Extrait : «Vouvoyer son employeur» Cunégonde à la bibliothèque

451		**P-Jennifer**	on va / on va reprendre la phrase normale / qu'est-ce que:: un employeur / euh donc ici + ici ça se passe au début de: l'entretien d'embauche + qu'est-ce qu'un employeur euh / peut vous poser comme question si euh / pour savoir si vous le comprenez bien + alors est-ce qu'il va vous tutoyer ou vous vouvoyer ↑ / déjà
452		**Ep**	vous / vouvoyer
453	82'00	**E-Tatiana**	(rire) si c'est / ce sont personnes polies **éduquées**
454		**P-Jennifer**	**oui**
455		**E-Tatiana**	éduquées on peut dire éduquées
456		**P-Jennifer**	&oui éduquées
457		**E-Tatiana**	bien sûr vouvoyer / elles vont vouvoyer
458		**P-Jennifer**	alors oui / LÀ / normalement / quand vous passez un entretien d'embauche / quand vous discutez avec quelqu'un euh qui / que vous ne connaissez pas / qui vous parle / quand vous avez votre employeur / c'est rare qu'il vous / qu'il vous tutoie ou alors c'est qu'il y a un / une relation après qui s'est instaurée / mais de pre- premier abord normalement / on vouvoie la personne ↓ / donc c'est pour ça qu'en fait que la phrase ne va pas être correcte Bing Qing / parce que on va / utiliser le vouvoiement / ici ↓

Ici, P-Jennifer veut faire comprendre aux étudiants que les employeurs de la narratrice s'adressent à elle de manière déplacée : en effet, ils la tutoient et lui parlent «petit nègre». Comme P-Maïssa, elle prend comme point de départ la situation «normale» («on va reprendre la phrase normale», «normalement quand vous passez un entretien d'embauche», «normalement on vouvoie la personne»), qui lui permet de formuler une règle propre à la communication en français, à savoir qu'on ne tutoie pas «de premier abord» (458) quelqu'un et de montrer que l'attitude des narrateurs est déplacée. Le présent de vérité générale, le pronom *on* («normalement on vouvoie la personne») soulignent eux aussi la valeur prototypique de la règle ainsi énoncée. Néanmoins, le code commun se trouve nuancé à deux reprises, par E-Tatiana tout d'abord, qui associe ce comportement au respect des règles de politesse, et en restreint l'application aux seuls individus polis (catégorisant du même coup les employeurs comme des impolis), puis par P-Jennifer qui donne une

exception à cette norme du vouvoiement employeur / employé («ou alors c'est qu'il y a un / une relation après qui s'est instaurée»).

P-Jennifer choisit aussi d'impliquer les étudiants, en les mettant en scène dans un entretien d'embauche imaginaire («qu'est-ce qu'un employeur peut *vous* poser comme question»), ce que F. Cicurel nomme, comme nous le verrons *infra* un contexte «cadre de la fiction». Le «vous» permet ici de donner aux étudiants une place analogue à celle de la narratrice de la nouvelle, celle du chercheur d'emploi qui passe un entretien d'embauche

La connaissance du contexte historique est évidemment, elle aussi, un point sur lequel peut achopper la compréhension des étudiants.

Extrait : «En ce temps-là les officiers allemands» (Le Silence de la mer-I1)

1	**E-Joey**	après pour le quand on peut imaginer que c'est euh c'est le temps des guerres parce qu'il y a une soldat si on connaît un peu l'histoire de la France et de la deuxième guerre mondiale on imagine aussi on peut un peu situer la deuxième guerre mondiale
2	**P-Isabelle**	Oui
3	**E-Joey**	Parce qu'on sait qu'en ce temps-là les officiers allemands étaient logés dans des maisons
4	**P-Isabelle**	Oui oui
5	**P-Isabelle**	J'aime bien comment tu t'exprimes dans le sens que euh quand vous travaillez surtout un incipit vous êtes surtout dans le on peut imaginer on peut penser que vous n'êtes pas dans le domaine de la certitude vous avez besoin d'autres éléments après pour confirmer le dire on peut imaginer on peut imaginer quand on voit apparaître l'allemand on peut connaître le contexte historique que c'est une époque de guerre

P-Joey montre ici qu'on peut situer l'époque à laquelle se déroule le roman de Vercors si l'on a des connaissances historiques : la présence de soldats allemands, le fait que la maison du narrateur soit réquisitionnée pour loger un officier lui permettent d'identifier la seconde guerre mondiale. Cette connaissance est ici énoncée sur un mode général - celui d'un on collectif et anonyme qui renvoie à tout lecteur potentiel du texte.

1.3. La lexiculture

Mais la dimension culturelle peut aussi apparaître quand il s'agit de travailler le lexique. Lorsque l'enseignant demande aux étudiants d'éclaircir la signification d'un terme, ou lorsque des étudiants demandent qu'un terme leur soit expliqué, les explications apportées témoignent très souvent de l'épaisseur culturelle de la langue.

Des mots qui renvoient à des réalités ancrées dans une scociété, une époque donnée. Les échanges témoignent aussi du fait que le **lexique lui-même est chargé de connotations culturelles** - point que nous avons évoqué à propos de l'exemple du «bal populaire» développé par P-Kamila. C'est notamment le cas lorsque les textes étudiés s'ancrent dans un contexte historique précis, tel celui de la seconde guerre mondiale dans le cas du Silence de la mer-I1 et I2 ou bien de Une Femme A1 : des mots comme *exode*,

débarquement, *occupation*, *réquisition...* renvoient ainsi à tout un ensemble de réalités socio-historiques et de représentations qui leur sont associées.

Nous prendrons comme exemple un extrait de Une Femme-A2 : lors de la lecture de la première partie du récit d'A. Ernaux est abordée la crainte de la mère de la narratrice à l'idée que sa fille puisse «tomber enceinte».

Extrait : «Tomber enceinte» (Une Femme-A2)

462	39'00	**E-Mallory**	mm ++ (*elle regarde ses notes*) qu'est ce que j'ai mis +++ OH qu'est-ce que c'est la crainte de sa mère +++ j'ai mis qu'elle a:: tombée enceinte a:: (*rire*) peut-être avec n'importe qui
463		**E-Abigail**	<tu as vu ça ?> n'importe qui ↑
464		**E-Mallory**	être avec n'importe qui et tomber enceinte +++
465		**E-Brad**	tomber (*rires*)
466		**P-Annie**	oui c'est le mot / c'était le mot + c'était le mot je sais pas comment ça se dit euh pour chez / c'était le mot
467		**E-Abigail ou E-Mallory**	XXX
468		**P-Annie**	même en:: / dans les années cinquante +++
469		**E-Brad**	par hasard (*rire*)
470		**E-Mallory**	(*rire*) ah oui ++
471		**P-Annie**	ah oui vous avez / il y a quand même une expression
472		**E-Mallory**	oui
473		**P-Annie**	et ce qu'elle essaie de faire aussi / et et c'est intéressant / elle met des guillemets + elle essaie de REtrouver / les phrases qui étaient celles de sa mère
474		**E-Abigail**	ah OK
475		**P-Annie**	est-ce que + même vous si vous réfléchissez + beh votre mère votre grand-mère ont une façon de dire les choses qui n'est pas la vôtre
476		**E-Abigail**	mm
477	40'0	**P-Annie**	et tomber enceinte / c'était VRAIment une phrase de cette époque-là + parce que comme tu dis / c'était par hasard et que euh c'était un / un crime un scandale + un problème effrayant + social / avant toute autre chose + et l'expression était hein ça + donc elle met des guillemets *« s'il t'arrive un malheur »* + parce que sa MÈre disait ça ++ ce livre c'est ça aussi + c'est REtrouver ++ entendre les mots de sa mère ++ et c'est très intéressant finalement + qui sont aussi les mots de l'époque
478		**E-Brad**	oui
479		**P-Annie**	même avec la même langue / le même français + ils parlaient la même langue que tout le monde ++++ (*5 sec.*) (*elle feuillette le livre*) et vous voyez page 62 +++ page 62 elle dit / (*elle lit*) *j'écris de la manière la plus neutre / possible*
480		**E-Mallory ou E-Abigail**	mm
481		**E-Brad**	mm

482		**P-Annie**	ce qui est vrai +++ *mais en même temps euh certaines expressions « s'il est arrivé un malheur » ne parviennent pas à être neutre /* à l'être pour moi c'est-à-dire à être neutres comme le seraient d'autres + *abstraites au moment où je me les rappelle j'ai la même sensation de DÉcourageemnt qu'à seize ans ++ quand j'entends quand je me rappelle ces phrases* ++ ff ça veut dire que Annie Ernaux elle est dans ce livre / c'est l'histoire de sa mère + vraiment elle essaie de faire un livre neutre / mais c'est un livre / extrêmement rempli d'émotions

Les explications données par P-Annie ne sont pas seulement des explications strictement linguistiques - indiquer aux étudiants ce que veut dire l'expression «tomber enceinte». Elle est particulièrement attentive, dans les explications qu'elle donne, à resituer l'épisode dans le contexte de l'époque, à identifier tout un arrière-plan socio-historique, celui de la France des années cinquante, où la contraception et l'avortement n'existaient pas, où le sexe était tabou.

Elle souligne la charge culturelle qui est celle de l'expression («c'était le mot» (466), «dans les années cinquante» (468), «c'était vraiment une phrase de cette époque-là» (477), «les mots de sa mère» (477), «les mots de l'époque» (477). Cette dimension «lexiculturelle» renvoie aussi au système de valeurs propre à une époque «tomber enceinte» pour une jeune fille était alors «un crime un scandale, un problème effrayant» (477). La pleine compréhension de l'expression nécessite ainsi l'identification de ces multiples connotations.

On remarquera au passage que P-Annie pour faire comprendre que l'expression a des connotations particulières, fait référence à la propre expérience des étudiantes («votre mère votre grand-mère ont une façon de dire les choses qui n'est pas la vôtre» 475), les convoquant comme *filles de* ou *petites filles de*.

1.4. Les codes axiologiques

1.4.1. Systèmes de valeurs et de croyances

Parmi les codes qui peuvent faire défaut / être mal interprétés, on trouve aussi, comme nous l'avons exposé dans le chapitre 3, des codes axiologiques : ils renvoient tout d'abord aux systèmes de valeurs, de croyances qui permettent de comprendre le texte.

Extrait : «Un personnage inaccessible» (Nedjma-M)

89		**P-Maïssa**	d'accord là c'est vraiment un petit résumé Nedjma / est-ce que c'est un personnage qui a réellement existé ?
90	17'39	**Ep**	oui
91		**P-Maïssa**	oui très bien et ce personnage là qu'est-ce qu'il a de particulier +++ vous en avez parlé tout à l'heure
92		**E6**	c'est le fait que ++ c'est un personnage par rapport à Kateb Yacine inaccessible
93		**P-Maïssa**	pourquoi inaccessible pourquoi c'est un personnage
94		**E8**	elle s'est déjà mariée
95		**P-Maïssa**	elle était déjà mariée donc c'est une histoire qui est
96		**E9**	XXX
97		**P-Maïssa**	impossible

98		**E8**	impossible

P-Maïssa interroge l'ensemble des étudiants pour qu'ils présentent Nedjma. Est-ce que c'est un personnage fictif ? Quelles sont ses caractéristiques ? Elle est présentée comme «inaccessible» par E6. Interrogée sur les raisons pour lesquelles elle propose ce qualificatif, E6 explique que Nedjma est en effet mariée : toute histoire d'amour entre le narrateur et elle est donc proscrite. C'est bien un code axiologique, qui renvoie aux interdits sociaux, à la conception des rapports hommes / femmes qui est mobilisée ici par les étudiants - et sans difficulté car il leur est directement accessible.

Extrait : «Donner des claques à ses enfants» (Une Femme A2)

217		**E-Mallory**	mais qu'est-ce que tu penses de cette phrase-ci de violence +++
218	24'00	**E-Brad ou E-Chan**	rien
219		**E-Abigail**	laquelle phrase
220		**E-Mallory**	*j'essaie de considérer la violence de ma mère comme non seulement des traits personnels* +++ donc ici c'est XXX l'auteur quelque chose
221		**E-Brad**	oui
222		**E-Mallory**	mais qu'est-ce que tu penses de cette phrase-ci de violence +++
223		**E-Brad**	mais ici quand j'ai lu ça je pensais à des violences comme
224		**E-Mallory**	euh mm
225		**E-Brad**	physiques
226		**E-Mallory**	oui oui
227		**E-Brad**	(rire) mais euh j'étais pas ++ j'étais pas certain
228		**E-Mallory**	oui
229		**E-Brad**	sur ça
230		**E-Abigail**	je pense que c'est la vérité violence avec les mots
231		**E-Mallory**	oui
232		**E-Abigail**	pas de violence physique mais
233		**P-Annie**	un peu + mais + celle de l'époque + donner des claques à ses enfants
234		**E-Abigail**	ah oui oui
235		**P-Annie**	ça paraissait pas **euh**
236		**E-Mallory**	**mm**
237		**P-Annie**	un scandale
238		**E-Mallory**	oui oui
239		**E-Brad**	est-ce que c'est le mot claquer ↑ ++ je / je me souviens le mot claquer oui ↑
240		**P-Annie**	claquer non
241	25'00	**E-Brad**	claquer **(*rire*)**
242		**P-Annie**	**c'est euh /** c'est page cinquante et un +++ *elle claque les portes*
243		**E-Brad**	euh OK (*rire*)
244		**P-Annie**	là / elle gifle + *elle me battait facilement / elle me giflait ++ cinq minutes après elle me serrait contre elle ++ et j'étais sa poupée*
245		**E-Abigail ou E-Mallory**	mm
246		**P-Annie**	c'est + cette violence elle est la marque de quoi / en fait ↑ +++

247	**E-Brad**	c'est +++ (5 sec.)
248	**E-Abigail**	elle a quelque chose d'émotionnel
249	**P-Annie**	oui ↑ / c'est pas qu'elle est méchante
250	**E-Abigail**	non
251	**P-Annie**	euh + elle aime sa fille + elle aDOre sa fille ++ mais c'est émotionnel / c'est quelqu'un de TRÈS exubérant ++

Le second exemple que nous prendrons est tiré de l'étude d'Une Femme-A1. De manière générale, les échanges autour de ce récit reviennent fréquemment sur ce type de codes : l'entreprise littéraire d'A. Ernaux, qui vise à restituer la vie de sa mère dans ce qu'elle a de singulier mais aussi de commun avec toute une génération amène nécessairement les lecteurs à s'intéresser aux mentalités, aux valeurs, propres à la société qu'elle évoque.

Ici, la consigne leur demande d'expliquer une phrase du texte (*question c/ p.52 : expliquez la phrase : «J'essaie de ne pas considérer la violence […] de ma mère comme non seulement des traits personnels de son caractère, mais de les situer aussi dans son histoire et sa condition sociale*»).

En 223-229, c'est E-Brad qui propose un premier commentaire : pour lui il s'agit de violence «physiques» - mais il n'est «pas certain» de son hypothèse. En 230-232, E-Abigail et E-Mallory proposent une contre hypothèse : pour elles, il s'agit de violences verbales. On ne peut pas savoir si la divergence d'interprétation est ici due à un repérage erroné des indices (les deux étudiantes n'ayant pas prêté attention aux «gifles» données à A. Ernaux par sa mère, ou bien pas compris le terme) ou bien à la mobilisation d'un système axiologique inapproprié (la violence physique est impensable ici - dans cette famille, dans ce milieu).

En 233-238, P-Annie, qui vient d'arriver dans le petit groupe d'étudiants, donne une explication qui resitue la violence de la mère par rapport aux pratiques éducatives des années quarante, aux mentalités de l'époque. Elle apporte une mise en perspective historique et culturelle à ce comportement individuel. Elle pense peut-être que les étudiants ne vont pas le comprendre et vont le condamner au nom des valeurs qui sont les leurs. Là encore, on retrouve la formulation d'une règle générale : «donner des claques à l'époque ça paraissait pas un scandale» (233-235-237), qui détermine et explique un comportement individuel.

En 239-245, on a la brève élucidation d'un malentendu linguistique : l'indice de cette violence est pour E-Brian le verbe «claquer» - qui est en fait employé dans le texte avec une autre signification, celle de «claquer les portes». Puis en 246-251, P-Annie et les étudiants reviennent sur les raisons de la violence de la mère : cette fois - et conformément au projet littéraire d'A. Ernaux - les explications proposées relèvent plus d'une interprétation «psychologique» : la mère n'est pas «méchante», elle aime sa fille, c'est «émotionnel», elle est «exubérante».

Extrait : «On descend tous des montagnes» (La Cousine Bette-K)

108	45'00	**P-Kamila**	ça c'est clair / on reviendra tout à l'heure + on continue +++ (4 sec.) son intelligence paysanne / nous y voilà +++ son INtelligence paysanne ↑ (*chuchote*) qu'est-ce que c'est ↓
109		**E27**	(peu audible) une arriérée
110		**P-Kamila**	est-ce qu'il existe une intelligence paysanne ↑ +++
111		**Ex**	non
112		**Ep**	<inaudible>
113		**E1**	mais sa façon de réfléchir était à c- était comparable à celle des paysans
114		**Ex**	<un programme ?>
115		**P-Kamila**	mm comment elle est justement cette
116		**Ex**	on peut dire aussi que c'était une paysanne à l'origine
117		**P-Kamila**	d'accord et les paysans ils ont une intelligence
118		**Ep**	NON
119		**P-Kamila**	particulière ↑ ++ **qu'est ce qu'il veut dire** alors par intelligence paysanne
120		**E27**	une arriérée
121		**P-Kamila**	pardon
122		**E27**	une arriérée
123		**P-Kamila**	une arriérée ++ parce que **les paysans pour vous** sont des arriérés ↑
124		**Ep**	non
125		**Ep**	(*rires*)
126		**P-Kamila**	c'est pour ça qu'ils ont une intelligence euh qu'ils ont une intelligence **euh / euh paysanne**
127		**E16**	XXX
128		**E19**	ce sont des sim- des simples d'esprit
129		**P-Kamila**	simples d'esprit ↑ / **les paysans pour vous** c'est des simples d'esprit ↑
130		**Ex**	non
131	46'00	**P-Kamila**	mais vous venez tous de la paysannerie mais arrêtez ↑ (*rires*) / alors vous êtes des simples d'esprit eh beh oui il faut dire ce qu'il en est ↑ ++ + non ↑ + je me trompe ↑ / beh cherchez un petit peu hein / dans votre arbre généalogique hein / vous descendez sûrement / on descend TOUS des montagnes de toutes façons / oui / donc on a une intelligence paysanne / c'est ça ↑
132		**Ex**	non **mais**

Dans cet extrait de La Cousine Bette-K, P-Kamila demande aux étudiants d'expliciter l'expression «intelligence paysanne», utilisée pour qualifier le personnage éponyme du roman. Cette définition met en jeu les représentations de ce qu'est un «paysan», et donc de la forme d'intelligence qui peut être la sienne. Le syntagme est ainsi porteur d'un ensemble complexe de connotations prenant place au sein d'un système de valeur complexe, qui est celui d'une époque et d'une société donnée.

Dans cet extrait de La Cousine Bette-K, P-Kamila demande aux étudiants d'expliciter le syntagme «intelligence paysanne», utilisé pour qualifier le personnage éponyme du roman. L'une des étudiantes fait l'hypothèse que cela signifie que Bette est «une arriérée». Sa proposition est formulée une première fois en 109, visiblement sans être entendue, puis en 120, ou P-Kamila lui demande de la répéter, ce qu'elle fait en 123. Elle ne recueille pas

l'assentiment de l'enseignante qui engage alors une séquence de négociation sur ce point avec l'ensemble des étudiants.

Cette négociation illustre aussi la manière dont l'attribution des jugements, des représentations qui circulent dans les échanges est parfois malaisée, peut prêter à confusion, et / ou entrer dans les stratégies liées à la négociation du sens du texte.

En effet, qui, de fait, prend en charge l'association paysans / arriérés qui semble être à l'origine de la proposition de l'étudiante ? Le questionnement de P-Kamila, qui vise à démontrer l'inanité de cette proposition, joue sur des glissements de cette attribution entre plusieurs instances. Elle commence en effet par interroger sur la signification possible du syntagme hors contexte («son INtelligence paysanne ↑ (chuchote) qu'est ce que c'est ↓», est-ce qu'il existe une intelligence paysanne ↑ +++ «les paysans ils ont une intelligence». Puis elle modifie sa question, et demande le sens que le syntagme peut avoir dans le contexte précis du texte, sens alors imputable à l'auteur ou au narrateur (la distinction n'est pas faite entre les deux) : «qu'est-ce qu'**il veut dire** par intelligence paysanne» (119).

Aux deux questions, la réponse de E-27 est la même («elle est arriérée»), sans que l'on puisse savoir si cette association correspond pour elle à une vérité générale (prenant appui sur son propre système de représentations) ou bien à une hypothèse sur ce que peut être le système de valeurs du texte (= dans ce contexte du texte, intelligence paysanne signifie potentiellement : «c'est une arriérée»).

Mais en 123, P-Kamila, par une sorte de coup de force énonciatif, attribue la prise en charge de l'association paysans / arriérés non à l'auteur ou au narrateur mais, de manière univoque, aux étudiants eux-mêmes (parce que les paysans **pour vous** sont des arriérés ↑). La réponse apportée par E27 en 120 et 122 est donc réinterprétée, non plus comme : *l'auteur ou le narrateur veulent dire que Bette est arriérée en qualifiant son intelligence de paysanne*, mais comme : *les paysans sont des arriérés, donc parler de l'intelligence paysanne d'un personnage revient à le qualifier d'arriéré*. En outre, on voit que P-Kamila attribue ce jugement à l'ensemble des étudiants (vous), alors que la proposition a été faite par une seule d'entre eux.

Plusieurs étudiants refusent de prendre en charge ce jugement (124). Un seul d'entre eux semble acquiescer, en proposition une reformulation de sens voisin : «ce sont des simples d'esprit» en 128. P-Kamila réitère alors en 129 sa question en substituant «simple d'esprit» à «arriérés» (les paysans pour vous c'est des simples d'esprit ↑).

Or, cette attribution entre dans la stratégie de P-Kamila pour disqualifier la proposition de E-27 qui lui semble irrecevable. En effet, en 131, elle rappelle l'origine paysanne de l'ensemble des étudiants («mais vous venez tous de la paysannerie mais arrêtez ↑»). Son argumentation se base ainsi sur une forme de syllogisme :

- vous estimez que les paysans sont des arriérés / des simples d'esprit
- OR : vous êtes vous mêmes des paysans (des descendants de paysans)
- DONC : vous êtes vous mêmes des arriérés

Les étudiants ne pouvant souscrire à la conclusion, c'est l'ensemble du raisonnement qui se trouve balayé.

Cet extrait illustre bien la manière dont les représentations qui circulent dans les échanges sont l'objet de prises en charge variées, être attribuées à différentes instances (doxa, enseignant, étudiants, auteur, narrateur, personnages). Ces glissements de points de vue peuvent être source de confusion, entrer dans des stratégies (comme ici) liées à la négociation du sens du texte. Ils témoignent aussi du fait que la lecture des textes conduit les lecteurs à voir s'entrecroiser leur propre système de représentations et celui du texte, qui peuvent être amenés à s'interpénétrer.

Par ailleurs, est illustrée ici la manière dont la lecture du texte sollicite différents contextes (ici le jugement «les paysans sont des arriérés / des simples d'esprits» est tantôt inscrit dans le contexte du texte, tantôt dans celui des lecteurs), et différentes identités (l'enseignante catégorise les étudiants, et se catégorise elle-même, comme /venant de la paysannerie/, descendant des montagnes - marquant ainsi une continuité entre l'identité du personnage principal et celle des lecteurs).

1.4.2. Les stéréotypes partagés

Enfin, la lecture de textes étrangers implique de pouvoir repérer comme tels des représentations partagées, des stéréotypes. On retrouve là aussi dans notre corpus des occurrences d'échanges dans lesquels se trouve mobilisé / construit ce type de code.

Extrait : «On a affaire à des stéréotypes» (Cunégonde-J4)

Ainsi, dans Cunégonde à la bibliothèque-J, P-Jennifer construit toute une activité sur la reconnaissance des stéréotypes sur les Africains et sur les Français dans la nouvelle de F. Diome. Il s'agit pour P-Jennifer de faire repérer à ses étudiants qu'ils ont «affaire à des stéréotypes». Elle passe même pour cela par un rappel d'une activité menée peu auparavant dans un autre cours, où les étudiants avaient travaillé sur les qualificatifs traditionnellement associés aux Français. C'est bien la reconnaissance du stéréotype qui est posée ici comme objectif d'apprentissage.

191	**P-Jennifer**	donc là on va / on a affaire à des stéréotypes ++ concernant les stéréotypes donc de:: / des Français qui sont donc représentés par les Dupire ici / on a sales ignorants hautains vulgaires sans scrupules laids indignes racistes idiots / (plus bas) c'est pas très gentil pour les Français () (rire) + vous connaissez d'autres stéréotypes sur les Français +++ (elle chuchote) vous avez vu ça y a pas longtemps () +

1.5. Les codes littéraires

Enfin, la lecture du texte est l'occasion de construire des codes qui relèvent de la culture «littéraire». Ceux-ci entretiennent avec les codes «culturels» une relation ambiguë : on peut considérer qu'ils en sont distincts, ou bien, au contraire, qu'ils en font partie.

Notre corpus témoigne de nombreux moments où ces codes sont thématisés dans les échanges.

Parmi ceux-ci on insistera particulièrement sur les allusions et références littéraires (sur lesquels nous reviendrons de manière détaillée *infra*) ainsi que sur les savoirs liés à la connaissance de l'histoire littéraire (mouvements, esthétiques littéraires), qui, s'ils relèvent de la culture «littéraire», nous semblent présenter de nombreux points d'intersection avec la dimension plus anthropologique de la culture. Les savoirs issus de la critique littéraire et les savoir-faire liés à l'acquisition de méthodologies pour analyser les textes littéraires ont quant à eux une dimension culturelle beaucoup plus limitée. Ils sont néanmoins intéressants à repérer car leur mobilisation plus ou moins importante témoigne du type d'objectifs assignés à l'étude des textes en classe, et à une lecture plus ou moins «techniciste».

Dans l'extrait que nous avons retenu, ce sont les connotations propres à l'automne romantique qui sont examinées par P-Kamila et ses étudiants :

Extrait : «L'automne» (Le Lac-K)

1		**P-Kamila**	/../ quelle est la saison de prédilection des Romantiques
2		**Ex**	l'automne **l'automne**
3		**P-Kamila**	**l'automne +** pourquoi l'automne ↑
4		**Ex**	**les glaces**
5		**Ex**	**tristesse**
6		**Ep**	**<inaudible, brouhaha>**
7		**P-Kamila**	pourquoi l'automne ↑ l'automne c'est triste ↑
8		**Ep**	**non <inaudible, brouhaha>**
9	66'00	**Ex**	**non il parle de trucs**
10		**Ep**	**elle perd sa beauté**
11		**P-Kamila**	pardon
12		**Ep**	elle perd sa beauté
13		**P-Kamila**	qui est-ce qui perd sa beauté ↑
14		**Ep**	la nature
15		**P-Kamila**	la nature perd sa beauté et quel rapport avec le romantisme <le romantique ?> +++ pourquoi pourquoi il aime bien l'automne
16		**E6**	parce qu'il est triste
17		**P-Kamila**	**parce qu'il est triste**
18		**Ep dont E6**	**il est triste**
19		**P-Kamila**	mais quel rapport la tristesse quel rapport la tristesse avec euh avec l'automne ++ pourquoi l'automne ++ et pourtant on l'a dit ++ pourquoi l'automne
20		**E7**	Parce qu'elle est XXX
21		**P-Kamila**	oui
22		**E9**	il n'y a pas de couleur + elle est très SOMbre
23		**P-Kamila**	il n'y a pas de couleur / vous êtes sûrs qu'il n'y a pas de couleur
24		**Ep**	si
25		**Ep**	**<inaudible brouhaha>**
26		**P-Kamila**	pourquoi l'automne
27		**E11**	c'est pas comme le printemps

28		**P-Kamila**	pardon c'est quoi c'est comme le printemps
29		**E11**	non c'est pas comme le printemps XXX
30		**E3**	c'est plus joli
31		**E4**	plus doré
32	67'00	**P-Kamila**	d'accord / alors quand vous me dites / c'est c'est l'automne / c'est pas comme le printemps / vous ne RÉPondez pas à ma question ++ pourquoi l'automne
33		**E11**	parce que la nature perd sa verdure
34		**P-Kamila**	parce que la nature perd
35		**E11**	sa verdure
36		**P-Kamila**	Et si elle perd sa sa verdure
37		**E8**	sa vie
38		**P-Kamila**	pardon si elle perd sa sa verdure elle est comment
39		**Ex**	monotone
40		**P-Kamila**	oui elle est monotone

Prenant appui sur le poème «L'Isolement», P-Kamila évoque les caractéristiques de la nature dans la poésie romantique. Après avoir fait lister les éléments qui la composent (fleuve, lune, étoile, azur, montagne, bois, forêt ...), elle en vient à les interroger sur la saison de prédilection des Romantiques. Or s'ils citent immédiatement l'automne, la suite des échanges témoigne de leur difficulté à identifier les connotations traditionnellement associées à cette saison. Un étudiant propose bien la tristesse : mais lorsque P-Kamila relance le groupe (7), ce dernier semble éprouver quelques difficultés à expliciter cette association entre automne et tristesse. Est avancée une série d'arguments qui semble passer à côté des connotations propres à la saison et n'est pas, de fait, validée par P-Kamila : pour l'une des étudiants, c'est parce que «la nature perd sa beauté», pour l'autre, c'est parce qu'il n'y a pas de couleur» et qu' «elle est sombre». Deux autres encore effectuent une comparaison entre printemps et automne, celle-ci étant «plus jolie», ou «plus dorée» que celui-ci, ce qui apparaît comme un contresens par rapport aux connotations romantiques.

La proposition de E11 («parce que la nature perd sa verdure»), ainsi que les compléments apportés par E8 (elle perd sa vie) et E7 (monotone) semblent quant à eux plus pertinents.[418]

Ces échanges témoignent bien de la difficulté à identifier précisément les connotations propres au terme «automne», et de leur co-construction, dans les échanges. Ils montrent aussi les glissements entre codes littéraires et lexiculture : P-Kamila effectue une demande d'explication qui se situe clairement dans le champ littéraire («quelle est la saison de prédilection des Romantiques»), mais les réponses des étudiants convoquent visiblement les connotations générales du terme. Le questionnement de P-Kamila va d'ailleurs ensuite combiner les deux «lignes» :

[418] L'adjectif «monotone» initiant un second temps dans cette séquence autour du mot «automne», puisqu'il incite P-Kamila à effectuer un rapprochement avec la chanson «Les Feuilles mortes», sur lequel nous reviendrons ultérieurement (pp. 658-660).

- celle qui rattache l'élucidation des connotations d'automne à l'étude du romantisme : «quel rapport avec le romantisme» (15), «pourquoi il aime bien l'automne» (19) et «pourquoi l'automne» (32) ;
- et celle qui la rattache à l'observation de la saison elle-même : «l'automne c'est triste» (17), «vous êtes sûr qu'il n'y a pas de couleur» (27), «si elle perd sa verdure elle est comment» (38).

C'est donc un code lié à l'histoire et à l'esthétique littéraires qui est travaillé ici.

En revanche, dans cet extrait du Figuier enchanté-M, ce sont des codes littéraires plus «techniques» qui se trouvent mobilisés. Alors que les étudiants viennent de lire silencieusement le texte, P-Maïssa leur pose une série de questions qui portent sur les modalités de la narration dans l'extrait étudié. Cela amène les étudiants à mobiliser des savoirs techniques qu'ils ont sur le texte et, pour certains d'entre eux, un métalangage spécialisé.

Extrait : «Un narrateur personnage» (Le Figuier enchanté-M)

408	32'00	**P-Maïssa**	ah lui c'est le grand philosophe du groupe hein +++ (51 sec.) s'il vous plaît c'est bon +++ (4 sec.) allez +++ est-ce qu'il y a des pronoms personnels ↑ +/ qu'est-ce que vous pouvez me dire s'il vous plaît +++ ce texte est mené à quelle personne
409		**Ep**	**première**
410		**P-Maïssa**	première personne c'est-à-dire le
411		**Ep**	**je**
412		**P-Maïssa**	ce je là comment est-il ↑ +++ est-ce que c'est un je est-ce que c'est un narrateur personnage ↑
413		**Ep**	narrateur personnel / narrateur personnage
414		**P-Maïssa**	c'est un narrateur personnage / pourquoi ↓
415		**Ex**	parce qu'il fait partie de l'histoire
416		**P-Maïssa**	parce qu'il fait partie ↑
417		**Ep**	**de l'histoire**
418		**E-Taïeb**	il est fictif
419		**E-Karima**	intradiégétique c'est ça madame
420		**E-Taïeb**	non je pense il a il a commencé avec IL donc je BON i- il y a:
421		**E-Taïeb**	**c'est exceptionnel**
422		**P-Maïssa**	**ça ça n'a rien à voir avec une euh avec une euh avec XX exactement**
423		**E-Taïeb**	donc euh est-ce qu'on peut dire que (P tape sur la table) que le narrateur est intra diégétique ↓
424	33'00	**P-Maïssa**	alors une minute + ici le narrateur +
425		**E-Taïeb**	interne à l'histoire
426		**P-Maïssa**	comment il est interne à l'histoire effectivement
427		**E-Taïeb**	&il connaît les moindres détails
428		**P-Maïssa**	Il connaît les moindres détails **ce narrateur-là**
429		**E-Ali**	**focalisation zéro**
430		**P-Maïssa**	**focalisation zéro**
431		**E-Ali**	**focalisation zéro a-focalisé**

432	**P-Maïssa**	&DONC ce narrateur est un narrateur ↑ personnage et je vous avais dit la dernière fois / je vous ai raconté l'histoire de Marco Micone / et je sais que les trois quart des étudiants n'ont pas l'ouvrage ne l'ont pas vraiment donc je vous ai raconté un petit peu: / ce qui se passait à l'intérieur / et je vous avais dit que / ce roman est un roman auto-**biographique**
433	**Ex**	**autobiographique**
434	**P-Maïssa**	donc Marco Micone est Nino + d'accord +
435	**E-Taïeb**	c'est la représentation fictive disons / de Marco Mico Mico-
436	**P-Maïssa**	On peut dire ça / oui ↓ / et donc le je ici / est le je / d'un narrateur personnage ce narrateur personnage qu'est-ce qu'il a de particulier ↑ / il utilise des verbes à quel temps

P-Maïssa souhaite tout d'abord savoir «à quelle personne» le texte est mené». Les étudiants commencent par repérer une narration à la première personne (409). L'enseignante poursuit son questionnement et les interroge sur le statut du narrateur par rapport à l'histoire : il est identifié comme un narrateur-personnage, interne à l'histoire. Puis en 432 P-Maïssa apporte une dernière information en précisant que le narrateur est autobiographique. On observe cependant, en contrepoint de ce questionnement mené par P-Maïssa, les interventions de E-Taïeb qui en 418 et 435 envisage un autre aspect du narrateur, le fait qu'il soit «fictif», une «représentation fictive de Marco Micone», sans que cette proposition ne soit discutée. De même en 419 un autre étudiant met en oeuvre la terminologie genettienne («focalisation zéro»), que reprend et reformule ensuite E-Taïeb (focalisation zéro, afocalisé). Ces propositions sont erronées : la focalisation est interne puisqu'il s'agit d'une narration à la première personne, même si narrateur (Micone adulte) et personnage (Micone enfant) peuvent parfois se dissocier. Néanmoins P-Maïssa ne les infirme pas, sans pour autant les confirmer clairement puisqu'elle se contente de répéter en écho (430) la proposition de E-Taïeb.

2. Mobilisation / construction des codes dans les échanges

Nous allons prendre appui sur les quelques extraits que nous venons d'analyser pour examiner la place que ces codes tiennent dans les échanges et la manière dont ils y circulent. Celles-ci s'avèrent variées et rendent parfois complexe leur identification.

2.1. Le type de mobilisation / construction

2.1.1. Mobilisation explicite / implicite

La mise en oeuvre des codes peut être plus ou moins explicite ou implicite. Le plus fréquemment, elle est complètement «silencieuse» : ils sont probablement mobilisés lors de la lecture, mais les échanges n'en donnent aucune trace repérable. C'est probablement le cas le plus fréquent. Ainsi, lorsque les étudiants essaient de définir les connotations de l'automne propres au romantisme (extrait : «L'automne», Cousine Bette-K), leurs échanges

impliquent qu'en amont ils sachent que l'automne est une saison (qu'ils peuvent notamment opposer au printemps). On voit aussi qu'ils l'identifient comme une saison au cours de laquelle la nature «perd sa verdure», et où les feuillages sont «dorés». Ce savoir référentiel est évident pour des étudiants algériens (ou du moins algérois) qui, dans leur propre environnement, connaissent une succession des saisons identiques mais cela pourrait donner lieu à des interrogations dans le cas d'étudiants qui ne connaissent par exemple qu'une alternance saison sèche / saison des pluies.

Notre relevé ne peut tenir compte de ces codes dont la mobilisation / construction est implicite, car ils sont en nombre infini et ne peuvent pas être délimités de manière précise. A contrario, on trouve des codes dont la mobilisation est explicitement thématisée. Les codes auxquels nous nous sommes intéressée s'inscrivent tous dans ce cas de figure et prennent place dans des séquences explicitement interculturelles (épiculturelles), telle que nous les avons précédemment définies (chapitre 2)

2.1.2. Codes disponibles / codes construits / codes remobilisés

La mobilisation explicite peut être la simple «activation» d'un code qui fait partie d'un fonds de savoir disponible pour les interactants (ou supposé comme tel) et n'a pas besoin d'être construit. C'est le cas dans l'extrait «Un personnage inaccessible» (pp. 543) : pour comprendre que Nedjma est inaccessible, les étudiants puisent immédiatement dans les codes axiologiques à leur disposition - sans qu'il y ait besoin d'explication complémentaire sur ce point.

A contrario, elle peut donner lieu à une séquence d'explicitation, au cours de laquelle le code va être construit pour tout ou partie des étudiants. Notre propos ici n'est pas d'étudier de manière précise ces modalités de la construction. Néanmoins, on pourra remarquer que celles-ci sont plus ou moins complexes.

Il peut s'agir d'une simple reformulation, comme l'explication de «chèque emploi service» donnée par P-Jennifer (379 : «alors /.../ chèque emploi service / c'est euh / pour payer ↓ / donc c'est une façon euh de payer le salaire de quelqu'un). Le code peut aussi être co-construit au cours d'une séquence d'échanges plus longue au cours de laquelle seront utilisées des stratégies très variées : c'est par exemple le cas lorsque P-Kamila et ses étudiants prennent une cinquantaine de tour de parole (dans lesquels une dizaine d'interactants différents interviennent) pour essayer de dégager les connotations propres à l'automne romantique.

Par ailleurs, on observe des séquences dans lesquelles se joue la construction de codes (partiellement ou entièrement) inédits pour les étudiants et d'autres dans lesquelles les interactants se livrent à une remémoration de codes travaillés antérieurement. Alors que les «chèques emploi service» n'ont probablement jamais été évoqués précédemment, l'automne romantique a quant à elle déjà fait l'objet d'une explication et les étudiants sont

conviés à remobiliser des savoirs qui ont été - en principe - travaillés et acquis, comme le souligne P-Kamila :

19	**P-Kamila**	mais quel rapport la tristesse quel rapport la tristesse avec euh avec l'automne ++ pourquoi l'automne ++ **et pourtant on l'a dit** ++ pourquoi l'automne

Ces épisodes servent à remobiliser des codes précédemment travaillés, à vérifier qu'ils sont dorénavant connus, à en affermir la maîtrise. Ils participent du tissage des savoirs dans la classe de langue. Ces gestes de «tissage», pour reprendre le concept forgé par D. Bucheton (2009), sont aussi un indice de l'importance accordée à tel ou tel code : est-il envisagé comme quelque chose de ponctuel, mobilisé / construit pour les besoins du moment ou bien entre-t-il dans un réseau de savoirs (ou de savoir-faire) fixés comme des objets d'enseignement / apprentissage ?

2.1.3. Demande d'explicitation / explicitation directe

Les séquences dans lesquelles les codes apparaissent sont fréquemment déclenchées par une *demande d'explicitation*. Celle-ci peut être le fait d'un étudiant à qui le code fait défaut : c'est le cas de l'extrait «Chèque emploi service» où E-Tatiana demande directement à P-Jennifer d'éclaircir le point qu'elle n'a pas compris («pardon / je comprends pas / qu'est-ce que c'est chèque emploi service ↑»).

Mais, le plus souvent, cette demande est effectuée *par l'enseignant,* qui souhaite vérifier que les étudiants maîtrisent bien un point :

- qui risque de (ou qui vient de) susciter un contresens ;
- et / ou qui est susceptible de ne pas être connu ;
- et / ou qui est nécessaire à la compréhension du texte ;
- et / ou qui est l'un des objectifs de la séquence.

Ainsi, dans l'extrait «Le planning de Cunégonde», lorsque P-Jennifer demande aux étudiants ce que la narratrice fait le samedi et le dimanche, ils répondent qu'elle est à la bibliothèque. Elle leur demande alors de préciser si c'est aussi le cas le dimanche : sa question («le dimanche aussi vous pensez ↑») est une demande d'explicitation, qui est destinée à vérifier si les étudiants n'ont pas fait une hypothèse erronée en postulant que la bibliothèque était ouverte le dimanche.

C'est la même chose dans «On descend tous des montagnes» : pour commenter cet extrait de *La Cousine Bette*, en effet, P-Kamila prend quasiment un par un les syntagmes utilisés par Balzac pour décrire le personnage et demande aux étudiants de les expliciter.

Dans «L'automne» et dans «Un narrateur personnage», on retrouve bien des questions posées par l'enseignante :

- «est-ce qu'il y a des pronoms personnels ↑ +/ qu'est-ce que vous pouvez me dire s'il vous plaît +++ ce texte est mené à quelle personne». (408)
- «quelle est la saison de prédilection des Romantiques», «pourquoi l'automne» (3).

Il ne s'agit pas alors de corriger une erreur apparente des étudiants mais bien de vérifier qu'ils peuvent mettre en oeuvre des codes qui ont été précédemment travaillés.

En revanche, dans l'extrait «Tomber enceinte», il n'y a pas à proprement parler de demande d'explicitation, ni de la part des E, ni de celle de P. Celle-ci prend directement la parole, sans solliciter les étudiants : elle fait probablement l'hypothèse que l'arrière-plan socio-historique de l'attitude de la mère ne sera pas bien saisi et / ou jugeant qu'il s'agit d'un élément important à expliciter.

Le cas de l'extrait «En ce temps-là les officiers allemands» est un peu plus complexe : P-Isabelle ne demande pas à ses étudiants d'expliquer ce que font les soldats allemands qui prennent possession de la maison (afin que les étudiants puissent comprendre qu'ils réquisitionnent la maison - ce qui prend sens dans le contexte historique). Les étudiants doivent identifier les informations clés (qui, où, quand, comment) fournies par l'incipit. E-Joey prend la parole pour montrer quelles inférences peuvent précisément être faites pour repérer quand se déroule le récit. Il explicite les connaissances qu'il a mobilisées (et que d'autres lecteurs peuvent mobiliser) pour identifier le contexte de la seconde guerre mondiale.

2.1.4. Résolution

Enfin, le mode de résolution de ces codes est lui aussi variable. Une «réponse» peut être donnée, un accord trouvé (comme nous le verrons sur les séquences de négociation). On peut aussi avoir des explications qui tournent court ou dont la résolution est laissée à l'étudiant. C'est par exemple une stratégie fréquemment adoptée par P-Kamila : elle ne donne pas de réponse finale, ne tranche pas entre les différentes hypothèses avancées et renvoie les étudiants à d'autres sources de savoir. Ainsi, elle ne formule pas ce que sont les connotations de l'automne romantique, ni ne valide explicitement ce qu'a pu proposer un étudiant. La séquence tourne court, puisqu'elle se contente d'inciter les étudiants à écouter la chanson «Les Feuilles mortes» qu'elle a associée à la monotonie de l'automne («vous connaissez les feuilles mortes qui a chanté les feuilles mortes /.../ cherchez /.../ et vous allez voir que c'est une chanson qui va vous faire pleurer /.../ d'accord les feuilles mortes»), conclut sur le manque de culture des étudiants («Oui bon mais je sais que la culture et vous ça fait deux / mais bon c'est comme ça alors s'il vous plaît») et enchaîne sur la suite du questionnement («alors s'il vous plaît s'il vous plaît donc est-ce que vous vous rappelez des caractéristiques qu'on a dégagées quand on a fait l'étude de *René* de Chateaubriand»).

2.2. Va-et-vient : codes du texte / du lecteur

Lorsque ces codes apparaissent dans les échanges, cela ne peut se faire que dans un tissage serré entre les codes du texte et les codes du lecteur. La lecture est bien, comme nous l'avons établi chapitre 3, à l'interface des deux. Elle met en place des allers et venues entre le texte et les savoirs, les représentations, les croyances du lecteur : il s'agit «non pas de recevoir du sens qui est déjà là c'est bien plutôt construire du sens à l'aide du texte et des codes dont on dispose» (Dufays Gemenne et Ledur 2005 : 109).. Si l'une des finalités des échanges «autour» du texte est de combler les lacunes des étudiants, et de leur faire acquérir les codes qui leur font défaut, les lecteurs ont aussi recours à leur propre codes, leurs propres références, qui sont amenés à rencontrer ceux du texte. La lecture se trouve être un va-et-vient entre pôle du lecteur et pôle du texte, une accommodation, entre codes du lecteur et codes du texte.

On voit bien, par exemple, que la mise au point des connotations propres à l'automne romantique se fait à partir des représentations des étudiants (lorsqu'ils qualifient l'automne de jolie ou de dorée par exemple). Ou encore, dans l'extrait «En ce temps-là les officiers allemands» (Le Silence de la mer-I1), E-Joey témoigne bien du fait que c'est à partir des connaissances initiales qu'il a de la seconde guerre mondiale qu'il peut commencer à construire le sens du texte, à en identifier, notamment le contexte historique («si on connaît un peu l'histoire de la France et de la deuxième guerre mondiale /.../ on sait qu'en ce temps-là les officier allemands étaient logés dans des maisons»).

Nous examinerons plus en détail dans le chapitre suivant les dynamiques interculturelles qui naissent de cette circulation entre codes du texte et codes du lecteur. Nous nous contenterons de souligner ici que cette frontière entre codes du texte et codes du lecteur reste très fréquemment indéfinissable. S'entrecroisent et se confondent dans les échanges codes imputables à l'univers du texte et codes pris en charge par les interactants, comme l'illustre l'exemple de «On descend tous des montagnes».

P-Kamila y demande en effet d'expliciter la signification du syntagme «intelligence paysanne», qu'emploie le narrateur balzacien pour décrire la cousine Bette. L'une des étudiantes avance l'hypothèse suivante : Bette serait décrite comme une «arriérée». Sa proposition, qui renvoie à un système de représentations négatives associant paysans et arriérés, est formulée une première fois en 109, est répétée en 120, puis en 123.

Elle ne recueille pas l'assentiment de l'enseignante qui engage alors une séquence de négociation sur ce point avec l'ensemble des étudiants. Celle-ci illustre la manière dont l'attribution des codes qui circulent dans les échanges est parfois malaisée, peut prêter à confusion, et / ou entrer dans les stratégies liées à la négociation du sens du texte.

En effet, qui, de fait, prend en charge cette association paysans / arriérés ? Le questionnement de P-Kamila, qui vise à démontrer l'inanité de cette proposition, joue sur des glissements de cette attribution entre plusieurs instances. Elle commence en effet par

interroger sur la signification possible du syntagme hors contexte («son INtelligence paysanne ↑ (*chuchote*) qu'est-ce que c'est ↓», est-ce qu'il existe une intelligence paysanne ↑ +++ «les paysans ils ont une intelligence». Puis elle modifie sa question, et demande le sens que le syntagme peut avoir dans le contexte précis du texte, sens alors imputable à l'auteur ou au narrateur (la distinction n'est pas faite entre les deux) : «qu'est-ce qu'**il veut dire** par intelligence paysanne» (119).

Aux deux questions, la réponse de E27 est la même («elle est arriérée»), sans que l'on puisse savoir si cette association correspond pour elle à une vérité générale (prenant appui sur son propre système de représentations) ou bien à une hypothèse sur ce que peut être le système de valeurs du texte (= dans ce contexte, intelligence paysanne signifie potentiellement : «c'est une arriérée»).

Mais en 123, P-Kamila, par une sorte de coup de force énonciatif, attribue la prise en charge de l'association paysans / arriérés non à l'auteur ou au narrateur mais, de manière univoque, aux étudiants eux-mêmes (parce que les paysans **pour vous** sont des arriérés ↑). La réponse apportée par E27 en 120 et 122 est donc réinterprétée, non plus comme : *l'auteur ou le narrateur veulent dire que Bette est arriérée en qualifiant son intelligence de paysanne*, mais comme : *les paysans sont des arriérés, donc parler de l'intelligence paysanne d'un personnage revient à le qualifier d'arriéré*. En outre, on voit que P-Kamila attribue ce jugement à l'ensemble des étudiants (vous), alors que la proposition a été faite par une seule d'entre eux.

Plusieurs étudiants refusent de le prendre en charge (124). Un seul d'entre eux semble acquiescer, en proposant une reformulation de sens voisin : «ce sont des simples d'esprit» en 128. P-Kamila réitère alors en 129 sa question en substituant «simples d'esprit» à «arriérés» («les paysans pour vous c'est des simples d'esprit ↑»).

Or, cette attribution entre dans la stratégie de P-Kamila pour disqualifier la proposition de E-27 qui lui semble irrecevable. En effet, en 131, elle rappelle l'origine paysanne de l'ensemble des étudiants («mais vous venez tous de la paysannerie mais arrêtez ↑»). Son argumentation se base ainsi sur une forme de syllogisme :

- vous estimez que les paysans sont des arriérés / des simples d'esprit ;
- OR : vous êtes vous-mêmes des paysans (des descendants de paysans) ;
- DONC : vous êtes vous-mêmes des arriérés.

Les étudiants ne pouvant souscrire à la conclusion, c'est l'ensemble du raisonnement qui se trouve balayé. Cet extrait témoigne de la manière dont les représentations qui circulent dans les échanges sont l'objet de prises en charge variées, et attribuées à différentes instances (doxa, enseignant, étudiants, auteur, narrateur, personnages). Ces glissements de points de vue peuvent être source de confusion, entrer dans des stratégies (comme ici) liées à la négociation du sens du texte. Ils témoignent aussi du fait que la lecture des textes conduit les lecteurs à voir s'entrecroiser leur propre système de représentations et celui du texte, qui peuvent être amenés à s'interpénétrer.

Par ailleurs, est illustrée ici la manière dont la lecture du texte sollicite différentes identités (l'enseignante catégorise les étudiants, et se catégorise elle-même, comme /venant de la paysannerie/, descendant des montagnes - marquant ainsi une continuité entre l'identité du personnage principal et celle des lecteurs) et différents contextes (ici le jugement «les paysans sont des arriérés / des simples d'esprits» est tantôt inscrit dans le contexte du texte, tantôt dans celui des lecteurs). Nous reviendrons ultérieurement plus en détail sur ce dernier point (chapitre 12).

2.3. Planification, hiérarchisation

2.3.1. Mobilisation planifiée / émergente

La construction de ces codes peut aussi être plus ou moins planifiée. En effet, dans certains cas, l'enseignant a prévu de vérifier la maîtrise de ce code, l'a en quelque sorte «inscrit à son programme». Cette sélection de certains codes parmi la multiplicité de codes qui peuvent être objets d'enseignement / apprentissage se trouve au carrefour :

- d'exigences externes au texte : les objectifs fixés au cours par l'institution, les choix de l'enseignant (qui sont en lien avec son système de RSC relatif au texte littéraire) qui déterminent et le choix du texte et sa lecture ;
- et d'exigences internes au texte lui-même et à ses spécificités (thématiques propres, lexique plus ou moins difficile ...).

Cette planification se lit à travers l'explicitation des modalités de travail et des objectifs du cours dans les séquences d'ouverture et de clôture, la formulation des consignes, la présence de moments de reprises plus magistrales visant à fixer les codes jugés importants, les gestes de tissage observables.

Ainsi, dans le Figuier enchanté-M, la question portant sur la personne à laquelle est menée le texte est visiblement planifiée par l'enseignante. Elle fait partie d'une méthode de lecture que P-Maïssa a mise en place et qu'elle demande à ses étudiants d'appliquer de manière systématique, et elle a été annoncée en amont de la lecture silencieuse du texte par les étudiants :

381	26'00	**P-Maïssa**	moi je vous conseillerais de commencer par les pronoms personnels de voir à quelle eu:h à quelle personne est mené ce texte ↓ / et ensuite de voir / le temps des verbes ++ d'accord ↑ / s'intéresser aux verbes et juste après / regarder le vocabulaire / regarder la structure des phrases / d'accord ↑ / essayer de faire ce travail-là +++ (6 sec.)

De la même manière, les commentaires de E-Joey dans l'extrait «En ce temps-là les officiers allemands» sont déclenchés par la consigne de P-Isabelle, qui a demandé aux étudiants, la séance précédente, de préparer le commentaire de l'incipit du Silence de la mer-I1 en répondant aux questions «qui ?» «quand ?» «où» et «comment ?».

À l'inverse, la mobilisation / construction du code est parfois émergente : elle naît d'une nécessité qui apparaît hic et nunc dans la dynamique des échanges, sans qu'elle ait été nécessairement prévue en amont. On peut penser que la question de P-Tatiana sur les chèques emploi-service est de cet ordre : elle interrompt brièvement l'activité en cours, pour résoudre un problème ponctuel de compréhension. Sa question et la réponse rapide de P-Jennifer forment une brève séquence parenthétique dans le cours d'une activité qui porte sur d'autres aspects de la nouvelle.

Néanmoins, cette opposition planifié / émergent est plutôt à envisager comme un continuum : non seulement il n'est pas toujours aisé d'identifier ce qui a réellement été planifié[419], mais on peut aussi observer des combinaisons plus complexes entre les deux, qui s'imbriquent étroitement. Ainsi, au début du Silence de la mer-I1, P-Isabelle demande aux étudiants de quelles explications ils ont besoin une fois le texte lu. Les demandes des étudiants (*i.e.* des éclaircissements sur les mots *dégingandé, trouffion, soupente* et *torpédo*) sont donc émergentes, mais elles apparaissent dans un cadre lui-même planifié (= questions de compréhension venant des étudiants). En outre, on ne peut savoir si P-Isabelle avait de son côté prévu de revenir sur certains mots jugés difficiles, même s'ils n'étaient pas apparus dans les questions spontanées des étudiants.

2.3.2. Enjeux de premier / de second plan

En relation avec la question relative à la dimension planifiée ou émergente de la mobilisation / construction des codes, mais ne se confondant pas complètement avec elle, on trouve la question de leurs enjeux vis-à-vis de la lecture du texte.

Les codes mobilisés / construits peuvent être hiérarchisés selon qu'ils relèvent d'enjeu de premier plan, qui impliquent toute la compréhension du texte ou bien qu'ils relèvent d'enjeux de second plan, qui restent très ponctuels et n'ont pas de répercussion sur la saisie d'ensemble du texte.

Mais le fait que tel ou tel code soit mis au premier ou au second plan ne relève pas que de la logique interne du texte : ce sont les choix de lecture effectués par l'enseignant qui contribuent grandement à cette hiérarchisation.

On peut par exemple penser que ne pas savoir ce qu'est un «chèque emploi service» est moins déterminant pour comprendre la nouvelle de F. Diome que repérer et comprendre la référence à Voltaire et à son *Candide*. En effet, dans Cunégonde à la bibliothèque-J, la question du chèque emploi service occupe deux tours de parole alors que celle de l'intertexte voltairien revient à plusieurs reprises.[420]

---

[419] Notamment en l'absence des fiches de préparation des enseignants : si pour certains cours elles ne nous ont pas été communiquées, pour d'autres elles n'existaient visiblement pas.

[420] Néanmoins, elle reste largement minorée - peut être parce que P-Jennifer s'est sentie mal à l'aise pour donner une place dans sa démarche à cette allusion à un grand classique de la littérature française - et peut être pour l'interpréter à sa juste valeur.

2.3.3. Les codes : moyens ou fins de la lecture ?

Si l'on examine les enjeux de la mobilisation / construction de ces codes, on peut aussi se demander si ces codes sont moyens ou fins de la lecture du texte. J.-L. Dufays identifie bien la double face de ces codes : ces «savoirs utiles» constituent pour lui «tout à la fois l'une des bases et l'un des objectifs premiers de l'enseignement de la littérature» car «d'un côté, ces savoirs sont nécessaires pour pouvoir lire, et de l'autre, c'est en lisant qu'on les acquiert et qu'on les affine» (Dufays, Gemenne et Ledur 2005 : 100). Ainsi, s'agit-il de lire les textes pour acquérir ces codes ou bien d'acquérir ces codes pour lire le texte ?

Cette question renvoie en outre à celle, plus large, des objectifs qui sont associés aux cours de littérature en langue étrangère, aux enjeux ambivalents, en tension, de ces cours, que nous avons déjà soulignés. Les codes «culturels» donnent accès à une lexiculture (les connotations propres à l'automne romantique), à des usages (comment payer une employée de maison ?), à des mentalités (que signifiait «tomber enceinte» hors mariage pour une jeune fille des années cinquante) propres à la culture cible : lit-on pour avoir ainsi une porte ouverte sur la culture étrangère que le texte permet de découvrir (culture étrangère qui, dans le cas du cours de littérature en Algérie a comme nous l'avons souligné une place problématique) ? ou bien est-ce qu'on élucide ces différents points pour mieux connaître le texte ?

On voit donc clairement se faire le lien entre la place réservée au traitement de codes culturels et la finalité de l'étude du texte, à la fois son inscription dans un programme d'étude donnée, mais aussi à l'ensemble des représentations des enseignants vis-à-vis de ce qu'est un texte, sa lecture, ainsi qu'un lien avec l'agir enseignant de l'enseignant lui-même.

2.3.4. Quels codes mobiliser / construire : planifications, négociations, tensions

La mobilisation / construction des codes donne aussi lieu à de nombreuses négociations. Celles-ci peuvent porter sur les codes qui nécessitent d'être mis en oeuvre lors de la lecture du texte : des désaccords sont possibles entre les codes mobilisés / construits par les étudiants et ceux attendus par les enseignants, qui renvoient aux objectifs en tension du texte littéraire dans les contextes où nous avons mené notre recherche.

En 424 P-Maïssa «repousse» par exemple l'utilisation du code «intradiégétique» (424 : «alors une minute), peut-être jugé trop complexe, ou bien ne répondant pas à la question posée.

3. Des objectifs en tension

Nous allons dans la section suivante, revenir sur les codes dont la mobilisation / construction est effectivement planifiée par les enseignants, ainsi que les relations que les

enseignants tissent entre les codes mobilisés / construits dans le séquence étudiée et ceux qui ont abordés dans des cours passés et / ou à venir.

Pour ce faire, nous examinons plus particulièrement les séquences dans lesquelles les enseignants introduisent et clôturent le cours et / ou la séquence consacrée au texte, de manière à saisir les objectifs assignés à la lecture des textes par les enseignants et la logique d'apprentissage qui y est exhibée. Une place semble-t-elle accordée à la dimension (inter)culturelle de la lecture des textes littéraires ? Observe-t-on des différences notables entre les cours enregistrés dans les différents contextes où nous avons recueilli nos données ?

Nous étudierons aussi comment certaines séquences témoignent des tensions, voire des renégociations qui peuvent affecter les objectifs initialement planifiés. En effet, dans les contextes où nous avons mené notre recherche, le texte littéraire a des objectifs ambigus et pluriels du texte littéraire. Ces objectifs peuvent en effet, comme nous l'avons vu au chapitre 4, être linguistiques (travail de compréhension d'un texte écrit, enrichissement du lexique, expression orale et / ou écrite suscitée par le texte), mais aussi littéraires (découverte de l'histoire littéraire, des techniques d'analyses littéraires) ou encore (inter)culturels : il existe potentiellement des tensions entre ces différentes fonctions assignables au texte littéraire, qui se font jour dans la dynamique des échanges. C'est ce que nous allons examiner à présent.

3.1. Séquences d'ouverture / de clôture : des entrées variées dans les textes

3.1.1. Les enjeux des séquences d'ouverture et de clôture

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre 7, la séquence d'ouverture de chaque cours apparaît comme un moment particulièrement important, au cours duquel est construit, pour reprendre les termes de D. Bucheton, l'objet de la leçon :

> «En début de leçon, la construction par les élèves de l'objet de la leçon (de quoi va-t-on parler ? que va-t-on travailler ? comment va-t-on travailler ? pourquoi cet objet de travail ?) pose problème aux novices comme aux experts. /../ comment la raccrocher, la tisser avec le déjà-vu, déjà connu ? Chez certains enseignants cette indexicalisation de l'objet d'étude dure quelques secondes, chez d'autres, une demi-heure plus tard, on ne sait toujours pas où va le cours. Faire entrer progressivement les élèves dans l'activité attendue nécessite de les accompagner dans le franchissement de divers seuils» (Bucheton 2009 : 41)

L'enseignant y fait le point sur les objectifs fixés, annonce ce qui va être travaillé. L'analyse de ce discours liminaire permet de repérer les objectifs d'apprentissage fixés, d'identifier «l'entrée» dans le texte choisie, et la mobilisation / construction des codes planifiée. Cela correspond à ce qu'A.-K. Sundberg (2009) nomme le **plan du contenu d'enseignement**.

Lors de cette séquence d'ouverture, l'enseignant fait aussi généralement le lien entre ce qui a été vu / ce qui va être étudié. Il replace le cours dans le continuum d'une séquence didactique, d'un cours, d'une formation. A.-K. Sundberg parle ici du **plan de la planification** : l'enseignant ouvre son cours en proposant un discours «sur une logique d'apprentissage». Il peut ainsi «situer le travail sur le texte dans un parcours d'apprentissage logique et décidé d'avance» (Sundberg 2009 : 106). On peut ici effectuer un rapprochement avec le concept de geste de tissage, élaboré par D. Bucheton :

> «Nous définissons ce geste de tissage comme une forme d'étayage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. /.../ Ces gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait. Il s'agit d'aider les élèves à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon, la leçon de physique, de géographie avec celle de mathématique. /.../ Il s'agit en effet d'aider les élèves à comprendre la continuité cognitive des tâches, leur cohérence et finalité d'ensemble.» (Bucheton 2009 : 60)

Les séquences de clôture peuvent être analysées dans une perspective semblable. Elles nous semblent en effet jouer un rôle symétrique : l'enseignant y revient sur les codes qui ont été mobilisés / construits pendant le cours, en tenant généralement compte de son déroulement effectif, des éléments imprévus qui ont pu apparaître et / ou des ajustements qui ont été effectués par rapport à la planification initiale. Il met ces éléments en relation avec d'autres savoirs qui ont été précédemment acquis / qui vont être acquis dans un futur plus ou moins proche.

3.1.2. Exemple d'un cours de littérature : Une Femme-A1

Nous prendrons ici un premier exemple, celui d'Une Femme-A1, la première des trois séquences d'une heure que P-Annie (enseignante auprès de laquelle nous avons aussi recueilli un entretien) consacre à la lecture du récit d'A. Ernaux.

Il prend place dans un cours de littérature au cours duquel P-Annie articule un panorama de l'histoire littéraire française à la lecture de deux oeuvres complètes. Après avoir travaillé *Alcools* de G. Apollinaire, le groupe s'apprête donc à consacrer trois cours à la lecture du récit d'A. Ernaux, *Une Femme*.

Extrait : «Séquence d'ouverture» (Une Femme-A1)

1	00'00	**P-Annie**	(le cours commence dans le brouhaha, P-Annie commence à parler à deux ou trois étudiants - de manière peu audible pour les autres - puis s'adresse progressivement à l'ensemble du groupe) la semaine neuf + ++ (9 sec.) la semaine neuf / la semaine neuf / on va faire la deuxième étude d'*Une Femme* +++ je vais vous donner tout de suite le document comme ça <c'est bon ?> +++ (à O-Nadja) ce document là Nadja c'est ce qui est dans le:: / ce que je vous ai donné
2		**O-Nadja**	d'accord le fichier
3		**P-Annie**	**le fichier**
4		**O-Nadja**	**je l'ai sur mon ordi +++**

5	01'00 02'00 03'00 04'00	**P-Annie**	voilà donc ça c'est ↑ / le vendredi +++ c'est le la deuxième étude du roman +++ (12 sec.) c'est pour vendredi 25 +++ (12 sec.) voilà avec des feuilles et des questionnaires que je donne + pour le reste / le lundi +++ alors c'est le lundi de la rentrée / donc je COMpte sur vous / parce que je vois déjà à la sortie il y a plus que la moitié des étudiants / la rentrée pareil hein ↑ / vous venez + au cours / c'est pas facultatif / on va travailler sur ↑ / encore sur le théâtre + euh sur le théâtre de l'absurde +++ le théâtre qu'on a appelé / de / l'absurde + vous vous souvenez l'autre jour on a parlé de cette idée d'absurde / qu'on appelle aussi le / Nouveau Théâtre +++ aujourd'hui ce n'est plus très nouveau + mais on l'appelle aussi nouveau théâtre / théâtre de l'absurde / c'est la suite / euh de ce qu'on a vu eu::h la semaine dernière + vous avez dans votre livre / page / 392 eu::h un peti::t résumé / il y a théâtre et roman / vous lirez ce qu'il y a sur le théâtre / et puis vous avez page 406 407 de::s informations là-dessus + donc c'est à lire ++ et pour illustrer ce théâtre / nous allons parler d'un + DRAmaturge + écrivain de théâtre qui s'appelle / Ionesco ++ il y a un petit extrait de sa pièce / d'une de ses pièces de théâtre ++ célèbre ++ *La Cantatrice chauve* / et vous avez ça page ++ 395 396 +++ (6 sec.) alors pendant qu'on est là / d'ailleurs / je voudrais +++ aussi parler + du deuxième test ↓ + ah faut s'organiser faut s'organiser hein ++ vous avez (à O-Nadja) je sais pas si je vous ai donné cette feuille +++ (5 sec.) mais les autres vous avez tous la feuille +++ voil::: / non c'est pas ça c'est les originaux j'ai tendance à les copier sur des feuilles déjà utilisée +++ voilà euh (*à tous*) dans la le programme du cours +++ cette feuille-là / que bien sûr vous avez bien soigneusement avec vous toujours + nous sommes arrivés à la semaine / 8 / hein là vous avez vacances / là vous avez la semaine 9 + + donc la semaine 9 le théâtre de l'absurde Ionesco / deuxième étude d'*Une Femme* (à Ex) tu l'as ce document ↑ + non tu l'as pas XXX + et la semaine d'après / il y a marqué + examen voilà ++ allez <inaudible> (à Ex) je l'ai donnée au début + **tu l'as pas aujourd'hui**
6		**E-Abigail**	(à O-Nadja) **je peux voir** (O-Nadja lui donne la feuille)
7		**P-Annie**	fais moi confiance / il y marqué semaine 10 + semaine 10 c'est loin mais + semaine 10 deuxième examen le DEUxième examen aura lieu / le vendredi 2 mai (exclamations) oui / alors vous savez que le premier mai en France
8		**E-Abigail**	**ah oui oui oui**
9	05'00	**P-Annie**	**tout est fermé /** il y a pas cours / il y a rien + et / la catho a le pont du 8 mai / mais PAS du premier mai (soupirs) c'est pour ça que je m'y prends à l'avance + il faut pas imaginer de faire tous les ponts + beh oui mais c'est pas / le 2 mai n'est PAS congé
10		**E-Abigail ?**	oui mais
11		**P-Annie**	oui mais il n'est pas congé
12		**E-Abigail**	j'ai déjà
13		**P-Annie**	t'as des / tu peux demander avant + il y a marqué Examen (elle montre la feuille) semaine 10 Examen / alors est-ce que ça pose un problème pour **euh**
14		**E-Abigail**	**oui**
15		**P-Annie**	à par Abigail ++ pour beaucoup d'entre vous beh non tu vois c'est ça
16		**Ex**	le 2 mai / on va passer l'examen

17		**P-Annie**	on fait le deuxième test ++ le 2 mai ↑ / beh oui c'est pour ça que je vous préviens à l'avance / parce que le:: / le le la catho a donné un
	06'00		congé le 9 mai + mais pas le 2 mai hein faut faut s'organiser de manière à être là le 2 mai / tout le monde est là le 2 mai le vendredi 2 mai +++ (6 sec.) (à E-Abigail) faut voir comment tu peux t'organiser +++ (10 sec.) voilà y a pas de pont le premier ma / il y a pont le 8 mai le 9 mai le 10 mai 11 mai 12 mai même / bref quoi on peut dire que euh vous êtes pas très contraints + ça c'est quand même très important ↓ + ++ (4 sec.) alors dites-le aux étudiants qui ne sont pas là aujourd'hui /
	07'00		hein/ parce que voilà c'est comme ça le / l'organisation / alors je vous montre maintenant ++ le devoir sur Alcool ++ donc là on va faire assez rapidement euh puisque chacun avais un / avait un choix +++ (à 0-Nadja) alors la première étude qu'ils ont faite c'était *Alcoo*l / c'est ça le devoir que j'ai donné **()** / vous aviez un choix de poème + (à O-Nadja) donc je rends à chacun le:: / avec un corrigé +++ (8 sec.) ça c'est / je
	08'00		fais un corrigé / j'ai fait un corrigé pour chaque / et je leur donne individuellement **()** / (elle distribue les copies) alors +++ (10 sec.) voilà c'est bon ++ donc j'ai donné / je je mets mes commentaires si vous / ne
	09'00		comprenez pas vous me demandez / et j'ai mis à chacun un corrigé / de son travail +++ (*13 sec.*) (elle continue à distribuer les copies) vous voyez y a déjà la moitié de la classe qui est pas là aujourd'hui / c'est pas comme ça que ça marche normalement +++ (65 sec.) (*elle continue*) voilà alors vous prenez un petit moment pour lire euh mes petits commentaires / si vous ne comprenez pas ce que j'ai écrit + si vous ne comprenez pas pourquoi j'ai écrit ça + vous me demandez je passerai un petit peu regarder ça +++ (9 sec.)
18		**Ex**	<inaudible>
19		**P-Annie**	beh oui c'est ce que j'ai marqué / vous avez sans doute fait des recherches + il ne faut pas COpier ++ ce que vous avez lu bien sûr
	10'00		vous pouvez faire toutes les recherches que vous voulez + ensuite vous fermez les livres + vous fermez les documents vous relisez le poème et vous mettez votre expression à vous à partir du moment où vous faites ça chez vous bien sûr vous avez droit à la documentation mais vous copiez pas c'est pas intéressant hein ce qui est intéressant c'est ce que vous finalement vous pouvez dire du poème hmm donc bon tu regardes bien xx et tu réponds aux questions posées
20		**Ex**	<inaudible>
21		**P-Annie**	voilà ++ donc la prochaine fois / tu fais les devoirs / ça va ↑ + beh la les réponses bien sûr c'était dans xx + il y a de très bonnes choses hein / il y a des étudiants qui 17 + plusieurs qui ont 16 17 / tout à fait + à partir du moment où on répond bien aux questions même même maladroitement hein Domi même maladroitement ça m'est égal que ce soit pas très bien écrit ce qui m'importe c'est que vous vous répondiez à cette question le plus justement possible
22		**Ex**	XXX
23		**P-Annie**	Beh oui tu vois tu vois faut pas se tracasser / voilà donc je leur donne à chacun c'est simple hein / c'est très très simple / mais mais quand même voilà ça va ça va vous avez des questions c'est bon parfait alors maintenant on va travailler Une Femme ++ Un Femme comme vous voyez / nous allons faire trois études / alors Une Femme c'est pas des poèmes / on travaille complètement différemment / c'est un roman c'est un roman / donc là on travaille sur euh l'histoire + qu'est ce qui est raconté et comment c'est raconté / vous avez déjà je suis sûre compris que c'est raconté de manière très originale / très particulière / étrange peut être même / c'est sur ça qu'on va s'interroger / qu'est-ce qui est raconté et COmment c'est raconté ++ donc on va faire trois études comme ça ++ aujourd'hui vendredi 25 et après la troisième étude vous aurez un autre vendredi un devoir comme ça ++ un devoir que je vous donnerai à faire à la maison / ça sera une autre note + alors vous allez vous mettre par groupes de trois deux quatre six huit dix onze euh de trois ou quatre et vous allez échanger à partir des questions xx groupe de gens qui ont fait les questions finalement xx répondre aux questions tu as répondu aux questions + voilà j'ai rien ++ les questions sur *Une Femme* + tu as pas les questions là sainte patience Chango t'as répondu aux questions

24	**E-Chango**	Non
25	**P-Annie**	(rires) l'arrivée sur les vacances c'est assez décourageant + euh bon qui a travaillé sur les questions oui oui oui oui Il c'est fait Domi c'est fait oui toi aussi oui euh les questions
26	**E-Domi**	Non
27	**P-Annie**	Rassurez moi euh + on va peut être partager ça Mallory Kim Jin vous allez faire un petit groupe hein Nadja si vous voulez les suivre comme ça vous aurez
	Ex	<(brouhaha, chuchotements>
28	**P-Annie**	(e*lle répartit les groupes*) vous allez travailler ensemble / vous avez peut être LU le livre même ↑ ++ (O-Nadja se déplace vers le groupe composé de Tommy, Mallory, Mi Wa et Kim Jin)
29	**O-Nadja**	<inaudible> enregistrer + je le mets là + c'est / je fais des études / sur l'enseignement de la littérature + alors je fais des enregistrements ++ donc merci beaucoup (petits rires) +++ (12 sec.)
31	**P-Annie**	(à tous) l'idée c'est de répondre aux questions posées ce que vous avez compris ce qui est difficile à comprendre hein / + vous parlez autour de l'oeuvre / en fait +++
32	**Ex**	donc euh +++ (13 sec.)
33	**P-Annie**	donc vous verrez pour les questions / vous pouvez d'abord si vous le souhaitez échanger sur euh / est-ce que c'était difficile à lire + qu'est ce qui vous a posé des problèmes + est-ce que vous avez eu du mal à comprendre / hein donc échangez entre vous + sur ce sujet-là d'abord peut-être
34	**E-Tommy**	s'il vous plaît + je n'ai pas ça
35	**P-Annie**	tu as pas cette feuille ↑ / alors tu as travaillé comment ↑
36	**E-Tommy**	<inaudible>
37	**P-Annie**	tu as PAS travaillé ++ tu vas alors écouter les autres pour l'instant / hein les trois autres hein / peut-être vous vous posez des questions + qu'est-ce que tu as compris etc. / et puis vous suivez les qu- questions qui sont euh là dessus / d'accord ↑
38	**E**	d'accord
39	**P-Annie**	je vous laisse avec Nadja + pour travailler +++ **(*P-Annie s'éloigne du groupe*)**

La séquence d'ouverture est assez longue et on y distingue trois mouvements :

- Tout d'abord, jusqu'au tour de parole 23, P-Annie, qui tient à la main la feuille distribuée en début de semestre sur laquelle figure le programme du cours, fait le point sur le calendrier des cours à venir, à une période de l'année où il est bouleversé par les nombreux jours fériés. Elle donne un travail à faire sur le chapitre suivant du cours d'histoire littéraire (travail sur le théâtre de l'absurde et sur un extrait de *La cantatrice chauve* de Ionesco), et rappelle les dates de l'examen («on fait le deuxième test ++ le 2 mai ↑ / beh oui c'est pour ça que je vous préviens à l'avance / parce que le:: / le le la catho a donné un congé le 9 mai + mais pas le 2 mai hein faut faut s'organiser de manière à être là le 2 mai»). Puis elle clôture en quelque sorte la séquence précédente consacrée à l'étude d'*Alcools*, en distribuant les copies corrigées du devoir sur les poèmes de G. Apollinaire, remise accompagnée de quelques commentaires. Pendant ce premier mouvement, elle s'adresse alternativement à l'ensemble des étudiants et à O-Nadja, qu'elle informe sur le déroulement du cours, son programme, ses manières de faire.

- Au tour de parole 23, elle passe au travail sur *Une Femme* («ça va ça va vous avez des questions c'est bon parfait alors maintenant on va travailler *Une Femme*»). Elle présente de manière générale les trois cours qui seront consacrés au récit d'A. Ernaux («puis donc on va faire trois études comme ça ++ aujourd'hui vendredi 25 et après la troisième étude vous aurez un autre vendredi un devoir comme ça ++ un devoir que je vous donnerai à faire à la maison / ça sera une autre note»).
- De 23 à 39, elle présente l'objet de la séance et organise les modalités de travail (réponse à des questions écrites qui étaient à préparer pour ce cours, discussion par petit groupes). On y distingue au passage plusieurs appartés explicatifs à destination de O-Nadja.

La séquence de clôture est quant à elle assez brève et met l'accent sur le fait que c'est le «début de l'histoire» qui a été découvert, ainsi que sur le contrat passé entre P et ses étudiants. Il leur est rappelé qu'ils doivent avoir lu le texte demandé pour la prochaine séance :

Extrait : «Séquence de clôture» (Une Femme-A1)

276	**P-Annie**	+++ donc ça c'est la début de leur histoire / et puis alors vous continuez la suite / donc s'il vous plaît / le vingt-cinq je voudrais bien que tout le monde ait LU le texte hein répondu aux questions / comme ça c'est plus intéressant de parler de quelque chose qu'on a vraiment lu / que simplement euh les autres ont lu + voilà / alors je vous souhaite de très bonnes vacances / et puis euh à la rentrée / (*à Abigail*) et puis toi tu
x		t'organises hein (*brouhaha – les étudiants quittent la salle*)

Séquences d'ouverture et de clôture mettent ainsi l'accent sur la logique d'apprentissage : P-Annie effectue un travail serré de tissage en situant précisément l'étude d'*Une Femme* par rapport à ce qui a déjà été fait en amont, marquant à la fois une continuité (on passe d'une oeuvre à une autre) et une rupture (on change de genre, on passe du poème au roman). Elle souligne aussi la logique d'apprentissage de la séquence consacrée à A. Ernaux, qui verra se succéder trois études sur le même modèle et se terminera par une évaluation. Elle la replace aussi dans une programmation plus large qui est celle de l'ensemble du cours (l'autre heure de cours hebdomadaire est consacrée au Nouveau théâtre et à la découverte d'E. Ionesco). L'intégration dans un contexte institutionnel précis est rappelée, via le fonctionnement du planning, la présence d'évaluations régulières. Elle remet l'évaluation qu'elle a corrigée et en annonce une autre. Les modalités de travail sont elles aussi soulignées : le fait que les étudiants soient amenés à échanger entre eux apparait comme une préoccupation majeure de P-Annie. En témoigne la mise en place du dispositif de travail particulier, qui répartit la classe en petits groupes, au sein desquels la parole va circuler en dehors de la présence (et du «contrôle») de P-Annie - la séquence d'ouverture s'achève d'ailleurs lorsqu'elle «quitte la scène» pour les laisser en autonomie.

Les objectifs assignés à la lecture du texte sont d'emblée pluriels. Certains sont proches de ce qui pourrait être proposés en cours de FLM :

- Est ainsi visée la découverte du genre romanesque : alors que la précédente oeuvre lue était un recueil de poèmes, on étudie à présent un roman, ce qui impose un travail «complètement différent».
- Une attention particulière est aussi prêtée à ce qui est raconté (l'histoire), mais aussi à l'écriture, la forme, qualifiée de «très originale», «très particulière», «étrange peut-être même».

Mais d'autres sont à relier au fait que le cours s'adresse à des apprenants de FLE :

- Est soulignée l'importance de *découvrir une oeuvre complète, dans son intégralité.* P-Annie indique que cette première étude sera suivie de deux autres, et que la finalité de la séquence pédagogique est la lecture de l'ensemble du roman *Une Femme*, tout comme c'est le recueil d'*Alcools* qui a été précédemment étudié.
- P-Annie postule d'emblée que la compréhension du texte a été problématique pour une partie des étudiants : celle-ci est donc un objectif prioritaire.
- Enfin, échanger entre apprenants (s'exercer à parler français) apparaît aussi comme une des finalités de la séquence.

3.1.3. Un regard transversal sur les séquences d'ouverture et de clôture du corpus

Que nous apprend l'examen de l'ensemble des séquences d'ouverture et de clôture qui constituent notre corpus ? Nous nous sommes ici focalisée sur le plan du contenu de l'enseignement, pour identifier les objectifs que les enseignants annoncent au début du cours et / ou reprennent à la fin du cours et repérer si, éventuellement, une place est attribuée, de manière explicite, à des objectifs de type culturel ou interculturel. Nous nous sommes aussi intéressée à la manière dont les enseignants inscrivaient la séquence consacrée au texte littéraire dans le continuum du cours, aux gestes de tissages effectués pour lier (ou non) la lecture du texte à ce qui précède et à ce qui suit.

Bien évidemment, ce qui est annoncé / repris dans ces séquences ne présage pas nécessairement de ce qui se passe effectivement dans les cours eux-mêmes, néanmoins il nous a semblé intéressant de pouvoir, via ces séquences (dont la transcription est systématiquement fournie dans les annexes), établir une comparaison entre les différentes séquences recueillies, dont une analyse exhaustive était impossible dans le cadre limité de cette recherche.

Quelles conclusions tirer de la mise en regard de ces séquences d'ouverture et de clôture ?

a. Diversité des objectifs

Il est intéressant de repérer, tout d'abord, la grande diversité des «entrées» dans les textes dont elles témoignent. Les objectifs annoncés illustrent la diversité des approches possibles de la littérature : les codes ainsi mis en avant sont de nature très variée : connaissance d'un mouvement littéraire (Le Vallon-B), d'outils «techniques» d'analyse des textes (La Cousine Bette-K, Le Silence de la mer-I), découverte d'un genre littéraire (Une Femme-A), d'un auteur (Nedjma-M), de thématiques spécifiques (Le Figuier enchanté-M ....

En lien direct avec la problématique qui est la nôtre, on notera que la dimension (inter)culturelle de la lecture des textes semble tenir une place très réduite : seul le cours de littératures francophones Le Figuier enchanté-M met en avant le travail de thématiques liées aux contact des cultures (exil, immigration ...) qui est, comme nous l'avons vu inscrit au programme du cours. Ainsi, les dimensions (inter)culturelles de la lecture, si elles sont évoquées par les enseignants qui en ont conscience, si elles apparaissent dans la dynamique des échanges ne sont pas présentées par les enseignants comme étant une des principales finalité de la lecture.

En outre, il semble difficile de tracer une séparation franche entre les objectifs annoncés dans les cours des centres de langue angevins et ceux de la licence de français de l'université d'Alger. Les objectifs liés à la découverte de techniques littéraires, notamment, sont présents dans l'un et l'autre contexte.

Néanmoins, on notera que seules les séquences d'ouverture recueillies au Celfe et au Cidef présentent comme objectif du cours la seule lecture d'une oeuvre. Comme nous l'avons vu pour Une Femme-A, une des finalités mise en avant par les enseignants de FLE est la compréhension d'un texte long, littéraire, finalité qui se suffit à elle même sans qu'il soit nécessaire d'y adjoindre d'autres objectifs.

b. Ruptures versus continuités

Un autre élément témoigne d'une différence entre cours de littérature en France et en Algérie d'une part et cours de FLE en France d'autre part. Dans le premier ensemble de cours, en effet, les enseignants soulignent régulièrement, en ouverture et ou en clôture, l'inscription du cours et de la lecture du texte qui y est menée, dans un continuum. Par exemple, le commentaire du «Vallon» de Lamartine est présenté par P-Bouchra comme la première étape d'une séquence pédagogique plus longue, consacrée à la poésie romantique, dont il sera une illustration. Le questionnement de l'enseignante met aussi en avant les liens entre ce qui va être abordé dans le cours et des éléments déjà connus des étudiants (la poésie, la versification).

	P-Bouchra	ALORS aujourd'hui on va travailler / donc à partir de cette séance +++ (5 sec.) puisqu'il y a plus beaucoup de temps maintenant +++ euh nous allons
01'00		nous intéresser à la poésie romantique (XXX) on n'a pas fait du tout la poésie romantique
	Ep	on connaît la poésie + on a fait
	P-Bouchra	mais est ce que vous l'avez fait dans le sens de TH peut être que vous avez appris la versification (XXX)

(brouhaha)

tout le monde a le texte tout le monde a le texte des Méditations tout le monde a le texte des Méditations

On retrouve ce même continuum dans la manière dont P-Isabelle introduit la lecture de l'incipit du Silence de la mer : l'extrait se trouve ainsi relié à la découverte plus générale du roman et à une présentation du fonctionnement du paratexte :

1	00'00	**P-Isabelle**	Alors ++ euh nous avons la dernière fois eu::h travaillé euh + Le Silence de la mer ++ et avant même de travailler le Silence de la mer / on a pris tout un temps pour eu::h envisager donc la question du PARAtexte hein + l'importance du PARAtexte / le titre / les différents types de titre / la dédicace / l'épigraphe / qui sont / les les éléments du paratexte les PLUS importants / et je vous disais l'incipit donc / la dernière notion du seuil hein / puisqu'il il s'agit bien vraiment de travailler / la POrte d'entrée dans le roman ++

En revanche, le travail proposé en cours de FLE sur les nouvelles de G. Pineau (La Vie carnaval-S/B) et de F. Diome (Cunégonde à la bibliothèque) ne s'inscrit pas dans la continuité de ce qui a été fait précédemment. Le support littéraire, la temporalité longue du projet, les modalités de travail rompent avec le déroulement habituel du cours.

On le voit ci-dessous dans la manière dont P-Jennifer introduit la séquence qui sera consacrée à La Vie-carnaval :

1	00'	**P-Sandra**	bonjour ↑
2		**Ep**	bonjour
3		**P-Sandra**	alors / les vacances c'était bien ↑
4		**Ep**	oui::
5		**P-Sandra**	est-ce que vous vous rappelez de notre sujet ↓ je vous avais dit + qu'à la rentrée ↑ nous allons le mettre de côté un petit peu *Edito*
6		**Ep**	oui
7		**P-Sandra**	et puis nous allons aborder la littérature francophone ↓
8		**Ep**	oui
9		**P-Sandra**	donc ++ il y a ici madame + Nadja Maillard ++ qui va assister euh + à votre cours + aujourd'hui mais euh ne soyez pas timides euh participez malgré tout hein + d'accord elle n'est pas là pour vous juger hein + ok ↑
10		**Ep**	ouais (*rires*)
11	01"00	**P-Sandra**	(r*ire*) beh je vois que vous êtes en forme c'est d(é)ja bien ++ DONC je vous explique cette semaine donc / je ne suis pas la seule à travailler la litt- littérature francophone avec vous + donc il y a moi + il y aura également Béatrice Delloye madame Delloye + vous allez travailler le: euh un texte le texte s'appelle / "La Vie Carnaval" de Gisèle Pineau + d'accord ↑ + et euh aujourd'hui nous allons faire une écoute du texte ↓ donc vous allez l'écouter mais ensuite vous avez madame Delloye quand demain ↑

Elle indique que le support de travail habituel, la manuel Edito, va être «mis de côté» et souligne le travail en équipe qui a été mis en place : plusieurs enseignants de la formation vont travailler de concert sur la même nouvelle.

On retrouve cette rupture dans la manière dont P-Jennifer introduit le projet qu'elle a élaboré autour de *Cunégonde à la bibliothèque*. Elle réserve en effet une phase très longue du projet à des activités qui préparent la lecture elle-même, comme si une entrée immédiate, de plein pied, n'était pas possible dans le texte et que celle-ci devait être progressivement introduite, et justifiée. P-Jennifer demande ainsi aux étudiants de formuler les raisons pour

lesquelles on peut lire un texte littéraire en classe de langue, puis les interroge sur leurs propres pratiques de lecture, en langue maternelle et en français. Elle propose ensuite une série d'activités de prélecture (découverte de l'auteur, description de la couverture et hypothèses sur le contenu du recueil, lecture de la préface, hypothèses à partir des titres des nouvelles du recueil) qui préparent la lecture à proprement parler du texte

Néanmoins, cette opposition entre cours de FLE / cours de littérature, telle qu'elle apparaît à l'examen de notre corpus, est probablement à nuancer - ou tout du moins à mettre en relation avec un autre facteur : en effet, les cours de FLE que nous avons recueillis sont tous des projets de longue durée, élaboré sur plusieurs séances autour de la lecture d'une nouvelle. Il faudrait examiner comment la lecture plus ponctuelle d'un texte littéraire (notamment un texte proposé par le manuel avec lequel la classe travail ordinairement) est introduite : peut-être ne suscitera-t-elle pas d'effets de rupture aussi nets que ceux que nous avons pu identifier dans notre corpus.

3.2. Exemples de négociation et de redéfinition des objectifs

Cet entrecroisement d'une multiplicité d'objectifs, le travail simultané de plusieurs types de codes, difficiles à hiérarchiser, peuvent donner lieu à des tensions, à des renégociation dans le cours des échanges eux-mêmes, comme l'illustrent les exemples étudiés ci-après. Ils témoignent du fait que dans les trois grands types de cours que nous avons observés (cours de littérature et cours de langue pour des étudiants de FLE et cours de littérature dans une licence de français en contexte FLS) l'enseignement / apprentissage des textes littéraires est soumis à de nombreuses tensions et contradictions.

3.2.1. La Cousine Bette-K

Les premiers échanges que nous analysons à cet effet se déroulent lors la lecture d'un texte de Balzac (La Cousine Bette-K).

Extrait : «Ce caractère qui ressemble à celui des Corses» (La Cousine Bette-K)

164	50'00	**P-Kamila**	+ *cette fille dont le caractère ressemblait prodigieusement à celui des Corses* / qu'est ce que ça veut dire / euh ce caractère qui ressemble à celui des Corses
165		**E4**	les Corses sont musulmans
166		**P-Kamila**	et non corsique (*rires*) j'ai vu ça / quoi le jour de l'examen Napoléon ++ d'origine corsique c'est pas mal ça + (à une étudiante qui se manifeste) oui ↑
167		**E2**	qu'elle avait un caractère très fort / qu'elle qu'elle avait
168		**P-Kamila**	&quel est ce caractère corse ↑ +++ quel est ce caractère corse / comment il est le caractère corse ↓
169		**E2**	fort
170		**P-Kamila**	est-ce que vous avez lu euh *Colomba* / de Mérimée
171			non

172		**P-Kamila**	qui est programmé chaque année en première année + Colomba Mérimée non ↑ / le caractère corse d'après vous ça vous dit quelque chose ↑
173		**Ex**	c'est l'histoire
174		**E18**	c'est deux frères qui: / qui voulaient venger la mort de leur père
175		**Ex**	<c'est Corse ?>
176		**P-Kamila**	deux frères ↑
177		**E18**	oui
178		**P-Kamila**	deux frères non c'est Colomba / qui voulait venger la mort justement + de son père + Colomba c'est tout / comment il est cet esprit corse
179		**E19**	fort de caractère
180	51'00	**P-Kamila**	qu'est ce que ça veut dire fort de caractère
181		**E19**	qui n'ont pas / qui sont pas faciles à duper
182		**P-Kamila**	qui sont pas faciles à duper
183		**E19**	oui
184		**Ex**	<inaudible>
185		**P-Kamila**	pardon
186		**23**	elle voulait se venger à tout prix
187		**P-Kamila**	se venger à tout prix ↑ / oui les autres / ça vous dit quelque chose / l'esprit corse le caractère corse +++ la Corse elle se trouve où d'abord
188		**14**	dans le Sud
189		**12**	de la France c'est une île
190		**P-Kamila**	pardon c'est une île ↑
191			oui
192		**P-Kamila**	qui se trouve où ↑
193			dans le Sud dans le Sud de la France
194		**P-Kamila**	Sud de la France les autres
195			Sud Est
196		**P-Kamila**	vous situez un petit peu la Corse ou pas ↑
197			<inaudible, plusieurs étudiants répondent>
198		**P-Kamila**	à peu près pourtant elle est juste là +++ et si vous allez en Corse vous allez trouver des similitudes entre le caractère corse et le caractère berbère aussi parce qu'ils se ressemblent
199			c'est c'est
200		**P-Kamila**	&beaucoup
201		**1**	c'es le caractère le caractère du midi
202		**P-Kamila**	le caractère du midi ↓ / parce que la Kabylie c'est c'est dans le Midi ↓
203			c'est méditerranéen
204		**P-Kamila**	parce que la Kabylie c'est dans c'est dans le Midi ↓
205			non mais
206		**P-Kamila**	mais
207		**1**	c'est méditerranéen
208	52'00	**P-Kamila**	c'est (intonation dubitative) méditerranéen / (*plus bas*) d'accord on verra ↓ () (rires) *dont le caractère ressemblait prodigieusement à celui des Corses / travaillé inutilement + par les instincts des natures fortes* / qu'est ce que ça veut dire *travaillé inutilement par les instincts des natures fortes* +++ (6 sec.) cette fille est travaillée inutilement par des instincts des natures fortes +++ (8 sec.) qu'est ce que c'est que ces instincts des natures fortes ça vous dit quelque chose +++ (5 sec.) **beh c'est ça l'esprit corse**

Le cours dans lequel prend place cette étude du portrait de la cousine Bette est en effet consacré à l'acquisition de techniques d'analyse des textes littéraires. P-Kamila commence la séance par un rappel de la technique d'analyse du portrait, qui a été travaillée précédemment. Deux textes d'H. de Balzac sont étudiés pour mettre en pratique ce nouveau savoir-faire : un portrait du *Colonel Chabert* et un de *La Cousine Bette*. Pour l'un et l'autre texte, les étudiants ont rédigé un court commentaire, qui met en oeuvre les outils d'analyse précédemment travaillés. Ces codes semblent bien être l'objet d'apprentissage du cours ; néanmoins, dans les échanges sont mobilisés / construits quantité d'autres codes, qui «concurrencent» en quelque sorte les codes littéraires.

Cela apparaît très nettement dans cet extrait, où P-Kamila demande à ses étudiants la signification d'un des qualificatifs attribué à Bette, le personnage dont ils sont en train d'étudier la description. Pour le narrateur balzacien, en effet, son caractère «/ressemble/ prodigieusement à celui des Corses» : P-Kamila anticipe visiblement un problème de compréhension des étudiants et leur initie une séquence où la comparaison balzacienne va être explicitée.

Le macro objectif du cours (travailler sur le fonctionnement d'un type de texte, le portrait), passe donc momentanément au second plan pour laisser la place à une question plus immédiate de compréhension du texte. Celle-ci nécessite la mobilisation des stéréotypes associés aux Corses et à la Corse, qui pose visiblement problème aux étudiants (ou du moins à certains d'entre eux).

Mais les enjeux sont aussi relatifs à la maîtrise de la langue française : P-Kamila fait en effet allusion à une forme fautive de l'adjectif corse («corsique») rencontrée dans une copie. La courte parenthèse vient ainsi rappeler la place des objectifs linguistiques dans le cours.

Puis, pour faire saisir les connotations associées au qualificatif, P-Kamila va chercher dans la «bibliothèque» des étudiants une référence supposée commune au groupe (car au programme «chaque année en première année»). Elle sollicite donc une connaissance intertextuelle, celle de *Colomba* de Mérimée. Le personnage éponyme du roman est en effet un exemple de caractère «corse» qui pourrait aider les étudiants à comprendre le portrait de la Cousine Bette. Mais la réponse d'un étudiant, qui donne un résumé erronné de la trame du roman de Mérimée («c'est deux frères qui: / qui voulaient venger la mort de leur père») incite P-Kamila à en faire un bref rappel («deux frères non c'est Colomba / qui voulait venger la mort justement + de son père + Colomba c'est tout»). Cette connaissance d'un patrimoine commun, cette mise en réseau des textes apparaissent bien comme un autre des objectifs du cours - tout autant qu'un moyen adopté pour construire le sens du texte lu.

En 187, P-Kamila adopte une autre stratégie et passe du monde des textes au monde réel en demandant aux étudiants de situer précisément la Corse («la Corse elle se trouve où d'abord») : sont ici en jeu des connaissances de nature objective sur le monde réel (de type géographique / civilisationnel) - connaissances factuelles qui ne sont visiblement pas toujours maitrisées par les étudiants puisque, si à cette question, E14 et E12 apportent des

éléments de réponse justes («c'est une le» «dans le sud de la France»), E4 en 165 semblait quant à lui avoir une connaissance plus approximative de la Corse et des Corses («les Corses sont musulmans»).

En 198, autre stratégie encore : P-Kamila propose une analogie entre le caractère corse et celui des Berbères, invitant les étudiants à mobiliser un stéréotype qui appartient à leur propre univers de référence (si vous allez en Corse vous allez trouver des similitudes entre le caractère corse et le caractère berbère aussi parce qu'ils se ressemblent). E1 exprime cette analogie en ces termes : «c'est le caractère le caractère du midi» (qui signifie pour lui : «méditerranéen» comme il le reformule ensuite. Mais le qualificatif «du midi» est rejeté par P-Kamila, qui le réfute (en posant une fausse question : «la Kabylie c'est c'est dans le Midi») : l'enjeu de la discussion se déplace alors vers la maîtrise (ou la non-maitrise) d'un code référentiel (la Kabylie est-elle géographiquement située dans le midi) et / ou linguistique (l'étudiant a-t-il utilisé à bon escient le qualificatif «dans le midi») ?

Au final, P-Kamila semble laisser en suspens l'élucidation des connotations associées au qualificatif («d'accord, on verra») puis apporte finalement la réponse, qui se trouve dans la suite du texte («cette fille est travaillée inutilement par des instincts des natures fortes ++ + (8 sec.) qu'est ce que c'est que ces instincts des natures fortes ça vous dit quelque chose +++ (5 sec.) beh c'est ça l'esprit corse»).

Ainsi, ces échanges illustrent bien la diversité des codes mobilisés / construits lors de la lecture du texte (codes référentiel, linguistiques, littéraires s'entremêlent ici) et la difficulté à identifier si lesquels sont moyens et / ou fin de la lecture du texte. On peut ne effet penser que si la seule finalité des échanges était la mise au jour des implicites du syntagme «nature corse», la formulation proposée en 167 par E2 aurait été suffisante, mais P-Kamila passe d'un type de code à l'autre, poussant les étudiants dans leurs retranchements, et témoignant de la pluralité des objectifs qu'elle assigne à son cours.

3.2.2. La Vie Carnaval-B

Le second exemple que nous prendrons est extrait de La Vie Carnaval-B : il témoigne de la manière dont les objectifs linguistiques (notamment l'acquisition de lexique, via une activité de relevé) restent pour l'enseignante prépondérants dans un cours de langue, et ce même à l'occasion de la lecture d'un texte littéraire.

Extrait : «Ici on est en cours de langue» (La Vie carnaval-B5)

192	39'00	**P-Béatrice**	voilà hein + charmeur + collectionneur de femmes ++ et père de trois cents négrillons (rires) +++ (15 sec.) très bien ++ alors SIbert ↓ / lui il est plombier hein + oh il a plusieurs métiers j'ai l'impression mais c'est vrai qu'il a été / il est rentré dans la vie de / de Gilda comme plombier ++ hypocrite alors où est-ce que vous l'avez trouvé ça hypocrite +++ (10 sec.) est-ce que c'est vous qui le jugez hypocrite **à à juste**
193		**E-Susan**	**je l'ai pas souligné alors**
194		**P-Béatrice**	à juste titre
195		**E-Susan**	ah c'est c'est soixante / soixante quinze

196		**P-Béatrice**	soixante quinze ↑ ++
197		**E-Susan**	c'est c'est pour décrire Silbert +++ (*5 sec.*)
198		**P-Béatrice**	(*elle lit*) *elle rêva d'un mâle sans visage la couvrant de son corps /* c'est ça ↑
199		**E-Susan**	non c'est soixante quinze / c'est **pour euh**
200		**P-Béatrice**	**alors**
201		**E-Susan**	&commencer à décrire Silbert
202	40'00	**P-Béatrice**	d'accord / *(elle lit) Silbert frappe à sa porte trois jours plus tard* (*elle continue à lire à mi-voix - inaudible*) +++ (*8 sec.*) mouais / mais bon on trouve pas le mot hypocrite + hein parce que là / le travail que vous aviez à faire c'était / la recherche des expressions ↓
203		**E-Susan**	ah il faut trouver sur le texte
204		**P-Béatrice**	oui oui
205		**E-Susan**	c'est pas d'après nous
206		**P-Béatrice**	c'est pas d'après vous / hein
207		**E-Susan**	on ne peut pas faire le jugement ↑
208		**P-Béatrice**	c'était pas l'objet / c'était pas l'objet là ↓ / hein ++ alors on peut en parler / ensuite hein / mais c'était pas l'objet / l'objet c'était de la / de la recherche des expressions du texte qui caractérisaient / les / les personnages + hein / ça vous manque de pas faire de jugement ↑
209		**E-Susan**	euh ça serait plus intéressant / parce qu'on a déjà lu le texte plusieurs fois +++
210	41'00	**P-Béatrice**	oui mm + mais ici on est en / alors je vous vous comprends mais ici on est en cours de / de langue ++ et il faut qu'on vous donne un maximum de vocabulaire / un maximum d'expressions / parce que est-ce vous / est-ce que déjà est-ce que vous aviez bien compris / alors je suppose que vous vous l'aviez bien compris la consigne + mais je suis pas sûre que tout le monde ait bien compris la consigne ↓ / les jugements / on peut les porter une fois qu'on a / qu'on a bien tout lu et relu + hein mais bon j'entends j'entends votre remarque ↓ +++ Alors +++ (4 sec.) et quels / quels enfants + Elodie a-t-elle eu ↑ / avec chacun de ses pères +++ pas Elodie Gilda ↑ / alors avec Euloge elle a / elle a eu ↑

P-Béatrice a demandé aux étudiants de faire la liste des pères des enfants du personnage principal de la nouvelle de G. Pineau, Gilda, de «trouver leur métier» et de «donner leurs caractéristiques». E-Susan qualifie l'un d'entre eux, Silbert, d'hypocrite.

En soi, l'adjectif convient tout à fait au personnage, un faux dévôt qui abandonne Gilda après qu'elle lui a annoncé qu'elle était enceinte de lui, au motif qu'il ne voudrait pas se marier avec une «pécheresse». P-Béatrice reprendra d'ailleurs le terme à son compte ultérieurement lorsqu'elle elle concluera la séquence de traduction de la phrase en créole prononcée par SIlbert (An pa présé Gilda, bon dié sav sa i ka fé) :

724		**P-Béatrice**	plutôt ce qu'il fait hein ↑ / le bon Dieu sait ce qu'il fait ↓++ et effectivement c'est un bel hypocrite Silbert hein ↓ +++ voilà + est-ce que vous avez fait des recherches sur Gisèle Pineau ↑ / vous les avez faites les recherches sur Gisèle Pineau

Néanmoins, à ce moment précis des échanges, P-Béatrice n'accepte pas la réponse de E-Susan, qui ne correspond pas à ce qu'elle avait demandé. La consigne était en effet de relever des expressions du texte décrivant les personnages masculins, et non pas de proposer des qualificatifs plus personnels et / ou de donner son avis. Ce refus donne lieu à une courte séquence où P-Béatrice et E-Susan reviennent sur l'activité qui est en train d'avoir lieu, ses modalités, ses finalités.

E-Susan réfute en effet la pertinence de cette activité. Elle souhaiterait «faire des jugements» : probablement passer à une interprétation plus personnelle du texte, le mettre en relation avec ses propres codes, laisser s'exprimer sa subjectivité de lectrice. Cette étape de compréhension littérale a trop duré pour elle : elle ne trouve pas très «intéressant» de relire ainsi le texte à plusieurs reprises pour y relever systématiquement des mots et expressions comme le demande P-Béatrice.

Face à ces réticences, qui ont pu se manifester plus ou moins explicitement à d'autres reprises, P-Béatrice se montre compréhensive et reconnaît que la remarque de l'étudiante est recevable («ça vous manque de pas faire de jugement», «je vous comprends /.../ j'entends votre remarque»).

Elle n'en souligne pas moins que la proposition de E-Susan ne répond pas à la consigne : «c'était pas l'objet / l'objet c'était de la / de la recherche des expressions du texte qui caractérisaient / les / les personnages + hein». Elle n'arrive pas non plus au moment opportun : visiblement, pour P-Béatrice, une étape de jugement personnel ne peut prendre place qu'après une étape de compréhension détaillée, de lecture attentive du texte telle que celle qui est en train de se dérouler («alors on peut en parler / ensuite hein / mais c'était pas l'objet», «les jugements / on peut les porter une fois qu'on a / qu'on a bien tout lu et relu»).

Et, surtout, P-Béatrice justifie la pertinence de l'activité elle-même au vu des macro objectifs du cours. Elle rappelle la nature du cours et les finalités qui lui sont assignées : «mais ici on est en cours de / de langue ++ et il faut qu'on vous donne un maximum de vocabulaire / un maximum d'expressions». Ainsi, dans un cours «de langue» comme celui dans lequel prend place la lecture de la nouvelle de G. Pineau, le travail sur le lexique reste au premier plan.

Cette tension entre différents types d'objectifs se retrouve à de nombreuses reprises dans les cours de P-Béatrice que nous avons observés. Nous verrons ultérieurement (chapitre 12) qu'elle peuvent aussi se jouer, entre autres, dans les mouvements de décontextualisation et de recontextualisation qui surviennent lors de la lecture du texte.

3.2.3. Le Silence de la mer-I

Cette tension entre les différents objectifs assignables au texte littéraire est particulièrement nette dans Le Silence de la mer-I comme l'illustrent les deux extraits suivants.

Extrait : «Vous entendrez des termes un peu compliqués» (Le Silence de la mer-I1)

126	**P-Isabelle**	On va regarder tu as regardé ce texte en te disant finalement ce texte est ce que le narrateur est un masculin est un homme ou bien est une narratrice est ce qu'on le sait le savoir ça vous regardez le texte non il n'y a aucun élément hein je crois que nous très intéressant voyez hein par exemple là il y a aucun élément qui nous fasse dire c'est une femme ou c'est une homme mais vous auriez pu mettre je sais pas moi hein je fus contente de le voir arriver féminin si par exemple ou un accord etc. c'est pas le cas mais c'est toujours une question que vous pouvez vous posez ça veut dire Jaime que le narrateur est comment par rapport à l'histoire alors
127		Il est intérieur
128	**P-Isabelle**	Tout à fait il est intérieur tout à fait intérieur à
129		Non mais oui
130	**P-Isabelle**	Il est intérieur à l'histoire il est intérieur à l'histoire et euh bon c'est pas si vous employez le narrateur intérieur à l'histoire extérieur à l'histoire c'est très bien il y a des termes si un jour vous continuez des études en littérature peut être vous entendrez des termes un peu plus compliqué je vous les dis juste comme ça hétérodiégétique homodiégétique ça veut dire exactement la même chose intérieur à l'histoire ou intérieur à l'histoire simplement pour vous dire qu'il y a d'autres termes pour dire la même chose il est intérieur à l'histoire continue qu'est ce que tu as relevé après

Ici, en effet, les étudiants sont interrogés sur l'identité du narrateur dans l'incipit du Silence de la mer. La première intervention concerne l'identité du narrateur, E-Jaime ayant remarqué que le texte ne permettait pas de savoir s'il s'agissait d'un homme ou d'une femme. P-Isabelle aborde alors un nouveau point et demande comment «le narrateur est par rapport à l'histoire». La réponse de E-Jaime, «il est intérieur à l'histoire» est approuvée. P-Isabelle la complète en leur en donnant un équivalent plus technique, emprunté à la terminologie de G. Genette : *homodiégétique*.

Néanmoins, on observe que le terme est avancé avec une certaine réserve. Elle annonce en effet le dire «juste comme ça», pour le cas où les étudiants seraient amenés à le rencontrer ultérieurement s'lls «/continuent/» des études en littérature. Elle semble ainsi estimer que ce cours n'est pas (encore) le lieu pour les étudiants pour acquérir le jargon des études littéraires.

Extrait : «Il appelle ça la qualification différentielle» (Le Silence de la mer-I1)

208	**P-Isabelle**	oui c'est vrai que dès le départ il y a une caractérisation entr- un peu péjorative hein PÉjorative ? ça va pour tout le monde ? péjorative ++ négative enfin c'est pas affreux / mais bon dégingandé et puis des mains de carrier / c'est pas super attirant je veux dire (geste des mains) (*rires*) alors qu'est ce que j'ai dit / PÉjoratif négatif etc. + et au contraire le soldat Werner Von Erbraunach dont on ne dit pas grand chose / mais il est souriant il est mince et puis il s'exprime dans un français (un étudiant lève la main) euh attend + mince blond et souriant + alors ça c'est comment vous dire euh je vais faire une petite parenthèse avant de vous donner la parole +++ vous lisez juste cet extrait +++ bon quel est / est-ce que vous avez l'impression est ce que vous sentez / je vais donner la réponse mais en expliquant comment / ce sera plus simple / on a l'IMpression que par cette caractérisation / ça va pour tout le monde caractérisation / les adjectifs qui le caractérisent qui est tellement positif que finalement c'est comme si le narrateur nous disait déjà / c'est LUI c'est lui qui va être le personnage principal / c'est lui qui va être le héros du livre / et là c'est tout un toute une particularité dans le roman en général quand même ++ le personnage principal le héros d'un livre surtout dans le roman traditionnel est RArement quelqu'un de banal ++ vous voyez ce que je veux dire / au au statut de héros / quelqu'un qui est un héros et il y a un critique qui s'appelle Philippe Hamon qui a essayé de donner des catégories / qu'est ce qui fait qu'un personnage principal est un héros + c'est pareil au cinéma + qu'est ce qui fait qu'un personnage est un héros qu'on peut dire ce personnage va devenir un héros + et la première chose qu'il dit / c'est que en général un héros se distingue par / alors lui va employer des mots compliqués pour parler de la différence du- / il appelle ça QUAlification différentielle et va dire / un héros fait la différence / c'est-à-dire que souvent souvent / je répète hein dans le roman romanesque TRAditionnel le héros / avant être soit exceptionnellement beau / beh regardez au cinéma je veux dire hein si vous n'avez pas trop d'exemples littéraires ++ une héroïne va être en général plutôt TRÈS belle en général ou très moche ça peut marcher aussi (rires) + vous voyez mais vous ne faites pas les choses à moitié quand vous êtes un héros + soit vous êtes très belle soit vous êtes très laid comme Quasimodo ++ vous connaissez Quasimodo dans voilà Quasimodo est un XXX avec ma bosse + Quasimodo dans Notre Dame de Paris / vous voyez c'est un exemple que donne le critique + le héros il a quelque chose qui fait la différence / il est vraiment très moche / ou alors peut être un exemple que vous connaissez aussi / le roman du XIXe siècle quand je dis romanesque traditionnel euh Jean Valjean vous vous rappelez de Jean Valjean dans les Misérables + qu'est ce qu'il a Jean Valjean ? est-ce que vous vous rappelez ce qu'il a ?
209	**Ex**	Fort fort
210	**P-Isabelle**	il est vraiment fort / il est très très fort / il est capable de soulever des CHArettes + vous vous rendez compte comme c'est pratique / et c'est comme ça que d'ailleurs euh euh Jean Valjean + vous savez que Jean Valjean il a volé un pain / encore une histoire INcroyable / l'inspecteur qui le poursuit qui essaye / et comment il découvre Jean Valjean ? c'est JUstement en le voyant soulever sa charrette hein ++ donc le héros dans son aspect traditionnel est il y a cinq autres caractéristiques / mais je crois que ça c'est important / en tout cas là Vercors joue le jeu quoi / il a pas choisi un Allemand moche *etc.* (rire) + il a choisi un Allemand mince souriant euh qui parle bien français / il a ce qu'on appelle les Attributs du héros / hein il a les Attributs du héros ++ donc vous voyez dès qu'on a dès la première / la première page / vous pouvez savoir / mais ça vous pouvez savoir qui va se détacher / mais je suis sûre que quand vous allez au cinéma il y a aussi ce ça assez vite + vous arrivez à savoir qui va à qui allez-vous vous attacher / c'est très important de suivre quelqu'un ou deux ou trois personne + pas trente six qui sont /

On retrouve les mêmes types de modalisations dans ce second extrait. Les échanges y portent sur la description des personnages, la caractérisation du héros romanesque. Ils

sont l'occasion pour P-Isabelle d'évoquer les travaux de P. Hamon et le concept de «qualification différentielle» du héros. Elle commence par solliciter les étudiants en leur posant une question, puis préfère leur faciliter la tâche en leur apportant immédiatement la réponse («est-ce que vous avez l'impression est ce que vous sentez / je vais donner la réponse mais en expliquant comment / ce sera plus simple»).

Néanmoins, on voit que l'explication de P-Isabelle se présente sous la forme d'une parenthèse («alors ça c'est comment vous dire euh je vais faire une petite parenthèse avant de vous donner la parole»). La terminologie de P. Hamon est explicitement catégorisée comme complexe, difficile («alors lui va employer des mots compliqués pour parler de la différence du- / il appelle ça QUAlification différentielle») et P-Isabelle, dans un souci de médiation va le reformuler de manière plus simple (et va dire / un héros fait la différence / c'est-à-dire que souvent souvent / je répète hein dans le roman romanesque TRAditionnel le héros / avant être soit exceptionnellement beau). Elle appuie son explication sur des exemples accessibles à ses étudiants, tirés de grands classiques de la littérature, voire du cinéma («regardez au cinéma je veux dire hein si vous n'avez pas trop d'exemples littéraires»). Et même si les oeuvres qu'elle mentionne sont très connues, elle s'assure que les étudiants partagent bien ces références, en les questionnant et en en rappelant brièvement le contenu («Jean Valjean vous vous rappelez de Jean Valjean dans les Misérables + qu'est ce qu'il a Jean Valjean ? est-ce que vous vous rappelez ce qu'il a ? /.../ il est vraiment fort / il est très très fort / il est capable de soulever des CHArettes»). Enfin, elle sélectionne les informations qu'elle transmet à ses étudiants, pour ne leur transmettre que celles qui sont jugées comme les plus importantes («donc le héros dans son aspect traditionnel est il y a cinq autres caractéristiques / mais je crois que ça c'est important»).

On pourra aussi noter que son ton relativement informel (registre familier, plaisanteries), sa manière d'impliquer les étudiants («une héroïne va être en général plutôt TRÈS belle en général ou très moche ça peut marcher aussi (rires) + vous voyez mais vous ne faites pas les choses à moitié quand vous êtes un héros») semblent aussi avoir pour fonction de «dédramatiser» cette explication technique, et de la rendre moins austère.

4. Négociation des codes, pluralité des interprétations et gestion de la polysémie

Nous consacrerons ce dernier point aux négociations qui portent, dans notre corpus, sur la mobilisation / construction des codes du texte, sur **la manière dont le texte est compris et interprété par l'enseignant et les étudiants.** Selon les cas, la polysémie du texte est diversement prise en compte et les échanges laissent une place plus ou moins importante à la pluralité des interprétations données par ceux qui participent au cours.

L'accent est-il mis sur le pôle des lecteurs ou bien sur celui du texte ? En ce sens, examiner ces négociations «autour» du texte permet de voir si une porte est laissée entrouverte à l'investissement du texte par un sujet lecteur, qui peut mobiliser ses propres codes, pour le lire et en proposer une interprétation plus personnelle, plus subjective, bref de commencer à tisser avec lui un dialogue interculturel.

Pour répondre à ces questions, plusieurs points peuvent être examinés dans les interactions de notre corpus. On regardera ici plus particulièrement :

- le discours des enseignants (et éventuellement celui des étudiants) sur la construction du sens du texte : ils sont en effet parfois amenés à thématiser les questions relatives à la polysémie des textes ;

- la nature des activités proposées, les consignes données par les enseignants, celles-ci pouvant exprimer une plus ou moins grande ouverture à la pluralité des lectures ;

- enfin, la gestion in vivo, dans le cours de l'interaction, des propositions effectuées par les participants : les interprétations des étudiants sont-elles accueillies dans leur diversité ? l'enseignant accepte-t-il une certaine forme de lâcher prise dans la négociation du sens du texte ?

4.1. Les négociations dans les interactions «autour» des textes littéraires

Comment la polysémie des textes se trouve-t-elle traitée *in vivo*, dans la dynamique des interactions ?

Nous prendrons ici appui sur les travaux menés par C. Kerbrat-Orecchioni sur les négociations conversationnelles. Celles-ci peuvent être considérées comme une «série de démarches qu'on entreprend pour parvenir à un accord, pour conclure une affaire». Le *discours en interaction* a pour particularité «d'être co-produit, et de résulter d'un incessant travail collaboratif» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 94) : de nombreuses négociations y prennent donc place. De quelle manière pouvons-nous envisager celles qui concernent plus particulièrement la co-construction du sens du texte ?

4.1.1. Les négociateurs

Tout d'abord, comme l'indique C. Kerbrat-Orecchioni, les négociations se caractérisent au sein d'un groupe «d'au moins deux négociateurs» : dans le cas des interactions «autour» du texte littéraire, elles se déroulent entre les différents interactants de la classe. La négociation ne les implique pas nécessairement tous : seuls quelques étudiants peuvent par exemple y participer. L'enseignant peut être l'un des négociateurs, mais aussi occuper une place de médiateur entre des étudiants qui se trouveraient en désaccord.

4.1.2. L'objet des négociations

L'objet de ces négociations conversationnelles est très variable. C. Kerbrat -Orecchioni distingue les cas où il est de nature *externe*, et celles ou il est de nature *interne*. Dans le premier cas, elles concernent des éléments qui existent en dehors de la conversation (par exemple : quel film aller voir au cinéma ? quel jour aller déjeuner chez des amis ?). Dans le second «les ingrédients qui composent la matière même de la conversation et qui sont tous à quelque titre négociable» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 94), par exemple les identités, les places, la prises de parole, le topic ...

Bien évidemment, les négociations observables dans les interactions de notre corpus ont des objets tout à fait variés (consignes, nature et finalités des activités ...). Retiendront exclusivement notre attention ici celles qui mettent en jeu la compréhension et / ou l'interprétation du texte. En effet, celui-ci n'a pas, en principe, de signification unique, définitivement fixée : elle est, comme nous l'avons établi dans le chapitre 3, plurielle et négociable par les différentes parties en présence.

En ce sens, ce sont des négociations dont l'objet peut être considéré comme *externe*, même si la nature langagière du texte peut conduire à des glissements vers des objectifs plus étroitement liés au fonctionnement de la conversation elle-même.

4.1.3. Un état initial «de désaccord ou du moins de non accord»

Autre caractéristique de la négociation pour C. Kerbrat-Orecchioni : elle implique nécessairement un état initial de «désaccord ou du moins non-accord entre les interactants» : cette condition exclut pour elle de son champ les simples «ajustements» conversationnels, la «dispute» ou bien la «coexistence pacifique de deux lignes discursives convergentes» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 97).

Sa position est en cela différente de celle d'interactionnistes comme E. Roulet, qui considèrent que toute interaction est de manière constitutive une négociation, «dans la mesure où sa construction repose sur un principe de "complétude interactionnelle" (ou "double accord"), laquelle repose elle-même sur un processus de négociation» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 95). En effet, pour elle, cette définition large de la négociation conduit à allonger la liste de ces équivalents qui sont dans la littérature conversationnelle, «coordination», «collaboration» ou «co-construction» et crée «inutilement une nouvelle polysémie comme une nouvelle synonymie» (ibid.).

Dans le cas de notre propre recherche, on aurait pu envisager *a maxima* l'ensemble des échanges consacrés pendant le cours à l'analyse collective d'un texte comme une macro-négociation du sens du texte (sa co-construction). Mais c'est la position de C. Kerbrat-Orecchioni que nous adopterons, en nous focalisant sur des séquences plus ponctuelles, qui adviennent lorsque plusieurs réponses potentiellement concurrentes sont données pour répondre à une même question, lorsque les interactants essaient de résoudre

des divergences relatives à la compréhension ou l'interprétation du texte. Ainsi, la mobilisation / construction des codes apparaît comme un lieu privilégié de négociation.

4.1.4. La recherche d'un accord

Par ailleurs, C. Kerbrat-Orecchioni pose comme indispensable la «recherche d'un accord» entre les interactants engagés dans la négociation, ce qui exclut la dispute, dans laquelle les interactants n'essaient nullement de mettre en place un terrain d'entente, ainsi que les situations où chacun reste sur sa propre «ligne discursive», sans jamais tenter d'établir de convergence.

Elle réserve ainsi le terme de *négociation* aux cas où :

> «On observe à la fois du conflit et de la coopération, et pour considérer que pour qu'il y ait négociation, il faut et il suffit d'une part, qu'il y ait désaccord initial ; et d'autre part, que les sujets en litige manifestent un certain désir (réel ou feint) de restaurer l'accord, désir sans lequel on sort d'une logique de négociation pour entrer dans celle du conflit avoué.» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 96)

Le déroulement de la négociation elle-même se caractérise par la mise en place d'un certain nombre de procédures, visant à «tenter de résorber le désaccord, que cette résolution ait effectivement lieu ou non». La «colonne vertébrale» des négociations se trouve ainsi être la succession d'au moins trois temps :

1/ le négociateur A fait une proposition au négociateur B

2/ B conteste cette proposition et peut effectuer une contre-proposition, A et B échangent pour trouver un terrain d'entente

3/ l'état final correspond quant à lui à «l'issue de la négociation, qui peut elle aussi être variable, la négociation pouvant réussir ou échouer» .» (ibid. 94-96)

En effet, A et B peuvent aboutir à une solution de compromis. L'un des deux peut se rallier à l'autre, ou bien aucun terrain d'entente ne peut être trouvé. Dans tous les cas, échec ou réussite peuvent être plus ou moins francs et restent soumis à l'approbation et à l'interprétation des négociateurs (A peut avoir l'impression que B s'est rallié à son point de vue alors que ce dernier estimera avoir obtenu une solution de compromis).

Sur ce point, notre propre manière d'envisager les négociations relatives à la compréhension et à l'interprétation du sens du texte sera plus souple. Nous nous intéresserons à la manière dont est gérée, dans la dynamique des échanges, la pluralité des hypothèses relatives à la construction du sens du texte, à la posture d'accueil développée par l'enseignant à leur encontre.[421] Accepte-t-il une certaine forme de lâcher prise dans la négociation du sens du texte ? ou bien s'en présente-t-il comme le seul garant ?

---

[421] C. Kerbrat-Orecchioni souligne d'ailleurs elle-même que : «ces différents cas de figure (véritable négociation vs accord immédiat vs dispute vs coexistence pacifique) ne sont pas toujours clairement délimitables, car les indices qui permettent de les différencier sont souvent indécis (il peut justement y avoir désaccord sur ce sujet entre les participants» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 98). Elle évoque aussi la possibilité d'une «coexistence pacifique et non point conflictuelle» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 97) entre propositions et contre-propositions.

Cette question de la gestion de la polysémie doit en outre être fortement reliée à celle de la place laissée (ou non) au sujet lecteur : une place est-elle donnée aux lecteurs pour exprimer leur réception personnelle du texte, laisser parler leur subjectivité, ou bien cette possibilité leur est-elle déniée ?

4.1.5. Négociations implicites / explicites

C. Kerbrat-Orecchioni souligne qu'à l'exception de situations très codées (négociations commerciales, diplomatiques), les négociations se déroulent «le plus souvent sur le mode implicite» : les interactants n'y recourent «qu'exceptionnellement à ces "grands moyens" que sont les énoncés métacommunicatifs», qui manifestent, et même exhibent le désaccord» (Kerbrat-Orecchioni 2009 : 100).

Cette position serait, au vu de l'étude de notre corpus, à nuancer. En effet, on observe à plusieurs reprises que les enseignants sont amenés à thématiser les questions relatives à la polysémie des textes.[422] À plusieurs reprises, en effet, les enseignants que nous avons enregistrés indiquent explicitement aux étudiants que plusieurs interprétations peuvent être données au texte littéraire, voire que la lecture comporte toujours une part personnelle, subjective, et n'est donc pas univoque.

4.1.6. Quelques variables

On peut identifier dans notre corpus certaines variables qui jouent un rôle dans la manière dont sont conduites les négociations relatives à la mobilisation / construction des codes du texte.

a. Les représentations des enseignants

Tout d'abord, les représentations des enseignants relatives au sens du texte et à la finalité des activités conduites lors de sa lecture déterminent en partie la place qu'elles tiennent dans les négociations et la conduite de ces mêmes négociations.

D'une part, où se situe la position des enseignants, entre la représentation d'un texte monosémique, dont l'analyse viserait à mettre au jour *la* signification - et celle d'un texte pour lequel une pluralité d'interprétations peut se déployer ? D'autre part, ces enseignants se voient-ils comme dépositaires, garants du sens du texte ? Ou bien estiment-il que leur lecture n'est qu'une lecture parmi d'autres, et sont-ils prêts à accueillir des propositions inattendues avancées par les étudiants ? Enfin, quel rôle attribuent-ils aux échanges «autour» du texte : ces échanges sont-ils le lieu où des interprétations plurielles vont pouvoir circuler et se confronter, voire se co-construire ? Ou bien l'occasion de mettre au jour une signification unique, et préexistante au débat ?

---

[422] En revanche, on notera que la position inverse (i.e. postuler que le sens a un sens et un seul) n'est jamais directement thématisée dans notre corpus : elle se lit uniquement à travers la manière dont l'enseignant gère in vivo la diversité des interprétations proposées par les étudiants.

Ces représentations, qui peuvent être approchées, comme nous l'avons fait, par des entretiens avec les enseignants, influencent la manière dont sont conduites dans les échanges les négociations relatives au sens du texte. Elles peuvent aussi s'y exprimer de manière explicite.

b. Les propositions et contre-propositions

Néanmoins, même des enseignants ouverts à la polysémie des textes peuvent être amenés à rejeter certaines hypothèses, lorsqu'elles sont jugées comme erronées, inacceptables. La nature de la proposition et / ou de la contre- proposition influence bien entendu le déroulement de la négociation et la possibilité que les hypothèses avancées soient ou non validées. Dès lors il convient d'examiner ce qui est envisagé comme acceptable ou pas, et la manière dont le rejet de sa proposition est signifié à celui qui l'a formulée.

c. Le moment / l'activité

Enfin, le moment auquel prend place la négociation détermine lui aussi la manière dont elle se déroule, et la latitude qui est laissée au sujet lecteur. En effet, certaines phases de la séquence pédagogique sont plus propices que d'autres à recueillir et à faire dialoguer la pluralité des lectures.

De même, la nature des activités mises en place, des échanges initiés par tel ou tel type de consignes influencent les modalités de prise en charge de la polysémie du texte.

4.2. Dynamique des échanges et négociation des codes lors de la lecture du texte : quelques exemples

Nous examinons ci-après de manière plus détaillée trois extraits de notre corpus qui illustrent la diversité des modalités de négociation des codes dans les échanges «autour» des textes littéraires.

Extrait : «Il va crever» (Germinal-L)

188		**P-Louisa**	vers sa misère donc / pour RENdre compte / d'un d'un d'un DRAme de d'un vécu de: / d'une MIsère / d'une tragédie c'est ça + c'est ça donc euh si si euh euh / on doit encore travailler sur euh les autres aspects de cet extrait sur eu::h / le temps hein le temps/ la nuit l'obscurité / euh la difficulté n'est-ce pas / qu'il y a pour traverser / et cette VApeur / on a l'impression que c'est un euh c'est l'a- l'acheminement d- d'un être humain vers quoi ↑
189		**Ex**	vers sa mort
190		**P-Louisa**	vers la
191		**E5**	vers sa fin
192	82'00	**P-Louisa**	vers sa fin vers
193		**E19**	sa souffrance
194		**P-Louisa**	sa souffrance
195		**E11**	il va crever

196		**P-Louisa**	(rire) il va crever MON Dieu
197		**Ex**	il va s'éteindre
198		**P-Louisa**	quel VErbe
199		**E19**	il va s'éteindre
200		**P-Louisa**	**il va s'éteindr**e
201		**EP**	**XXX (léger brouhaha, rires)**
202		**P-Louisa**	non non là c'est + euh mais ça peut vous évoquer des choses / la PROse
203		**E19**	&le rythme
204		**P-Louisa**	la Fosse euh
205		**Ex**	(le rythme ?)
206		**Ex**	**un échappement de VApeur**
207		**Ex**	**le mal-être**
208		**Ex**	**dégradation**
209		**Ex**	dégradation
210		**E19**	il va s'éteindre
211		**Ex**	**il va s'éteindre**
212		**P-Louisa**	**il va s'éteindre** il va mourir il va donc aller ↑ +
213		**Ep dont E3**	en enfer
214		**P-Louisa**	(rire) en enfer non c'est plutôt
215		**E18**	vers sa tombe
216		**P-Louisa**	hein
217		**E19**	il va payer
218		**E18**	vers sa tombe
219		**P-Louisa**	vers sa tombe non c'est pas vers la
220		**Ex**	**<inaudible>**
221	83'00	**P-Louisa**	**c'est pas c'est pas** forcément il va pas / c'est plutôt le le narrateur va nous rendre c- / c'est ça c'est ça l'objectif l'objectif **ce qui est visé**
222		**E19**	**XXX**
223		**P-Louisa**	ce qui est visé c'est euh la : toute cette TRAgédie vécue par un personnage / qui déjà est chômeur + sans gîte ni rien et / euh par un travail magnifique de narration que l'on peut lire vers la fin du texte / alors on peut lire donc / euh cet acheminement vers une vie euh au :ss- euh infernale + difficile à vivre
224		**E19 ?**	&insupportable
225		**P-Louisa**	&insupportable / par allusion bon ++ ce n'est pas le propos mais il faut savoir qu'un texte DIT long / dit encore autre chose / eh oui et y a TOUjours ces indices ces mots cette euh / ce ce ce comme le champ lexical de la poésie hein / qui qui nous ouvre sur la:: / les thèmes sur les significations ++ voilà donc euh le propos de de la narration / c'est faire vivre au lecteur cette tragédie VÉcue par le personnage bon + alors euh essayez de de de reprendre par vos propres mots dans votre propre (expression ?) UN paragraphe ce qu'on vient de dire +++ (10 sec.) vous avez dix minutes et / trois / deux trois personnes liront leur production +++

Le cours de première année de licence de français dont provient cet extrait est consacré aux techniques d'analyse littéraire : lors de cette séance, l'enseignante, P-Louisa, propose une série d'exercices pour analyser la position du narrateur par rapport au texte, et le point de vue adopté. Après avoir travaillé ces questions à partir de courts extraits, les étudiants mettent en application ce qu'ils ont appris à une échelle plus large en analysant l'incipit de *Germinal*.

Après avoir analysé les choix narratifs de Zola dans le texte, P-Louisa semble vouloir élargir l'analyse à «d'autres aspects» de ce texte - et plus particulièrement à la dimension symbolique que peut prendre la marche du personnage d'E. Lantier vers cette fosse menaçante. La négociation à laquelle nous nous intéressons est déclenchée par une question de P-Louisa : «on a l'impression que c'est un euh c'est l'a- l'acheminement d- d'un être humain vers quoi ↑».

L'emploi du terme «impression», ainsi que la question ouverte pourraient dans un premier temps faire penser que cette négociation sera un lieu où les étudiants pourront (après avoir, dans un premier temps, mené une analyse des procédés narratologiques) exprimer une opinion plus personnelle sur le texte.

Néanmoins, P-Louisa donne des indices sur le type de réponse attendue : elle a précédemment souligné les éléments négativement connotés présents dans la scène (temps, nuit, obscurité, vapeur). La formulation de la question restreint elle aussi le champ des réponses possibles puisqu'elles se trouvent en partie prédéterminées par la structure syntaxique (préposition vers + groupe nominal attendu). Enfin, le «on» qu'elle emploie semble faire disparaitre l'individualité propre du lecteur au sein d'un ensemble plus vaste.

Après la question de P-Louisa, on repère un premier mouvement dans les échanges : en 189-194, puis en 199-200 les étudiants formulent trois propositions (vers sa mort / vers sa fin / vers sa souffrance). L'enseignante les recueille, en les répétant, sans cependant les valider explicitement. Puis, en 195-198 et 202, en revanche, la proposition de E11 est repoussée sans ménagement, et ce en raison du registre de langue employé par l'étudiant. Est en jeu ici dans ce refus non pas l'interprétation du texte mais le respect des règles conversationnelles.

En 202, P-Louisa formule une relance moins précise, et sollicite les étudiants sur ce que cette prose «évoque» («euh mais ça peut vous évoquer des choses / la PROse»). À nouveau, en 203-212, les étudiants avancent plusieurs hypothèses, dont l'une «il va s'éteindre» a déjà été formulée. Seule cette dernière trouve écho chez P-Louisa : elle la répète, la reformule, et demande aux étudiants d'y apporter un complément («il va s'éteindre il va mourir il va donc aller ↑ +»).

Mais en 213-221, les propositions avancées par les étudiants sont reçues par P-Louisa de manière différente : l'une n'est pas prise en compte («il va payer» et les deux autres («en enfer» et «vers sa tombe») sont explicitement rejetées (l'hypothèse de «l'enfer» suscite même le rire de l'enseignante). Celle-ci avance alors sa propre lecture : le texte évoque un «acheminement vers une vie euh au :ss- euh infernale + difficile à vivre».

Ainsi, cet extrait illustre les tensions relatives à la gestion *in vivo* de la polysémie du texte. Après la formulation d'une question apparemment ouverte, qui sollicite les «impressions des lecteurs», P-Louisa «referme» en quelque sorte le champ des interprétations possibles et apporte une réponse univoque, après avoir repoussé une partie

des hypothèses des étudiants. À cette gestion des propositions des étudiants fait écho la conclusion de cette séquence, où P-Louisa thématise, de manière plus générale, la manière dont un texte littéraire signifie, et rend compte de ses propres représentations - discours présenté à la fois comme une digression («ça n'est pas le propos»), et comme une nécessité («mais il faut savoir que»). Ici, P-Louisa semble suggérer que le texte ne livre pas de manière immédiate sa signification et nécessite d'être interprété (il «DIT long», «dit encore autre chose») mais ne semble pas pour autant aller dans le sens d'une réelle polysémie.

La mise en scène énonciative de la lecture renvoie quant à elle à un lecteur pluriel, un *nous*, qui apparait plus comme destinataire du message du texte («le narrateur va nous redire», «faire vivre au lecteur cette tragédie») que comme contributeur à la construction de sa signification.

Extrait : «Nedjma c'est l'étoile» (Nedjma-M)

Le second extrait que nous avons sélectionné pour illustrer cette question des négociations est issu de Nedjma-M : il prend place au moment où les interactants s'interrogent sur le choix du prénom de l'héroïne de Kateb.

Plusieurs interprétations sont avancées et donnent lieu à une négociation collective. Mais ici, les différentes propositions effectuées par les étudiants sont toutes collectées et acceptées par P-Maïssa, qui souligne explicitement qu'elles participent de la polysémie du texte de Kateb.

503	**E4**	et par rapport au nom pourquoi il a choisi je sais qu'il emprunte le nom de sa cousine
504	**Ex**	oui
505	**E4**	mais pourquoi Nedjma c'est l'étoile
506	**P-Maïssa**	exactement étoile Nedjma
507	**E6**	c'est comme si l'Algérie était un peu dans l'ombre était dans le noir pendant le le le pendant qu'il y avait les Français ici (rires)
508	**P-Maïssa**	je vous avais dit que le fait que vous veniez de France pose problème quelque part surtout pour ce qui est de ce sujet là d'accord
509	**E6**	mais vous êtes la bienvenue quand même
510	**O-Nadja**	(rires) je n'en doute pas
511	**E6**	on était un peu dans l'ombre on était dans le noir on voyait pas les choses quand on a pris les armes on a commencé notre révolution après l'indépendance enfin normalement on a brillé comme une une étoile on a vu on a vu le on est sortis de l'ombre
512	**P-Maïssa**	oui
513	**E6**	vous ne pensez pas c'est pas XX inaccessible Nedjma
514	**P-Maïssa**	donc on peut avoir deux interprétations effectivement vous voyez bien que le lecteur trouve plusieurs sens plusieurs interprétations donc Nedjma la signification de Nedjma c'est quoi c'est étoile d'accord et l' étoile se situe où
515	**Ex**	dans le ciel
516	**P-Maïssa**	très bien est-ce que l'étoile est accessible
517	**Ex**	non

518	**Ex**	**non Nedjma est**
519	**Ep**	**XXX**
520	**E8**	ça fait rêver
521	**P-Maïssa**	oui exactement
522	**E13**	XXX un amour impossible donc là Nedjma
523	**P-Maïssa**	l'étoile peut peut vouloir dire peut vouloir dire que cette étoile-là soit inaccessible peut faire référence au rêve ça peut aussi faire référence à la lumière
524	**Ep**	**XXX**
525	**Ex**	aussi
526		XX
527	**P-Maïssa**	oui aussi ça fait référence à la relation qu'il avait eue avec sa cousine je suis d'accord mais i faut pas oublier que s'il a gardé ce nom quelque part c'est que c'n'est pas gratuit c'n'est pas pour rien y a toute une signification toute une interprétation derrière donc ce nom-là a plusieurs sens il a plusieurs significations qui XX interprétations et ce sont ces interprétations-là que vous allez retrouver tout au long du roman ça veut dire que cette cette étoile-là reste inaccessible tout comme le personnage qui est inaccessible tout comme le pays qui reste quand même inaccessible d'accord vous avez aussi le XXX quand on voit une étoile dans le ciel on rêve
528	**E13**	généralement c'est la nuit
529	**P-Maïssa**	c'est la nuit et la nuit en général qu'est-ce qui se passe
530	**E13**	on dort
531	**P-Maïssa**	on dort et on rêve quand on a un rêve ça veut dire qu'on a un espoir y a espoir c'est cet espoir-là c'est la liberté donc Nedjma représente cet espoir et cette liberté
532	**P-Maïssa**	on peut faire
533	**E10**	ça peut faire référence au drapeau algérien
534	**P-Maïssa**	au drapeau algérien exactement l'étoile du drapeau donc vous voyez que vous avez plusieurs interprétations plusieurs interprétations de ce nom-là et ces interprétations on les retrouve à travers le roman de Nedjma on le retrouve tout au long du roman de Nedjma donc c'est pour ça que quelque part la lecture de Nedjma n'est pas une lecture fixe une lecture à sens unique c'est une lecture plurielle c'est pour ça que je demande à chaque fois votre avis et votre manière de voir les choses et votre façon d'interpréter ce texte là vous pouvez avoir un avis qui est différent du mien et qui est différent de X de Y mais vous pouvez c'est à dire cet avis-là peut vous apporter beaucoup de choses d'accord ça peut compléter ce que nous avons dit déjà auparavant oui

C'est E4 qui initie la séquence, en interrogeant l'ensemble du groupe (et plus particulièrement l'enseignante) sur la signification de *Nedjma*. Elle avance une première hypothèse biographique (*Nedjma* est le prénom de la cousine de Kateb, amour impossible dont le roman se fait l'écho) et s'interroge sur le lien à faire entre le personnage de Kateb et la signification de son prénom en arabe (étoile).

Les autres étudiants proposent alors plusieurs explications possibles au choix de ce prénom :

- en 507 et 511, une étudiante voit ainsi une métaphore filée qui fait de Nedjma la «lumière» de l'Indépendance, qui a fait sortir les Algériens de la «nuit», de l' «ombre» de la colonisation
- en 513, une autre avance que l'étoile est inaccessible, comme l'est le personnage féminin (et comme l'était sa cousine pour Kateb)

- en 523, 527 et 531, c'est P-Maïssa qui reprend et développe le lien entre Nedjma et l'Indépendance, associant l'étoile au rêve, à l'espoir et à la liberté (via comme nous le verrons le scénario prototypique du rêveur qui regarde les étoiles)
- en 533, enfin, une autre interprétation, allant toujours dans le sens d'une personnification de l'Algérie par le personnage de *Nedjma*, est proposée par un étudiant, puis reformulée par l'enseignante : les étoiles sont celles du drapeau algérien.

Ces interprétations du prénom *Nedjma* sont formulées successivement sans qu'aucune ne soit explicitement mise en avant, ni ne semble s'imposer. Au contraire, P-Maïssa valide systématiquement les propositions des E et a souligné en amont que c'était bien la «manière de voir les choses» des étudiants qui l'intéressait, et non pas la mise au jour d'un sens objectif, valable pour tous :

358	**P-Maïssa**	on retrouve c'est-à-dire sa manière d'être à travers son écriture effectivement et sinon mais vous en tant qu'étudiants parce que ne l'oubliez pas c'est-à-dire je ne voudrais pas à chaque fois vous expliquer le texte comme on a fait la dernière fois c'est pas possible c'est à vous de le faire si je vous donne un texte pareil +++ vous allez le trouver comment c'est votre manière de voir les choses qui m'intéresse
359	**Ep**	<inaudible>
360	**P-Maïssa**	c'est votre manière de lire ce texte-là qui m'intéresse +++ /pour vous c'est une description tout à fait euh

La parole de chacun se trouve légitimée - et celle de l'enseignant ne prime pas nécessairement sur celle des élèves.

534	**P-Maïssa**	je demande à chaque fois votre avis et votre manière de voir les choses et votre façon d'interpréter ce texte là vous pouvez avoir un avis qui est différent du mien et qui est différent de X de Y mais vous pouvez c'est à dire cet avis là peut vous apporter beaucoup de choses d'accord ça peut compléter ce que nous avons dit déjà auparavant oui

La possibilité d'une lecture plurielle du texte est d'ailleurs elle aussi clairement thématisée, et vient servir de justification à la coexistence de plusieurs interprétations de la signification de *Nedjma* :

514	**P-Maïssa**	donc on peut avoir deux interprétations effectivement vous voyez bien que le lecteur trouve plusieurs sens plusieurs interprétations

La polysémie du texte se trouve mentionnée, et mise en lien avec les caractéristiques propres au Nouveau Roman, dont Nedjma est présenté par P-Maïssa comme l'un des textes emblématiques :

368	**P-Maïssa**	c'est à dire que ici le sens est pluriel XX une interprétation différente oui et ce qui est de de Nedjma on arrive à comprendre à partir de la première écriture
369	**Ep**	**XXX**
370	**P-Maïssa**	il est difficile donc on ne peut pas faire une lecture au premier degré il faut faire une lecture analytique d'accord donc il faut bien se concentrer en lisant Nedjma de Kateb Yacine parce que c'est une c'est une écriture qui est circulaire c'est une écriture qui est qui ressemble à l'écriture du Nouveau Roman d'accord au genre du Nouveau Roman c'est à dire c'est une écriture qui est quand même comment le Nouveau Roman est comment

371	**Ex**	polysémique
372	**P-Maïssa**	polysémique vous en savez XXX oui

Ainsi, dans cet extrait, la coexistence d'une pluralité d'interprétations est acceptée par P-Maïssa, en cohérence avec le discours qu'elle tient sur la polysémie du texte, et sa reconnaissance des lectures personnelles des étudiants. Néanmoins, dans le même cours, cette même enseignante peut être amenée à repousser certaines propositions jugées irrecevables, comme nous le montre l'extrait suivant analysé ci-après.

Extrait : «Kateb Yacine pédophile ?» (Nedjma-M)

544	**E8**	Kateb Yacine est critiqué parce que là c'est surtout par rapport à l'époque aussi le fait de de décrire une petite fille avec ces formes c'est pas un peu (tout bas) pédophilie ()
545	**P-Maïssa**	alors votre camarade / vous disent le fait d'avoir décrit Nedjma en étant XX de cette manière leur fait penser à un pédophile qu'est-ce que vous en pensez
546	**Ex**	**XX**
547	**P-Maïssa**	**oui vas-y**
548	**E4**	<se situe ?> un pédophile une petite fille c'est normal moi je donne mon avis hein je sais pas si euh
549	**P-Maïssa**	oui
550	**E4**	mais c'est le meilleur exemple qu'il aurait pu prendre prendre une petite fille toute petite toute naïve et après elle se développe elle devient une jeune femme avec des formes elle devient Adulte elle devient XX c'est exactement le le cas de l'Algérie
551	**E8**	non mais c'est décrit d'une façon sensuelle
552	**Ex**	c'est sensuel
553	**E6**	mais il n'a pas vraiment utilisé le corps il a juste parlé des seins
554	**P-Maïssa**	oui
555	**E21**	c'est l'impression s'il a un but ça se voit que son but n'est pas de de décrire euh la ptite jeune fille mais son but est plus loin que ça il va au-delà de ça
556	**Ex**	XXX
557	**P-Maïssa**	oui et c'est quoi
558	**E21**	c'est c'est on l'a dit déjà parce que parce que s'il parlait s'il parlait de Nedjma en tant que personne il a aimé ça ça pourrait pas ça pourrait pas pousser des gens à à savoir à se poser des questions mais si il parle du pays et de Nedjma et de pas mal de choses
559	**P-Maïssa**	d'accord donc cet
560	**Ex**	**XXX**
561	**P-Maïssa**	votre camarade vous dit que cette description n'est pas gratuite ça va au-delà de la sensualité effectivement c'est le cas c'est-à-dire elle XXX il n'écrit pas ça pour pour vous faire
562	**Ex**	écrire
563	**P-Maïssa**	pour vous montrer un film pornographique carrément ça ça n'a pas du tout cet intérêt-là mais son objectif est est effectivement va au-delà de de euh de cette idée-là lui qu'est-ce qu'il voudrait il voudrait vous donner une image il voudrait donner une il voudrait surtout vous permettre à vous lecteurs d'imaginer la transformation de cette fille et de voir à peu près de voir surtout la transformation de ce pays à travers la métamorphose de cette jeune femme d'accord donc ça n'a rien à voir avec avec le fait de d'être pédophile d'accord
564	**Ex**	**XXX**

565	**P-Maïssa**	d'accord bon c'est vrai que c'est une description sensuelle et encore il faut lire le roman pour voir comment XX non il a une description qui est quand même très sensuelle on ressent ce désir charnel et ce désir qui est très très fort à travers son écriture on ressent ce désir et ce désir-là est effectivement un désir à la fois physique mais aussi un grand désir qui est comment ?

Ces échanges portent sur les critiques qu'a pu rencontrer Kateb Yacine à la sortie de Nedjma. La négociation a pour point de départ la proposition d'une étudiante, pour qui ces critiques ont porté sur le fait de décrire comme l'a fait Kateb une petite fille «avec ses formes», ce qu'elle qualifie de «pédophile».

544	**E8**	Kateb Yacine est critiqué parce que là c'est surtout par rapport à l'époque aussi le fait de de décrire une petite fille avec ces formes c'est pas un peu (tout bas) pédophilie ()

En principe le thème des échanges devrait conduire les étudiants à évoquer la réception de Nedjma lors de sa parution, à réfléchir sur la manière dont le roman s'est inscrit dans l'horizon d'attente du lectorat des années cinquante. Néanmoins, un glissement s'opère probablement ici car la qualification de «pédophile» semble plutôt être le fait de E8 : et en 545 lorsque P-Maïssa reformule la proposition de E8 à destination de l'ensemble de la classe, elle lui attribue directement ce jugement :

545	**P-Maïssa**	alors votre camarade vous disent le fait d'avoir décrit Nedjma en étant XX de cette manière leur fait penser à un pédophile qu'est-ce que vous en pensez

D'ailleurs, E8 dit elle-même en 548 «/donner son/ avis».

La relance de l'enseignante invite les autres étudiants à prendre position par rapport au jugement émis par E8. Une négociation s'engage donc entre les participants pour savoir si l'attribution du qualificatif «pédophile» apparaît comme pertinente.

E4, E6 et E21 interviennent tour à tour pour rejeter la proposition de E8 :

- E4 souligne la pertinence du choix d'une petite fille «toute petite toute naïve» qui «se développe», «devient une jeune femme avec des formes», «devient Adulte», à l'image de l'Algérie qu'elle personnifie et qui a pu prendre son indépendance ;
- E6 nuance le fait que Kateb ait décrit le «corps» de Nedjma : pour elle, il fait uniquement allusion à ses seins ;
- E21 va dans le sens de E4 et souligne que Nedjma doit être envisagée comme la personnificaion de l'Algérie et non pas comme une «personne» («son but n'est pas de de décrire euh la ptite jeune fille mais son but est plus loin que ça il va au-delà de ça»). Néanmoins, elle concède à E8 que «s'il parlait de Nedjma en tant que personne», les gens auraient pu être amenés à se «poser des questions.»

Puis, en 561 et 563, P-Maïssa conclut la négociation. Elle reformule la proposition de E21, et l'approuve («votre camarade vous dit que cette description n'est pas gratuite ça va au-delà de la sensualité effectivement c'est le cas») et elle rejette explicitement la proposition initiale de E8 («ça n'a rien à voir avec avec le fait de d'être pédophile d'accord»), reconnaissant néanmoins la «sensualité» et le «désir» perceptibles dans l'écriture de Kateb.

* * * * *

En conclusion, dans le présent chapitre, nous nous sommes donc intéressée aux codes (inter)culturels nécessaires pour lire les textes et à la manière dont ils étaient mobilisés / construits dans les échanges.

Nous avons tout d'abord construit, à partir de travaux tels que ceux de J.-L. Dufays, une typologie des codes susceptibles d'être nécessaires pour lire un texte. Nous avons ainsi identifié, en prenant des exemples dans l'ensemble de notre corpus :

- les *codes référentiels* qui renvoient aux réalités socio-culturelles propres à une société (objets, schémas d'actions, règles de communication, données relatives au contexte historique...) ;
- la *lexiculture*, qui correspond à la fois à des mots désignants des réalités spécifiques, et aux connotations dont ils sont chargés ;
- les codes *axiologiques*, qui recouvrent les systèmes de valeurs et de croyances, les stéréotypes partagés au sein d'une communauté donnée.

À tous ces éléments qui relèvent de la culture anthropologique, on peut aussi ajouter des codes *littéraires* : savoirs théoriques et références littéraires.

Le caractère protéïforme de ces codes, leur présence diffuse dans les échanges ne rendent pas évidente leur identification. Nous avons analysé la manière dont ils étaient mobilisés / construits dans les échanges. Si le plus souvent celle-ci reste implicite, elle peut être thématisée explicitement dans les échanges.

Certains codes sont disponibles immédiatement et simplement réactivés à l'occasion des échanges, ou bien donnent lieu à des séquences plus ou moins longues et complexes. Ils ont parfois été déjà mobilisés et / ou construits lors de séquences précédentes et sont alors remobilisés circulant dans les échanges comme objet d'enseignement / apprentissage. Enfin, ils peuvent être (ou non) l'objet d'une demande d'explicitation, de la part de l'enseignant ou d'un étudiant

Cette mobilisation / construction des codes est étroitement liée à la démarche pédagogique mise en place, aux activités proposées, aux objectifs assignés à la lecture du texte, par l'institution et par l'enseignant (ainsi que parfois aux attentes des étudiants). Elle peut ainsi avoir été ou non planifiée, être au premier ou au second pan, avoir été conçue comme un simple moyen ou bien comme une fin de la lecture du texte.

Nos analyses ont montré que cette mobilisation / construction était précisément l'objet de nombreuses tensions, qui devaient être mises en lien avec les objectifs multiples, et parfois contradictoires, qui étaient ceux de la lecture des textes littéraires en classe de FLE ou FLS. Nous avons justement examiné certains extraits de notre corpus qui donnent à lire ces tensions.

Enfin, nous avons vu que cette mobilisation / construction des codes pouvait laisser une plus ou moins grande ouverture à la pluralité des significations. Nous avons à cet effet

mis à profit les travaux interactionnistes portant sur les négociations conversationnelles, qui nous ont permis d'analyser la manière dont était (ou non) acceptée une certaine forme de polysémie du texte lu.

Les nombreux extraits de notre corpus nous ont permis de voir que les codes ainsi mobilisés / construits dans les échanges se placent à l'interface des codes du texte et du lecteur. Ces allers et venues, tout comme la place plus ou moins conséquente accordée aux sujets lecteurs et à la diversité des interprétations, sont déjà des manifestations des dynamiques interculturelles observables dans les échanges «autour» du texte, que nous étudierons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 12
MOBILISATION / CONSTRUCTION DES CODES ET DYNAMIQUES INTERCULTURELLES

Comment repérer les dynamiques interculturelles qui surviennent à l'occasion de la lecture en classe d'un texte littéraire ? De manière générale, comme le remarque M. Byram (Byram 2008 : 62), un individu agit de façon interculturelle lorsqu'il met en relation deux (ou plusieurs) cultures. Cette dimension est inhérente à la lecture car, comme nous l'avons vu, la mobilisation / construction des codes implique des allers et venues entre codes des lecteurs et codes du texte.

Nous avons ici choisi de nous intéresser à une analyse micro de certains des processus discursifs émergents qui permettent cette mise en relation : les réagencements contextuels, la circulation des stéréotypes et des représentations dans les échanges.

Ces allers et venues entre différents contextes, entre différentes cultures, illustrent aussi les risques et les limites inhérents à tout contact interculturel : à tout moment, la mise en relation des codes du texte et des codes du lecteur, des codes des différents lecteurs qui échangent dans la classe risque de déboucher sur des malentendus et des incompréhensions. Se trouvent aussi interrogées les finalités assignées à la lecture du texte, la place accordée au sujet lecteur et à l'éventuelle pluralité d'interprétations du texte.

1. Réagencements contextuels et dynamiques interculturelles

Il nous a tout d'abord semblé pertinent de prendre appui sur les travaux, notamment ceux de F. Cicurel[423], qui analysent le mécanisme des nombreux réagencements contextuels observables dans les interactions en classe de langue.

Les stratégies par lesquelles s'effectue cette mobilisation / construction des codes sont très variées. Néanmoins, on peut observer qu'elle passe très souvent par la mise en relation entre le contexte du texte et d'autres contextes qui sont disponibles pour les interactants. Pour expliquer un mot du texte, comprendre la référence à des usages sociaux, identifier l'allusion à un événement, lever des implicites, évaluer le comportement d'un personnage, comprendre un procédé littéraire (*etc.*) les lecteurs pratiquent spontanément des réagencements contextuels. Ceux-ci «font passer» ces éléments dans d'autres contextes

[423] Outre les travaux de F. Cicurel (notamment : 2001, 2002b, 2003, et 2011b), on pourra mentionner les travaux de thèse de V. Delorme (2010), de N. Cherrad (2008), qui s'est précisément intéressée au contexte algérien, d'A.K. Sunberg (2009). N. Blanc et P. Griggs et R. Carol ont eux aussi exploré cette piste des recontextualisation dans la classe de langue - notamment dans la communication donnée au colloque de l'ACEDLE en mai 2012 : «Discours d'étayage en classe bilingue : effets de la relation pédagogique sur les processus d'apprentissage».

que ceux du texte, établissent des analogies, des contrastes ou des différences entre le monde du texte et d'autres mondes que connaissent les lecteurs.

Ces multiples décontextualisations et recontextualisations ne sont pas propres aux interactions «autour» des textes littéraires, néanmoins elles s'y manifestent de manière significative et sont une des manifestations des dynamiques interculturelles qui caractérisent ces échanges.

1.1. Les réagencements contextuels

1.1.1. Déficit contextuel en classe de langue

Pour E. Goffman (1974) les interactions s'insèrent dans un cadre d'expérience, dont on peut donner la définition suivante :

> Un «dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'actions.» (Joseph 1998 : 122)

Il distingue plus précisément deux types de cadre :

- le cadre primaire qui «nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de significations» (Goffman 1991 : 30). Celui-ci peut être naturel ou bien social, selon qu'il est piloté ou non par des acteurs humains ;
- et le cadre secondaire, modalisation ou simulation du précédent. Différentes activités relèvent de ce «faire semblant», des blagues aux cérémonies rituelles, du jeu théâtral ou cinématographique aux rencontres sportives.

En ce qui concerne la classe de langue, F. Cicurel met en évidence son intégration à un «double cadre d'expérience». D'une part, un cadre primaire, le monde de la classe qui «met en oeuvre des actes et des actes de parole liés à l'apprentissage, au programme, à la progression» (Cicurel 2002b : 187) et d'autre part, se greffant au premier, un cadre secondaire, projeté, qui «reprend des scènes supposées exister à l'extérieur de la classe ou bien bâtit, à l'intention des étudiants, des cadres dans lesquels ils sont susceptibles de se trouver». Ce cadre secondaire est celui d'une «parole en représentation» (Cicurel 2002b : 186) : il mime le monde réel lorsque les interactants s'engagent dans des activités de simulation (de type jeu de rôles par exemple) ou encore sollicitent des contextes imaginaires pour expliquer un terme.

Le classe de langue apparaît ainsi comme un lieu complexe où, à la faveur d'incessantes décontextualisations et recontextualisations se croisent et s'entrecroisent une multitude de mondes possibles. C'est à ce dernier aspect que s'intéresse F. Cicurel lorsqu'elle analyse les alternances contextuelles observables dans la classe de langue. Le concept, qui est basé sur celui de «world-switching» (Edmondson 2004) renvoie au fait que

pour expliquer un mot, un trait grammatical, un phénomène culturel, l'enseignant est souvent amené à se référer à d'autres contextes que celui de la classe de langue

> «Certes, il peut s'appuyer sur le contexte d'origine du terme et focaliser son attention sur ce qui lui paraît susceptible de permettre la compréhension, mais il peut aussi **inventer un nouveau décor au mot.**» (Cicurel 2002b : 180)

Ces pratiques sont provoquées par ce que F. Cicurel nomme le «déficit contextuel» (Cicurel 2002b : 179) propre à la classe de langue : en effet, «si le cadre actionnel et les acteurs n'étaient que ceux d'un lieu classe où interagissent des élèves et des professeurs on assisterait à un singulier appauvrissement de l'usage de la parole» (Cicurel 2011b : 93). Ces incessants «réagencements contextuels» permettent d'ouvrir le monde relativement pauvre de la classe à de multiples domaines de référence.

La démarcation entre ces différents contextes peut ne pas être aisée à repérer car «les décrochements se font rapidement et à haute fréquence» (*ibid.*) et les différents contextes se trouvent souvent étroitement entremêlés. Néanmoins, différents «indices de contextualisation» (Gumperz 1989), balises permettant à l'apprenant de se repérer dans la circulation entre ces multiples univers de référence, marquent le passage d'un contexte à un autre :

> «L'entrée en fiction se fait fréquemment par des introducteurs - «quand» ou «si» ou encore «par exemple» - indices permettant aux participants d'effectuer la contextualisation pour passer d'un cadre à l'autre.» (Cicurel 2011b : 99)

1.1.2. Réagencements contextuels et lecture du texte littéraire

Notre corpus témoigne de ces pratiques de réagencements contextuels propres à la classe de langue.

Le fait que les interactions qui font l'objet de notre étude se déroulent «autour» de textes littéraires nous paraît constituer une spécificité : en effet, F. Cicurel signale que le contexte de la classe de langue est généralement assez limité et rend donc nécessaire l'invention d'un «nouveau décor» pour y faire entrer le monde francophone dans la classe (Cicurel 2002b : 180). Or, dans notre cas, le texte donné à lire offre à lui seul un contexte dense et complexe dans lequel doivent pénétrer les lecteurs. Il dresse déjà un décor particulièrement riche, bien plus que quelques phrases rédigées pour un exercice de grammaire ou de vocabulaire.

En outre, le texte littéraire est «naturellement» coupé de son contexte d'énonciation. Nous avons précédemment évoqué ce décrochage spatial et temporel qui caractérise la réception du texte littéraire (cf. pp. 134-136). Véritable «carrefour d'absences et de malentendus», la communication littéraire est «par définition non réversible, décontextualisée, hermétique et ambiguë» (Hamon 1977 : 495), et ce tout autant au sein de la classe qu'en dehors de la classe, là où on peut penser qu'une feuille de paie ou un menu de restaurant peut au contraire être lu pleinement «en contexte» en dehors de la classe de langue. Ainsi une partie des réagencements contextuels observés dans notre corpus est donc probablement propre à la lecture littéraire au sens large, à la part d'actualisation qui

l'accompagne nécessairement. Nous avons établi qu'une relation dialectique complexe existait entre codes de l'énonciation et codes de la réception à l'occasion de la lecture du texte : on peut donc penser que les réagencement contextuels observables dans notre corpus en seront, en partie du moins, l'écho.

Le texte littéraire prend en compte dans sa forme même le fait qu'il soit ainsi, pour reprendre une image d'U. Eco, une «bouteille jetée à la mer» : il pallie, par un dense réseau de connotations, de correspondances, une grande partie des lacunes du lecteurs. Le «contexte du texte» offre donc de nombreuses ressources pour en construire le sens, bien plus, là encore, que dans le cas d'autres formes de documents.

Enfin, les réagencements contextuels observables dans notre corpus portent, comme nous le verrons, sur l'explicitation de points extrêmement variables. Ils ne portent pas uniquement sur du lexique - même si nous avons établi que la lexiculture jouait un rôle essentiel - mais sur tout l'éventail des codes nécessaires pour lire un texte.

1.2. Les différents types de contextes : «récit de vie», «cadre de la fiction» et «contexte social»

F. Cicurel définit dans les travaux qu'elle a consacrés à cette question trois grands types de réagencements contextuels, que nous avons retrouvés dans notre corpus.

1.2.1. Contexte récit de vie

Le premier type de contexte qu'elle identifie est le contexte «récit de vie», qu'elle définit comme «l'évocation d'un contexte vrai, relatif à la vie d'un apprenant ou de l'enseignant» (Cicurel 2011b : 93-94). L'un des interactants, dans une courte séquence latérale, fait appel à son propre vécu, sous la forme d'un dialogue ou d'un récit. Cette «histoire vraie» constitue un «décrochement par rapport à l'interaction en cours» (Cicurel 2002b : 181) et a pour finalité l'explication d'un terme ou d'un énoncé. Un «*version* d'un événement du cadre premier», qui ressortit à l'expérience individuelle, se trouve ainsi mis en scène à l'intention de la classe (Cicurel 2011b : 96).

Dans notre corpus, nous avons relevé une seule occurrence de ce type de réagencement contextuel.[424] Sur ce point, nous n'avons pas d'explication particulière à donner à la faible représentativité de ce type de réagencement dans notre corpus. Le lien serait peut-être à faire avec la difficile émergence des sujets lecteurs dans les échanges. Dans cette occurrence, ce n'est pas l'enseignant, comme dans les exemples développés par F. Cicurel, mais un apprenant qui y met en scène sa propre vie pour construire le sens du texte. En effet, dans Une Femme-A, deux étudiantes, E-Mallory et E-Abigail recontextualisent dans leur propre histoire le conflit des générations évoqué dans le récit d'Annie Ernaux, la difficulté de la narratrice à aborder avec sa mère des sujets «tabous» :

Extrait : «Les choses sexuelles» (Une Femme-A2)

449	**E-Abigail**	pour ma mère aussi ↑ / parce que ma mère elle est comme ça / (mimique) très de CAcher surtout la les choses sexuelles + et AH **qu'est-ce qui se passe**
450	**E-Brad**	**(rire)**
451	**E-Abigail**	ça fait partie de la vie
452	**E-Mallory**	oui oui **oui oui**
453	**E-Abigail**	mais avant c'était pff
454	**E-Mallory**	ma mère dit ça aussi + pour sa mère + de ma mère + de cette époque-là on a:: (rires) c'était pas du tout **()**

Se succèdent ainsi dans sa prise de parole le recours au contexte «récit de vie», où elle compare l'attitude de sa mère face à la sexualité et celle de la mère d'Annie Ernaux. Sa

---

[424] D'autres données que nous avons pu recueillir par ailleurs (dans le cadre d'un cours de littérature à des étudiants de master de didactique du FLE) en fournissent des exemples significatifs - par exemple lors de la lecture de la nouvelle d'A. Chouaki «Confitures et bobos» que nous avons analysée dans notre article «La Cousine Bette et les scouts» (2007), l'enseignante a bien recours à un «récit de vie», lorsque les étudiants s'interrogent sur ce que sont les «scouts musulmans» qu'a fréquentés le narrateur de la nouvelle :

1 - E1 Dans les événements finalement il y a: /…/ le métissage du genre le ramadan sur la place Jeanne d'Arc / euh les scouts / euh ça c'est p'têt /…/ moi totalement la représentation que j'ai des scouts c'est ça reste quand même très catholique et le groupe s'appelle El El Iqdam
2 - P1 Non non y a des scouts euh mm-
3 - E2 Les scouts c'est euh c'est pas
4 - P1 Y a y a des scouts qui sont euh AUssi des scouts euh musulmans
5 - E1 D'accord je savais pas je croyais que c'était VRAIment /…/
6 - P1 Je sais pas oui quand j'ai été à Alger par exemple / vous avez des p'tites eu :h des p'tites boutiques /…/ c'est le siège des scouts
7 - Ex Oui j'croyais qu'c'était religieux
8 - E1 Beh moi aussi
9 - P1 C'est oecuménique et y a différentes branches et différentes religions /.../
10 - P1 (à E4) Oui voilà c'est des mouvements pour la jeunesse / pour l'éducation de la jeunesse des mouvements collectifs qui euh existent alors dans différents pays et puis avec différentes confessions (à tous) **voilà personne n'a été scout parmi vous ?** (rires)

On voit que ce contexte «récit de vie» est actualisé par P : elle n'est pas algérienne mais elle a été à Alger où elle a vu «des p'tites boutiques», siège des scouts musulmans. C'est donc ce court récit de voyage, son témoignage personnel qui vient attester de l'existence de «scouts musulmans». et servir de «garantie» au développement plus explicatif fourni en 9.
Puis elle sollicite en 10 l'expérience des étudiants eux-mêmes : « voilà personne n'a été scout parmi vous ?» - sans que cette demande ne débouche toutefois sur un second «récit de vie».

mimique, la réplique attribuée à la mère («AH qu'est-ce qui se passe»), vont dans le sens de cette «théâtralisation» qui, comme le note F. Cicurel, accompagne souvent ce contexte. E-Mallory propose elle aussi un récit de vie de même type, en faisant allusion cette fois non pas directement à sa mère mais à ce que celle-ci lui a dit de l'attitude de sa propre mère.

Pour E-Abigail et E-Mallory, cette évocation personnelle est justifiée dans la mesure où les comportements de leur mère et de leur grand-mère est représentatif de celui d'une époque (453 : «mais avant c'était pff» et 454 : «de cette époque là on a::: (rires) c'était pas du tout»).

Le commentaire d'E-Abigail («ça fait partie de la vie») exprime sa propre position. Cependant, il est formulé sous la forme d'une maxime (présent de vérité générale) qui lui donne plus de poids et la rend incontestable.

1.2.2. Contexte cadre de la fiction

Le deuxième type de contexte défini par F. Cicurel est ce qu'elle nomme **le «cadre de la fiction»** qui «ne se réfère pas à un monde extérieur vrai, mais à un contexte virtuel» (2011b : 98-99). Est proposé aux autres interactants un cadre qui «relève de l'imaginaire», tout en s'avérant «réaliste» ou «vraisemblable», «représentatif de la classe d'événements narrés» (*ibid.* 99) et s'inscrivant dans le champ des mondes possibles.

Ce contexte se trouve de manière occasionnelle dans notre corpus : c'est par exemple le cas dans l'explication que fournit P-Isabelle du terme «soupente», présent dans le texte de Vercors et qui n'a pas été compris par certains étudiants.

Extrait : «Une soupente» (Le Silence de la mer-I1)

48	**Ex**	qu'est-ce que c'est une soupente
49	**P-Isabelle**	une soupente / alors une soupente / le terme c'est la c'est la fin du texte c'est ça ↑
50	**Ex**	<à la fin ?>
51	**P-Isabelle**	hein ↑ ++ dis-moi le contexte
52	**Ex**	XXX
53	**P-Isabelle**	(elle lit) *eux-mêmes couchaient dans la soupente / la paille dont ils avaient garni la soupente* / soupente / tu vois ça fait allusion à une pièce dont:: /euh tu sais un peu qui **pourrait** être sous les toits / tu vois ça veut dire qu'en fait la:: / c'est pas du tout un plafond comme celui-ci / **c'est un plafond beaucoup plus bas qui t'impose justement de te baisser la sou-pente** d'ailleurs il y a le terme pente dans soupente + voilà

On voit que P-Isabelle commence par resituer le terme dans le texte (à faire appel au *monde du texte*). Elle fait d'ailleurs référence à la spatialité même du texte («»la fin du texte»). La répétition de «soupente» montre que le terme est autonymisé. Elle propose ensuite une reformulation (monde de la langue) sous la forme d'une périphrase composée d'un hyperonyme («pièce»), précisée par une relative descriptive («qui pourrait être sous les toits»). Puis elle passe au monde de la classe elle-même : le non-verbal (regard dirigé vers le plafond de la classe, geste de la main) et le déictique «celui-ci» ancrent précisément son

propos dans le contexte spatial où se trouvent les interactants. Elle se déplace ensuite dans un contexte fictif (peut-être amorcé par le conditionnel «pourrait») et amorce une courte mise en scène, qui implique le destinataire («qui t'impose justement de te baisser»). C'est ce que note F. Cicurel :

> «Bien souvent les participants sont impliqués dans la scène imaginaire par le biais des pronoms énonciatifs. L'énonciateur «tu» ou «vous» est le sujet virtuel de ces mondes possibles créés dans un but didactique.» (Cicurel 2011b : 99)

Là encore le non verbal (elle mime celui qui est obligé de se baisser) contribue à rendre «visible» le contexte virtuel ainsi convoqué. Enfin, P-Isabelle clôt cette suite rapide de réagencements contextuels par un retour à la langue, mentionnant l'étymologie comme une autre voie possible pour comprendre le terme «soupente».

1.2.3. Contexte social

En dernier lieu, F. Cicurel distingue le «contexte social» ou encore «contexte extérieur» : il est «construit à partir d'une référence à la vie sociale» (2011b : 96), d'une «expérience collective issue de la vie extérieure à la classe», dont la connaissance est supposée partagée par les interactants.

F. Cicurel observe que dans ce type de décrochements contextuels coexistent souvent des «séquences à dominante informative et d'autres, plus appréciatives au cours desquelles intervient un jugement sur le phénomène expliqué» (2003 : 182).

Dans les données que nous avons recueillies, ce type de réagencement semble être le plus fréquent. Il est intéressant d'observer que selon les cas la référence partagée a trait à la société (ou aux sociétés) des apprenants ou bien à celle mise en scène dans le texte.

Pour illustrer ce type de contexte, nous avons retenu un court extrait du Figuier enchanté-M. P-Maïssa y évoque le fait qu'un court article lu par le narrateur propose une représentation stéréotypée des Italiens.

Extrait : «c'est comme en coupe du monde» (Le Figuier enchanté-M)

714	57'00	**P-Maïssa**	donc là on retrouve le stéréotype +++ (4 sec.) quel stéréotype + quand on parle en général de l'Italie on parle en général de la mafia
715		**Ex**	**<inaudible>**
716		**E-Taïeb**	**le vice** le vice et le même le tempérament méditerranéen le vice le: le: la :RUse
717		**P-Maïssa**	&la duplicité ↑
718		**E-Taïeb**	&la malice / voilà
719		**P-Maïssa**	DONC / ici il y a un stéréotype ++ qui dit italien ↑
720		**E-Taïeb**	dit mafia
721		**P-Maïssa**	&dit mafia
722		**E-Taïeb**	c'est comme en coupe du monde

Pour P-Maïssa, l'association stéréotypée effectuée par l'article est celle entre Italie et mafia (de fait, l'article impute le suicide d'un immigré italien, trompé par sa femme restée au pays, à un règlement de compte). Un étudiant, E-Taïeb, prend la parole et décline les différentes facettes de la représentation stéréotypée des Italiens[425]. «Vice», «ruse», «malice» sont les qualificatifs avancés par E-Taïeb, approuvés par P-Maïssa qui ajoute même «duplicité» à la liste. De manière conjointe, à la fin de cette énumération, ils associent à nouveau Italie et mafia. En 722 E-Taïeb propose alors une comparaison qui prend appui sur un bref réagencement contextuel : «c'est comme en coupe du monde». L'univers convoqué n'a évidemment rien voir avec le texte lui-même mais renvoie au contexte contemporain des lecteurs, aux représentations stéréotypées associées aux joueurs de football italiens (simulateurs ...). Cette évocation de la «duplicité italienne» constitue aussi probablement une référence implicite à la finale de la coupe du monde 2006, match opposant l'Italie à la France, et au «coup de tête» de Zidane, joueur français d'origine algérienne, à un joueur italien. Zidane[426] avait justifié sa réaction par le fait que le joueur italien avait insulté sa famille. Cette décontextualisation est donc probablement étroitement liée à la présence dans la classe de O-Nadja, assise non loin de E-Taïeb, qui viendra ensuite lui adresser la parole pendant la pause.

Ces trois types de contextes se distinguent par le type d'énonciation qu'ils mettent en oeuvre :

- un *je* qui renvoie effectivement au «sujet parlant» pour le contexte «récit de vie»
- des énonciateurs et énonciataires virtuels pour le contexte «cadre de la fiction»
- et énonciateurs collectifs (*nous, on, ils*) qui renvoient à une expérience collective partagée pour le contexte social.

1.3. Multiplicité des univers de référence

Ces séquences explicatives s'ancrent dans de nombreux «univers de référence». F. Cicurel définit l'univers de référence comme «l'arrière plan d'une énonciation» (2001 : 28). Il en constitue «l'ancrage», et elle ne peut être interprétée sans lui.

---

[425] Il caractérise au passage leur «tempérament» par l'adjectif «méditerranéen», ce qui lui permet de faire un rapprochement implicite avec son propre *in group*, les Algériens, peuple «méditerranéen» lui aussi.

[426] Au passage on notera la présence de «Zizou» dans La Cousine Bette-K, dans une séquence où P-Kamila essaie de faire émerger au sein du groupe la différence entre parisiens et provinciaux. Un des étudiants propose d'opposer Paris à Marseille, et P-Kamila plaisante au sujet du footballeur marseillais :

499	**P-Kamila**	**on va prendre Marseille**
500		**ça c'est petite ville très populaire**
501	**P-Kamila**	d'accord
502		par rapport aux gens de Paris c'est
503	**P-Kamila**	par rapport aux gens de Paris / c'est-à-dire les Marseillais sont moins intelligents / avec le ZIzou ça va très bien oui

Le sujet est supposé maîtriser à son sujet «un minimum de connaissances /.../ pour pouvoir opérer un type de compartimentation entre les mondes qui sont ainsi à l'arrière-plan» (Cicurel 2003 : 187). Lorsqu'il opère un réagencement contextuel, il prend ainsi ancrage dans un autre univers de référence que celui de la classe, à propos duquel il bénéficie de «connaissances disponibles qui proviennent de ses expériences antérieures» (2011b : 56).

De multiples univers de référence peuvent être identifiés. Nous nous appuierons pour notre part sur la typologie proposée en 2003 par F. Cicurel dans laquelle elle liste les univers de référence que nous exposons ci-après.

1.3.1. Monde de la langue

Le «monde de la langue et du système langagier» qui «existe en dehors des énonciateurs» et «auquel ils doivent plus ou moins se soumettre» (Cicurel 2002b : 189) est sollicité lors d'explicitations métalinguistiques, voire de traductions d'une langue à l'autre. On peut préciser que ce monde de la langue est pluriel : il est constitué à la fois du code qui est objet d'apprentissage pour les étudiants et de la ou des autres langues présentes (et plus ou moins partagées) dans le groupe. Il peut intervenir via des reformulations, des commentaires métalinguistiques, des définitions (voire des définitions puisées dans le dictionnaire, des traductions).

Extrait : «Un chien sans maître» (La Vie Carnaval-S4)

671		**P-Sandra**	mais dans le texte vous avez eu des indices ↓ / y a certains qui m'ont dit qu'ils n'arrivaient même pas / à Écrire certains mots + est-ce que vous avez retenu certains mots / les mots que vous n'arriviez pas à écrire ++ +
672		**E-Chang**	je n'ai pas bien compris euh + qu'est-ce que c'est / un chien sans maître ++
673		**P-Sandra**	un chien sans maître ↑
674		**E-Chang**	ouais
675		**P-Sandra**	ça c'est une expression ↓ ++ et je te laisse réfléchir dessus ↓ ah non non
676		**E-Chang**	c'est c'est un GRAND chien ↑ c'est ça ↑
677		**P-Sandra**	un chien sans maître +++
678		**E-Chang ?**	sans maître
679		**P-Sandra**	qu'est-ce qu'un maître ↑
680		**E-Chen**	propriétaire propriétaire
681		**P-Sandra**	mm ↑ / mais laisse-là trouver un petit peu toute seule / alors Chang qu'est-ce qu'un maître ↓
682	116'00	**E-Chang**	/mEtR/ +++ j- ++ je ne sais pas ↓ ++ j'ai mis euh c'est cent mètres quoi ++ ça ça cent mètres c'est c'est vraiment longue (*petit rire*) **j'ai pas compris**
683		**E-Susan**	**non c'est pas mètre**
684		**P-Sandra**	oui Susan / allez ↑tu as commencé à l'aider
685		**E-Susan**	elle pense que / sans maître + c'est comme euh la distance
686		**P-Sandra**	ah la distance

687	**E-Susan**	mais c'est c'est euh sans / comme sans parler / avec sans maître (*rire*)
688	**P-Sandra**	bon ça va là t'as tout expliqué / allez EXplique parce que t'avais déjà commencé alors tu lui expliques un chien sans maître
689	**E-Chen**	un chien sans maître
690	**P-Sandra**	oui ↑
691	**E-Chen**	un chien abandonné
692	**P-Sandra**	un chien qui n'a pas de propriétaire
693	**Ex**	**voilà**
694	**Ex**	**<c'est pas compliqué ?>**
695	**E-Rita**	**qui va par la ville qui vole qui n'a pas de limite**

C'est ce recours au monde de la langue qu'illustre l'explication du syntagme «un chien sans maître» lors de la lecture de «La Vie carnaval».[427] E-Chang a buté sur l'expression lors de la lecture de la nouvelle effectuée par P-Sandra. Il l'a saisi phonétiquement et l'a interprétée comme étant «un chien cent mètres» et s'interroge donc sur ce curieux qualificatif associé au nom chien (676 : «c'est c'est un GRAND chien ↑ c'est ça ↑», « je ne sais pas ↓ ++ j'ai mis euh c'est cent mètres quoi ++ ça ça cent mètres c'est c'est vraiment longue (petit rire) j'ai pas compris». Le groupe lui vient donc en aide en explicitant la forme de l'expression (*chien sans maître* et non *chien cent mètres*) et sa signification. On a tout d'abord une question de P-Sandra (679 : «qu'est-ce qu'un maître ↑») qui permet de trouver un synonyme à maître (680 E-Chen : «propriétaire»). Puis P-Susan identifie le malentendu (683 : «c'est pas mètre») et l'explique à P-Susan (685 : « elle pense que / sans maître + c'est comme euh la distance»), qui en prend note (686 : «ah la distance»). P-Susan revient sur la préposition *sans*, en faisant le parallèle avec une autre expression dans laquelle elle est employée, de manière à ce que E-Chang puisse l'identifier («c'est c'est euh sans / comme sans parler / avec sans maître (rire)». Puis E-Chen, P-Sandra et E-Rita proposent chacun leur tour une reformulation de l'expression (par une substitution sur l'axe paradigmatique) :

- E-Chen la remplace par le participe passé «abandonné»
- P-Sandra par une relative : «qui n'a pas de propriétaire»
- et E-Rita par une suite de trois relatives : «qui va par la ville qui vole qui n'a pas de limite»

Ainsi, les interactants, pour lever la confusion chien cent mètres / chien sans maître, restent dans le monde de la langue, via des reformulations et des commentaires métalinguistiques.

---

[427] C'est aussi, par exemple, le cas dans l'extrait «Chèque emploi service» (p. 548), dans lequel, l'enseignante est amenée à expliquer à une étudiante ce que sont des «chèques emploi service». Pour ce faire, P-Jennifer reste dans le monde de la langue, en proposant une reformulation («chèque emploi service / c'est euh / pour payer ↓ / donc c'est une façon euh de payer le salaire de quelqu'un») qui reste à l'intérieur du monde de la langue via une périphrase explicative, et s'apparente à une définition de dictionnaire.

1.3.2. Monde du texte

Le «monde du texte» est envisagé d'une part comme «objet textuel», matériel, lorsqu'il il s'agit «de suivre, de regarder, d'observer sa graphie, sa division en paragraphes», d'entrer «dans le monde du texte, dans sa matérialité» et d'autre part comme «unité de signification», «unité cohérente dont les éléments constitutifs sont identifiables» (Cicurel 2002b : 189). Dans notre corpus, on peut repérer que les interactants ont recours à ce monde lorsqu'ils sont amenés à aller chercher dans le texte des indices précis pour répondre à une question, valider une hypothèse. La citation du texte apparaît comme la preuve ultime.

Extrait : «Les vrais Brésiliens» (La Vie carnaval-S1)

612		**P-Sandra**	très sérieuse + d'accord / ESSAYons à nouveau de trouver Où peut se passer cette histoire / dans quel pays ↓ +++ (*5 sec.*)
613		**E-Rita**	Amérique du Sud ↑
614		**P-Sandra**	Amérique du Sud ↓
615		**Ex**	Amérique du Sud ↑
616		**P-Sandra**	d'accord j'accepte ta réponse mais tu m'expliques un petit peu pourquoi tu penses à l'Amérique du Sud
617	110'00	**E-Susan**	euh parce que: + je sais pas quand je pense au Canada mais mardi gras ça m'a XX Brésil ou heu des pays latins
618		**P-Sandra**	des pays latins oui Rita
619		**E-Rita**	euh je suis pas sure que ça je pense<pas que ce soit ?> au Brésil mais après / y a une partie où ils disent qu'ils vont se mettre des maquillages et tout ça comme les VRAIS vrais Brésiliens + euh euh mm je sais pas si ça:: ça pourrait être le Brésil / parce que ils ont déjà les vrais Brésiliens (*rire*)
620		**P-Sandra**	ou- oui (*rire*) effectivement

C'est le cas dans cet extrait : les étudiants de P-Sandra doivent essayer d'identifier le lieu où se déroule la nouvelle de G. Pineau. E-Rita avance une hypothèse : il s'agirait de l'Amérique latine. Mais on voit qu'elle élimine la possibilité que ce soit le Brésil, car «il y a une partie où ils disent qu'ils vont se mettre des maquillages et tout ça comme les VRAIS vrais Brésiliens». C'est bien cette phrase du texte qui joue le rôle d'indice qui lui a permis d'invalider l'hypothèse «Brésil».[428]

1.3.3. Monde fictionnel

Le «monde fictionnel» «fait sortir temporairement les lecteurs du monde factuel» et donne à voir un univers imaginaire par le biais de «situations -exemple» (Cicurel 2001 : 28). Une mise en scène «comportant des amorces narratives, des images visuelles» peut contribuer à la création de ces «mondes possibles» (*ibid.*). C'est ce que l'on observe dans ce

[428] Le monde du texte n'est pas le seul élément qui lui permet d'avancer cette réponse, puisqu'elle se base aussi en partie sur la connaissance du monde extérieur et le recours à des stéréotypes (association carnaval / Amérique latine), mais aussi à une compétence logique plus large (si on fait «comme» les Brésiliens, c'est parce qu'on n'est pas Brésilien).

court extrait d'une longue séquence où P-Kamila essaie de faire définir le terme «banlieue» aux étudiants :

Extrait : «La banlieue» (La Cousine Bette-K)

669	**P-Kamila**	en dehors de la ville / mais en dehors de la ville / la banlieue elle est à combien de kilomètres de Paris ↓
670	**Ex**	<3000 ?>
671	**P-Kamila**	elle est à 500 kilomètres
672	**Ep**	non
673	**P-Kamila**	non elle est à combien la banlieue
674	**Ex**	peut-être
675	**E19**	je sais pas ils prennent le métro + ils sont à Paris
676	**Ex**	cinquante
677	**P-Kamila**	c'est juste à côté d'accord et quand vous allez à cinq cents kilomèt- / deux cents kilomètres on va dire ↓ /vous êtes où ↑ / vous êtes toujours en banlieue ↑

Ici, E19 commence en 675 par faire référence à ce qu'elle connaît de la vie en France : on peut penser qu'elle parle des habitants des banlieues à qui il suffit de «/prendre le métro/» pour se retrouver à Paris. Le sujet est ici à la troisième personne, et renvoie aux banlieusards, qu'elle met en scène dans leur vie quotidienne. Mais en 677, on voit que P-Kamila opère une entrée dans le monde fictionnel, puisque le second scénario qu'elle construit (qui vise à leur faire différencier la banlieue de la province), elle met en scène un «vous», qui renvoie à ses interlocuteurs. Ceux-ci se trouvent ainsi projetés - par le biais de ce recours à la fiction - à deux cents kilomètres de Paris. On peut aussi souligner que ce type de processus discursif émergent amène les interactants à endosser brièvement une ou des identités autres, à se projeter dans des univers inconnus pour eux. Même si ces «déplacements» se jouent à un niveau micro ils participent aussi des transactions identitaires que permet la lecture du texte.

1.3.4. Monde de la classe

Le «monde de la classe» «met en œuvre les actes et actes de parole liés à l'apprentissage, au programme, à la progression» (Cicurel 2002b : 187) : il apparaît notamment dans notre corpus lorsqu'un élément est replacé dans un ensemble de codes travaillés dans le cadre du cours, de la scolarité, dans la continuité d'un programme. L'enseignant ou les étudiants effectuent des gestes de tissage, en faisant le lien entre le point traité et d'autres éléments.

Extrait : «La poésie romantique arabe» (Le Lac-K)

1	**E6**	crépuscule
2	**P-Kamila**	crépuscule

3	**E6**	pourtant j'ai cherché hein
4	**P-Kamila**	et pourtant vous l'avez vu dans la poésie romantique arabe vous avez un bac lettres non
5	**Ep**	Oui
6	**P-Kamila**	Vous avez fait la poésie romantique arabe
7	**Ep**	oui
8	**P-Kamila**	vous savez très bien que les Arabes sont connus par leur poésie
9	**Ep**	Oui
10	**P-Kamila**	Oui OUI / ou non
11	**Ep**	Oui

Ici, E6 demande un éclaircissement au sujet du terme «crépuscule», qu'elle n'a pas compris, et ce même en ayant recours au dictionnaire (monde de la langue). L'explication fournie par P-Kamila est replacée dans le contexte de la classe et des apprentissages scolaires : la réponse doit être cherchée par E6 (et par les autres étudiants) dans des savoirs antérieurs, acquis au lycée : le programme du bac lettres, qui abordait la poésie romantique arabe, devait leur permettre de comprendre ce qu'est un crépuscule. Au passage, on remarquera que P-Kamila établit ici une continuité entre des apprentissages effectués en arabe et ceux effectués en français - c'est l'étude de la littérature de langue arabe qui permet d'avoir accès à la poésie romantique française - établissant un pont entre les deux univers linguistiques et culturels qui cohabitent durant la scolarité des étudiants.

1.3.5. Monde extérieur

Le «monde extérieur» renvoie à l'ensemble de l'expérience sociale de l'apprenant : «l'enseignant y fait appel lorsqu'il évoque, par exemple, la connotation d'un terme ou l'usage qui en est fait dans la vie ordinaire et que peuvent connaître les apprenants (la protection sociale on en parle tous les jours à la radio)» (Cicurel 2002b : 189). Ce monde extérieur est extrêmement vaste et peut être à son tour subdivisé en une multitude de catégories - N. Cherrad identifie par exemple dans les cours qu'elle a enregistrés à l'université de Constantine la présence des contextes religieux, télévisuel, politiques, social, vie quotidienne, presse ... (Cherrad 2008 : 286-287).

Dans la perspective qui est la nôtre, on repérera aussi que ce monde extérieur peut être :

- celui de la culture hexagonale ;
- celui d'autres cultures francophones (notamment la culture antillaise, guadeloupéenne, nécessairement convoquée lors de la lecture de la Vie Carnaval) ;
- celui de la culture des étudiants (ou des cultures des étudiants, puisque tout groupe est d'une manière ou d'une autre multiculturel) ;
- celui de toute autre culture à laquelle il est jugé pertinent de faire appel.

Extrait : «Carnaval : dans la vie des Guadeloupéens, dans la vie des Français» (La Vie Carnaval-B5)

On prendra ici comme exemple pour illustrer cette catégorie ces échanges relatifs au carnaval dans La Vie carnaval-B5.

382	74'00	**P-Béatrice**	voilà ↑ / hein +++ (9 sec.) alors nous on va pas étudier de près le carnaval / parce que vous allez le faire avec ou vous l'avez peut être déjà fait avec euh Sandra Ponsar hein / qu'est ce que vous en avez retenu de ce / de ce / de ce carnaval Myun Sook ++ qu'est-ce que vous pourriez me raconter +++ (6 sec.) est-ce qu'il y a des personnages importants / dans ce carnaval ↑ / quelle est sa durée par exemple ↑ / à quelle période de l'année il a lieu ↑
383		**E-Myung Sook**	(petit rire) +++ (17 sec.)
384		**P-Béatrice**	Xian est ce que vous pouvez aider Myun Sook
385		**E-Xian**	mm ++ il y a quatre jours mais c'est le mardi de Pâques ++ mm
386		**P-Béatrice**	qu'est ce qu'on / qu'est-ce qu'on fête ↑ / moi je / je vous demande pas des détails très précis / mais qu'est ce qu'on fête avec carnaval
387		**Ex**	<inaudible>
388	75'00	**P-Béatrice**	oui + c'est c'est un moment par contre bien précis dan:s euh / dans la vie des Guadeloupéens / même dans la vie des Français + hein / ça vient avant quelle période la période de carnaval
389		**E-Chen**	avant + avant le carême
390		**P-Béatrice**	voilà c'est ça / hein + c'est une grande période de fête + avant et beh une période de plutôt de de repos au moins du temps où la / où la religion était très présente dans la vie des des Français + hein + voilà mm il y a un personnage +++ euh un personnage euh + légendaire dans ce carnaval + qui est-il ↑ / et qu'est ce qu'on en fait de ce personnage-là ↑ ++
391		**E-Eun Hae**	le roi va- vaval
392		**P-Béatrice**	vaval voilà le roi vaval + le roi pour le roi du carnaval / hein / d'accord / et une fois qu'il est brûlé / et bien on rentre en carême ↓ ++ (très bas) hein / d'accord () +++ (15 sec.) alors il y a des MOTS peut-être qu'aujourd'hui ++ vous pourrez pas donner la réponse mais + avez-vous peut-être DÉjà un début de réponse ↓ +++ il y a des expressions qui se disent en Guadeloupe + et qui en France sont euh / ne sont pas ↑ / euh fff on va dire hein / politiquement correctes hein +++ est-ce que vous les avez repérés + ces mots-là dans le texte ↓

Ici, P-Béatrice effectue un bref retour sur le thème du carnaval. Elle commence par indiquer qu'il s'agit plus d'une rapide évocation que d'une étude approfondie. Visiblement, dans la répartition des activités entre les deux enseignantes, P-Sandra est censée traiter cette question - de fait elle ne l'a pas abordée ni ne va le faire. P-Béatrice demande donc aux étudiants de remobiliser des informations déjà traitées auparavant (382 : «qu'est ce que vous en avez retenu de ce / de ce / de ce carnaval») et d'aller aux points les plus importants (386 : «moi je / je vous demande pas des détails très précis») : personnages importants, durée, période de l'année...

Le lien avec le texte est assez lâche. Le déterminant «*le* carnaval» en 382 est ambigü : s'agit-il de travailler le thème du carnaval dans la nouvelle (comme elle a précédemment travaillé les personnages par exemple) ? ou bien de parler du carnaval en général ? Les échanges qui s'ensuivent font plutôt pencher la balance du côté de la seconde hypothèse : elle en profite pour faire, en quelque sorte, rapidement le point sur un point de civilisation, la fête de carnaval, sans réellement faire le lien avec sa symbolique - pourtant centrale - dans

la nouvelle. À la fin de cette courte séquence, d'ailleurs, elle ne revient pas au contexte du texte et enchaîne sur une autre activité.

Le «monde extérieur» évoqué semble pluriel. Il est impossible d'identifier à qui réfère le *on* en 386 (« qu'est ce qu'on fête avec carnaval») : renvoie-t-il aux Français ? aux Guadeloupéens ? à toutes les cultures où on fête carnaval ? Par la suite, on voit qu'elle évoque les Guadeloupéens, pour élargir aux Français, sans réellement faire de distinguo quant aux spécificités du carnaval antillais. L'objectif d'apprentissage semble donc plus être associé à une évocation générale du carnaval qu'à la découverte d'une forme particulière de cette fête, telle qu'elle peut avoir lieu aux Antilles.

Elle apporte en revanche une nuance relative à la dimension diachronique : le carême est défini comme une période de «repos», mais P-Béatrice précise que cela était vrai lorsque «la religion était très présente dans la vie des Français» (ce qui sous-entend qu'elle ne l'est plus autant). On remarquera enfin qu'ici les codes relatifs à la dimension religieuse du carnaval (mardi de Pâques, carême) sont mobilisés sans donner lieu à aucun éclaircissement.

1.3.6. Monde des oeuvres

On ajoutera une dernière catégorie à la typologie de F. Cicurel : notre corpus témoigne en effet de la présence significative de l'une des facettes de ce «monde extérieur» : les textes littéraires, les films, les oeuvres picturales, ou encore, dans un domaine voisin, les publicités, les chansons ... qui constituent un vaste intertexte dans lequel peuvent venir piocher les interactants, pour construire la signification du texte lu. Nous nommerons «monde des oeuvres» cet univers de référence bien spécifique, qui nous semble tenir une place particulière au sein de notre corpus. Le monde des oeuvres littéraires est bien entendu - compte tenu de l'objet même des cours - assez fréquemment sollicité. Néanmoins, il est aussi intéressant de remarquer qu'enseignants et étudiants font aussi appel à des références télévisuelles et / ou cinématographiques. Celles-ci semblent plus facilement disponibles pour les étudiants - et permettent aussi d'imager efficacement l'univers évoqué par des oeuvres écrites, comme l'illustre l'exemple ci-dessous :

Extrait : «Les films de cette époque-là» (Une Femme-A1)

136	**P-Annie**	qui a aussi XX / c'est pour ça que elle dit (elle lit) ***la femme de ces années-là était belle***
137	**E-Brad**	***la femme de ces années était belle***
138	**P-Annie**	&mais elle ne la connaît pas
139	**E-Brad**	mm oui
140	**P-Annie**	c'est sa mère des photos ++ si vous pensez aux films de cette époque-là / les femmes étaient très maquillées / NOUS paraissent très maquillées + elles avaient du rouge à lèvres très rouge
141	**E-Brad**	**en France**

142	**P-Annie**	en France enfin aux Etats-Unis aussi (rires) + elles avaient des coiffures avec des espèces de (*elle mime*) de trucs très hauts + là comme ça + **des chaussures à talons**
143	**E-Chan**	**très décoratif**
144 17'00	**P-Annie**	oui oui:: ↑ / très / assez sophistiquées hein + avec des RObes euh très larges euh + c'est c'est une époque quand même ils manquaient de tout / et ils étaient très élégants

P-Annie convoque ici l'univers du cinéma pour décrire la mère de la narratrice. Les films «de cette époque-là» (les années d'après-guerre) vont permettre aux étudiants de mieux se représenter la manière dont elle était habillée, maquillée, coiffée. Ici, la pertinence de la référence cinématographique est liée au fait qu'il s'agit d'une description physique du personnage : les images de films des années quarante ou cinquante que les étudiants ont en tête (voire de films plus contemporains mais ayant pour cadre cette période) vont leur permettre de visualiser le personnage. Cette dimension visuelle de la description est d'ailleurs accentuée par le recours au non verbal : en 142 P-Annie dessine dans l'espace la forme des coiffures et des robes de l'époque.

Ce monde des oeuvres cinématographiques se retrouve sollicité dans un autre cours où P-Isabelle, pour permettre aux étudiants de saisir le sens de «torpedo», fait référence aux films sur la seconde guerre mondiale que les étudiants ont vus. Ce monde s'entrecroise ici avec celui de la langue : les étudiants ont en effet avancé une première signification du terme, *torpille*, qui semble cependant peu satisfaisante au vu du contexte du texte et elle se trouve ici discutée par l'enseignante :

Extrait : «Les films sur la seconde guerre mondiale» (Le Silence de la mer-I1)

81	**P-Isabelle**	Alors + je pense mais quand même c'est drôle que ce soit comme ça dans la dictionnaire / moi je pensais que torpedo / mais certains me soutiennent dans ce combat / que c'est plutôt une voiture décapotable + + torpedo vous savez c'est cette voiture + pensez aux films que vous avez vus sur la seconde guerre mondiale + quand les Allemands arrivent dans des voitures là + XX voitures militaires décapotables / bon mais à vérifier hein + cette histoire de torpille m'inquiète / torpille et torpédo / j'arrive pas à savoir / et on parle pas du tout de voiture là dans votre truc là / votre dictionnaire / de voiture comment vous avez su comment tu as su que c'était une voiture toi torpédo

Les extraits étudiés nous ont permis d'illustrer plus particulièrement le recours à tel ou tel «monde». Les contextes auxquels il est fait appel sont autant de facettes des cultures en présence, convoquées en fonction de leur efficacité et / ou des stratégies mises en place.

Néanmoins, nous avons aussi pu voir qu'il était fréquent d'aller et venir entre plusieurs mondes pour mobiliser / construire les codes : une circulation rapide d'un monde à l'autre est souvent mise en place, et une multiplicité d'univers sont ainsi sollicités.

1.4. Circulation entre les contextes et dynamiques interculturelles

Ces réagencements contextuels font se «rencontrer» le monde du texte et les autres mondes convoqués par les lecteurs ; or ces mises en relations, ces circulations entre différents univers sont au coeur du processus interculturel. Elles renvoient en outre à la labilité, à la dimension pragmatique et située des «cultures» qui sont en jeu dans les interactions, dimension que nous avons précédemment identifiée (chapitre 2).

Les réagencements contextuels permettent souvent d'initier un rapprochement entre différents univers de référence pour souligner leurs similitudes ou bien, à l'inverse, leurs différences. Ils se font donc souvent sur le mode de la comparaison entre le monde du texte et d'autres mondes, qui sont généralement plus familiers aux étudiants, mouvement de comparaison qui est souvent au coeur de l'interculturel.

Ces rapprochements peuvent être effectués de différentes manières ; il peut en effet s'agir d'effectuer des comparaisons :

- afin de trouver des *similitudes* entre le texte et le nouveau contexte proposé - et de saisir en quelque sorte les équivalences entre les deux ;
- afin de souligner les *différences* entre le texte et le nouveau contexte proposé - et de mieux comprendre le texte par contraste.

On retrouve ici les processus identifiés par L. Bonoli dans son ouvrage *Lire les cultures* (2008). Il y étudie en effet des textes ethnographiques pour comprendre la manière dont ceux-ci «mettent en mot» la présentation d'une culture étrangère au lecteur. Or il repère la fréquence des comparaisons qui constituent ««un recours /.../ au familier pour faciliter la compréhension de l'altérité» (Bonoli 2008 : 178-179)[429] :

> «Une telle continuité revient alors à présenter le monde de l'autre culture comme accessible à des connaissances et à des modèles cognitifs familiers, en revendiquant par la même occasion la possibilité de le décrire à partir de notre propre langage. Cela se traduit en particulier par la présence de l'autre à travers des comparaisons - ou des oppositions - avec des éléments familliers.» (*ibid.*)

Le plus souvent, le réagencement contextuel s'opère dans un univers auquel appartiennent les interactants. De fait, il s'agit très souvent de comprendre l'autre **en**

[429] Néanmoins, L. Bonoli repère que ce que M. Otten nomme les «lieux d'incertitude» ont une place importante dans les écrits ethnographiques : ceux-ci viennent souligner l'irréductible altérité de ces cultures que l'on essaie de faire saisir aux lecteurs. Dans le cas de notre corpus, cette altérité de l'univers du texte est visiblement moindre - ou du moins n'est pas dicible dans le cadre du cours.

passant par soi, de transposer le «petit monde» du texte dans son ou ses propre(s) «petit(s) mondes(s)».[430]

Ces rapprochements sont souvent accompagnés de positionnements identitaires, comme nous l'avons précédemment expliqué. Les contextes construits impliquent généralement - plus ou moins explicitement - au moins une des facettes de l'identité des interactants. Ceux-ci se trouvent dans la position de porte-parole et / ou d'expert de leur communauté d'appartenance : ils mobilisent (de leur propre chef ou bien y sont invités) des connaissances, des références relatives à celle-ci pour lire le texte.

Ce type de réagencement est illustré dans les extraits que nous avons sélectionnés ci-après.

Extrait : «La diphtérie à l'époque on en mourait» (Une Femme-A1) : différence monde du texte / monde extérieur

Dans cet extrait de Une Femme-A, l'enseignante souligne la différence entre la réalité représentée dans le texte et le contexte dans lequel évoluent les interactants. Le monde du texte appartient à un passé dans lequel la diphtérie, dont est décédée la soeur d'A. Ernaux, était une maladie mortelle alors qu'aujourd'hui «on vaccine les gens».

276	**P-Annie**	elle est morte ↓ / hein de maladie + bon la médecine n'est pas très développée à cette époque-là la diphtérie c'est quelque chose aujourd'hui on vaccine les gens / les enfants contre la diphtérie / à l'époque on en mourait +

P-Annie souligne ainsi la distance qui sépare les lecteurs, ancrés dans le présent, avec la réalité écrite par A. Ernaux.

Néanmoins, le plus souvent, c'est la similitude entre le monde du texte et d'autres mondes qui est soulignée par les interactants.

Extrait : «En Algérie ça se passe comme ça» (Le Figuier enchanté-M) : similitude monde du texte / monde extérieur

790	P-Maïssa	le plus important c'est qu'il faut comprendre que en général les hommes ↑ / lorsqu'ils quittent leur femme / ils les quittent **pour un moment**
791	Ex	(inaudible)
792	P-Maïssa	ils / c'est
793	E-Taïeb	absence
794	P-Maïssa	quand je dis un moment / c'est ce n'est pas une année deux années / il s'agit de dix ans **quinze ans vingt ans**

[430] T. Todorov ramène quant à lui à trois grands axes cette problématique de l'altérité et du rapport entre soi et l'autre : le « jugement de valeur » (plan axiologique) : « j'aime j'aime pas, l'autre est bon ou mauvais /…/ il est mon égal ou il est mon inférieur», le « rapprochement ou l'éloignement par rapport à l'autre » (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 » et enfin « la neutralité ou l'indifférence /…/ je connais ou j'ignore l'identité de l'autre » (plan épistémique) (Todorov 1989 : 191).

795		E-Taïeb	longue absence
796		P-Maïssa	et il leur arrive même de ne pas revenir / et / parfois ils reviennent l'â- à l'âge de : soixante ans ↓ + **lorsque**
797	61'00	E-Omar	**madame madame en Algérie** ça se passe comme ça
798		P-Maïssa	en Algérie
799		P-Maïssa	oui oui en Algérie oui
800		E-Omar	en Algérie ça se passe comme ça
801		E-Taïeb	enfin presque
802		E-Fadela	de temps en temps
803		P-Maïssa	oui en général dans les pays médit- méditerranéens ça se passe comme ça / que ce soit en Italie en Espagne en Algérie
804		E-Taïeb	au **Portugal Maroc Tunisie**
805		P-Maïssa	**au Maroc en Tunisie** en général ça se passe comme ça / lorsqu'un homme QUItte sa famille / pour aller euh **dans un autre pays travailler**
806		Ex	dans un autre euh
807		E-Mansour ?	en Allemagne ou alors
808		P-Maïssa	ou subvenir aux besoins de sa famille c'est vrai que chaque mois il leur envoie de l'argent ↑ / mais lui / il ne revient pas / il ne revient pas il reste là bas / soit il refait sa vi :e / soit il a des maîtresses etc. et / alors que sa femme est obligée de l'aTTENdre elle doit être **FIdèle**

Le récit de M. Micone évoque deux pères de famille italiens (le père de l'auteur et un autre homme), qui ont quitté leur famille pour venir gagner leur vie au Québec.

L'emploi d'«en général» tout comme le présent de vérité générale montrent bien que P-Maïssa inscrit ici leur parcours dans un scénario prototypique : celui de l'immigré qui part au loin et laisse sa famille derrière lui pour plusieurs années. Les étudiants sont amenés à se référer à leur connaissance du «contexte social». On notera cependant ici la frontière ténue qui sépare parfois contexte «récit de vie» et contexte «social». Dans l'entretien que nous avons conduit avec P-Maïssa, elle nous a en effet indiqué que son propre père avait immigré en France pour travailler, et y vivait toujours - sa famille allait régulièrement lui rendre visite mais elle restait quant à elle établie en Algérie. Même si aucune marque de subjectivité n'apparaît ici, cette situation «générale» évoquée par P-Maïssa est aussi une situation qu'elle connaît intimement, dans sa vie personnelle.

En 797, un étudiant effectue une recontextualisation dans un contexte social précis, celui de la société algérienne («en Algérie ça se passe comme ça») - comparaison reprise - et nuancée («enfin presque», «de temps en temps») - par d'autres étudiants. P-Maïssa reprend la comparaison avec le contexte algérien, mais inscrit celui-ci dans un ensemble plus large, celui des «pays méditerranéens». Puis en 808, elle revient au contexte du texte, et se concentre à nouveau sur le comportement du personnage et sa logique propre, mettant (provisoirement) un terme à ce réagencement contextuel.

Le tableau ci-dessous rend compte de ces différents mouvements de recontextualisation et de recatégorisation opérés par les interactants :

	contexte du texte		*nouveau contexte*
E-Omar	en Italie	similitude («ça se passe comme ça»)	Algérie (immigration : en Allemagne ou alors)
E-Fadela et E-Taïeb	(non formulé - sous entendent : en Italie)	quasi similitude («enfin presque», «de temps en temps»)	Algérie
P-Maïssa	en Italie	quasi similitude («en général» «ça se passe comme ça»)	oui oui en Algérie oui oui en général dans les pays médit-méditerranéens ça se passe comme ça / que ce soit en Italie en Espagne en Algérie

Il rend compte des différences de stratégies entre :

- les étudiants, qui sont plutôt dans une logique de rapprochement avec leur propre expérience, celle de l'émigration à l'étranger (par exemple en Allemagne comme l'indique un étudiant) de nombreux Algériens[431] ;
- et P-Maïssa qui, sans refuser d'évoquer l'Algérie, minimise sa place en l'intégrant à un ensemble plus large de pays méditerranéens. P-Maïssa hésite ici visiblement à s'engager dans une discussion sur la société algérienne - terrain glissant qui suscite néanmoins l'intérêt passionné de certains étudiants (son hésitation se retrouve dans l'extrait «C'est pas l'intérêt du cours» étudié infra p. 634).

Cet exemple est représentatif de rapprochements qui s'illustrent très fréquemment dans la partie algérienne de notre corpus : les observations que nous avons menées font largement écho aux constatations effectuées par N. Cherrad qui, dans ses travaux, a mis en évidence les fréquents réagencements contextuels qui s'opèrent dans les échanges en classe de français à l'université algérienne. Pour elle, en effet, «la réalité sociale algérienne constitue /.../ un inépuisable monde de références dont tout enseignant et tout étudiant ne peut se départir» (Cherrad 2008 : 222). Elle note que les réagencements contextuels - et particulièrement ceux qui introduisent dans la classe de français le contexte algérien - suscitent «chez les apprenants un intérêt tout particulier, et leur motivation est telle que les interventions sont fort abondantes» (Cherrad 2008 : 219).

[431] On remarquera ici l'absence de référence à la France, qui est pourtant, historiquement, un des principaux pays de destination de l'émigration de travail des Algériens.

Extrait : «Nous sommes un peu le monde ici» (La Vie carnaval-B3) : similitude monde du texte / monde de la classe, puis monde du texte / monde extérieur

Nous retiendrons un autre exemple, extrait de La Vie Carnaval B3, pour illustrer ce recours à l'analogie. En effet, Gilda, le personnage principal de la nouvelle a été élue dans sa jeunesse «Miss Haute Terre» en Guadeloupe. P-Béatrice veut s'assurer que les étudiants ont bien compris le syntagme. Une suite d'échange permet d'en co-construire le sens :

131	21'00	**P-Béatrice**	tout le monde comprend ce que ça veut dire miss Haute Terre ↑
132		**E-Susan**	non
133		**Ep**	non
134		**P-Béatrice**	non +++ (*elle tousse*) ++ c'est quoi une miss monde ++ quand on parle de miss monde
135		**Ex**	**c'est c'est**
136		**E-Susan**	**c'est** un concours de beauté
137	22'00	**P-Béatrice**	voilà + exactement au niveau du monde euh miss Haute Terre on peut imaginer / c'est un concours de beauté qui se: / s'est fait au niveau de la Guadeloupe + hein ↑ / et Haute Terre ce serait un lieu-dit / j'ai rien retrouvé euh à cet effet-là euh dans sur Internet ou sur les dictionnaires et selon madame Ponsar c'est un lieu-dit de de la Guadeloupe hein d'accord donc un petit villa:ge ↑ / donc c'est pas quelque chose de de grandiose / mais là quand même / elle a été reconnue
138		**E-Ji**	pardon madame miss Haute Terre ça veut dire euh dans le lieu dans le lieu Haute Terre <de le ?> nom de la commune c'est ça
139	23'00	**P-Béatrice**	&non pas du tout c'est un ↑ (elle écrit) un lieu dit +++ (6 sec.) un lieu-dit c'est-à-dire que c'est un endroit / un petit village / de la Guadeloupe + d'accord ↑ / donc tout à l'heure si je vous ai parlé de + de miss monde **pour faire une comparaison parce qu'on représente un petit peu le monde ici** ↑ / hein / donc c'est un concours de beauté / qui a eu lieu / dans un village qui s'appelle Haute Terre / ça c'est le NOM d'un village + hein d'accord **comme on a Pékin comme on a Angers ++ comme on a Londres hein ou ++ Séoul + au Guatemala qu'est ce qu'on pourrait avoir comme ville**
140		**E-Rita**	**euh Guatemala (petit rire) Guatemala City**
141	24'00	**P-Béatrice**	d'accord + Guatemala City ++ tout le monde a bien compris ↑

En 131, P-Béatrice demande à l'ensemble du groupe s'ils savent ce que veut dire «miss Haute Terre». Elle obtient une réponse collective négative (132, 133).

Elle va alors procéder à une série de réagencements contextuels, qui impliquent des mondes différents, que nous synthétisons dans le tableau ci-dessous :

le texte	*recontextualisation opérée par P*
miss Haute Terre	1/ univers de la langue et univers social -> miss **monde**
	2/ univers de la classe -> des étudiants du monde entier
	3/ univers social -> les villes des étudiants

P-Béatrice prend tout d'abord appui sur la connaissance de l'univers social par les étudiants : elle substitue à «miss Haute Terre» le syntagme «miss Monde» afin d'élucider la signification de «miss». En 136, E-Susan propose une reformulation («c'est un concours de beauté») acceptée par P-Béatrice («voilà + exactement»). Celle-ci met en oeuvre différentes stratégies : revient en 139 sur le rapprochement qu'elle a effectué entre «miss Haute Terre» et «Miss monde». Or celui-ci n'a pas été proposé parce que le concours de «Miss monde» est une référence susceptible d'être partagée par la plupart des étudiants, mais en raison d'une analogie avec le contexte de la classe, dans lequel tous les pays du monde sont (presque) représentés : « tout à l'heure si je vous ai parlé de + de miss monde pour faire une comparaison parce qu'on représente un petit peu le monde ici».

P-Béatrice poursuit ensuite en établissant des équivalences systématiques entre Haute Terre (catégorisé comme nom d'un lieu-dit en Guadeloupe) et des villes des pays du monde représentés dans la classe. Sont ainsi mentionnés Pékin, Angers, Londres, Séoul. Au moment où elle se tourne vers E-Rita, elle ne trouve visiblement pas d'exemple de ville et sollicite l'étudiante elle-même, qui propose alors le nom de la capitale de son pays, Guatemala City.

Certes, cette explication (parler de miss monde parce que les étudiants proviennent du monde entier) intervient a posteriori : peut être dans un premier temps P-Béatrice a-t-elle simplement convoqué le syntagme «miss monde» parce qu'il était très usité, et potentiellement compris des étudiants. Néanmoins, ce retour opéré sur le choix de «miss monde» témoigne du fait que P-Béatrice a le souci d'établir ci un rapprochement avec les étudiants, de prendre en compte le(s) contexte(s) propre(s) aux étudiants.

On voit aussi à travers cet exemple que les réagencements contextuels vont de pair avec des stratégies identitaires telles que nous les avons analysées *supra (chapitre 10)*. D'une part, P-Béatrice adopte un positionnement énonciatif qui l'inclut dans le groupe des étudiants : elle est, elle aussi, une petite partie du «monde» qui est représenté dans la classe (parce qu'on représente un petit peu le monde ici) et cite d'ailleurs Angers parmi les différentes villes qui illustrent les pays représentés.

D'autre part, elle met en avant une identité plurielle du groupe classe, présentée comme un «tout monde» réunissant des étudiants de plusieurs nationalités. Chacun d'eux se voit, à l'occasion de ce réagencement contextuel, associé à une ville de son pays, et assigné à son identité nationale, laquelle est, nous l'avons vu à plusieurs reprises très fréquemment sollicitée dans les cours de FLE. Ceci semble d'ailleurs avoir été intériorisé par les étudiants : puisque E-Rita propose immédiatement le nom de la capitale de son pays lorsque P-Béatrice se tourne vers elle. Les rires des interactants soulignent aussi le caractère systématique de cette association (à chaque interactant renvoient mécaniquement un pays et une ville).

2. Stéréotypes et représentations

J.-L. Dufays a montré dans ses travaux (par ex : Dufays 1994 et 2005) le rôle central que tenaient les stéréotypes dans la lecture littéraire : notre corpus l'illustre à de nombreuses reprises. Et l'on peut penser que cette large présence des stéréotypes et des représentations, leurs fonctions variables dans les échanges constituent justement l'un des lieux où se tisse cette dimension interculturelle de la lecture. Lire, c'est saisir les stéréotypes (i.e. les codes) du texte, mais c'est aussi mobiliser les stéréotypes et représentations partagés au sein de son *in-group* de manière à le comprendre et à l'interpréter. C'est sur ce point que nous revenons dans cette section.

2.1. Des stéréotypes pour comprendre le texte

Tout d'abord, les échanges témoignent du fait que les lecteurs ont recours à des stéréotypes lorsqu'il s'agit de construire les codes : ceux-ci apparaissent comme une source de savoirs, un ensemble de références partagées qui permettent de s'assurer du sens du texte. Ils correspondent à ce que nous avons identifié à la suite de B. Py comme des représentations «de référence», «constituées de croyances reconnues ou réputées reconnues par l'ensemble des membres d'un groupe quelconque» (2000 : 12), point de repère pour les participants à l'échange, qui les connaissent, sans pour autant les partager.

2.1.1. Un ensemble de références partagées

Le code axiologique sur lequel s'appuient les étudiants pour évaluer un personnage peut lui aussi être formulé comme une «règle générale», une valeur supposée partagée par tous. C'est ce qui apparaît dans cet extrait de La Vie carnaval-B3 :

Extrait : «En tant que mère» (La Vie Carnaval-B3)

109	15'00	**E-Susan**	eu:h je / beh j'ai pensé que: elle n'est pa:s vraiment responsable / du tout parce que: / ell:e ne prend pas soin de ses enfants / et elle / elle se couche avec n'importe qui et / c'est pas **(*rires*) une image XXX**
110		**P-Béatrice**	**oui mais attendez**
111		**E-Susan**	oui une mère et une femme c'est pas
112		**P-Béatrice**	&irresponsable hein / en tant en tant que mère / hein mère et femme ouais hein mm +++ elle a / elle a ces côtés-là aussi / hein / bien sûr ↑ / mm mm / tout le monde comprend / le mot irresponsable tout le monde comprend à ce qu'elle ce qu'a dit Susan / (elle tousse) +++ est-ce qu'il y a des choses à rajouter ↑ / Ji / Myun Sook / Eun Hae ↑ +++

Les étudiants sont sollicités par P-Béatrice pour dire ce qu'ils pensent du personnage de Gilda : pour E-Susan, elle n'est «pas vraiment responsable». Elle commence à expliquer pourquoi elle porte sur elle ce jugement. Son explication, qu'elle n'a pas le temps d'achever car elle est interrompue par P-Sandra, fait référence à ce que «ne sont pas» une mère ni une femme (probablement : quelqu'un qui «couche avec n'importe qui» et «ne prend pas soin des enfants»). Elle s'appuie sur son système de valeurs qu'elle énonce sous la forme d'une maxime universelle (article indéfini, présent de vérité générale).

Il peut aussi s'agir de construire la signification d'un mot. Ainsi, pour aider ses étudiants à comprendre la signification de «dégingandé», P-Isabelle fait appel à une expérience commune à tous - ici les changements du corps à l'adolescence.

Extrait : «Dégingandé» (Le Silence de la mer-I1)

37	**P-Isabelle**	tu l'imagines tu comprends à peu près c'est ça hein dégingandé c'est pas un mot très heu c'est pas un mot très heu souvent (utilisé ?) l'un dégingandé et maigre de fait il y a y a cette euh enfin cette connotation de de grandeur de maigreur mais aussi (elle rit) je vais même pas le dire en anglais va falloir que je trouve en français disloqué disloqué vous comprenez disloqué ouf dis- c'est-à-dire on a l'impression que c'est un euh un peu comme une marionnette quoi qui marche pas droit mais qui marche avec des mouvements comme ça euh (elle mime) ça va dégingandé disloqué hein des mouvements qui sont pas très harmonieux et c'est pas que je sais pas si au départ c'est quelqu'un de grand et de maigre mais c'est associé c'est vrai que les gens très grands parfois ils ont une démarche un peu comme ça ils savent pas trop quoi faire de leur corps hein
38	**E-Irina**	: Peut être c'est comme quand on est adolescente quand le corps est pas grandi beaucoup mais on n'a pas le le l'autre
39	**P-Isabelle**	on n'a pas la
40	**E-Irina**	XXX
41	**P-Isabelle**	oui c'est une bonne idée oui elle dit quand on est adolescent c'est vrai c'est très très juste dégingandé les garçons comme les filles hein qui grandissent très vite et qui se retrouvent avec (elle mime – rires) un corps grand mais pas encore musclé pas encore développé etc. et puis pas spécialement à l'aise on est tous passé par là euh même quand on n'est pas très grand voilà cette étape c'est très juste hein bien merci de votre hein donc dégingandé c'est assez joli je trouve que dégingandé je sais pas si ça vous ça ça 'fin sans savoir le sens que je trouve que je trouve qu'au niveau des syllabes ça dit bien ce que ça veut dire hein dégingandé quelque chose de pas harmonieux hein de pas très harmonieux est-ce qu'il y a un autre mot que vous vouliez qu'on explique ou pas tout vous paraît clair qu'est ce que c'est qu'un trouffion

En effet, P-Isabelle a demandé, après que la lecture de l'incipit du *Silence de la mer* a été effectuée, quelles étaient les difficultés rencontrées par les étudiants. L'un d'eux demande ce que signifie «dégingandé» qui sert à qualifier l'un des personnages. La séquence consacrée à la construction de la signification de l'adjectif combine plusieurs stratégies.

- la solution de la traduction en anglais, autre langue commune à l'intérieur de la classe, est évoquée, pour être immédiatement repoussée P-Isabelle (« je vais même pas le dire en anglais va falloir que je trouve en français»)[432] ;
- l'exploration du monde de la langue, via des indications sur l'utilisation du terme («c'est pas un mot très euh c'est pas un mot très euh souvent (utilisé ?)»), sur ses connotations («cette connotation de de grandeur de maigreur»), via des paraphrases («un corps grand mais pas encore musclé pas encore développé etc. et puis pas spécialement à l'aise, dégingandé disloqué hein des mouvements qui sont pas très harmonieux»), des synonymes («disloqué»), la fonction poétique de la langue («

[432] Ce recours à une autre langue que le français va visiblement à l'encontre du contrat passé avec les étudiants : lorsque l'une d'entre eux prononce à mi-voix l'équivalent lanky , elle est même qualifiée - sur un ton humoristique - de «tricheuse» par l'enseignante («Ah la tricheuse t'as (à E2) rien entendu c'est bien»).

dégingandé c'est assez joli je trouve que *dégingandé* je sais pas si ça vous ça ça 'fin sans savoir le sens que je trouve que je trouve qu'au niveau des syllabes ça dit bien ce que ça veut dire hein») ;

- le rappel du contexte du texte (lorsqu'elle relit la phrase) ;
- le recours au non verbal (mime) ;
- la recherche de nouveaux «décors» pour le terme : *dégingandé* sert ainsi à qualifier les mouvements d'une marionnette tirée par des fils, la démarche d'une personne grande et maigre, et le corps des adolescents.

Or ces trois réagencements contextuels se basent sur un ensemble de représentations supposées être partagées par les interactants :

- la marionnette désarticulée, que vient «imager» le mime de P-Isabelle ;
- les gens très grands qui «ne savent pas trop quoi faire de leur corps» ;
- et les adolescents « qui grandissent très vite et qui se retrouvent avec /.../ un corps grand mais pas encore musclé pas encore développé».

Le dernier contexte évoqué renvoie probablement à la fois à une représentation stéréotypée supposée connue des interactants, mais aussi à leur expérience propre. Le scénario «adolescents dégingandés» implique donc plus directement les étudiants, comme le montre la variation du positionnement énonciatif. En effet, alors que la représentation des gens très grands qui ne savent pas quoi faire de leur corps était évoquée à la troisième personne, c'est un *on* plus impliquant qui est utilisé tant par E6 que par P-Isabelle pour renvoyer au cas des adolescents grandis trop vite. P-Isabelle souligne d'ailleurs explicitement le partage de cette expérience commune («on est tous passés par là»). La précision «même quand on est pas très grand» pouvant être vue comme un clin d'oeil implicite à sa propre expérience (elle n'est en effet pas très grande !).

2.1.2. Stéréotypes et réagencements contextuels

Ces réagencements contextuels soulèvent aussi d'autres questions : la fonction qu'y occupent les représentations stéréotypées qui jouent pour les lecteurs le rôle d'un socle de références communes mobilisables pour lire le texte, ainsi que leur dimension plus ou moins subjective qui peut se manifester dans le choix de tel ou tel contexte, de telle ou telle analogie, le poids de l'imaginaire, des croyances, des valeurs, des représentations des interactants.

Ce sont sur ces différents points que nous allons revenir dans la section suivante.

Les réagencements ne sont pertinents que si le nouveau contexte construit est partagé par le plus grand nombre d'interactants ; il doit avoir une efficacité immédiate pour remplir le rôle qui lui est dévolu. Aussi le recours aux stéréotypes apparaît-il comme une stratégie particulièrement efficace dans les réagencements contextuels, comme le souligne F. Cicurel :

> «Ce dispositif de scénarios, ces “petits mondes” dans lesquels sont insérés les mots, suppose le partage d’une expérience des sujets. Si ces derniers appartiennent à une même communauté, l’évocation d’une situation relativement stéréotypée permet de s’entendre sur le sens d’un mot.» (2002b : 182)

Bien évidemment le contexte «cadre de la fiction» s’appuie, par définition, sur des scénarios supposés communs à l’ensemble des interactants. Dans «Une soupente» (cf. p. 615), le court scénario bâti par P-Isabelle pour faire visualiser ce qu’est une soupente place les apprenants dans une situation prototypique : être dans un grenier et être obligé de se baisser pour ne pas se cogner la tête au plafond. Les contextes «récit de vie» mobilisent eux aussi un fonds commun de représentations partagées : ainsi, dans «Les choses sexuelles» (cf. p. 614), la référence que font E-Abigail et E-Mallory à leur expérience personnelle est justifiée dans la mesure où celle-ci comporte une certaine forme de «typicité». Elles redoublent d’ailleurs l’une et l’autre cette allusion à leur propre vécu d’un commentaire qui souligne que les attitudes de leur mère et de leur grand-mère à l’égard de la sexualité sont représentatives d’une époque (453 : «mais avant c’était pff» et 454 : «de cette époque là on a::: (rires) c’était pas du tout»). On peut aussi noter que E-Abigail exprime sa propre position sous la forme d’une maxime au présent de vérité générale («ça fait partie de la vie») qui lui donne plus de poids et la rend incontestable.

Enfin, le contexte social est lui aussi propice à la mobilisation de représentations stéréotypées. Dans les exemples que nous avons précédemment étudiés, on repère d’ailleurs la présence des manifestations discursives propres aux stéréotypes : *on* ou *nous* générique, présent de vérité générale, adverbe de type «généralement» *etc.*

Tous viennent souligner que les interactants se réfèrent explicitement à la doxa, à l’expérience partagée des membres d’une communauté donnée, au scénario habituel selon lequel se déroulent ou devraient se dérouler les événements.

Déterminer ce socle de références communes peut s’avérer problématique au sein d’une classe multiculturelle où tous ne partagent pas nécessairement les mêmes représentations stéréotypées (car, bien évidemment, tout ce qui est présenté comme règle *universelle* est toujours relatif).

> «Lorsqu’il s’agit de publics multiculturels, on peut craindre que les scénarios, moins largement partagés, donnent lieu à davantage de flou dans l’interprétation ou la compréhension.» (Cicurel 2002b : 182)

Néanmoins, F. Cicurel fait l’hypothèse que les réagencements mobilisent aussi un imaginaire collectif «propre à la situation de classe» (2011b : 98) : en effet, elle évoque le fait que des expérimentations «menées auprès de publics homogènes (origines, âges...) convoquent des situations sensiblement identiques pour un acte de parole donné», un «stock» de situation prototypiques dont l'efficacité pragmatique serait attestée dans tous type de contexte.

2.1.3. Représentations stéréotypées et «blancs» du texte

Les représentations stéréotypées peuvent aussi être convoquées par les lecteurs lorsqu'il s'agit de combler les «blancs» du texte : nombre de «lieux d'incertitude» sont ainsi résolus par le recours à des stéréotypes, immédiatement disponibles, dont l'efficacité est immédiate. C'est par exemple le cas dans cet extrait de La Vie carnaval-S1 où les étudiants doivent, après une première prise de contact avec la nouvelle de G. Pineau, faire des hypothèses sur son personnage principal.

Extrait : «Je suis sûre qu'elle a de gros seins» (La Vie carnaval-S1)

662	**E-Jin Yu**	en plus bah c'est quand même très lien avec euh / avec de sud et forcément euh le carnaval et tout ça + et comme les filles espagnoles ↑ (*rires*) elles sont normalement les cheveux noirs et frisés et SExy (rires)
663	**P-Sandra**	oui
664	**E-Jin Yu**	un petit peu frangés (*geste pour montrer un frange*) et voilà une fille euh une fille je sais pas ↑ + comme ça les cheveux noirs + frisés les yeux très (*geste*) (*rires*) charmantes et et pas trop grande et / elle est moyen / et pas grosse pas mince (*geste des mains*) moi je sais pas
665	**P-Sandra**	pulpeuse (*rire*)
666	**E-Jin Yu**	je suis sûre que elle a de gros seins
667	**P-Sandra**	OH (*rires*)

E-Jin Yu prend appui sur le titre de la nouvelle, et sur le motif du carnaval qu'elle a clairement identifié et construit une série d'inférences : elle associe en effet carnaval aux pays du Sud, et ce Sud suscite une représentation stéréotypée des «filles espagnoles», qui sont supposées avoir des cheveux «noirs et frisés», être «sexy», porter une frange, avoir des yeux «très charmantes», être «pas grosse pas mince», «pulpeuse», avec «de gros seins». Cet ensemble de qualificatifs semble relever pour E-Jin Yu d'une représentation stéréotypée des filles «du Sud», qu'elle mobilise pour construire une image de Gilda. Bien sûr, E-Jin n'a pas saisi une information essentielle : le lieu où se déroule effectivement la nouvelle (la Guadeloupe et non un pays du Sud) et la suite d'inférences qu'elle établit aboutit à une représentation erronée. Mais cet échange illustre néanmoins la manière dont le texte du lecteur se «nourrit» des représentations stéréotypées qu'il a à sa disposition.

2.1.4. À rebours des représentations stéréotypées

À l'inverse, les lecteurs peuvent souligner que le texte rompt avec un scénario stéréotypé, qu'ils sollicitent alors pour montrer que la situation représentée est anormale, déjoue leurs attentes. C'est ce que nous avons déjà repéré dans l'extrait du Figuier enchanté-M «Ce qui se passe normalement» où P-Maïssa et ses étudiants convoquent un scénario prototypique (lorsqu'un enfant étranger arrive dans une école il reçoit de l'aide de la part des enseignants, de l'administration, de ses camarades), pour souligner en quoi la situation vécue par le jeune M. Micone dans *Le Figuier enchanté* est a-normale (cf. p. 550). Cet autre extrait illustre la même fonction du stéréotype :

Extrait : «Je ne vois pas la guerre» (Le Silence de la mer-I1)

130	**E-Luis**	et dans le première phrase donner l'idée de la guerre ce n'est pas vraiment la guerre mais j'ai l'image de la guerre mais je ne vois pas la guerre violence la violence de la guerre c'est parce ce que je ne connais pas très bien la guerre l'histoire de la France donc pour moi ce n'est pas la scène de la guerre mais je doute parce que si il y ici mais il y pas cette violence vraiment
	P-Isabelle	oui d'ailleurs c'est très intéressant ce que tu dis parce que ça me fait penser à quelque chose de fait c'est un ancrage c'est un le roman du le roman le silence de la mer est un certain regard sur la seconde guerre mondial et à la réflexion me fait dire que on ne va absolument pas aller sur les champs de bataille ça va sur les champs de bataille et en même temps on est plongé dans la guerre c'est un autre visage de la guerre c'est c'est on est on est tu sais comme on disait ces termes être au front au front ça va pour vous le terme au front je vais monter d'ailleurs à la fin Erbraunach dit je vais monter au front au front c'est être aux premières lignes en fait comme le front être au front être vraiment sur les champs de bataille quoi et nous nous sommes avec Vercors à l'arrière ce qu'on appelle à l'arrière et il va nous montrer tu as une référence constante à la guerre à la guerre et en même temps c'est pas du tout ça qu'on va voir on est à l'arrière dans une réflexion on prend du recul du recul nous aussi par rapport au champ de bataille on reste par rapport à qu'est-ce que c'est que cette guerre qu'est-ce qu'elle représente pourquoi les Allemands font ils la guerre

Cet extrait du Silence de la mer-I1 illustre la manière dont l'horizon d'attente du lecteur peut être pris au dépourvu par le texte lui-même. L'étudiant commente ici la manière dont il a pu identifier l'époque à laquelle se déroule *Le Silence de la mer* : quels sont les indices fournis en ce sens par les premières lignes du roman ? Il a pour point de départ une représentation stéréotypée de la guerre qui associe celle-ci à la violence. Or le texte lui offre quelque chose d'inattendu, où la violence n'a pas sa place et suscite donc son étonnement. La seule explication avancée à cette représentation inattendue est, dans un premier temps, le fait que son encyclopédie soit lacunaire. Il souligne qu'il ne connaît «pas très bien la guerre» ni «l'Histoire de France» et qu'un décalage existe probablement entre les codes dont il dispose et ceux qui sont nécessaires pour lire le texte.

La réponse de P-Isabelle lui permet - ainsi qu'aux autres étudiants - de combler ces lacunes : ce curieux visage de la guerre présenté par le roman s'explique parce que celui-ci se déroule «à l'arrière» et non «au front», «en première ligne», «sur les champs de bataille». Les différents syntagmes qu'elle utilise - et dont elle s'assure de la compréhension par les étudiants - relèvent d'ailleurs, comme nous l'avons précédemment souligné, de la lexiculture.

2.1.5. Représentations de référence et représentations d'usage

Lorsque les interactants font référence à un stéréotype supposé connu de tous, ils n'y adhèrent pas pour autant. On retrouve là la distinction entre représentation «de référence» et représentation «d'usage» telles que les définit B. Py dans ses travaux. Cette distinction apparaît par exemple dans cet extrait du Silence de la mer-I1, où P-Isabelle et ses étudiants commentent la manière dont Vercors a décrit l'apparence physique des soldats allemands venus réquisitionner la demeure du narrateur.

Extrait : «Sans caricaturer le peuple allemand» (Le Silence de la mer-I1)

158	**E-David**	et comme des jeunes / et j'ai j'ai pensé qu'il est blond / c'est parce que deuxième ligne tous deux très blonds très grands ++ mais je pense que
159	**P-Isabelle**	beh ils sont tous blonds + tu vois que finalement les deux trouffions sont tous deux très blonds/ et Après tu as le personnage qui est Hermann von Ebraunach + soldat mince blond et souriant / c'est pour ça que tu as pensé que
160	**Ex**	XXX
161	**P-Isabelle**	et justement il est blond + qu'est ce que tu penses ils sont blonds
162	**E-David**	c'est
163	**P-Isabelle**	oui
164	**E-David**	c'est aryen quand même + la race pure aryen
165	**P-Isabelle**	on peut penser / sans enfin sans réduire sans faire / sans caricaturer le peuple allemand / que il a choisi un un peu le type de l'Allemand ++ même si je pense que il y a des Allemand qui sont petits et bruns aux yeux noirs et le teint mat + on peut penser que euh le stéréotype / je dis comme ça parce que c'est toujours XXX de de quand même une tendance / à ce que les les hommes et les femmes sont plutôt blonds plutôt le regard clair etc. / il a choisi des personnes un peu stéréotypées / ça va stéréotypées +++ est ce que ça va pour tout le monde

Ici, E-David revient sur les informations fournies sur les personnages dans l'incipit du *Silence de la mer* : il a noté la blondeur des soldats allemands - Von Errbraunach et les deux «trouffions». De fait, comme le fait remarquer P-Isabelle, l'adjectif *blond* revient à deux reprises pour les caractériser.

Or une signification est attribuée par E-David et P-Isabelle à cette blondeur. L'étudiant y voit des personnages dépeints comme des «purs aryens», l'enseignante parle quant à elle du «type de l'Allemand», du «stéréotype», de personnes «stéréotypées». L'un et l'autre voient donc dans le texte une représentation stéréotypée de l'Allemand blond - choisie probablement à dessein par Vercors et renvoyant à la dimension emblématique de ses personnages. Pour livrer cette interprétation, il faut donc connaître et identifier ce stéréotype, le partager avec l'auteur.

On observe cependant la distance prise par P-Isabelle avec cette représentation de référence : il y a des étudiants allemands dans la classe, qui n'apprécieraient probablement pas de se voir qualifier de *purs aryens* ! Elle indique bien qu'elle identifie ce stéréotype en tant que tel, sans y souscrire : elle souligne qu'il ne rend pas compte de la réalité dans sa diversité (« même si je pense que il y a des Allemands qui sont petits et bruns aux yeux noirs et le teint mat»). De nombreuses modalisations lui permettent ainsi de nuancer l'adhésion à ce stéréotype («plutôt stéréotypées», «un peu stéréotypées», «une tendance»).

2.2. Stéréotypes, représentations et place du sujet lecteur

De fait, les codes mobilisés par le lecteur comportent aussi une part importante de subjectivité : ils renvoient à l'imaginaire, aux valeurs, aux croyances, aux représentations qui leur sont propres.

Même lorsque ces représentations se présentent sous le jour d'une vérité «générale» et supposée partagée par tous, elles renvoient à l'univers des apprenants - et il est difficile de sérier entre ce qui relève de leur appartenance à une culture propre et / ou à leur subjectivité, tant les deux dimensions se trouvent imbriquées. On peut citer quelques-uns des domaines fréquemment sollicités, qui ont notamment trait :

- aux langues, à leurs diversités et à leurs contacts
- aux genres, au statut de la femme et aux rapports hommes / femmes
- aux valeurs, aux croyances, aux pratiques religieuses
- aux images et aux relations entre «soi», et «l'autre» (immigré et pays d'accueil, ancien colonisateur et ancien colonisé ...).

Il ne saurait être question ici de lister l'*ensemble* des représentations qui circulent ainsi à l'occasion des lectures des textes, tant elles sont multiples, complexes et mouvantes.

Nous illustrerons ici notre propos par l'analyse d'un extrait de Nedjma-M, dans lequel on voit se combiner, pour construire l'interprétation de la description de Nedjma un ensemble complexe de représentations qui s'originent dans des domaines variés - et donc le tissage en un ensemble cohérent semble complexe à effectuer pour les étudiants. Pour interpréter le texte, les étudiants font appel, entre autres, à tout un ensemble de représentations positives sur l'Algérie, son histoire, la décolonisation - représentations dans lesquelles ils sont fortement impliqués puisqu'il s'agit de leur propre pays.

Extrait : «Nous on s'est pas défendu de manière sauvage» (Nedjma-M)

396	**P-Maïssa**	donc il décrit Nedjma d'accord mais de quelle manière il nous la décrit il y a deux descriptions vous avez une description qui est propre propre
397	**E18**	à l'être humain
398	**P-Maïssa**	à l'être humain Et une autre description qui est propre aux animaux donc il faudrait les classer quels sont les moments où se situe la description propre à l'être humain est ce que vous pouvez me relever quelques mots
399	**Ep**	XXX
400	**Ex**	(jambes longues ?)
401	**P-Maïssa**	comment
402	**E22**	des jambes longues
403	**P-Maïssa**	oui des jambes longues d'accord
404	**E4**	la transgression ne se situe pas il la décrit comme un être humain de l'autre côté comme un animal
405	**P-Maïssa**	oui
406	**E4**	chais pas c'est euh pourquoi puisque Nedjma reflète l'Algérie pourquoi il la désigne comme un animal c'est pas c'est pas un peu je sais pas c'est un peu
407	**P-Maïssa**	tu trouves ça comment
408	**E4**	XX c'est un peu je sais pas comment dire il la compare à un animal c'est comme il pourrait la comparer à quelque chose d'autre mais pas à un animal l'animal il est quand même sauvage **il est**
409	**Ex**	**mais XXX**
410	**E8**	&l'animal dès qu'il se sent menacé il va se défendre c'est par rapport à ça peut être

411	**P-Maïssa**	oui
412	**E4**	nous on s'est pas défendu d'une manière sauvage on s'est défendu d'une manière
413	**P-Maïssa**	non c'est-à-dire identifier une description de Nedjma il l'a fait de manière assez sauvage pourquoi parce que le pays
414	**E18**	colonisé
415	**E22**	révolution
416	**P-Maïssa**	était en pleine révolution était colonisé et le pays est comme un animal euh enfermé dans une cage et cet animal XX cette cage et il décide de
417	**Ep**	XX
418	**P-Maïssa**	de sortir de cette cage donc le fait de
419	**Ep**	XXX
420	**P-Maïssa**	Oui
421	**Ep**	XX
422	**P-Maïssa**	exactement donc c'est c'est-à-dire ce pays-là qui est en fait XX décide de se défendre et décide de sortir de cette prison de sortir de cette prison dans un premier temps il va se montrer violent il sera peut être un animal sauvage d'accord donc c'est pour ça que Nedjma on la compare à un animal sauvage oui
423	**E5**	par rapport à la description XXX je ne sais pas si par rapport à Nedjma à la femme
424	**P-Maïssa**	oui oui
425	**E5**	on ne sait pas si c'est de la passion ou ou euh un mépris le fait de la comparer à un animal
426	**Ex**	moi personnellement je sais pas je pense pas si
427	**E5**	peut-être un côté qui qui est passionné qui un côté qui peut-être qui méprise cette personne c'est pour ça
428	**P-Maïssa**	je vous ai
429	**E5**	le fait de la comparer à un animal peut être il y a un côté on sent une certaine passion et
430	**P-Maïssa**	oui
431	**E5**	et un et un et un côté où on sent un certain mépris
432	**P-Maïssa**	alors regardez ce c'est pas du mépris vous savez que quand un être humain désire quelqu'un d'autre ça devient **ça devient**
433	**Ep**	**XXX**
434	**P-Maïssa**	ça devient presque ça devient sauvage c'est comme les êtres quand ils désirent quand un animal désire un autre animal c'est c'est sauvage bien évidemment ici Kateb Yacine désire Nedjma de manière sauvage tout comme les animaux donc on retrouve cette sauvagerie ce désir intense c'est un désir vraiment intense intense et on retrouve ce désir intense à travers son écriture donc ce n'est pas du mépris c'est un un désir intense
435	**Ex**	pas avoir
436	**P-Maïssa**	surtout parce qu'elle est **inaccessible**
437	**Ep**	**XXX**
438	**P-Maïssa**	et le fait d'être inaccessible le désir augmente d'accord
439	**Ep**	**XXX**
440	**P-Maïssa**	**oui**

Dans cet extrait, P-Maïssa et ses étudiants s'intéressent à la description du personnage de Nedjma. En 396 et 398, P-Maissa attire leur attention sur le fait que les descripteurs utilisés relèvent à la fois de l'humain et de l'animal. Il s'agit pour elle d'un trait propre à l'écriture «transgressive» de Kateb, qui est le fil conducteur de la lecture du texte

qu'elle propose. Elle demande à ses étudiants d'effectuer un relevé en distinguant d'une part les traits «propres à l'être humain» et ceux qui sont «propres aux animaux».

Or cette association Nedjma-animal induit une autre association : celle Algérie-animal, puisque Nedjma a été posée, dès le début du cours comme une personnification du pays. Les interactants s'interrogent donc ici sur l'interprétation à donner à ce rapprochement Algérie / animal. Ils vont pour cela solliciter différents aspects de la représentation de «l'animal» qui sont à leur disposition, et qui peuvent faire sens dans ce contexte. Ces interrogations entrent en interaction avec leurs propres représentations de l'Algérie, de son histoire.

Ainsi, c'est tout d'abord E4 qui réagit à ce rapprochement : elle semble s'interroger sur sa signification («c'est euh pourquoi puisque Nedjma reflète l'Algérie pourquoi il la désigne comme un animal c'est pas c'est pas un peu chais pas c'est un peu»), qui renvoie pour elle à une représentation négative, voire dégradante de l'Algérie. En effet, l'animal est visiblement pour elle porteur d'une symbolique négative ou du moins inadaptée à l'Algérie telle qu'elle se la représente (408 : «il pourrait la comparer à quelque chose d'autre mais pas à un animal l'animal il est quand même sauvage il est»).

E8 active alors une autre représentation de l'animal, énoncée sous la forme d'une maxime générale («l'animal dès qu'il se sent menacé il va se défendre c'est par rapport à ça peut être») : l'association Algérie-animal devient alors «acceptable» car porteuse de connotations positives de l'Algérie. Se lisent aussi dans cette interprétation les représentations de l'histoire de l'Algérie, et de son histoire coloniale : c'est bien la puissance coloniale qui représentait pour elle une menace, contre laquelle elle s'est défendue, de bon droit.

Mais la proposition de E8 ne modifie en rien le regard porté par E4 sur le texte : celle-ci entérine bien la nécessité qu'avait l'Algérie de se défendre - sans pour autant accepter cette dimension «sauvage et animale».

Intervient alors P-Maïssa : elle évoque un autre scénario disponible, celui de l'animal sauvage encagé, qui se libère. Une autre caractéristique de l'animal (sauvage) est ajoutée : la violence. En filigrane, c'est toujours un discours sur l'Algérie qui est tenu : au rapprochement humiliant et inacceptable avec un «animal sauvage» se substitue celle de l'animal sauvage, qui se défend car il est menacé (E8), puis celle de l'animal sauvage qui peut être violent lorsqu'il se libère de sa cage. Là encore, l'interprétation avancée s'appuie sur une représentation de la situation coloniale («cage» dont le pays s'est libéré).

En 423, l'intervention de E5 vient solliciter une autre facette de l'expérience sociale des interactants : Nedjma n'est plus prise comme figure métaphorique de l'Algérie mais comme une femme, l'objet de la passion de l'auteur. Pour E5, l'association Nedjma-animal renvoie alors aux sentiments contrastés dont elle peut être l'objet : tant la «passion» que le «mépris». En 432, comme elle l'a fait pour le lien Nedjma / animal / Algérie P-Maïssa

intervient et convoque une autre explication, celle du désir intense et sauvage, qui augmente lorsque son objet est «inaccessible».

Les échanges témoignent du recours aux stéréotypes, qui viennent servir à chaque fois l'argumentation des différents locuteurs : les interactants ont ainsi recours à des savoirs supposés à la fois universellement valables et partagés par tous, ce que soulignent des incises du type «vous savez» (432) ou l'utilisation du présent de vérité générale :

- «l'animal il est quand même sauvage»
- «l'animal dès qu'il se sent menacé il va se défendre»
- «comme un animal euh enfermé dans une cage et cet animal XX cette cage et il décide de»
- «c'est comme les êtres quand ils désirent quand un être humain désire quelqu'un d'autre/.../ ça devient presque ça devient sauvage»
- «quand un animal désire un autre animal c'est c'est sauvage»
- «et le fait d'être inaccessible le désir augmente.»

Les étudiants qui prennent part à la discussion sont fortement impliqués, notamment parce que c'est de leur pays, de leur histoire qu'il s'agit (et donc un peu d'eux-mêmes). Le positionnement énonciatif de E4 traduit d'ailleurs cette continuité avec le texte : «***nous on*** s'est pas défendu d'une manière sauvage on s'est défendu d'une manière». L'assimiliation Algérie / animal est d'autant plus insupportable pour elle qu'elle souligne continuité et proximité entre le texte et elle-même.

La présence de O-Nadja contribue d'ailleurs à accentuer les catégorisations réciproques nous-Algériens / eux (vous)-Français, comme nous l'avons précédemment mis en évidence.

Cette dimension plus subjective des propositions des étudiants apparaît aussi à travers le fait qu'elles ne sont pas présentées comme des affirmations indiscutables, mais plutôt comme des prises de position personnelles, des hypothèses qui doivent encore être validées, ce qui apparaît à travers les modalités interrogatives, ou bien des expressions comme «je sais pas», ou «peut -être» (427).

À l'inverse, P-Maïssa se place plus à distance du texte : les modalisations sont discrètes, voire invisibles dans ses tours de parole, et elle donne l'impression d'apporter non un jugement subjectif mais une analyse objective et distanciée du texte. C'est notamment elle qui s'appuie le plus fréquemment sur les stéréotypes, les règles générales.

3. L'interculturel : embûches, tensions

Néanmoins, les dynamiques interculturelles peuvent aussi être le lieu de difficultés, de tensions, que nous allons examiner dès à présent.

3.1. Difficulté à repérer les implicites et à se décentrer

Tout d'abord, les lecteurs peuvent avoir des difficultés à reconnaître l'altérité du texte et risquent de la ramener au familier, au déjà connu. L'un des obstacles auxquels se heurte celui qui découvre une culture étrangère est en effet d'apprendre à percevoir les implicites autour desquels celle-ci s'organise (et en retour ceux autour desquels s'organise la sienne propre). L'implicite en effet, comme le souligne G. Zarate, «ordonne le quotidien en imposant une vision clandestine du monde» (Zarate 1986 : 20) :

> «Il présuppose un ensemble d'opinions et de croyances qui se donnent comme indiscutables, qui, alors qu'elles relèvent de la conviction, ont la force de l'évidence et les vertus de l'absolu. L'implicite entraîne une adhésion immédiate à une vision du monde, où exclusions, incompatibilités, ruptures, liaisons, alliances, unions sont présentées comme allant de soi sans avoir donné lieu à une mise en distance objective.» (Zarate 1986 : 19)

Or, nous l'avons vu, le texte est tissé d'implicites : si le lecteur «modèle» est supposé les décrypter, sans qu'il soit nécessaire de les signaler et encore moins de les expliciter, le lecteur pour qui le texte est étranger risque de ne pas les repérer, de ne pas comprendre que les règles du jeu de la réalité représentée dans le texte sont différentes de celles qu'il connaît. Bien plus, «les connaissances acquises empiriquement dans /sa/ culture maternelle interfèrent directement dans la saisie de la culture étrangère». Ces outils conceptuels lui apparaissent comme «innés, allant de soi» (Zarate 1986 : 24) et ils les sollicitent donc pour décoder la culture cible : il «n'aurait pas lieu /d'en / remettre en cause l'efficacité, puisque ceux-ci ont jusqu'alors fonctionné sans défaillance majeure dans son système d'origine /.../ Ce qui, dans les faits, a été élaboré, médiatisé par un apprentissage, est perçu comme l'expression d'une évidence indiscutable» (*ibid*.).

Lorsque le lecteur sollicite ses propres codes, il court ainsi le risque de faire preuve d'ethnocentrisme, concept que définit ainsi M. Herskovits :

> «Lorsqu'on examine la réalité sociale, on a souvent tendance à évaluer ce que l'on voit à l'aune de sa propre expérience et de sa propre culture. Ce comportement est qualifié d'ethnocentrique. [...] L'ethnocentrisme est une attitude qui consiste à analyser et à juger les autres cultures en référence à sa propre culture (nationale, religieuse, morale...).» (cité par Cuche 2001 : 55)

Cette incapacité à se décentrer témoigne du «plaisir des retrouvailles avec eux-mêmes», de la «permanence de leur vision du monde» que recherchent les membres d'une communauté (Zarate 1986 : 27).

Notre corpus présente de fait de nombreuses séquences où les codes du lecteur sont mis en oeuvre pour comprendre le texte et conduisent potentiellement à des confusions, des

contresens. Les lecteurs «plaquent» sur le texte des codes qui ne sont pas adaptés et le voient à travers le prisme de leurs propres cultures et références.

Extrait : «Paris, ville nouvelle» (Une Femme-A3)

101	**E-Wei**	mm moi moi aussi c'est c'est (*raclement de gorge*) c'est Pa- Pa- Paris c'est une ville nouvelle + en plein construction / mai::s sa mère a grandi dans la campagne
102	**Ep**	mm
103	**E-Wei**	donc c'est Paris comme / c'est très différente
104	**Ep**	mm
105	**E-Wei**	c'est difficile ++

Dans ce premier extrait d'Une Femme-A3, qui prend place lors d'un travail en sous-groupes, les étudiants doivent répondre à la question «Pourquoi la mère /d'Annie Ernaux ne peut pas s'habituer à la région parisienne». Plusieurs réponses peuvent être données à cette question :

- elle ne conduit pas et en s'installant en région parisienne perd l'indépendance qu'elle avait dans son petit village de Normandie ;
- elle n'a plus de vie sociale : elle ne connaît pas ses voisins qui travaillent toute la journée
- elle s'ennuie à la retraite car elle a travaillé toute sa vie.

Or pour l'une des étudiantes, E-Wei, les difficultés de la mère sont à lier à son installation «à Paris», qualifiée de «ville nouvelle», «en pleine construction». Ici, l'erreur d'interprétation peut se situer à plusieurs niveaux : il peut s'agir d'une simple déficience linguistique qui fait qu'au syntagme «région parisienne» E-Wei substitue le nom - plus facilement accessible - de la ville de Paris elle-même. Néanmoins, on peut aussi penser que le malentendu se situe à un niveau culturel : soit qu'elle ne distingue pas Paris de la région parisienne, soit qu'elle se représente le Paris de l'époque comme une ville «nouvelle», «en pleine construction». Cependant, son commentaire reste lettre morte car aucun étudiant ne relance la question, ni ne l'interroge plus avant sur ce qu'elle a voulu dire.

Extrait : «Elle avait le temps de se marier» (Une Femme -A2)

Cet autre extrait montre comment les lecteurs peuvent aussi échouer à se décentrer et lisent le texte à travers le prisme de leurs propres codes.

575	49'00	**E-Mallory**	hein ↑ (rire) ++ et elle met de quel milieu social vient la personne que elle a épousé e↑ / bien sûr déjà dit que elle est bourgeoise +++ et les dernières c'est + quelles sont les réactions de sa mère ↑ +++ 5 sec.) personne ↑
576		**E-Abigail**	quoi donc <ou : pardon ?>
577		**E-Mallory**	la dernière
578		**E-Brad**	attend (rire)

579		**E-Abigail**	ah elle est très surprise
580		**E-Brad**	<inaudible> (rire)
581		**E-Mallory**	elle dit on prend le contexte (à propos de P-Annie qui parle avec le groupe d'à-côté)
582		**E-Abigail**	c'est pour ça que j'ai ri + euh
583		**E-Mallory**	mm ↑
584		**E-Abigail**	il dit euh la méfiance par exemple + qu'elle jugeait pourtant arriéré + (rire) ce n'est pas un garçon de par chez nous + euh elle / elle trouve les choses qui est complètement comme / comme la vie avant qui **XXX**
585		**E-Mallory**	**je sais pas** +++ peut-être que c'est à cause de cette / cette phrase que j'ai pensé qu'il était paysan ++ mais non
586		**E-Abigail**	non
587		**E-Mallory**	c'est elle qui est paysan et lui qui est haute social
588	50'00	**E-Abigail**	oui mais +++ est-ce que tu crois que la mère est heureuse avec le choix de ++ le choix de sa fille ↑ + **je ne sais pas**
589		**E-Brad**	(rire)
590		**E-Mallory**	ça je ne sais pas c'est
591		**E-Abigail**	elle avait le temps de se marier / à son âge
592		**E-Mallory**	**je ne sais pas les euh**
593		**E-Brad**	**j'aime beaucoup cette phrase / euh /** page / soixante onze / c'est *on voit bien que c'est / c'est une femme qui n'a pas été élevée comme nous*

Ici, les étudiants doivent commenter les réactions de la mère d'Annie Ernaux lorsque celle-ci se marie. Les étudiants parviennent assez difficilement à identifier la position sociale de son époux, puisque E-Mallory, dans un premier temps, semble avoir pensé qu'il était «paysan», avant de comprendre qu'il appartenait à la bourgeoisie et que les réticences de la mère d'A. Ernaux venaient de son appartenance à une classe sociale supérieure à la sienne.

E-Abigail quant à elle semble interpréter le désaccord de la mère au regard de ses propres codes, et non de ceux du texte et de l'époque dans laquelle il s'inscrit, les années 50. Elle estime en effet qu'Annie Ernaux «avait le temps de se marier à son âge» : il s'agit ici d'un jugement qui renvoie à ses propres valeurs.

Extrait : «C'est pas un peu malsain ?» (Nedjma-M)

Les codes axiologiques, les valeurs des lecteurs sont elles aussi mobilisées, et peuvent faire obstacle à l'accès au texte. Ainsi, chez les étudiants algériens, les valeurs religieuses, les représentations liées aux rapports hommes / femmes, à la sexualité viennent à plusieurs reprises interférer dans la lecture. Nous pouvons ainsi relever deux remarques d'étudiantes, qui témoignent de leur difficulté à lire le texte de Kateb : ce qu'elles mettent en avant dans leur lecture est l'aspect choquant du texte, un homme qui décrit une «petite fille» avec passion, s'attarde sur ces formes. L'une se demande si ce n'est pas un peu malsain :

458		**E5**	c'est pareil une petite fille aussi on décrit une petite fille comme il y a de la passion derrière c'est pas un peu malsain

Et l'autre se demande plus directement encore si Kateb n'est pas un pédophile :

544	**E8**	Kateb Yacine est critiqué parce que là c'est surtout par rapport à l'époque aussi le fait de de décrire une petite fille avec ces formes c'est pas un peu (tout bas) pédophilie

Ici, le système de valeur de E5 et E8 les conduit à condamner la manière dont Kateb Yacine décrit Nedjma. Les qualificatifs associés à une «petite fille», le regard qu'il porte sur elle, l'attention portée à ses formes sont pour elles, visiblement, déplacés. Elles recatégorisent ainsi l'auteur et son personnage : à l'association jeune femme désirable / amant passionné se substitue l'association petite fille / homme «malsain», voire «pédophile».

3.2. Le choix du bon contexte

Néanmoins, peut se poser le problème de la pertinence du contexte sollicité : en principe, les nouveaux contextes sollicités doivent être accessibles à tous les interactants et aider à la construction du sens. Ils sont, comme nous l'avons dit, un détour par le familier, pour mieux comprendre ce qui est peu ou pas connu. Néanmoins, on peut parfois s'interroger sur l'efficacité des choix opérés : dans certains cas, les nouveaux univers de références ne sont pas partagés par tous les interactants et / ou le détour emprunté conduit très loin du texte (voire n'y revient jamais).

Notre corpus témoigne en effet du fait qu'il n'est pas toujours simple, face à des apprenants d'origines variées comme au Celfe et au Cidef de trouver un «terrain partagé». Mais cette diversité culturelle se retrouve de fait aussi en Algérie : le fait que les enseignants et la quasi totalité des étudiants soient algériens ne doit pas masquer la profonde diversité culturelle des groupes que nous avons observés. Les différences de générations, d'expérience sociale[433], sont par exemple visibles dans cet extrait du Lac-K :

[433] Au sens où l'entend J.-C. Beacco : pour lui «l'expérience sociale des apprenants» n'est pas tant leur âge «que la maturité sociale qui est, en partie seulement, fonction de l'âge» (2000 : 47).

Extrait : «Malika Domrane» (Le Lac-K)

1	**E-Chadia**	(*elle lit*) « Le Lac » poème lyrique du recueil Les Méditations poétiques d'Alphonse de Lamartine considéré comme l'œuvre inaugurale
2	**P-Kamila**	plus fort
3	**E-Chadia**	considéré comme l'œuvre inaugurale du romantisme français/ le recueil renouvelle le lyrisme personnel par sa tonalité élégiaque et mélancolique
4	**P-Kamila**	&ALORS / attendez / qu'est-ce que c'est que ce lyrisme qu'est-ce que c'est le lyrisme
5	**Ex**	on l'a dit ?
6	**P-Kamila**	oui on l'a dit + qu'est-ce que c'est que / élégiaque qui vient de
7	**Ex**	euh
8	**P-Kamila**	qui vient de élégie / **élégiaque**
9	**Ex**	**élégie**
10	**P-Kamila**	élégie qu'est-ce que c'est élégie ↑ on l'a dit alors + élégie élégiaque
11	**Ex**	qu'est-ce que c'est
12	**P-Kamila**	qu'est-ce que c'est c'est ce que c'est c'est le propre du romantisme + oui
13	**E-Adel**	c'est s'exprimer avec un ton triste et tendre
14	**P-Kamila**	oui et euh mm / un ton triste euh oui euh ++ vous retrouvez ça y a des berbérophones dans le dans le groupe là oui (une étudiante lève le doigt) une seule / parce que dans l'autre groupe / c'est quatre-vingt-dix pour cent / c'est tout vous venez d'où la petite ou la grande Kabylie
15	**E-Lina**	de la grande
16	**P-Kamila**	la grande Kabylie / mais surtout donc euh en petite Kabylie / vous connaissez très bien les deux chanteuses / euh les pionnières de la chanson kabyle féminine / donc qui ont existé les années trente quarante vous connaissez ↑ c'est qui ↑
17	**Ex**	non
18	**P-Kamila**	et voilà
19	**E-Meriem**	peut être madame Malika **Domrane**
20	**P-Kamila**	**MAIS NON / Malika Mokrane** c'est les années quatre-vingt + Malika Domrane Malika Domrane pardon non / alors là Malika Domrane c'est les années quatre-vingt / on a commencé à la voir quand il y a eu le sin-le séïsme de Chlef / c'est tout mais avant les années trente quarante / beh vos parents doivent connaître peut-être Cherifa Kalifa / d'accord qui ont eu un parcours beh / écoutez tout ce qui tout simplement parce que leur poésie est enregistrée aujourd'hui d'accord / tout comme Slimane Hazem / ça parle de l'exil de l'immigration / et la plupart de ces poèmes / ces femmes-là qui ont combattu le colonialisme à l'époque / d'abord parce que y avait pas que le colonialisme / y avait y avait aussi le reGARD de cette famille traditionnelle conservatrice / envers des femmes qui chantaient à l'époque / parce que la femme n'avait pas le droit de chanter / donc ce sont des femmes qui ont beaucoup souffert de leur condition féminine / d'accord et qui ont écrit hein qui ont chanté on va dire des poèmes qui sont des poèmes très TRIstes + on va dire des des des élégies on reviendra après on reviendra après quant y a eu extension allez-y

Dans cette séquence, les étudiants lisent à l'ensemble de la classe le paragraphe reprenant les analyses menées lors du cours précédent qu'ils avaient à rédiger. Dans la présentation qu'elle fait de Lamartine, E-Chadia évoque la dimension «lyrique» de sa poésie, ainsi que sa tonalité «élégiaque et mélancolique». P-Kamila l'interrompt alors pour vérifier auprès de l'ensemble du groupe classe que les qualificatifs «lyrique» et «élégiaque» sont bien compris. Sont sollicités le monde de la classe lorsqu'un étudiant et P-Kamila soulignent

que les termes y ont déjà été définis, ainsi que celui de la langue lorsque est rappelée l'étymologie du terme («élégiaque qui vient de élégie») et donné une périphrase explicative («c'est s'exprimer avec un ton triste et tendre» - qui reprend peut être la définition donnée au cours précédent). À partir du TP 14, P-Kamila adopte une autre stratégie : pour faire comprendre aux étudiants ce «ton triste» qui caractérise l'élégie, elle effectue un rapprochement avec la chanson kabyle des années trente et quarante. Elle opère donc une décontextualisation qui sollicite le monde social supposé être plus proche des étudiants. Elle commence par vouloir identifier les étudiants kabyles, probablement pour les solliciter comme experts. La catégorisation dont elle fait usage ressortit à la fois à l'identité linguistique (des étudiants «berbérophones») et géographique (petite ou grande Kabylie).

Mais cette volonté d'effectuer un rapprochement entre l'univers (supposé) des étudiants et celui du texte ne fonctionne pas : le nom de chanteuse kabyle donné par les étudiants est celui de Malika Domrane, proposition immédiatement - et vivement - rejetée par P-Kamila :

20	**P-Kamila**	MAIS NON Malika Mokrane c'est les années quatre-vingt Malika Domrane Malika Domrane pardon non alors là Malika Domrane c'est les années quatre-vingt on a commencé à la voir quand il y a eu le sin-le séïsme de Chlef c'est tout

Ils ne connaissent visiblement pas les chanteuses auxquels pense P-Kamila, comme S. Hazem ou Cherifa. Le «passage» de la culture étrangère du texte à une culture plus familière aux étudiants (et présentée comme celle d'une partie d'entre eux) n'a pas été suffisant : la référence que P-Kamila voulait commune s'avère elle aussi éloignée de l'univers de référence des étudiants - notamment pour des raisons temporelles puisqu'il s'agit de chanteuses des années trente et quarante. La différence générationnelle enseignant / étudiant est ici probante : P-Kamila essaie de réduire cette fracture temporelle, en faisant le lien avec les parents des étudiants eux-mêmes («vos parents doivent connaître peut-être Cherifa»), en évoquant aussi les enregistrements de ces chanteuses, disponibles hic et nunc, pour les étudiants qui souhaitent y avoir accès. Néanmoins on voit qu'elle échoue à trouver une référence partagée par les étudiants, qui leur permettrait de comprendre le sens d'*élégiaque* en passant par leur propre culture.

Néanmoins, cette évocation de la chanson kabyle des années trente et quarante présente aussi en soi un intérêt : l'exil, l'immigration, mais aussi la condition des femmes semblent être des thèmes que P-Kamila juge pertinent d'aborder dans le contexte social, politique et religieux de l'Algérie contemporaine. Pointe ici le désir de l'enseignante d'une éducation culturelle - au sens large - de ses étudiants.

3.3. Dynamiques centrifuges / centripètes

Ces dynamiques interculturelles entre différents mondes témoignent des tensions, sur lesquelles nous revenons dans ce dernier point, qui peuvent apparaître entre deux mouvements :

- l'un *centripète*, qui fait un détour par d'autres contextes pour revenir à celui du texte et mieux le saisir ;
- l'autre *centrifuge*, qui prend appui sur le texte pour aller vers d'autres contextes, notamment le monde de la langue ou le monde extérieur, qui deviennent en soi des centres d'intérêt, des sujets de discussion, des objets d'apprentissage.

Ces tensions, que l'on repère dans certains réagencements contextuels, recoupent parfois celles que nous avons déjà repérées et analysées dans le chapitre précédent, tensions qui témoignaient de l'ambiguité des objectifs du texte littéraire dans les contextes où nous avons mené notre recherche. Il peut y être considéré comme une fin en soi, mais aussi comme un moyen d'accès vers la langue et / ou la culture, un point de départ pour parler de soi et / ou du monde.

Les extraits que nous avons retenus ci-après illustrent, chacun de manière différente, comment cette tension entre départ du texte et retour vers le texte est gérée différemment selon les cours, les enseignants, les codes en jeu, la dynamique des échanges.

3.3.1. Dynamiques centrifuges interrompues

Dans cet extrait, certains des interactants interrompent une dynamique centrifuge et refusent de poursuivre une décontextualisation dans l'univers religieux (associé aux catégorisations musulman / chrétien).

Extrait : «La croix c'est un talisman comme la main de Fatma» (Le Vallon-B)

485	**E4**	madame c'est quoi talisman
486	**P-Bouchra**	un talisman où c'est alors un talisman c'est quelque chose
487	**Ex**	XX
488	**Ex**	oui
489	**P-Bouchra**	il y a pas de dictionnaire ici
490	**Ep**	non
491	**P-Bouchra**	personne a de dictionnaire
492	**E3**	même si on a des dictionnaires on va on va pas le trouver
493	**P-Bouchra**	si si / si si un dictionnaire est-ce que vous avez un dictionnaire // heureusement qu'on vous demande en première année d'avoir un dictionnaire (20s de brouhaha) beh un talisman c'est / une pièce euh qui permet euh de / PREserver de : / mauvaises choses de mauvais événements / de protéger / un talisman
494	**Ep**	(brouhaha) c'est quoi ?
495	**P-Bouchra**	un talisman c'est un objet qui permet de protéger de se protéger de :
496	**Ex**	de quoi pourquoi
497	**P-Bouchra**	de mauvais de mauvaises choses de mauvais événements

498	**Ex**	par exemple ? parce que c'est pas n'importe quoi
499	**P-Bouchra**	superstitieux ou pas un talisman sert à protéger du mauvais sort
500	**E14**	c'est comme la croix XX les chrétiens la croix c'est un talisman
501	**P-Bouchra**	oui
502	**E14**	Comme la main de Fatma c'est pour les chrétiens
503	**P-Bouchra**	VOIlà
504	**E14**	la main de Fatma comme ça ça peut
505	**P-Bouchra**	Voilà la main de Fatma **ça peut être un talisman**
506	**Ex**	**XXXobje**t donc c'est uniquement que les objets
507	**P-Bouchra**	ça peut être un objet écrit ça peut être un objet FEtiche qui XX subjectivement un talisman
508	**Ex**	ça relève de la superstition
509	**P-Bouchra**	un talisman ça peut relever de la superstition oui bien sur ça peut être XX mais dans sa définition objective sa fonction c'est cela c'est de protéger la fonction du talisman c'est de protéger
510	**Ex**	d'apporter le bonheur
511	**P-Bouchra**	oui d'attirer les forces positives / et d'éloigner les forces de l'adversité

P-Bouchra distribue un texte de Balzac, que les étudiants doivent commenter pour le prochain cours. La qualité de la photocopie n'étant pas très bonne, elle lit le texte à haute voix pour s'assurer que les étudiants en saisissent bien tous les mots. Elle est interrompue par la question d'une étudiante qui n'a pas compris ce que signifiait le terme «talisman».

P-Bouchra commence par solliciter le monde de la langue, en demandant aux étudiants d'en chercher la définition dans un dictionnaire. Mais sa demande n'aboutit pas : non seulement personne n'a de dictionnaire, mais un étudiant remarque que s'il y en avait eu, ils n' y trouveraient pas la signification du terme.

Elle propose ensuite (493-500 et plus tard en 509 et 511) une définition qui met l'accent sur la fonction générale d'un talisman :

- «une pièce qui permet euh de / PREserver de : / mauvaises choses de mauvais événements / de protéger /» ;
- «un objet qui permet de protéger de se protéger de : /.../ de mauvais de mauvaises choses de mauvais événements» ;
- : « dans sa définition objective sa fonction c'est cela c'est de protéger la fonction du talisman c'est de protéger», « d'attirer les forces positives / et d'éloigner les forces de l'adversité».

Or en 500, 502 et 504, un étudiant adopte une autre stratégie pour participer à la construction de la signification de «talisman» en donnant des exemples concrets d'objets qui ont objectivement une fonction de talisman :

- l'un qui s'ancre dans la culture chrétienne : «XX **les Chrétiens** la croix c'est un talisman» ;

- l'autre qui s'ancre dans la culture musulmane : «Comme la main de Fatma».

Son positionnement énonciatif reste neutre vis-à-vis de l'un et l'autre de ces deux groupes. P-Bouchra acquiesce et valide cette proposition en la répétant («Voilà la main de Fatma ça peut être un talisman»). Néanmoins, elle enchaîne aussitôt en élargissant le

domaine des objets pouvant être envisagés comme des talismans («Ça peut être un objet écrit ça peut être un objet FEtiche qui XX subjectivement un talisman»). Et revient en fin de compte sur la fonction du talisman - ce qu'elle nomme sa définition «objective» - par opposition à une définition qui donnerait des exemples de talismans - ce qui relève pour elle d'une dimension subjective («subjectivement»). Ainsi, la référence au domaine religieux n'est pas exploitée plus avant et P-Bouchra semble couper court aux possibles digressions qui pourraient être engendrées.

Extrait : «C'est pas l'intérêt du cours» (Le Figuier enchanté-M)

969	69'00	**E-Taïeb**	**oui mais** parce que les les les femmes euh / les les mariés divorcés surtout les femmes s- sont mal vues dans les sociétés arabo-islamique + +
970		**P-Maïssa**	oui
971		**E-Fadela**	mai:s
972		**P-Maïssa**	c'est vrai c'est vrai ++ bon là + (*plus ba*s) sociétés arabo islamiques tout ça
973		**E-Fadela**	**musulmane madame**
974		**E-Taïeb**	**oui mais c'est c'est c'est une réalité je je**
975		**P-Maïssa**	**non parce que <tu comprends ?>**
976		**Ep**	**<inaudible - brouhaha>**
977		**E-Fadela**	arabo musulmanes et pas arabo islamiques
978		**E-Taïeb**	comment ↑
979		**E-Fadela**	arabo musulmanes et pas arabo islamiques
980		**E-Taïeb**	arabo-musulmane **pff pff c'est du pareil au même**
981		**Ep**	**kif-kif (rires)**
982		**Ep**	**<inaudible - brouhaha>**
983		**P-Maïssa**	oh là là ce sujet d'aborder ce sujet-là (*rire*)
984		**E-Taïeb**	&c'est pas l'intérêt du cours
985		**P-Maïssa**	&d'accord
986		**E-Taïeb**	&c'est le Figuier enchanté qui nous intéresse
987		**E-Taïeb**	(*amusée*) VOI:LA entièrement d'accord / voilà c'est la FIguier enchanté + il me semble que ce texte là
988		**Ex**	Ah bon +++
989		**E-Taïeb**	il me semble que nous avons fini ce texte-là nous allons prendre le deuxième texte de Marco Micone d'accord (69'44)

Le ton est très vif et plusieurs étudiants s'opposent à E-Taïeb, le reprenant notamment sur la catégorisation «société arabo-islamique» qu'il a utilisée. Le conflit entre E-Taïeb et une partie des étudiants renvoie visiblement à une opposition idéologique qui s'est déjà manifestée à plusieurs reprises dans le cours. La dynamique des échanges est alors centrifuge, les étudiants semblent prêts à s'engager dans un débat houleux sur des sujets particulièrement clivants.

Dans un premier temps, P-Maïssa approuve le commentaire de E-Taïeb (970 et 972 : «oui /.../ c'est vrai c'est vrai») mais elle se met rapidement à l'écart du débat. À deux reprises, elle en commente les enjeux, visiblement consciente des dérapages qui risquent

d'avoir lieu (972 : «bon là + (plus bas) sociétés arabo islamiques tout ça» et 983 : « oh là là ce sujet d'aborder ce sujet-là (rire)»).

E-Taïeb, quant à lui, commence par nourrir le débat en répondant à sa contradictrice (980 : «arabo-musulmane pff pff c'est du pareil au même»). Puis en 984, il change de position et, faisant écho à P-Maïssa, il juge «hors de propos» les questions liées à la religion. L'échange entre E-Taïeb et P-Maïssa (986-987) met fin au débat qui s'amorçait : le mouvement est alors centripète et correspond à la fin de la digression et à un retour au texte.

3.4.2. Dynamiques centrifuges acceptées

Les extraits analysés ci-après illustrent au contraire la mise en place d'un mouvement centrifuge, du texte vers le monde extérieur, initié et / ou accepté par l'enseignante.

Extrait : «L'enterrement d'Aimé Césaire» (La Vie carnaval-B3)

441		**P-Béatrice**	euh voilà hein + à l'esclavage ou au colio- / au colonialisme ++ hein + à cette époque où on appelait les les habitants les autochtones de l'Afrique euh + les nègres et que il y avait un rapport euh + colons colonisés ↑ / hein / assez beh de supérieur à inférieur hein + donc en souvenir de ce temps-là je pense que c'est en souvenir de ce temps-là qu'on évite euh + d'utiliser les mots nègre négresse et négrillon +++ CEpendant est-ce que vous avez écouté les les les informations euh / pendant les vacances ++ à propos de ce thème-là ↑ + non ↑ / vous avez pas écouté les informations ↓ / d'accord (*petit rire*) est-ce que quelqu'un a écouté un peu la radio la télévision ↑ ++ alors je vous pose la question parce que y a y a quelqu'un qui est mort / quelqu'un de très important / à propos de euh justement à propos de de cet euh / de cet Etat / on va dire euh Aimé Césaire / vous n'avez pas entendu parler d'Aimé Césaire ↑ +++
	81'00		
442		**Ex**	Cé-saire
443		**P-Béatrice**	il est tellement important que + notre Président de la République est allé à son enterrement + hein et y avait beaucoup de ministres + qui y sont allés c'est à la fois / un poète et un homme politique et c'est un un homme qui pour la première fois a parlé de négritude ↓ / la né-gri-tu-de +++ (10 sec. - elle va au tableau écrire le terme) donc un un intellectuel hein / QUI a revendiqué sa couleur et ses origines ↓ / voilà je vous en dirai pas plus pour aujourd'hui
444		**E-Chen**	il a été enterré + en France ↑
445	82'00	**P-Béatrice**	non + ben en en France / il a été enterré en MArtinique ++ hein
446		**E-Chen**	quelqu'un a proposé que il est que elle il soit enterré en France
447		**P-Béatrice**	&voilà hein qu'il soit enterré au Panthéon ++ hein **c'est le**
448		**E-Chen**	**et les** peuples de Martinique / ils veulent qu'il / qu'il est qu'il soit enterré en Martinique
449	83'00	**P-Béatrice**	oui oui oui sa famille je crois a eu le désir qu'il reste en en M- / maintenant je sais pas qui décide dans ces cas-là / c'est vrai qu'on peut lui souhaiter (rire) eu:h / alors ++ qu'est-ce qu'il nous reste à faire +++

Cet extrait prend place dans une série d'échanges au cours desquels P-Béatrice et ses étudiants commentent le terme *nègre* qui a été relevé dans le texte.

P-Béatrice souligne que les connotations en sont différentes aux Antilles et en métropole ; elle commence à expliquer en 441 les raisons historiques qui expliquent selon

elle les connotations négatives de *nègre*, qu'elle associe à l'histoire de la colonisation, de l'esclavage («donc en souvenir de ce temps-là je pense que c'est en souvenir de ce temps-là qu'on évite euh + d'utiliser les mots nègre négresse et négrillon»).

L'explication pourrait prendre fin ici, mais dans les huit tours de parole suivant, P-Béatrice revient sur Aimé Césaire et la manière dont il a renversé les connotations négatives associées au terme *nègre*, en brandissant l'étendard de la négritude. Elle passe tout d'abord par l'évocation de son décès dans les médias («vous avez pas écouté les informations ↓ / d'accord (petit rire) est-ce que quelqu'un a écouté un peu la radio la télévision ↑»), puis à celle de ses obsèques : la présence de nombreux hommes politiques, dont le Président de la République attestant de son importance («notre Président de la République est allé à son enterrement + hein et y avait beaucoup de ministres + qui y sont allés»). Elle le présente ensuite de manière plus générale («un poète et un homme politique /.../ un intellectuel»), et explique rapidement le concept de négritude (« c'est un un homme qui pour la première fois a parlé de négritude ↓ / la né-gri-tu-de /.../ donc un un intellectuel hein / QUI a revendiqué sa couleur et ses origines»).

Elle semble vouloir clore la parenthèse (« je ne vous dirai pas plus pour aujourd'hui») - mais E-Chen relance brièvement les échanges, en abordant le thème du lieu où A. Césaire a été enterré - soit qu'il attende des éclaircissements sur ce thème soit qu'il veuille faire montre des informations qu'il connaît. P-Béatrice revient enfin au fil des activités sur le texte en 449.

Dans cet extrait, le terme *nègre*, présent dans le texte, se trouve autonymisé et devient l'objet d'un réagencement contextuel. Celui-ci convoque le monde de la langue (le mot, le réseau de ses connotations), mais aussi de nombreux aspects du monde social : une multitude de codes culturels se trouvent en effet mobilisés dans ces tours de parole :

- la dimension «lexiculture» avec l'exploration de l'histoire et des connotations du mot *nègre* ;
- la figure de l'intellectuel et homme de lettres Aimé Césaire
- le concept de «négritude»
- les funérailles nationales, le Panthéon ...

Cet exemple illustre ainsi l'ambiguité de la fonction de ces réagencements - dont la finalité balance parfois entre :

- la construction de la compréhension du texte : repérer les spécificités du français employé par G. Pineau, comprendre les connotations propres au terme négre
- et l'intérêt en soi des informations apportées lors de ces réagencements...

Ici, on se trouve plutôt dans le second cas de figure. Le développement consacré à A. Césaire n'a probablement pas été planifié : on peut penser que c'est l'actualité de son décès qui la conduit en parler. Son intérêt est multiple, puisque P-Béatrice complète ainsi le développement amorcé sur les usages du terme *nègre*, apporte des informations sur un homme de lettres et intellectuel important, élargit la culture littéraire et générale des étudiants et fait le lien entre ce qui se passe dans la classe et l'actualité, fait appel à

l'expérience sociale des étudiants. À ce titre, on voit bien qu'il ne s'agit pas uniquement de convoquer un autre contexte pour mieux comprendre le texte : celui-ci se trouve relégué au second plan. Et, contrairement à d'autres exemples, le nouveau contexte mobilisé par P-Béatrice n'est pas nécessairement connu par les étudiants : il sollicite au contraire des informations qui seront, pour certains d'entre eux du moins, objet d'apprentissage.

L'attitude de P-Béatrice diffère ici fortement de celle de P-Maïssa et P-Bouchra dans les extraits précédents : c'est elle qui initie cette digression, et semble mettre à profit tout ce qui peut être source d'apports relatifs à la culture française, n'hésitant pas à accepter la relance de E-Chen alors qu'elle avait clos la séquence consacrée à A. Césaire. Néanmoins, on voit qu'elle se trouve soumise à des objectifs peut-être contradictoires (apporter des informations culturelles versus continuer à analyser le texte), comme l'indique la première clôture apportée à la digression («voilà je vous en dirai pas plus pour aujourd'hui»). Elle semble indiquer que ce n'est pas le moment pour s'attarder plus longtemps sur ce sujet, qui s'éloigne du texte.

On peut aussi penser qu'elle estime avoir «épuisé» ce qu'elle était en mesure de dire sur Aimé Césaire : en ce sens, l'extrait illustre les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants de langue lorsqu'ils sont amenés à mobiliser de manière impromptue, un certain nombre de savoirs dans des domaines variés, dont ils ne sont pas nécessairement experts. Les précautions oratoires à la fin de l'extrait («je crois»,« je sais pas qui décide») vont dans le même sens.

On pourrait penser que ces dynamiques centrifuges prennent plus facilement place dans des cours de FLE, où les objectifs visés ne concernent pas exclusivement le texte, que dans des cours de littérature. Ce n'est néanmoins pas le cas, comme en témoignent les deux extraits suivants.

Extrait : «Les feuilles mortes» (Le Lac-K)

1	68'00	**P-Kamila**	d'accord alors quand vous me dites c'est c'est l'automne c'est pas comme le printemps vous ne répondez pas à ma question +++ pourquoi l'automne
2		**E10**	parce que la nature perd sa verdure
3		**P-Kamila**	parce que la nature perd
4		**Ep**	sa verdure
5		**P-Kamila**	et si elle perd sa sa verdure
6		**E-**	(inaudible) sa vie
7		**P-Kamila**	pardon si elle perd sa sa verdure elle est comment
8		**E10**	monotone
9		**P-Kamila**	oui elle est monotone mais c'est pour ça qu'on parle de / de FEUilles mortes vous connaissez la chanson les feuilles mortes
10		**Ep**	non
11		**Ex**	de qui

12		**Ex**	XXX
13		**P-Kamila**	pardon
14		**Ex**	XXX
15		**P-Kamila**	vous connaissez les feuilles mortes qui a chanté les feuilles mortes
16		**Ep**	non
17		**P-Kamila**	eh oui cherchez
18		**Ex**	ah non (rires)
19		**P-Kamila**	et vous allez voir que c'est euh une chanson qui va vous faire pleurer + ++ et même la musique aussi elle va vous faire pleurer d'accord les feuilles mortes
20		**Ex**	c'est pas (une femme)
21		**P-Kamila**	pardon non non c'est un homme
22		**Ex**	euh
23		**P-Kamila**	alors
24		**E12**	Charles Aznavour
25		**P-Kamila**	non non c'est pas Charles Aznavour alors je parle
26		**E18**	c'est pas Charles Trénet / non
27	68'00	**P-Kamila**	pardon
28		**Ep**	(inaudible, brouhaha)
29	69'00	**P-Kamila**	oui bon mais je sais que la culture et vous ça fait deux mais bon c'est comme ça alors s'il vous plaît s'il vous plaît donc est-ce que vous vous rappelez des caractéristiques qu'on a dégagées quand on a fait l'étude de René de Chateaubriand oui d'accord c'est pratiquement les mêmes qu'on va retrouver dans la poésie avec les arrières plans alors l'arrière plan ici par exemple c'est la nature mais moi ce que je veux comment cette nature est décrite alors je réca je récapitule vous m'avez dit la forêt la colline les monts la terre etc.

Nous avons déjà évoqué précédemment (pp. 561-564) les échanges qui précèdent cet extrait du Lac-K. Les étudiants doivent expliquer pour quelles raisons l'automne est la saison de prédilection des Romantiques. Ils avancent alors une série de qualificatifs pour justifier leur réponse : en automne la nature est «triste», c'est «plus joli», «plus doré»... E-Mansour fait une proposition (c'est parce que la nature «perd sa verdure»), à laquelle P-Kamila lui demande d'apporter des précisions («si elle perd sa verdure elle est comment»). L'adjectif donné par E-Mansour («monotone») amène alors P-Kamila - par association d'idée - à faire référence à la chanson «Les Feuilles mortes» («oui elle est monotone mais c'est pour ça qu'on parle de / de FEUilles mortes vous connaissez la chanson Les Feuilles mortes»).

On peut interpréter cette référence au monde des oeuvres comme un changement de contexte, effectué pour que les étudiants saisissent les connotations propres à l'automne romantique à travers une référence peut-être plus accessible, celle d'une chanson populaire. On les retrouve en effet dans la chanson de Prévert et Cosma, qui associe l'automne et ses «feuilles mortes» à la tristesse, la nostalgie, aux souvenirs des amours perdues et aux blessures du temps qui passe.

Néanmoins, ce rapprochement n'atteint visiblement pas son but : les étudiants ne connaissent pas la chanson, ne savent même pas qui l'a chantée (un homme ? une femme ? Charles Trénet ou Charles Aznavour ?). En ce sens, il s'avère inopérant : les étudiants

n'ayant ni les connaissances pour saisir le comparé, ni celles pour saisir le comparant, les «Feuilles mortes» leur restent aussi étrangères que l'automne romantique. Comme dans l'extrait «Malika Domrane» étudié précédemment, P-Kamila semble ne pas parvenir à trouver un terrain de références communes à ses étudiants et elle.

Cependant, on peut aussi penser qu'il a, là aussi, d'autres finalités - qui s'inscrivent dans une dynamique centrifuge. P-Kamila saisit une occasion qui lui est donnée pour enrichir la culture des étudiants, y compris dans un domaine qui n'est pas strictement littéraire. Il s'agit pour elle d'intéresser, d'impliquer les étudiants : elle anticipe sur l'effet que la chanson aura sur eux («c'est euh une chanson qui va vous faire pleurer +++ et même la musique aussi elle va vous faire pleurer») et les incite à aller chercher par eux-même la réponse. Cette volonté de faire feu de tout bois est aussi probablement sous-tendue par la représentation que P-Kamila se fait de ses étudiants, dont elle pointe fréquemment l'inculture («oui bon mais je sais que la culture et vous ça fait deux mais bon c'est comme ça»). La lecture du texte est ainsi «prétexte» - ou du moins occasion d'élargir la palette de connaissances des élèves, leurs codes culturels au sens le plus large.

L'extrait suivant illustre la manière dont le texte et son analyse peuvent parfois passer au second plan, voire être mis de côté à l'occasion d'une décontextualisation. Le nouveau contexte devient alors plus une fin en soi qu'un moyen pour lire le texte, comme si les interactants se saisissaient d'une occasion donnée par le texte, la dynamique des échanges pour parler d'autres choses que le texte : ici c'est le monde extérieur, la société algérienne contemporaine qui devient l'objet des échanges.

Extrait : «Branchés Saint Valentin» (Le Lac-K)

P-Kamila	Mais quel quel est ce mot qui justifie l'idée par exemple rappelez-vous dans « L'Isolement » vous me dites les mots quels sont ces mots dans « L'Isolement » quels sont ces mots
Ep	**Triste**
Ep	**Tristesse**
Ep	**Tristement**
P-Kamila	Quels sont ces mots
Ep	**Tristesse**
Ep	**Tristement**
P-Kamila	Tristement oui oui c'est tout
E17	Le vers « Un seul être vous manque et tout est dépeuplé »
P-Kamila	Ah oui bien sûr vous avez médité dessus (rires) « Un seul être vous manque et tout est dépeuplé » oui
E17	(Il est d'actualité ?)
P-Kamila	C'est pas vrai d'accord y fallait peut-être qu'on fasse le poème avant la Saint Valentin non (rires) vous étiez très branchés Saint Valentin non
E9	Oui
E19	Non
E10	On fête pas ça

P-Kamila	Ah d'accord vous autres (à deux filles portant le hidjab) non
E26 et E27	(elles font non de la tête)
P-Kamila	Beh vous me rassurez si vous me dites non (rires) parce qu'on peut pas faire la prière du vendredi et croire en plus à Saint Valentin sincèrement
Ex	XXX
Ex	PROblème identitaire en Algérie non
P-Kamila	Y avait pas d'problème ce jour là
Ep	Non
P-Kamila	Non mais ça je sais mais c'est toute l'Algérie qui fête la Saint Valentin oui ou non
Ep	Non
Ex	C'est vrai
P-Kamila	Non pourquoi vous fêtez pas pourquoi vous fêtez pas
E10	Parce que c'est pas c'est pas nos tradutions
P-Kamila	C'est pas vos traditions moi on m'a dit c'est pas tradution c'est tradition pas tradution d'accord vos camarades de deuxième année on m'a dit la même chose c'est parce qu'on n'a pas d'amoureux c'est tout (rires) beh il suffit d'en avoir d'abord pour fêter la Saint Valentin
Ex	Beh en plus quand on est amoureux c'est pour toute l'année c'est pas pour un seul jour
P-Kamila	Oui ça d'accord moi je suis d'accord avec ça et là on m'a dit c'est parce qu'on n'a pas d'amoureux voilà pourquoi il paraît qu'y a plus d'amoureux et donc y a pas de Saint Valentin je vous souhaite bon courage les filles
Ex	(rires) Merci

L'enseignante opère tout d'abord une première décontextualisation en demandant de faire un rapprochement entre «Le Lac» et un autre poème de Lamartine qui a été étudié lors d'un précédent cours. Les deux textes présentent des champs lexicaux communs que les étudiants doivent relever. L'un d'entre eux cite alors le célèbre vers «un seul être vous manque et tout est dépeuplé». Une première remarque de P-Kamila («vous avez médité là-dessus») contribue à impliquer les étudiants et à initier une prise de parole plus personnelle.

Une étudiante souligne alors «l'actualité» du vers, faisant implicitement référence à la proximité de la fête : P-Kamila rebondit sur cette remarque, qu'elle associe à la proximité de la Saint Valentin. C'est à ce moment que s'effectue le «décrochage» contextuel et que les échanges se concentrent sur le contexte algérien. Les enjeux se déplacent du texte vers des questions liées à la culture et à la religion.

Dans un premier temps P-Kamila attire ainsi l'attention sur la contradiction qu'elle identifie entre la célébration de la Saint Valentin en Algérie et les croyances religieuses affichées par certains. Comme précédemment, elle prend le rôle de celle qui dénonce les idées toutes faites, les fausses croyances et les hypocrisies. Ici, elle souhaite visiblement mettre en avant l'incohérence qu'il y aurait à faire «la prière du vendredi» et à «croire en plus à Saint Valentin».

D'un côté, elle souligne que la fête est célébrée par les étudiants («vous étiez très branchés Saint Valentin»), et même le pays tout entier («c'est toute l'Algérie qui fête la Saint Valentin»). De l'autre, elle prend à parti deux étudiantes, désignées par un geste de la main,

et par le déictique «vous autres», qui portent le *hidjab* et l'*abaya* (marqueurs vestimentaires de leur pratique religieuse) et leur demande ce qu'il en est pour elle. Néanmoins, sa démonstration fait long feu, puisque les étudiantes concernées ne célèbrent précisément pas cette fête, («c'est pas nos tradutions»). Elle clôt alors les échanges en reprenant son rôle d'enseignante de langue et en corrigeant l'étudiante («c'est pas tradution c'est tradition pas tradution»).

Les positionnements énonciatifs sont ici ambigus puisque «vous» et «nous» renvoient

- tantôt à l'ensemble des étudiants, tantôt à une partie d'entre eux (les étudiantes voilées et tous ceux qui ont une pratique religieuse)

- tantôt à une identité nationale («en Algérie», «toute l'Algérie»), tantôt à une identité religieuse («vous autres» - adressé à deux étudiantes portant des signes religieux ostentatoires» faire la prière du vendredi»,

Dans un second mouvement, P-Kamila aborde la question de la Saint Valentin sous un autre angle : les étudiantes d'un autre groupe lui ont dit qu'elles ne fêtaient pas la Saint Valentin parce qu'elle n'avaient «pas d'amoureux». Ici, ce sont les identités genrées qui sont en jeu : les «amoureux» qui font défaut sont au masculin et P-Kamila conclut les échanges en s'adressant explicitement aux seules étudiantes («je vous souhaite bon courage les filles»). De manière un peu plus confuse semblent en jeu ici des représentations relatives au sentiment amoureux, à la signification de la Saint Valentin («quand on est amoureux, c'est pour toute l'année»), mais aussi à la difficulté des relations entre garçons et filles dans la société algérienne contemporaine («il paraît qu'y a plus d'amoureux et donc y a pas de Saint Valentin je vous souhaite bon courage les filles»).

Le texte est ici le point de départ d'une dynamique centrifuge qui permet aux interactants de parler de thèmes qui leur tiennent à coeur. Se disent ainsi à demi-mot dans ces échanges les questionnements identitaires qui traversent la société algérienne (que E-X thématise explicitement «problèmes identitaires en Algérie»), l'acceptation ou le refus d'une pluralité culturelle et religieuse, les relations hommes / femmes - autant de thèmes sur lesquels les étudiants nous ont paru, lors des observations que nous avons effectuées, avides de s'exprimer. L'enseignante initie et assume dans cet exemple cette détopicalisation qui entraîne les échanges loin du texte - cette digression reste néanmoins une parenthèse qui se referme après quelques tours de parole.

* * * * *

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux moments où dans les échanges qui composent notre corpus les interactants sont amenés à mettre en relation deux ou plusieurs cultures.

Nous avons étudié cette mise en relation à travers les réagencements contextuels observables dans les échanges. Les travaux de F. Cicurel nous ont notamment permis de mettre au jour la manière dont les décontextualisations et recontextualisations étaient particulièrement fréquentes dans notre corpus : récits de vie, cadres de la fiction et contextes sociaux sont ainsi convoqués dans les échanges pour permettre de comprendre et d'interpréter le texte. Des rapprochements sont effectués entre de nombreux univers de référence, entre lesquels sont établies des similitudes et / ou des différences.

Les dynamiques interculturelles apparaissent aussi dans la circulation des représentations et des stéréotypes observables dans les échanges. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, lire le texte, c'est décoder les stéréotypes et représentations qui y sont identifiables ; mais le propre système de représentations des lecteurs est aussi sollicité pour investir les blancs du texte, le comprendre et l'interpréter, initier des réagencements contextuels.

Par ailleurs, nous avons examiné quelques-unes des tensions dont témoignent ces allers et venues entre les différents univers de références et systèmes de représentations. En effet, en sollicitant leur propre système de représentations, les étudiants peuvent témoigner de leurs difficultés à repérer les implicites du texte, voire à se décentrer de leur propre système de référence et faire preuve d'ethnocentrisme en plaquant leurs propres codes sur ceux du texte. Enfin, la démultiplication des univers de référence crée autant d'occasions de solliciter des malentendus d'ordre culturel, les contextes sollicités n'étant pas toujours partagés par les interactants.

Enfin nous avons mis en lumière dans les échanges ce que nous avons appelé des dynamiques centripètes et des dynamiques centrifuges. Les premières conduisent les interactants à solliciter d'autres univers de références, à se détourner momentanément du texte pour mieux y revenir et le comprendre. Les secondes envisagent plutôt le texte comme «rampe de lancement», point de départ pour convoquer l'expérience propre des lecteurs et / ou convoquer d'autres savoirs sur le monde. Dans les tensions qui peuvent se faire sentir entre dynamiques centripètes et centrifuges, on retrouve les ambiguïtés propres au statut du texte littéraire dans les contextes où nous avons recueilli nos données et aux objectifs qui lui sont assignés.

CONCLUSION

Retour sur un itinéraire de recherche

Notre travail avait pour objectif d'examiner en quoi et comment le texte littéraire pouvait être un «passeur (inter)culturel» dans la classe de langue. Pour ce faire, nous nous sommes tout d'abord intéressée à la place de la littérature dans les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues. Nous avons pris appui sur des travaux existants (Puren, Gruca, Naturel, Riquois) que nous avons complétés par nos propres analyses afin d'examiner la diversité des facettes des discours méthodologiques sur le texte littéraire. L'association entre texte littéraire et (inter)culturel, qui a été présente sous différentes formes au fil du temps, apparaît aujourd'hui comme un lieu commun dans le domaine de la didactique du FLE. Un ensemble convergent de travaux en font même un «lieu emblématique» (Abdallah-Pretceille et Porcher 1996 : 162) de l'interculturel en classe de langue. Nous avons ainsi retracé la généalogie de cette approche du texte littéraire et nous en avons examiné sa diffusion. Nous avons pu voir qu'elle recouvrait à la fois :

- des propositions qui attribuent des finalités ethnographiques ou anthropologiques à la présence du texte littéraire dans la classe de langue, l'envisageant peu ou prou comme une forme de document authentique donnant à lire une ou des cultures ;
- et d'autres qui mettent l'accent sur la rencontre interculturelle que la lecture initie, entre le texte et les lecteurs, entre les lecteurs eux-mêmes. La lecture ouvre ici sur une (re)mise en jeu de l'identité des lecteurs.

Sont sollicités à cet effet de manière privilégiée certains corpus de textes, au premier rang desquels on retrouve les littératures francophones et / ou les littératures migrantes, dont le rapport à la pluralité linguistique et culturelle entrent précisément en résonance avec les finalités visées, et qui mettent pour certain en abyme ce que vivent les apprenant : rencontre de l'altérité culturelle, apprentissage d'une nouvelle langue.

Certains points, dans ces propositions, peuvent être sujets à discussion. Ceux-ci sont relatifs :

- à la fonction qu'elles assignent au texte littéraire, vu comme «réservoir» d'informations culturelles ou simple déclencheur de parole ;
- à la manière dont elles adoptent souvent une vision fixiste des cultures et envisagent l'interculturel comme une mise en relation duale entre deux cultures ;
- et, enfin, au fait qu'elles se contentent généralement de postuler que le texte littéraire est un passeur (inter)culturel et ne prennent pas en compte ce qui se joue effectivement lors des interactions au cours desquels le texte est lu et commenté.

Nous avons donc souhaité examiner **comment** cette «rencontre» avec l'altérité culturelle du texte littéraire se déroulait, **de manière effective,** dans la classe de langue. Quelles sont les dynamiques (inter)culturelles que l'on peut observer dans ces échanges, de quelle manière se mettent-elles en place ? Quelles sont éventuellement les obstacles qu'elles rencontrent ?

Nous avons mené une recherche de type ethnographique, empirique et qualitative dans différents contextes **:**

- les formations à destination d'étudiants allophones données dans deux centres de langues universitaires en France (le Celfe et le Cidef)
- ainsi que la licence de français de l'Université d'Alger 2.

Nous y avons recueilli un corpus de cours dans lesquels étaient travaillés des textes littéraires, pour analyser les interactions auxquelles ils donnaient lieu. Les données initialement recueillies ont révélé la diversité des formes de présence de la littérature dans la classe de langue (dissertation, cours magistraux, exercices relatifs à la méthodologie de l'analyse...). Nous avons sélectionné pour constituer notre corpus des cours dont l'objet était l'analyse d'un texte littéraire (extrait et / ou oeuvre complète), de manière à nous focaliser sur les dimensions (inter)culturelles des interactions suscitées directement par sa réception. Pour analyser les données ainsi retenues, nous avons mobilisé des concepts relevant de cadres théoriques variés : notre recherche se positionne ainsi au croisement des études sur les interactions didactiques, l'interculturel, la didactique des langues et de la littérature.

Elle nous a permis d'emprunter une voie peu explorée jusqu'alors : nous avons en effet été amenée à nous intéresser à un type particulier d'interactions : les interactions, «autour» des textes littéraires en classe de langue. Celles-ci ont rarement été étudiées en tant que telles, notamment dans leur dimension interactive, et constituent souvent un «point aveugle» des travaux de didactique. Une analyse transversale de notre corpus nous a permis d'identifier quelques-uns des lieux où pouvaient s'observer ces dynamiques (inter)culturelles dans les interactions «autour» des textes. Nous avons tiré de notre corpus des extraits qui nous semblaient significatifs des phénomènes observés pour en mener l'analyse détaillée. Nous avons aussi traité certaines parties de notre corpus de manière longitudinale, de manière à y étudier un même phénomène (par exemple les positionnements identitaires suscités par un texte) sur la totalité d'une séquence.

Les entretiens et les questionnaires recueillis auprès des enseignants nous ont permis de mettre au jour leurs Représentations, Croyances et Savoirs relatifs aux textes littéraires (Cambra Giné 2003), et la place qu'ils avaient dans leurs pratiques (déclarées) : quels corpus privilégient-ils ? quels objectifs leur assignent-ils ? quelles activités leur associent-ils ? Envisagent-ils le texte littéraire (dans quelle mesure, de quelle manière) comme ce «passeur (inter)culturel» qu'il est potentiellement ? Et le cas échéant quels aspects privilégient-ils : la construction de savoirs d'ordre culturel (et lesquels : accès à la lexiculture,

à des connaissances d'ordre référentiel ...) et / ou la construction de «savoir être» interculturels (faire bouger ses représentations de l'autre de soi, réenvisager sa propre culture ...).

Nous avons exposé dans notre travail pourquoi cette recherche n'avait pas été envisagée comme une comparaison systématique entre contexte français et contexte algérien. Les analyses effectuées nous ont permis néanmoins de dégager quelques-uns des enjeux propres aux macro-contextes observés. Mais nous avons aussi pu mettre en évidence que, derrière une répartition binaire, de part et d'autre de la Méditerranée, se «cachent» d'autres variables, tout aussi importantes. La principale est peut être à cet égard la finalité du cours (de langue / de littérature). Mais la diversité des dispositifs adoptés (échange entre enseignant et groupe classe, discussion entre étudiants, travail autonome puis présentation au reste du groupe des analyses ...), l'univers spatio-temporel dans lequel s'ancre le texte et les thématiques qui lui sont propres, le répertoire didactique propre à chaque enseignant *etc.* sont des paramètres qui se sont révélés tout autant susceptibles d'influencer le développement des échanges que la variable «contexte national».

Quelles sont les conclusions que nous avons tirées de nos analyses ?

Les apports de notre travail nous semblent se situer dans deux domaines principaux. Le premier est celui, bien évidemment, de la didactique du texte littéraire. Nous avons à la fois pu retracer l'apparition de ces approches (inter)culturelles des textes littéraires qui font florès aujourd'hui, en examiner les caractéristiques, les points d'intérêt et les impasses. Nous avons aussi pu développer une approche écologique de la réception des textes dans la classe de langue. Cette recherche s'intéresse à la classe de langue (FLE / FLS), néanmoins, il nous semble qu'il pourrait être pertinent d'utiliser certains outils d'analyse mis en place dans d'autres contextes, notamment en FLM.

Le second domaine est celui de l'interculturel dans la classe de langue. Les analyses que nous avons menées nous semblent interroger de manière plus large les caractéristiques et le fonctionnement des dynamiques (inter)culturelles qui s'y mettent en place. Nous avons pu rompre avec des conceptions «fixistes» encore en cours dans le domaine de la didactique du FLE et montrer la complexité, la labilité des identités et des cultures qui circulent et se co construisent dans les échanges.

L'analyse des questionnaires et des entretiens nous a permis de dégager quelques-unes des facettes des répertoires didactiques des enseignants vis-à-vis de l'enseignement du texte littéraire. Nous avons ainsi mis au jour chez la population interrogée des rapports contrastés avec la littérature et la lecture : si une partie d'entre eux (enseignants des options de littérature en France et enseignants algériens) sont familiers des textes littéraires, les enseignants de langue ne se sentent pas toujours à l'aise avec ce support, ne sachant pas toujours comment l'exploiter avec leurs étudiants. Les réponses font apparaître une

multiplicité d'objectifs assignables aux textes littéraires dans la classe de langue, entre lesquels se font sentir certaines tensions. Les difficultés linguistiques des étudiants algériens font qu'il est difficile d'atteindre les objectifs littéraires du programme de la licence de français, alors que les enseignants de FLE s'interrogent sur la légitimité de l'utilisation des textes à des fins langagières et communicatives dans leurs classes. Les dimensions (inter)culturelles sont présentes dans les réponses des enseignants. Les enseignants français mettent plutôt l'accent sur la découverte de la culture française et le dialogue interculturel qui peuvent être suscités par les textes. À cet égard, les littératures francophones, si elles sont mentionnées par une partie des enseignants FLE, restent marginales et sont envisagées comme une occasion de rompre la routine, de sortir des sentiers battus, et renvoient peu ou prou à une certaine forme d'exotisme. Les enseignants algériens soulignent quant à eux essentiellement les lacunes des étudiants qui ne maîtrisent pas les implicites culturels nécessaires pour comprendre les textes, ainsi que le rôle de «briseur de tabous» et d'éveilleur des consciences que peut avoir le texte dans le contexte où ils enseignent. L'opposition littératures française / francophone(s) employée par les enseignants français n'est plus de mise chez les enseignants algériens. Pour ces deniers la littérature maghrébine constitue un patrimoine propre et la littérature française n'occupe pas nécessairement une place centrale.

Notre étude nous a aussi permis de montrer que les interactions «autour» des textes littéraires étaient porteuses de riches dynamiques (inter)culturelles. Nous avons pu mettre en évidence quelques-unes des modalités de la mise en relation entre «soi» et l'autre / les autres suscitées par la lecture de textes littéraires. Nous avons ainsi observé (chapitre 10) la diversité des positionnements énonciatifs, des catégorisations de soi / de l'autre (ou des autres) dans ces interactions, qui mettent en jeu des identités plurielles, labiles ne se limitant pas aux simples identités «nationales» auxquelles s'intéressent souvent prioritairement les approches (inter)culturelles. Nous avons aussi montré que le lien entre identités du texte et identités des lecteurs ainsi sollicitées étaient variées et pouvaient être de l'ordre de la *rupture* ou de la *continuité*, mais aussi de la *distance* ou de la *proximité*.

Nous avons aussi pu observer (chapitre 11) la variété des codes mis en jeu lors de la lecture, et la manière dont ils étaient mobilisés et construits dans la dynamique des interactions elle-mêmes. Un grand nombre de ces codes a partie liée avec la culture, dans sa dimension «cultivée», littéraire, mais aussi dans sa dimension anthropologique. Leur mobilisation / construction est en soi porteuse de dynamiques interculturelles, la compréhension et l'interprétation du texte se faisant toujours à l'interface des codes du texte et du lecteur. On peut ainsi la concevoir comme rencontre entre les représentations et stéréotypes dont le texte est porteur et ceux des lecteurs eux-mêmes.

La manière dont ces codes sont construits et négociés rend compte elle aussi de la place plus ou moins grande laissée à l'investissement du sujet lecteur : selon les cas, la

polysémie du texte et la pluralité des interprétations possibles peuvent - ou non - être acceptées.

Les dynamiques (inter)culturelles (chapitre 12) se lisent aussi dans les opérations de construction du contexte (notamment les décontextualisations / recontextualisations) qui sont mises à contribution pour comprendre et / ou interpréter le texte. Ces mouvements de rapprochement entre culture(s) du texte et culture(s) des interactants peuvent servir de points d'appui pour comprendre les implicites culturels du texte : la culture des lecteurs est sollicitée pour comprendre / interpréter le texte. Ils renvoient aussi à l'investissement d'un sujet lecteur qui fait «résonner» en lui le texte littéraire, dont la lecture est l'occasion d'un retour sur soi et sur sa propre culture. Sont ainsi observables dans les échanges des dynamiques *centrifuges* et / ou *centripètes* qui initient un mouvement de retour vers le texte et / ou d'éloignement du texte.

Les dynamiques (inter)culturelles suscitées par les textes sont aussi l'objet d'un certain nombre de tensions.

Tout d'abord, l'étude systématique des séquences d'ouverture et de clôture des cours constituant notre corpus nous a montré que cette dimension (inter)culturelle de la lecture était très rarement présentée comme un objectif explicite de leur cours par les enseignants, qui semblent avoir des difficultés à la prendre en charge et à l'assumer. Elle apparaît ainsi le plus souvent de manière marginale, imprévue, voire parasite.

En outre, la mise en place de ces dynamiques est parfois problématique. Les activités mises en place, la conduite des échanges peuvent «brider» les velléités des étudiants qui souhaiteraient s'impliquer plus avant dans l'interprétation du texte. À l'inverse, lorsqu'une place très importante est prise par les sujets lecteurs et leur interprétation personnelle du texte, cela peut se faire au détriment du texte lui-même, «actualisé» au sein des univers de référence propres aux lecteurs, quitte parfois à être perdu de vue et à ne plus être qu'un tremplin, voire un prétexte à l'expression personnelle.

Nos analyses nous ont permis d'identifier plusieurs explications à ces tensions qui accompagnent les dynamiques (inter)culturelles observables dans les échanges «autour» des textes littéraires :

- le statut des enseignements littéraires dans les contextes de la recherche, les objectifs multiples, voire contradictoires, qui leur sont assignés, et la place réduite donnée aux objectifs de type (inter)culturel par rapport aux objectifs littéraires, méthodologiques, ou langagiers ;
- la difficulté d'une prise de parole personnelle, subjective dans un cadre didactique qui s'y prête peu (habitus magistraux, conception d'un sens unique pour le texte, dont l'enseignant est le dépositaire, choix d'activité et / ou conduite des interactions qui freine leur expression, et / ou qui n'est pas nécessairement favorisée dans leur culture d'apprentissage) ;

- les représentations de la littérature qui sont celles des enseignants et des étudiants (accent mis sur sa dimension formelle, manque de reconnaissance de la polysémie des textes) ;
- les difficultés linguistiques des étudiants qui font que les échanges (et les activités) semblent se concentrer plus sur la compréhension des textes que sur leurs interprétations, et qui font obstacle à la formulation d'interprétations complexes.
- le rapport à la culture / aux cultures des enseignants et des étudiants (manque de connaissance de certains enseignants sur les cultures abordées dans les textes, tendance à aborder les cultures et les appartenances des apprenants de manière stéréotypée, dimension polémique de certains sujets).

Limites et prolongements de la recherche

Le travail que nous avons effectué présente bien entendu des limites et gagnerait à être complété sur certains points. Il serait ainsi pertinent de compléter les analyses que nous avons effectuées, qui portent essentiellement un regard transversal sur notre corpus, par une analyse «longitudinale» de tout ou partie des données recueillies. Il conviendrait en effet de nous intéresser à la logique propre (interne) de certaines séquences en étudiant la construction de chacune d'entre elle, le choix et la succession des différentes activités mises en place, la formulation par les enseignants des objectifs et leur éventuelle renégociation dans le cours des échanges, en faisant le lien entre ces aspects et les dynamiques (inter)culturelles qui s'y faisaient jour.

Une étude sur un corpus plus large permettrait en outre d'analyser plus avant la dimension didactique du traitement du texte littéraire, la construction des séquences, les activités mises en place : ce travail a été amorcé mais gagnerait à être systématisé car il offre des pistes intéressantes pour comprendre la mise en place des dynamiques (inter)culturelles que nous avons observées. Pour ce faire, il semblerait tout à fait pertinent de coupler le recueil de séquences de cours avec un dispositif d'entretien plus élaboré avec les enseignants, qui leur permette de porter un regard réflexif sur leur pratique et de l'expliciter plus précisément.

Différentes voies seraient à explorer dans la continuité de ce travail : nous présentons ci-après celles sur lesquelles nous souhaitons nous engager dans les mois à venir.

1/ Tout d'abord, nous souhaitons opérer un focus sur l'une des facettes de ces dynamiques (inter)culturelles observées : la mise en jeu des identités genrées des interactants, la circulation et la reconfiguration dans les échanges de représentations et de stéréotypes liés aux rapports hommes / femmes. Nous sommes précisément engagée à cet effet dans un projet de recherche au sein de l'Université d'Angers (*Gedi, Genre et Discrimination*) dont un volet s'intéresse à la réception des oeuvres littéraires de femmes dans différents contextes universitaires francophones.

2/ Nous avons aussi pour projet d'étendre le travail mené à d'autres contextes que celui de l'université. Nous intéressent ainsi tout particulièrement la réception de littérature jeunesse / adolescente francophone en contexte scolaire et aux médiations (inter)culturelles dont elle témoigne.

3/ Enfin, il nous paraît particulièrement fructueux de faire le lien entre le corpus recueilli et l'analyse des interactions effectuée d'une part et la formation des enseignants d'autre part. Notre travail fait en effet réfléchir à des pistes à adopter dans le domaine de la formation des enseignants de FLE pour permettre de surmonter les tensions relatives à l'enseignement / apprentissage du texte littéraire, mais aussi, plus largement à la place et au traitement de l'interculturel en classe de langue. Il ne s'agit ici aucunement d'entrer dans une logique prescriptive et de chercher à identifier ce que seraient de «bonnes pratiques» mais d'initier chez les enseignants une démarche favorisant la réflexivité, de leur donner des axes d'analyse de pratiques existantes, afin qu'ils puissent aiguiser leur regard, prendre du recul par rapport à leur propre pratique, et diversifier leur palette d'action.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986). “Approche interculturelle de l’enseignement des civilisations”. In : PORCHER, L. *La Civilisation*. Paris : Clé international, p. 71-87.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1988). “Expérience littéraire et expérience anthropologique”. *Dialogues et cultures,* 32, p. 76.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : CNDP.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L’éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2005). “Pour un humanisme du divers”. *V.S.T. Vie sociale et traitement : identités en mouvement,* 3, 87, p. 34-41.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (dir.) (2006). *Les métamorphoses de l’identité*. Paris : Economica : Anthropos, cop. 2006.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2008a). “Mobilité sans conscience... !“. In : DERVIN, F. et BYRAM, M. (dir.) *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?*. Paris : L’Harmattan, p. 215-232

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2008b). “Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l’altérité”. *Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures*, Thessalonique, 12-14 décembre 2008 [en ligne], p. 51-57
Disponible sur <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf.>

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2010). “La littérature comme espace d’apprentissage de l’altérité et du divers”. *Synergies Brésil : Littératures et politiques, langues et cultures : Traversées franco-brésiliennes* [en ligne], n° spécial 2, p. 145-155
Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf>

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

ABRIC, J.-C. (dir.) (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne : Eres.

ADAM, J.-M. (1991). *Langue et littérature : analyses pragmatiques et textuelles.* Paris : Hachette FLE.

ADAM, J.-M. (1994). “Linguistique et littérature : un regard sur les vingt dernières années”. In : COSTE, D., ADAM, J.-M., BESSE, H., et al. (éds.). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968-1988*. Paris : Hatier Didier : CREDIF, p. 138-158.

AGUILAR RIO, J. (2010). “Pour une analyse de la “présentation de soi” de l'enseignant de L2 : style revendiqué, aspects relationnels, décisions interactionnelles”. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

ALBER, J.-L. (2004). “Quelques remarques concernant l’article : Interlangue et conversation exolingue”. In : GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., et al. (éds.). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, p. 201-204.

ALBER, J.-L. et PY, B. (1986). “Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation”. *Études de linguistique appliquée* : *Discours didactiques et didactique des langues*, 61, janvier-mars, p. 78-90.

ALBERT, C. (dir.) (1999). *Francophonie et identités culturelles*. Paris : Karthala.

ALBERT, M.-C. et SOUCHON, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

ALLWRIGHT, D. et BAILEY, K.-M. (1991). *Focus on the Language Classroom* : *an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

ALTET, M. et VINATIER, I. (dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

AMMOUDEN, M. et CORTIER, C. (2009). “Faciliter l’acculturation à l’écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : genres textuels et rapport à l’écrit” [en ligne] Disponible sur <http://labarquetheatre.free.fr/litteracies/textes_VO/a_Ammouden%28M%29Cortier%28C%29_FR.html>

AMOSSY, R. (2002). Article “Culture”. In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. (éds.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, p.129-130.

AMOSSY, R. et HERSCHBERG-PIERROT, A. (1997). *Stéréotypes et clichés : langue, discours et société*. Paris : Nathan.

AMOSSY, R. et ROSEN, E. (1982). *Les discours du cliché*. Paris : Société d’édition d’enseignement supérieur.

AMSELLE, J.-L. (1999). *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs.* 2e éd. Paris : Payot.

AMSELLE, J.-L. (2006). “Marqueurs identitaires, entretien avec J.-L. Amselle”. *Courrier de la planète : Afrique : repenser la politique* [en ligne], 79, janvier-mars. Disponible sur : < http://www.courrierdelaplanete.org/79/article1.php>

ANQUETIL, M. (2003). “Apprendre à être un médiateur culturel en situation d’échange scolaire”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *La médiation culturelle et la didactique des langues,* n° spécial, janvier, p. 121-135.

ARDITTY, J. (éd.) (1987). “Paroles en construction”. *Encrages*, Université de Paris 8-Vincennes, 18-19, p.9-20.

ARDITTY, J. (2004). “Spécificité et diversité des approches interactionnistes”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* : *Trois courants de recherche en acquisition des langues,* 21, p. 167-201.

ARDITTY, J. (2005). “Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Les interactions en classe de langue*. n° spécial, juillet, p. 8-19.

ARDITTY, J. et VASSEUR, M.-T. (1999). “Présentation”. *Langages* : *Interaction et langue étrangère,* 134, p. 3-19.

ARGAUD, E. (2001). “L’enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue Le Français dans le monde (1961-1976)”. Thèse de doctorat. Didactologie. Paris 3.

ARGAUD, E. (2004). “Sensibiliser à l’altérité par le texte francophone“. *Le Français dans le monde*, 333, mai-juin, p.34-35.

ARNAUD, J. (1984). “Entre l’expression française et l’identité arabe”. *Französisch Heute : Langue française et pluralité au Maghreb,* numéro spécial /2, p. 252-258.

ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. (éds.) (2002). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France.

ASSELAH-RAHAL, S. et BLANCHET, P. (éds) (2007). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôle du français en contexte didactique*. Bruxelles, Fernelmont (Belgique) : Editions modulaires européennes

ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (1991). *Les enseignements de la littérature*. Actes des 7e rencontres, janvier 1991. *L*es *Cahiers de l’ASDIFLE*, 3.

ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (2007). *Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues*. Actes des 37e et 38e rencontres, Lyon, mars 2006, Paris, novembre 2006. *Les Cahiers de l’ASDIFLE*, 18.

ASSOCIATION DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (2010). *Littérature et FLE : tissages et apprentissages*. Actes des 45e et 46e rencontres, Paris, mars 2010, Dijon, octobre 2010. *Les Cahiers de l’ASDIFLE*, 22.

ASSOCIATION NATIONALE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (éd.) (1995). *La didactique au quotidien : la classe, lieu d'innovations et de réflexions en FLE, Axe 5, littérature et Fle : en lisant, en écrivan*t. Actes du colloque international, Toulon, 9-10 septembre 1994. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, juillet.

ASTOLFI, J.P. (1993). “Trois paradigmes pour les recherches en didactique”. *Revue française de pédagogie*, 103, p. 5-18.

AUGER, N. (2007). *Constructions de l’interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon, (Belgique) : Editions modulaires européennes.

AUGER, N., DERVIN, F. et SUOMELA-SALMI, E. (dir.) (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l’enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L’Harmattan.

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). “Hétéroténéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l’autre dans le discours”. *DRLAV, Revue de linguistique,* 26, p. 91-151.

BACHMANN, C., LINDENFELD, J. et SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier : CREDIF.

BAKHTINE, M. (pseud. V. N. VOLOCHINOV) (1977). Le marxisme et la philosphie du langage. Paris : les Éd. de Minuit.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BALIBAR, R. et LAPORTE, D. (1974). *Le français national : politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française*. Paris : Hachette.

BALLY, C. (1951). *Traité de stylistique française*. 3e éd. Heidelberg, Paris : Winter : Klincksieck

BANGE, P. (éd.) (1987). *L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire, une consultation*. Actes du colloque tenu à l'Université de Lyon 2, 13-15 décembre 1985. Berne : P. Lang.

BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier : Didier.

BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Paris : Seuil.

BARTHES, R. (1973). *Le Plaisir du texte.* Paris : Seuil.

BARTHES, R. (1978). *Leçon inaugurale de la chaire de sémiologie littéraire du Collège de France : prononcée le 7 janvier 1977*. Paris : Seuil.

BASBAS, M. (2007). "Le texte littéraire, vecteur culturel dans l'enseignement / apprentissage du FLE : cas des élèves du lycée mille logements de Barika". Mémoire obtenu en vue de l'obtention du Magistère de l'Université de Batna, Batna.

BAYARD, P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?*. Paris : les Éd. de Minuit.

BAYARD, P. (2002). *Enquête sur Hamlet : Le dialogue de sourds*. Paris : les Éd. de Minuit.

BAYARD, P. (2007). *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Paris : les Éd. de Minuit.

BEACCO, J.-C. (1990). "L'intervention didactique et les variables culturelles". *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Publics spécifiques et communication spécialisée,* n° spécial, août-septembre, p. 8-16.

BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours.* Paris : Hachette.

BEACCO, J.-C. (2004a). "Spécifications générales du niveau B2 : de la compétence de communication au répertoire discursif". In : BEACCO, J.-C., BOUQUET, S. et PORQUIER, R. *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : un référentiel*. Paris : Didier, p. 27-61.

BEACCO, J.-C. (2004b). "Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues". In : BEACCO, J.-C., BOUQUET, S. et PORQUIER, R. *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant) : textes et références*. Paris : Didier, p. 251-287.

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

BEACCO, J.-C. (2011). "Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures". In : BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Éd. des archives contemporaines ; Montréal : Agence universitaire de la francophonie, p. 31-40.

BEACCO, J.-C. et BYRAM, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, version intégrale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques.

BEAUDRY, M.-C. (2010). "Pour une approche culturelle de la littérature". *Le Français dans le monde*, 367, p. 30-31.

BELLEMIN-NOËL, J.-L. (2001). *Plaisirs de vampires*. Paris : Presses Universitaires de France.

BEMPORAD, C. et JEANNERET, T. (éds.) (2007). *Études de Lettres : Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères.* 4, 278.

BENIAMINO, M. (1999). *La francophonie littéraire : essai pour une théorie*. Paris : L'Harmattan.

BENIAMINO, M. et GAUVIN, L. (dir.) (2005). *Vocabulaire des études francophones : les concepts de base*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges.

BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale. 2*. Paris : Gallimard.

BENVENISTE, É. (2004). "De la subjectivité dans le langage". In : *Problèmes de linguistique générale. 1*. Paris : Gallimard, cop. 1966. p. 258-266.

BÉRARD, E. (1991). *L'Approche communicative*. Paris : Clé international.

BERTHELOT, R. (2011). *Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner*. Paris : L'Harmattan.

BERTONI DEL GUERCIO, G. (1988). "Littératures et systèmes littéraires". In : *Le Français dans le monde. Recherches et applications Littérature et enseignement : la perspective du lecteur,* n° spécial, février-mars, p. 149.

BERTONI DEL GUERCIO, G. (1990). "Le choix de textes littéraires pour un programme interculturel". *Dialogues et cultures*, 34, p. 167.

BERTRAND, D. et PLOQUIN, F. (éds.) (1988). "Lire pour écrire". *Le Français dans le monde. Recherches et applications Littérature et enseignement : la perspective du lecteur,* n° spécial, février-mars, p. 123-132.

BESSE, H. (1984). "Didactique et interculturalité". *Dialogues et cultures*, 26.

BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier : CREDIF.

BESSE, H. (1988a). “Comment utiliser la littérature dans l’enseignement du FLE ?”. In : *Le Français dans le monde. Recherches et applications Littérature et enseignement : la perspective du lecteur,* n° spécial, février-mars.

BESSE, H. (1988b). “Sur une pragmatique de la lecture littéraire, ou de la lecture qui est la communication au sein de la solitude”. In : *Le Français dans le monde. Recherches et applications Littérature et enseignement : la perspective du lecteur,* n° spécial, février-mars.

BESSE, H. (1991). “Comment utiliser la littérature dans l’enseignement du FLE ?”. *Ici et là*, 20.

BIGOT, V. (1996). “Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?”. *Les Carnets du Cediscor* : *La construction interactive des discours de la classe de langue,* 4, p. 33-46.

BIGOT, V. (2002). “Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d’interactions verbales en cours de français langue étrangère”. Thèse de doctorat. Didactologie des langues et des cultures. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

BIGOT, V. (2005a). “Négociation de la relation et processus d’appropriation en classe de langue”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* : *Interaction et diversité des conduites d’apprentissage*,22, p. 17-44.

BIGOT, V. (2005b). “Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Les interactions en classe de langue,* n° spécial, juillet, p. 42-53.

BIGOT, V. et CADET, L. (éds.) (2011). *Discours d’enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions.

BIGOT, V. et CICUREL, F. (éds.) (2005). “Présentation”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Les interactions en classe de langue*, n° spécial, juillet, p. 4-6.

BLANC, N., GRIGGS, P., CAROL, R. (2012). “Discours d'étayage en classe bilingue : effets de la relation pédagogique sur les processus d'apprentissage”. Communication présentée au colloque de l’ACEDLE *Recherche en didactique : Apprendre les langues autrement*, organisé par le Centre international des langues Université de Nantes, 7, 8 et 9 juin 2012 (à paraître).

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Nouvelle éd. réactualisée. Paris : Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE, C. et JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé, transcription et édition.* Paris : Didier.

BLANCHET, P. (1998). *Introduction à la complexité de l’enseignement du français langue étrangère.* Louvain : Peeters.

BLANCHET, P. (2000). *La linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET, P. (2006). “Le français dans l’enseignement des langues en Algérie : d’un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé”. *La Lettre de l’AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français)*, 38, p. 31-36.

BLANCHET, P. (2007). “L’approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l’enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique”. *Synergies Chili* [en ligne], 3, p. 21-27.
Disponible sur : < http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/blanchet.pdf >

BLANCHET, P. et ASSELAH RAHAL, S. (2008). “Introduction : pourquoi s’interroger sur les contextes en didactique des langues ?”. In : BLANCHET, P., MOORE, D. et ASSELAH RAHAL, S. (dir.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Agence universitaire de la francophonie : Éd. des archives contemporaines, p. 9-16.

BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Agence Universitaire de la Francophonie ; Éd. des archives contemporaines.

BLANCHET, P. et COSTE, D. (dir.) (2010). *Regards critiques sur la notion d’ “interculturalité” : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle.* Paris : L’Harmattan.

BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (2006). *L’enquête et ses méthodes : l’entretien*. Paris : Nathan.

BLANCHET, P. et LOUNICI, A. (2007). “L‘approche interculturelle et l‘enseignement des langues en Algérie“ . In : ASSELAH-RAHAL, S. et BLANCHET, P. (dir.). *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie, rôles du français en contextes didactiques*. Fernelmont (Belgique) : Éditions modulaires européennes ; InterCommunications.

BLANCHET, P., MOORE, D. et ASSELAH RAHAL, S. (dir.) (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Agence universitaire de la francophonie : Éd. des archives contemporaines.

BLANCHET, P. et TALEB-IBRAHIMI, K. (dir.) (2009). “Plurilinguisme et expression francophone au Maghreb”. *Cahiers de linguistique : Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 34, 1.

BOGAARDS, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier : CREDIF.

BOIRON, V. (2004). “Conduites et mouvements interprétatifs au cours de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle”. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Université René Descartes Paris 5.

BOIRON, V. et BENSALAH, A. (2006). “Construire une méthodologie interprétative des albums à l’école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d’élaboration conjointe d’interprétation”. *Mélanges - CRAPEL* [en ligne], 29, p. 41-54.
Disponible sur :
< http://ia58.ac-dijon.fr/Formation/documents/Boiron-Construire_une_methodologie_interpretative.pdf>

BOISSAT, D. (1991). “Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure”. In : KERBRAT-ORECCHIONI. C. (dir.). *La question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

BONN, C. (1982). *La littérature algérienne de langue française et ses lectures : imaginaire et discours d’idée*. Réed. Sherbrooke : Naaman.

BONOLI, L. (2008). *Lire les cultures : La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes*. Paris : Éd. Kimé.

BOUCHARD, R. (1984). "Introduction". In : CENTRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS. *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue.* Grenoble : ELLUG.

BOUCHARD, R. (1987). "Structuration et conflits de structuration". In : COSNIER, J. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

BOUCHARD, R. (1988). "La conversation palimpseste". In : COSNIER, J., GELAS, N. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.). *Échanges sur la conversation*. Paris : Éd. du CNRS, p. 105-117

BOUCHARD, R. (1991). "Interactions exolingues et production écrite : "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles". In : RUSSIER, C., STOFFEL, H. et VÉRONIQUE, D. (éds.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Université de Provence, p. 11-20.

BOUCHARD, R. (2005). "Le "cours", un évènement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà". *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Les interactions en classe de langue,* n° spécial, juillet, p. 64-74.

BOUCHER, C. (2009). "L'entretien biographique, la lecture de romans et le retour réflexif : à la rencontre de soi et des autres". In : GOHARD-RADENKOVIC, A. et RACHEDI, L. (éds.). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan, p. 219-234.

BOURDET, J.-F. (1988). "Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation". *Le Français dans le monde. Recherches et applications Littérature et enseignement : la perspective du lecteur,* n° spécial, février-mars.

BOURDET, J.-F. (1992). "Texte littéraire et construction de références culturelles". *Les langues modernes* : *Rencontres,* 2, p. 9-16.

BOURDET, J.-F. (éd.) (1999). "Fiction littéraire et apprentissage des langues". *Etudes de linguistique appliquée* : juillet-septembre, 115.

BOURDET, J.-F. (2001). "Texte et lecture littéraire en langue étrangère : figures de l'identité". In : COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L. FABRY, G., et al. (dir.). *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant : langues maternelles, premières, secondes, étrangères.* Actes du colloque de Louvain, 27-29 janvier 2000. Bruxelles : De Boeck Duculot, p. 267-272.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : les Éd. de Minuit.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : les Éd. de Minuit.

BOURDIEU, P. (1982). "La mort du sociologue Erving Goffman, le découvreur de l'infiniment petit". *Le Monde*, 4 décembre.

BOURDIEU, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

BOYER, H. (2003). *De l'autre côté du discours : recherche sur les représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.

BOYER, H. (éd.) (2007). *Stéréotypage, stéréotype : fonctionnements ordinaires et mises en scène. T. 1 : Média(tisation)s ; T. 2 : Identités ; T. 3 : Éducation, école, didactique ; T. 4 : Langue(s)discours ; T. 5 : Expressions artistiques*. Actes du colloque international, Montpellier, Université Paul Valéry, 21, 22, 23 juin 2006. Paris : L'Harmattan.

BOZA ARAYA, V. (2005). "Apprendre le français et découvrir le Maghreb". *Le Français dans le monde,* 341, septembre-octobre.

BOZA ARAYA, V. (2008) "La littérature dans la classe de FLE : quelle utilité ? et quelle portée ? *Le Langage et l'homme* : *Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire* ?, vol. 43, 1, juin; p. 15-29.

BRANCA-ROSOFF, S. (1996). "Les imaginaires des langues". In : BOYER, H. (dir.). *Sociolinguistique : territoire et objets*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 77-114.

BRAUDEL, F. (1987). *Grammaire des civilisations.* Paris : Flammarion.

BRENAS, Y. et BUCHETON, D. (2005). "Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements". *Tréma* : *Approche anthropologique en éducation et en formation II,* 24, p. 61-76.

BRÈS, J. (1999). "L'entretien et ses techniques". In CALVET, L.-J. et DUMONT, P. (dir.). *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, p. 61-76.

BRÈS, J., HAILLET, P.-P., MELLET, S., et al. (dir.) (2005). *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*. Actes du colloque de Cerisy, 3-9 septembre 2004. Bruxelles : De Boeck Duculot.

BRONCKART, J.P., BULEA, E., et POULIOT, M. (éds.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues, comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

BRUÉZIÈRE, M. (1970). "Littérature et civilisation". *Le Français dans le monde*, 77, décembre.

BRUNN, A. (2001). *L'auteur*. Paris : Flammarion.

BUCHETON, D. (1999). "Les postures du lecteur". In : DEMOUGIN, P. et MASSOL, J.-F. *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*. Grenoble, CRDP de Grenoble. p. 137-150.

BUCHETON, D. (2000). "Les postures de lecture des élèves au collège". In : FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (éds.). *Enseigner la littérature*. Actes du colloque "Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français", Toulouse, 19-21 février 1998. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p.201-213.

BUCHETON, D. (2002). "Lire et interpréter sans expliquer : de quelques problèmes non anodins que soulèvent les nouvelles instructions officielles". *Tréma* : *Littérature enseignée : reconfiguration,* 19, p. 67-76.

BUCHETON, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.

BUCHETON, D. et BAUTIER, E. (1996). "Interactions : co-construction du sujet et des savoirs". *Le Français aujourd'hui* : *Interactions : dialoguer, communiquer,* 113, p. 24-32.

BUCHETON, D., BRENAS, Y., CHABANNE, J.-C., et al. (2004). "Parier sur la créativité". *Cahiers pédagogiques* : *Enseigner la littérature,* 420, p. 13.

BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.

BURGOS, M. (2011). «Quel apport de la sociologie de la littérature et de la lecture à la question du rapport Littérature et Histoire dans l'enseignement de la littérature ?» [en ligne] Colloque International "Histoire et littérature : regards croisés, enseignement et épistémologie", Institut français de l'éducation, Lyon, 26-28 mai 2011.
Disponible sur : http://www.inrp.fr/manifestations

BURGOS, M. et HÉBERT, M. (2008). «Territoires mentaux, adolescents et interprétation du Passeur de Lowry» [en ligne]. Colloque international "Le texte du lecteur", Université Toulouse-Le Mirail, 22-24 octobre 2008.
Disponible sur : <http://www.canal-u.tv/video/universite_toulouse_ii_le_mirail/territoires_mentaux_adolescents_et_interpretation_du_passeur_de_lowry_m_burgos_m_hebert.4146>

BUTLEN, M. et HOUDART-MEROT, V. (éds.) (2009). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui.* Cergy-Pontoise : CRTF ; Amiens : Encrage.

BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Hatier : Didier.

BYRAM, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship : Essays*
and Reflections. Clevedon, Buffalo : Multilingual Matters.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. et STARKEY, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants* [en ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques.
Disponible sur : < www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf >

BYRAM, M., ZARATE, G. et NEUNER, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe, p. 7-41.

CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques.* Paris : Payot.

CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPIANSKY, E.-M., et al. (1998). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.

CANVAT, K. et LEGROS, G. (éds.) (2004). *Les valeurs dans / de la littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

CAPELLE, G. et BIGOT, V. (2005). “À propos de l’écriture des dialogues dans les manuels de langue“. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Les interactions en classe de langue.* n° spécial, juillet, p. 142-146.

CASTELLOTTI, V. et CHALABI, H. (éds.) (2006). *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Paris : L’Harmattan.

CASTELLOTTI, V., MOCHET, M.-A., (dir.), MOORE, D. (éds.) (2001). *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002). *Représentation sociale des langues et enseignements* : *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, *de la diversité linguistique à l’éducation plurilingue.* Strasbourg : Conseil de l’Europe, Division des politiques linguistiques.

CEFAÏ, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.

CERTEAU, M. de (1990). *L’invention du quotidien.* Nouv. éd. Paris : Gallimard, 1990-1994.

CERTEAU, M. de (1993). *La culture au pluriel.* Nouv. éd. Paris : Seuil.

CHABANNE, J.-C. (2010). “Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Former à l’approche de l’œuvre les enseignants et les médiateurs. Pratiques de l’œuvre, discours sur l’œuvre, savoirs et expériences de l’œuvre : des questions théoriques et pratiques partagées en formation des enseignants des disciplines artistiques et des médiateurs culturels (littérature, arts visuels, musique, arts du corps…)“. Conférence d’ouverture des Journées d’étude internationales JEPEAC, IUFM de l’académie de Montpellier-UM2, 29 au 31 octobre 2009. [en ligne]

Disponible sur : http://www.jepeac.univ-montp2.fr/chabanne.pdf

CHABANNE, J.-C. et DUFAYS, J.-L. (dir.) (2011). “Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d’une problématique”. *Repères : Parler et écrire sur les oeuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*, 43, p. 7-29

CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (dir.) (1997). *Les représentations de la littérature dans l’enseignement : 1887-1990*. Actes du colloque de l’Université François Rabelais de Tours, 27-28 septembre 1994. *Cahiers d'histoire culturelle*, 1.

CHARAUDEAU, P. (1993). “Le contrat de communication dans la situation de classe”. In : HALTÉ, J.-F. (dir.). *Inter-actions : l’interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz : Centre d’analyse syntaxique de l’Université de Metz, p. 121-136

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d’analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHARBONNEAU, D.-R. (2006a). “Réception, représentation et entretien : un cours de littérature, à la française, en France”. In : CAIN, A. et ZARATE, G. (dir.). *L’entretien : ses apports à la didactique des langues*. Actes du colloque des 29 et 30 novembre 2002, organisé par l’Université de Cergy Pontoise. Paris : Éditions Le Manuscrit, p. 91-106.

CHARBONNEAU, D.-R. (2006b). “Apprendre et enseigner la littérature française en France ou heurs et malheurs d’une immersion au sein d’une université française”. In : CASTELLOTTI, V. et

CHALABI, H. (éds.) *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan.

CHARBONNEAU, D.-R. (2006c). "Enseigner et apprendre la littérature française, à la française, en France : le cours de littérature aux étudiants étrangers". Thèse de doctorat. Didactologie des langues et des cultures. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

CHARBONNEAU, D.-R. (2007a). "L'enseignement/apprentissage de la littérature française, à la française : les représentations et la réception de cours de littérature par un public américain dans une université française". In : *Interculturel, pluridisciplinaire et didactique des langues*. Actes des 37e et 38e rencontres de l'Association de didactique du français langue étrangère, Lyon, mars 2006. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 18, p. 48-59.

CHARBONNEAU, D.-R. (2007b). "Le cours de littérature française en immersion ou les finalités de la mobilité universitaire". *Raisons, Comparaisons, Éducations* : *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre,*1, p. 157-176.

CHARBONNEAU, D.-R. (2008). "Se découvrir étranger : la confrontation avec une autre tradition académique". In : ZARATE, G., LÉVY, D. et KRAMSCH, C. (dir.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éd. des archives contemporaines, p. 201-204.

CHARBONNIER, G. (1972). *Entretiens avecC. Lévi-Strauss*. Paris : éd. UGE, coll. 10/18.

CHARLES, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.

CHAULET-ACHOUR, C. (1984). "Monsieur Jourdain ou Caliban ? Centre et périphérie dans les corpus de textes littéraires au Maghreb". *Le Français dans le monde. Horizons Maghreb*, 189, novembre-décembre, p.77-86.

CHAULET-ACHOUR, C. (1985). *Abécédaires en devenir : idéologie coloniale et langue française en Algérie*. Alger : Entreprise nationale de presse.

CHAULET-ACHOUR, C. (2004a). "Un cours de littérature consacré à la torture pendant la guerre d'Algérie". In : FRAISSE, E et HOUDART-MEROT, V. (dir.). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise, novembre 2002. Champigny : SCEREN-CRDP, académie de Créteil.

CHAULET-ACHOUR, C. (2004b). "Etats des lieux en recherche littéraire maghrébine : aperçu indicatif". *Études littéraires africaines*, 17, p. 24-27.

CHAULET-ACHOUR, C. (2006). "Qu'entend-on par francophonies littéraires ?, Quels enjeux de transmission ?". In : CHAULET-ACHOUR, C. (éd.) *Convergences francophones*. Amiens : Encrage ; Cergy-Pontoise : CRTF, UCP, p. 9 à 31.

CHAULET-ACHOUR, C. (2010). " Mouloud Feraoun, l'instituteur écrivain". In : MORSLY, D. (éd.). *L'enseignement du français en colonies. Expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*. Paris : L'Harmattan, p. 89-108.

CHAULET-ACHOUR, C. (2008a). "Les littératures francophones dans les universités algériennes et françaises, enjeux et opacités. In : DEBLAINE, D., ABDELKADER, Y., et CHANCÉ, D. (dir.). (2008). *Transmission et théorie des littératures francophones : diversité des espaces et des pratiques linguistiques*. Actes du colloque international "Littératures, Langues et cultures francophones : espaces et enjeux de la transmission", Bordeaux, 5,6,7 avril 2006. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux ; Pointe-à-Pitre : Jasor, p.53-75.

CHAULET-ACHOUR, C. (2008b). “Patrimoine littéraire et écrivaines francophones”. *Le Français aujourd'hu*i : *Genre, sexisme et féminisme*, 4,163, p. 7-15.

CHAULET-ACHOUR, C. (2012). “1963-1993 : trente ans de vie universitaire algéroise : témoignage d’une enseignante de français”. In : BEREHRI, A. *Cinquantenaire de l’Algérie indépendante, Itinéraires et visages en devenir, réflexions et perspectives, Revue scientifique et académique de l’université d’Alger*, juin.

CHERRAD, N. (2008). “Analyse des interactions verbales en cours de licence de français, des activités métalinguistiques aux pratiques de décontextualisation, analyse transversale et longitudinale”. Thèse de doctorat. Université de Constantine.

CHERRAD, N. (2005). “Roulements de tambours et paradis artificiels : comment se dénue et se co-construit le sens entre professeur et étudiants“. *Le Français dans le monde*. Recherches et applications : Les interactions en classe de langue. n° spécial, juillet, p. 114-120.

CHERRAD-BENCHEFRA, Y. (1987). "La réalité algérienne : comment les problèmes linguistiques sont vécus par les Algériens". *Langage et société* : *Contacts de langues : quels modèles ?,* 41, p. 69-71.

CHISS, J.-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (dir.) (2008). *Didactique du français : fondements d’une discipline*. 8e éd. Bruxelles : De Boeck.

CHITOUR, M.-F. (2006). "Apprenants et textes de partout : propositions pour la découverte de la littérature francophone en classe de FLE". *Dialogues et cultures*, 49, FIPF, Belgique.

CHITOUR, M.-F (2007) "La neige, la rose et l’écrivain africain. Pour une approche universaliste de la littérature africaine". *La littérature africaine au XXIe siècle. Sortir du postcolonial ?* Acyes du colloque organisé conjointement par l’Université d’Alger et l’Université d’Angers, 1 -5 avril 2007. Blida (Algérie) : Ed. du Tell, p. 211-223.

CHITOUR, M.-F (2008). "La didactique de la littérature francophone : une passerelle vers le monde". *Colloque international francophone, La littérature francophone et sa didactique*, 13 au 16 avril 2008, Université d’Alep (Syrie), Faculté des Lettres, Département de langue et littérature françaises Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Alep (Syrie).

CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé international.

CICUREL, F. (1990). “Éléments d’un rituel communicatif dans les situations d’enseignement”. In : DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C., et al. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF, p. 22-54.

CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette FLE.

CICUREL, F. (1993). *A la recherche de l'équilibre interactionnel*. Actes du 8e congrès mondial de la F.I.P.F., Lausanne. *Dialogues et Cultures,* 37.

CICUREL, F. (1994). “Marques et traces de la position de l’autre dans les discours d’enseignement des langues”. *Les Carnets du Cediscor* [en ligne], 2.
Disponible sur : < http://cediscor.revues.org/582> (mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 25 juin 2011.)

CICUREL, F. (1996). “L’instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours”. *Les Carnets du Cediscor* : *La construction interactive des discours de la classe de langue,* 4, p. 77-92.

CICUREL, F. (2000). “Dispositifs textuels et persuasion clandestine”. *Études de linguistique appliquée* : *Les textes et leurs lectures,* 119, p. 291-304.

CICUREL, F. (2001). “Quand le français langue professionnelle est l’objet de l’interaction”. *Les Carnets du Cediscor* : *Interactions et discours professionnels* [en ligne], 7, p. 21-36.
Disponible sur : <http://cediscor.revues.org/297> (mis en ligne le 05 mai 2009, consulté le 14 juin 2011)

CICUREL, F. (2002a). “La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* : *L’acquisition en classe de langue* [en ligne], 16, p. 145-163.
Disponible sur : <http://aile.revues.org/801>

CICUREL, F. (2002b). “Les réagencements contextuels dans l’enseignement des langues”. In : CICUREL F. et VERONIQUE, D. (éds.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, p.179-194

CICUREL, F. (2005). “La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l’agir enseignant”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Les interactions en classe de langue,* n° spécial, juillet, p. 180-191.

CICUREL, F. (2007). “À la recherche d’une grammaire de l’agir professoral”. In : CHAROLLES, M., FOURNIER, N., FUCHS, C., et al. (dir.). *Parcours de la phrase : mélanges offerts à Pierre le Goffic*. Paris : Ophrys, p. 213-225.

CICUREL, F. (2011a). “De l’analyse des interactions en classe de langue à l’agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l’action”. *Pratiques* : *Didactique du français 2,* 149/150, p. 41-55.

CICUREL, F. (2011b). *Les interactions dans l’enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

CICUREL, F. (2011c). “Les interactions en situation d’enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser”. In : BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris : Éd. des archives contemporaines : Agence Universitaire de la Francophonie, p. 323-335.

CICUREL, F. et BIGOT, V. (éds.) (2005). *Les interactions en classe de langue. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, juillet.

CICUREL, F. et BLONDEL, E. (1996). “Avant-propos”. *Les Carnets du Cediscor* : *La construction interactive des discours de la classe de langue,* 4, p. 9-15.

CICUREL, F. et RIVIERE, V. (2008). “De l’interaction en classe à l’action revécue : le clair-obscur de l’action enseignante”. In : FILLIETTAZ, L. et SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (éds.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, p. 255-273.

CICUREL, F. et VÉRONIQUE, D. (2002). *Discours action et appropriation des langues.* Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

COLLÈS, L. (1993a). “Une démarche interculturelle en classe de français”, *Agenda culturel du Centre bruxellois d’action interculturelle*, 113, avril, p. 14-16.

COLLÈS, L. (1993b). “Littérature et questionnement identitaire”. In : DE SMET, N. et RASSON, N. (dir.). *À l’école de l’interculturel*. Bruxelles : Vie ouvrière, p. 57-64.

COLLÈS, L. (1994a). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

COLLÈS, L. (1994b). “Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE”. *Enjeux*, 31, p.119-133.

COLLÈS, L. (2005). “Une Pratique littéraire de l’interculturalité”. In : DUFAYS, J. L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (dir.). *Pour une lecture littéraire 2 : bilan et confrontations.* Actes du colloque “La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ?”, Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995. Bruxelles : De Boeck Duculot. p.227-233

COLLÈS, L. (1997). “Jalons littéraires pour une reconnaissance identitaire”. In : CHISS, J.-L. et BOYZON-FRADET, D. (dir.). *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*. Paris : Nathan pédagogie, p. 179-189.

COLLÈS, L. (2010). *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*. Fernelmont (Belgique) : Editions modulaires européennes : Intercommunications.

COLLÈS, L., DEVELOTTE C., GERON, G., et al. (2007). *Didactique du FLE et de l’interculturel : littérature, biographie langagière et médias*. Communications issues du colloque “Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?", Louvain, 20-22 janvier 2005. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions modulaires européennes.

COLLÈS, L. et DUFAYS, J.-L. (2007). “Du texte littéraire à la lecture littéraire : deux approches complémentaires de la littérature en classe de FLE/S”. In : BEMPORAD, C. et JEANNERET, T. (éds.). *Études de lettres : Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, vol. 4, p. 53-69.

COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L. et MAEDER, C. (2003). *Enseigner le français, l’espagnol et l’italien : les langues romanes à l’heure des compétence*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

COMBE, D. (1995). *Poétiques francophones*. Paris : Hachette.

COMBE, D. (2010). *Les littératures francophones : questions, débats, polémiques*. Paris : Presses universitaires de France.

COMPAGNON, A. (s.d.). “Qu’est-ce qu’un auteur” [cours en ligne].
Disponible sur : <http://www.fabula.org/compagnon/auteur1.php>

CONSEIL DE L’EUROPE. DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* [en ligne]. Paris : Didier ; Strasbourg : Éd. du Conseil de l’Europe.
Disponible sur : <http:// www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_FR.pdf > (consulté le 18 août 2011)

CONSEIL DE L'EUROPE (éd.) (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : vivre ensemble dans l'égale dignité*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.

COSNIER, J. (2002). "Interaction". In : CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, p. 318-322.

COSNIER, J. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.) (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

COSTA, J. (2010). "Revitalisation linguistique : discours, mythes et idéologies, approches critiques de mouvements de revitalisation en Provence et en Écosse". Thèse de doctorat. Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble 3.

COSTE, D. (1970). "Textes et documents authentiques au niveau 2". In *Le Français dans le monde*, 73, p. 88-95.

COSTE D. (1971). "Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire". In : REBOULLET, A. (dir.). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette. p. 155-166.

COSTE, D. (1982). "Apprendre la langue par la littérature ?". In : PEYTARD, J. (éd.). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF, p. 59-73.

COSTE, D. (1984). "Les discours naturels de la classe". *Le Français dans le monde*, 183, p.16-25.

COSTE, D. (1991). "Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants". In : RUSSIER, C., STOFFEL, H. et VÉRONIQUE, D. (éds.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Université de Provence, p. 245-248.

COSTE, D. (2002). "Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ?". *Acquisition et interaction en langue étrangère : L'acquisition en classe de langue* [en ligne], 16, p. 3-22.
Disponible sur : <http://aile.revues.org/747>

COSTE, D., MOORE, D., et ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de références pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.

COULON, A. (1988). *L'ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France.

COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica : Anthropos.

CROCE-SPINELLI, H. (2006). "L'accompagnement de débats littéraires au cycle 3 : de la ritualisation à l'ajustement". In : *8e Biennale de l'éducation et de la formation* [en ligne], 211.
Disponible sur : < http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/211.pdf >

CROCE-SPINELLI, H. (2007). "Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves". Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Toulouse Le Mirail.

CROCE-SPINELLI, H. (2010). "Les interactions langagières entre pairs, lieu de la co-construction du processus de lecture littéraire : quels gestes professionnels de l'enseignant ?" *Psychologie de l'interaction* : *Les interactions à l'école, où en sommes nous ?,* 27-28, p. 129-146.

CUCHE, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Nouv. éd. Paris : La Découverte.

CULIOLI, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation*. *Tome 3. Domaine notionnel*. Paris : Ophrys.

CUQ, J.-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.

CUQ, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

DABÈNE, L. (1983). "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". *Etudes de linguistique appliquée*, 55, p. 39-46.

DABÈNE, L. (1984). "Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère". In : CENTRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (Grenoble). *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue.* Grenoble : Ellug, p. 129-138.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette FLE.

DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C., et al. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF.

DABÈNE, M. et QUET, F. (dir.) (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble ; Paris : Delagrave.

DAGENAIS, D. et MOORE, D. (2004). "Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants, en France et au Canada". *Langages : Représentations métalinguistiques ordinaires et discours,* 154, p. 34-46

DARDAILLON, S. (2009). "Les albums de Béatrice Poncelet à la croisée des genres : expériences de lecture, enjeux littéraires et éducatifs, implications didactiques". Thèse de doctorat. Lettres et linguistique. Université de Tours, Sciences de l'homme et de la société.

DAUNAY, B. (1999). "La lecture littéraire, les risques d'une mystification". *Recherches* : *Parler des textes*, 30, p. 29-59.

DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. et REUTER, Y. (éds.) (2009). *Didactique du français, le socioculturel en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

DEBLAINE, D., ABDELKADER, Y. et CHANCÉ, D. (dir.) (2008). *Transmission et théorie des littératures francophones : diversité des espaces et des pratiques linguistiques*. Actes du colloque international "Littératures, Langues et cultures francophones : espaces et enjeux de la transmission", Bordeaux, 5,6,7 avril 2006. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux ; Pointe-à-Pitre : Jasor.

DEBYSER, F. (1970). “L’enseignement du français langue étrangère au niveau 2”. *Le Français dans le monde*, 73, juin, p. 6-14.

DEBYSER, F. (préf.) (1971). “Introduction” In : REBOULLET, A. (dir.). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.

DEBYSER F. (1977). “Le choc en retour du niveau 2”. *Le Français dans le monde*, 133, nov.-déc., p. 38-42.

DE CARLO, M. (1998). *L’interculturel*. Paris : Clé international.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. et VASSEUR, M.-T. (2006). “Interactions verbales en classe comme rencontre des langues-cultures : quelles confrontations ?”. In : LAMBERT, P., MILLET, A., RISPAIL, M., et al.(éds.). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique : mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris : L’Harmattan.

DELAS, D. (1999). *Littératures des Caraïbes de langue française*. Paris : Nathan.

DELAS, D. (2009). “Faut-il (dé)patrimonialiser les oeuvres francophones ?”. In : BUTLEN, M. et HOUDART-MEROT, V. (éd.). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd’hui.* Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, CRTF ; Amiens : Encrage, p. 41-50.

DELAS, D. et VERRIER, J. (1988). “Présentation”. *Le Français aujourd’hui* : *Les littératures francophones*, 81, p. 3-6.

DELORME, V. (2009). “Mise en contexte : négociation et co-construction”. In : GALATANU, O., PIERRARD, M., VAN RAEMDONCK, D., et al. *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l’interaction*. Bruxelles : P.I.E. P. Lang, p. 207-218.

DELORME, V. (2010). “Construction et utilisation des contextes dans les interactions en classe de langue”. Thèse de doctorat. Didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

DELVERT, C. (2006). “Les traductions littéraires, un point d’appui pour un apprentissage de l’interculturel en lycée bilingue”. In : LOUIS, V., AUGER, N., BELU, I. (éds.). *Former les professeurs de langues à l’interculturel*. Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions modulaires européennes.

DEMORGON, J. (2005). *Critique de l’interculturel : l’horizon de la sociologie*. Paris : Economica : Anthropos.

DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E.-M. (dir.) (1999). *Guide de l’interculturel en formation*. Paris : Retz.

DEMOUGIN, F. (2004). “Littérature et FLE/S : du linguistique à l’anthropologique : le cas de la littérature de jeunesse”. In : *Français et insertion : langue seconde et langue de scolarisation ; approches linguistiques et didactiques*. Actes des 31e et 32e rencontres de l’Association de didactique du français langue étrangère, Paris, mars 2003, Montpellier, octobre 2003. *Les Cahiers de l’ASDIFLE*, 15.

DEMOUGIN, F. (dir.) (2006). *Lire dans la langue de l'autre : la littérature comme altérité radicale et les conséquences en didactique du français langue étrangère, maternelle ou de scolarisation*. Montpellier : Université Paul-Valéry, Montpellier 3.

DEMOUGIN, F. (2007a). “La littérature en cours de FLE : faire chic ou mieux apprendre une langue ?”. In : BOUGUERRA, T. (dir.). *Du littéraire : analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques.* Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, p. 189-198.

DEMOUGIN, F. (2007b). “Pour une approche culturelle de l’enseignement : lire et écrire dans la “langue de l’autre”. In : ADEN, J. (dir.). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris : Éd. le Manuscrit, p.39-59.

DEMOUGIN, P. et MASSOL, J.-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l’école*. Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes, le 11 mars 1998. Grenoble : CRDP de Grenoble.

DENIS, M. (2000). “Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue”. *Dialogues et Cultures*, 44.

DE PIETRO, J.-F. (1988). “Conversations exolingues : une approche linguistique des interactions interculturelles. In : COSNIER, J., GELAS, N. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.). *Échanges sur la conversation*. Paris : Éd. du CNRS, p. 251-267.

DE PIETRO, J.-F. (2002). “Et si, à l’école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés“. *Acquisition et interaction en langue étrangère : L’acquisition en classe de langue,* [en ligne]*,* 16, p. 47-71.
Disponible sur : <http://aile.revues.org/1382>

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M., et PY, B. (1989). “Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue”. In : WEIL, D. et FOUGIER, H. (éds.), Actes du 3e Colloque régional de linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, p. 99-124.

DE PIETRO, J.-F. et MULLER, N. (1997). "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction : des coulisses de l'implicite à la mise en scène". *Bulletin suisse de linguistique appliquée* : *Communication et pragmatique interculturelles,* 65. avril, p. 25-46.

DE PIETRO, J.-F. et MULLER, N. (2001). “Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations ? : Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue”. In : CASTELLOTTI, V., MOCHET, M.-A., (dir.), MOORE, D. (éd.). *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 51-64.

DERRADJI, Y. (2001). “Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ?”. *Le Français en Afrique* [en ligne]*,* 15.
Disponible sur : < http:// www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf >

DERVIN, F. (2004). “Définition de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures” [en ligne].
Disponible sur : <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf>

DERVIN, F. (2008). “Métamorphoses identitaires en situation de mobilité”. Thèse de doctorat. Didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne nouvelle Paris 3 ; Tohtori Tutkinto. Didactique des langues et des cultures. Turun Yliopisto. Thèse soutenue en co-tutelle.

DERVIN, F. (2009a). “Approches dialogiques et énonciatives de l’interculturel : pour une didactique des langues et de l’identité mouvante des sujets”. *Synergies Roumanie* [en ligne]*,* 4, p. 165-178.
Disponible sur : < http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/dervin.pdf >

DERVIN, F. (2009b). “Comment vendre à l’autre. Approche de l’interculturel dans le monde des affaires : étude de cas à partir de cabinets interculturels dans cinq pays” [en ligne]
Disponible sur : < http://users.utu.fi/freder/dervinsynergiesgermano.pdf>

DERVIN, F. (2012). *Impostures interculturelles*. Paris : L’Harmattan.

DERVIN, F. et BYRAM, M. (dir.) (2008). *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris : L’Harmattan.

DERVIN, F. et SUOMELA-SALMI, E. (s.d.). “Solidité et liquidité des stéréotypes d’étudiants universitaires finlandais de FLE” [en ligne]
Disponible sur : < http://users.utu.fi/freder/Stereotypesfredeija-VERSION%20COURTE.pdf >

D’HULST, L. et MOURA, J.-M. (éds.) (2003). *Les études littéraires francophones : état des lieux*. Actes du colloque, 2-4 mai 2002. Villeneuve d’Ascq : Presses de l’université Charles-de-Gaulle-Lille 3.

DJAROUN, A. (2009). “La licence de français : des attentes des étudiants au programe de la formation”. *Synergies Algérie*, 6, p. 147-155.

DUBAR, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

DUBOIS, J. (2000). *Les romanciers du réel, de Balzac à Simenon*. Paris : Seuil.

DUBOIS, J., GIACOMO, M., GUESPIN, L., et al. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

DUBOIS-MARCOIN, D. (dir.) (2008). *Lire “la Petite Sirène” d'Andersen : interroger la littérature autrement*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.

DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : les Éd. de Minuit.

DUCROT, O. et TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.

DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : P. Mardaga.

DUFAYS, J.-L. (1997). “Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l’usage des 14-15 ans”. *Pratiques,* 95, p. 31-52

DUFAYS, J.-L. (2005). “La leçon de littérature, entre schèmes d’action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages”, *La Lettre de l’AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français)*, 36, p.10-14.

DUFAYS, J.-L. (2006) , « La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques », Lidil [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 12 septembre 2012.
Disponible sur : http://lidil.revues.org/60

DUFAYS, J.-L. (éd.) (2007). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

DUFAYS, J.-L. et RONVEAUX, C. (2006). "La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes". In : SCHNEUWLY, B. et THENENAZ-CHRISTEN, T. (dir.). *Analyse des objets enseignés : le cas du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 195-214

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. 2e éd. revue et mise à jour. Bruxelles : De Boeck.

DUMONT, P. (2001). *L'interculturel dans l'espace francophone*. Paris : L'Harmattan.

DUPUY, C. (2009). "Le français tel qu'on l'enseigne : étude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3". Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Montpellier 3

ECO, U. (1965). *L'oeuvre ouverte*. Paris : Seuil.

ECO, U. (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : B. Grasset

ECO, U. (1992). *Les limites de l'interprétation.* Paris : B. Grasset.

EDMONDSON, W. J., (2004). "Code-Switching and World-Switching in foreign Language Classroom Discourse". In : HOUSE, J. et REHBEIN, J. (éds.). *Multilingual Communication*. Amsterdam ; Philadelphia : J. Benjamins, p 155-178.

ENAFAA, R. et PAIVANDI, S. (2008). *Les étudiants étrangers en France : enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie réalisée pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris : La Documentation française.

ERICKSON, F. et SCHULTZ, J. (1982). *The Counselor as Gatekeeper : Social Interaction in Interviews*. New York : Academic Press.

FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, C., et al. (dir.) (2007). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche.* Sainte-Foix (Québec) : Les Presses de l'université Laval.

FAYOLLE, R. (2005). "La sagesse des barbares : enseigner les littératures maghrébines et africaines de langue française". *Notre librairie* : *La critique littéraire,* 160, p. 85.

FENNER, A.-B. (éd.) (2002). *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

FERRÉOL, G. et JUCQUOIS, G. (dir.) (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.

FICHOU, J.-P. (1979). *Enseigner les civilisations*. Paris : Presses universitaires de France.

FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psychosociale*. Québec : Ed. Nota Bene.

FISH, S. (2007). *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*. Paris : les Prairies ordinaires.

FLAHAULT, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.

FLEIG-HAMM, C. (1998). "La francophonie dans les manuels de français langue seconde : apports et limites". *Canadian Modern Language Review*, vol. 54, 4, June = juin.

FOURTANIER, M. J. (2006). "Lieux d'implication, lieux d'explication : tensions, détours, complémentarités". In : DUMORTIER, J. L. (éd.). *Une formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans des classes difficiles*. Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 13-15.

FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (éds.) (2000). *Enseigner la littérature*. Actes du colloque "Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français", Toulouse, 19-21 février 1998. Paris : Delagrave ; Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, p. 201-213.

FRAISSE, E. (2009). "L'interprétation des textes littéraires à l'université". In : BUTLEN, M. et HOUDART-MEROT, V. (éd.). *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui.* Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, CRTF ; Amiens : Encrage, p. 123-131.

FRAISSE, E et HOUDART-MEROT, V. (dir.) (2004). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise, novembre 2002. Champigny : SCEREN-CRDP, académie de Créteil.

Français aujourd'hui (Le) (1987) : Langue maternelle, langue étrangère, 78, juin.

FRANÇOIS, F. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.

GADET, F. (1996). *Le Français ordinaire*. Paris : Armand Colin.

GAJO, L. et MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés.* Fribourg : Editions universitaires Fribourg Suisse.

GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D. et al. (éds.) (2004). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.

GALISSON, R. (1987). "Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée". *Etudes de linguistique appliquée*, 67, juillet-septembre.

GALISSON, R. (1988). "Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels ". *Etudes de linguistique appliquée*, 69, janvier- mars, p. 74-90.

GALISSON, R. et COSTE, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GAUVIN, L. (éd.) (1997). *L'écrivain francophone à la croisée des langues : entretiens*. Paris : Karthala.

GAUVIN, L. (2004). *La fabrique de la langue : de François Rabelais à Réjean Ducharme*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1972). *Figures. 3.* Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1992). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil, cop. 1982.

GENETTE, G. (2002). *Seuils*. Paris : Seuil, cop. 1987.

GERFAUD, J.-P et TOURREL, J.-P. (2004). *La littérature au pluriel : enjeux et méthodes d'une lecture anthropologique*. Bruxelles : De Boeck.

GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.

GERMAIN, C. (1994). "Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère". *Les Carnets du Cediscor* : *Discours d'enseignement et discours médiatiques,* 2, p. 17-26

GERMAIN, C. (1997). : "L'observation et l'analyse de l'enseignement des langues : problèmes théoriques et méthodologiques" Montréal, Actes du colloque ACFAS, mai 1996.

GERMAIN, C. (2001). "Le didactème, concept clé de la didactologie ?". In : ELA num spé en hommage à Robert Galisson 455-465

GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : G. Morin.

GLISSANT, E. (1990). *Poétique de la relation*. Paris : Gallimard.

GLISSANT, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : les Éd. de Minuit.

GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : les Éd. de Minuit.

GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : les Éd. de Minuit.

GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : les Éd. de Minuit.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (éd.) (2004a). *Altérité et identités dans les littératures de langue française*. *Le Français dans le monde. Recherches et applications.* n° spécial, juillet.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004b). *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles vers les compétences linguistiques*. 2e éd. Berne : P. Lang.

GOHARD-RADENKOVIC, A. et RACHEDI, L. (éds.) (2009). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan.

GOLDENSTEIN, J.-P. (1989). *Pour lire le roman*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Duculot.

GOLDENSTEIN, J.-P. (1990). *Entrées en littérature*. Paris : Hachette FLE.

GOLOPENTJA, S. (1988). "Interaction et histoire conversationnelle". In : COSNIER, J., GELAS, N. et KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.). *Échanges sur la conversation*. Paris : Éd. du CNRS, p. 69-81.

GOURDON, M. (2012). "L'intégration universitaire des étudiants étrangers : étude des représentations sociales des enseignants de la faculté de Droit, d'économie et de gestion de l'Université d'Angers". Mémoire de master 2. Université d'Angers.

GRANDCOLAS, B. et VASSEUR, M-T. (1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant : réflexions interactives pour la formation*. s.l. : Socrates Lingua.

GRANDGUILLAUME, G. (2004). "L'arabisation au Maghreb". *Aménagement linguistique au Maghreb*. *Revue d'aménagement linguistique*, Office québécois de la langue française [en ligne],107, hiver, p. 13-40.
Disponible sur : < http://www.ggrandguillaume.fr/titre.php?recordID=51>

GRECO, L. (2010). "Dispositifs de catégorisation et construction du lien social : l'entrée dans une association homoparentale". *Genre, sexualité et société* [en ligne], 4
Disponible sur : < http://gss.revues.org/index1649.html >

GRICE, P. (1979). "Logique et conversation". *Communication* : *La conversation,* numéro spécial, 30, p. 57-72

GROUX, D. (dir.) (2007). *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*. Paris : L'Harmattan.

GRUCA, I. (1993). "Les textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée". Thèse de doctorat. Langues et littérature moderne et contemporaine. Université Stendhal, Grenoble 3.

GRUCA, I. (1996). "Didactique du texte littéraire : un parcours à étapes". *Le Français dans le monde*, 285, p.56-59.

GRUCA, I. (2001a). "L'exploitation du littéraire dans une classe de langue". *BIDUL (Bulletin Informatique de Didactique de l'Université Lumière, Lyon 2)*, 3.

GRUCA, I. (2001b). "Littérature et FLE : bilan et perspectives". In : *La recherche en FLE*. Actes des 25e et 26e rencontres de l'Association de didactique du français langue étrangère, Paris, mars 2000, La-Baume-lès-Aix, septembre 2000. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 12, p.44-56.

GRÜNIG, R. et GRÜNIG, B.-N. (1985). *La fuite du sens : la construction du sens dans l'interlocution*. Paris : Hatier : CREDIF.

GUEUNIER, N. (dir.) (1974). *Lecture des textes et enseignement du français : précisions pour une nouvelle approche de l'enseignement du français*. Paris : Hachette.

GUILLÈN, B. (2009). "La littérature monde dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue". *Synergies Espagne*, 2, p. 235-244

GUMPERZ, J.-J. (1989). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : les Éd. de Minuit.

GUMPERZ, J.-J. et HYMES, D.-H. (éds.) (1972). *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication.* New York : Holt Rinehart and Winston.

HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

HALTÉ, J.-F. (dir.) (1993). *Inter-actions : l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

HALTÉ, J.-F. (2008). "Interaction, une problématique à la frontière". In : CHISS, J.L., DAVID, J., et REUTER, Y. (dir.). *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-75.

HAMON, P. (1977). "Texte littéraire et métalangage". *Poétique*, 31, p. 261-284.

HAMON P., VIBOUD, A. (2008). *Dictionnaire thématique du roman de mœurs en France : 1814-1914*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

HARDOUIN DUPARC, M., et BONNIN, J.-D. (réal.) (2001). *A quoi sert la littérature en français langue étrangère*. Poitiers : CNED : Institut de Poitiers. 1 cass. vidéo (VHS) 67 mn.

HÉBERT, M. (2003). "Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration". Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal.

HILGERT, É. (2006). "Le français sur objectifs universitaires" [en ligne]
Disponible sur : <http://acedle.org/blogs_acedle/wp-content/uploads/2008/01/hilgert.pdf>

HOUDART-MÉROT, V. (2008). "Dialogue et interaction entre littératures francophones et littérature hexagonale". In : DEBLAINE, D., ABDELKADER, Y., et CHANCÉ, D. (dir.). *Transmission et théorie des littératures francophones : diversité des espaces et des pratiques linguistiques*. Actes du colloque international "Littératures, langues et cultures francophones : espaces et enjeux de la transmission", Bordeaux, 5,6,7 avril 2006. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux ; Pointe-à-Pitre : Jasor.

ISER, W. (1985). *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique*. 2e éd. Bruxelles : P. Mardaga.

JACQUIN, M. (2010). "Quelle place pour l'enseignement des littératures étrangères au sein d'une perspective actionnelle ? Apports et limites du cadre de référence européen (CECR) pour (re) penser l'enseignement de la littérature de langue allemande à Genève". In : *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. 11e rencontres des chercheurs en didactique des littérature, Genève, 25-27 mars 2010 [en ligne].
Disponible sur : < http://www.unige.ch/litteratures2010 >

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : les Éd. de Minuit.

JAUSS, H.-R. (2001). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

JOB-MATHIEU, M. (2006). «Enseigner les littératures francophones : Bilan et ropositions à partir d'une pratique plurielle». In : CHAULET-ACHOUR, C. (éd.) *Convergences francophones*. Amiens : Encrage ; Cergy-Pontoise : CRTF, UCP, p. 33-44.

JODELET, D. (dir.) (1991). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

JODELET, D. (1997). "Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie". In :MOSCOVICI, S. (dir.). Ps*ychologie sociale*. Paris : PUF, p. 361-382.

JORRO, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses universitaires de France.

JORRO, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

JORRO, A. et CROCE-SPINELLI, H. (2003). Gestes du professeur et activité interprétative de lecteurs de cycle 3, Colloque CERFEE-IRSA, Montpellier, 2003

JOSEPH, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF.

JOUBERT, J.-L. (1988). "Littérature immigrée ?". *Le Français dans le monde*. *Diagonales*, 7, juillet, p. 20-21.

JOUBERT, J.-L. (1999). "Notes sur la recherche concernant les littératures francophones"; In : *Littérature comparée et didactique du texte francophone*. Communications présentées au colloque "Orientations actuelles en littératures comparées : bilan et perspectives didactiques", Casablanca, 1996. *Itinéraires et contacts de cultures*, vol. 26, p. 67-72.

JOUBERT, J.-L. (2006a). *Petit guide des littératures francophones*. Paris : Nathan.

JOUBERT, J.-L. (2006b). "Enseigner les littératures francophones". *Le Français dans le monde* : *La francophonie en marche* [en ligne], 343, janvier-février.
Disponible sur : < http://www.fdlm.org/fle/article/343/ >

JOUVE, V. (1993). *La Lecture*. Paris : Hachette.

JOUVE, V. (dir.) (1996). *La lecture littéraire*. Paris : Klincksieck, vol. 1.

JUILLIARD, C. (dir.), et al. (2005). *Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extrascolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre bi- ou plurilingue (langues de migrants, langues locales) sur les axes ouest-africian et franco-africain (Alger, Timimoun, Dakar, Ouagadougou).* Rapport pour l'AUF, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues [en ligne]
Disponible sur : <www.sdl.auf.org/IMG/doc/AUF_Reseau_Sociolingu_1_._der.doc>

KADI, L. (2008). "Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles". Mostaganem : *Cahiers de langue et de littérature*, 5.

KADIK, D. (2002). " Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien". Thèse de doctorat. Sciences du langage, didactique, sémiotique. Besançon. Université Franche-Comté.

KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

KAUFMANN, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre : pourquoi et comment ça change en nous.* Paris : Armand Colin.

KAUFMANN, J.-C. (2011). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984). "Les négociations conversationnelles". *Verbum*, 7, 2-3, p. 223-243.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). "Nouvelle communication et analyse conversationnelle". *Langue française*, 70, p 7-25.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1.* Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2.* Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). *Les interactions verbales. Tome 3.* Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECHIONI, C. (1998a). *L'implicite*. 2e éd. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998b). "La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan". *Langue française* : *La linguistique comme discipline en France,* 117, p. 51-67.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999). "Les cultures de la conversation". *Sciences humaines : le langage,* H.S. 27, déc. / jan, p. 38-41

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). "Analyse des conversations et négociations conversationnelles". In : GROSJEAN, M. et MONDADA, L. (dir.). *La négociation au travail*. Lyon : ARCI : Presses Universitaires de Lyon, p.17-41.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2009). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. 4e éd. Paris : Armand Colin. -> REVOIR

KILANGA MUSINDE, J. (dir.) (2009). *Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais*. Paris : L'Harmattan.

KRAFFT, U. et DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1994). "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition". *Bulletin suisse de linguistique appliquée* : *L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents,* 59, avril, p. 127-158.

KRAMSCH, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford : University Press

LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : les Éd. de Minuit.

LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : les Éd. de Minuit.

LADMIRAL, J. R., et LIPIANSKY, E. M. (1989). *La Communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

LAHIRE, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

LAHIRE, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte poche.

LANE, P. (1992). *La périphérie du texte*. Paris : Nathan.

LANGLADE, G. (2004). "La lecture littéraire au risque de la maîtrise des discours". In : FALARDEAU, É., FISHER, C., SIMARD, C., et al. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, Université Laval [en ligne]
Disponible sur : < http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/gerard-langlade.pdf>

LANGLADE, G., et FOURTANIER M.-J. (2007). "La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire". In : FALARDEAU, É. FISHER, C., SIMARD, C., et al. *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Le Langage et l'homme : Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture ? juin 2009, vol. 44, 1. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions modulaires européennes.

Les Langues modernes : La littérature : dossier, avril, mai juin 2005, 2. Association des professeurs de langues vivantes. Paris : Nathan.

LAPLANTINE, F. (1995). *L'anthropologie*. Paris : Payot & Rivages.

LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique.* Paris : Nathan.

LAPLANTINE, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.

LAROUSSI, F. (éd.) (1997). *Plurilinguisme et identités au Maghreb*. Mont-Saint-Aignan : Publications de l'université de Rouen.

LAUGA-HAMID, M.-C. (1990). "L'implication du sujet dans son apprentissage". In : DABÈNE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.-C., et al. (dir.). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF, p. 56-71.

LE BRIS, M. et ROUAUD, J. (dir.) (2007). *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard.

LEBRUN, M. (2007). "Un nouveau contenu d'enseignement, la littérature à l'école primaire française : des implicatIons didactiques d'un modèle de pratiques". In : FALARDEAU, E., FISHER, C., SIMARD, C., et al. (dir.). *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche.* Sainte-Foix (Québec) : Les Presses de l'université Laval, p.125-144.

LEBRUN, M. et COLLÈS, L. (2007). *La littérature migrante dans l'espace francophone*. Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions modulaires européennes.

LEBRUN, M. et COLLÈS, L. (dir.) (2008). *Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire ?*. *Le Langage et l'homme,* vol. 43, 1, juin, dossier.

LECLAIR, D.(1996). "Poésie et représentation culturelles". *Le Français dans le monde*, 281, mai-juin, p. 63-67.

LEENHART, J. et JOZSA, P. (1982). *Lire la lecture : essai de sociologie de la lecture*. Paris : le Sycomore.

LÉON, P.-R. (1993). *Précis de phonostylistique : parole et expressivité*. Paris : Nathan.

LEVÉCOT, A. (2005). "Regards inter-culturels synchroniques et diachroniques : la littérature de langue portugaise en classe de Terminale LV3". *Les Langues modernes* : *La littérature*, 2, juin.

LEVI-STRAUSS, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

LIPIANSKY, E.-M. (1990). "Identité subjective et interaction". In : CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPIANSKY, E.-M., et al. *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France, p. 173-213.

LITS, M. (1994). "Approche interculturelle et identité narrative". *Études de linguistique appliquée*, 93,

Littératures, « Médiations du social », 1988, 70.

LOUICHON, B. et ROUXEL, A. (dir.) (2010). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LOUIS, V. (2000). "Pour une didactique du texte littéraire au service de la compétence culturelle = For a literary text didactics at the service of cultural ability". *Le Langage et l'homme*, vol. 35, 1, p. 85-96.

LOUIS, V. (2009) . "Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle". Bruxelles, Fernelmont (Belgique) : Éditions modulaires européennes.

LOUIS, V., AUGER, N., et BELU, I. (éds.) (2006). *Former les professeurs de langues à l'interculturel*. Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions modulaires européennes.

LUSCHER, J.-M. (2009). "L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une "tâche littéraire" ?". *Le Français à l'université* [en ligne], 14-02.
Disponible sur : < http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835 >

MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.

MAILLARD, N. (2007). "La cousine Bette et les scouts : compétence du lecteur et codes socio culturels". Colloque de l'Association de Recherche en Didactique du Français. Villeneuve d'Asq, septembre 2007.

Disponible sur : <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Maillard%20A%2012.pdf>

MAILLARD, N. (2008). “Le texte littéraire, passeur culturel et interculturel : discours d’enseignants et pratiques de classe dans une université algérienne”. *Le Langage et l’homme* : *Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire* ?, vol. 43, 1, juin,

MAILLARD, N. (2009). “Quel corpus de textes littéraires dans les formations de français langue étrangère à l’université : discours et pratiques d’enseignants”. *Le Langage et l’homme* : *Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture,* vol. 44, 1, juin.

MAILLARD, N. (2011). “L’enseignant, acteur pluriel”. In : BIGOT, V. et CADET, L. (éds.). *Discours d’enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions. p.173-186.

MAILLARD, N. (2013). “Littératures francophones et formation des enseignants de FLE“. Actes de la journée d’étude “Enseigner les littératures francophones “ Université d’angers. Paris : Riveneuve éditions.

MAILLARD, N., ROUSSEAU, E., et CLAVREUL, V. (2010). “Mobilités étudiantes et enseignement : apprentissage du FLE en France. In : ARGOT-DUTARD, F. (dir.). *La langue française : de rencontres en partages*. Quatrième Lyriades de la langue française, Liré, Angers, 13-18 mai 2008. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.

MAINGUENEAU, D. (1991). *L’analyse du discours : introduction aux lectures de l’archive*. Nouv. éd. Paris : Hachette supérieur.

MAINGUENEAU, D. (1993). *Le contexte de l’œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société.* Paris : Bordas : Dunod.

MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d’analyse du discours*. Paris : Seuil.

MANGIANTE, J.-M., et GOES, J. (éds.) (2007). *L’accueil des étudiants étrangers dans les universités françaises : sélection, formation et évaluation*. Actes de la journée d’étude du 1er juin 2006. Arras : Artois Presse Université.

MANGIANTE, J.-M., et PARPETTE, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

MANGUEL, A. (2000). *Une histoire de la littérature*. Arles : Actes Sud.

MARC, E. (2005). *Psychologie de l’identité : soi et le group*e. Paris : Dunod.

MARC, E., et PICARD, D. (1989). *L’interaction sociale*. Paris : Presses universitaire de France.

MARKOVO, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF. 2007

MARLAIR, S., et DUFAYS, J.-L. (2008). “Quels gestes pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? Regard sur quatre leçons de 5e année du secondaire”. In : BUCHETON, D. et DEZUTTER, O. (dir.). *Le Développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck,

MARTINEZ, P. (éd.) (2002). *Français langue seconde : apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve et Larose.

MARTINEZ, M.-L. (2005). “Le débat comme espace interlocutif d’identification des textes et des personnes”. *Tréma* : *Approche anthropologique en éducation et en formation 2* [en ligne], 24, p. 77-98.
Disponible sur : < http://trema.revues.org/766 >

MAZAURIC, C. (2004). “Le lecteur d’Afrique : contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire”. Thèse de doctorat. Littérature française. Université de Toulouse-Le Mirail.

MAZAURIC, C. (2005). “De la langue maternelle aux mots étrangers ? Parcours d'acculturation en lecture littéraire”. In : BERTRAND, O. (dir.). *Diversités culturelles et apprentissage du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, p.205-219.

MAZAURIC, C. (2006). “Lire dans la langue autre : composer avec son autre ?”. In : DEMOUGIN, F. (dir.). *Lire dans la langue de l'autre : la littérature comme altérité radicale et les conséquences en didactique du français langue étrangère, maternelle ou de scolarisation*. Montpellier : Université Paul-Valéry, Montpellier 3, p.93-109.

MAZAURIC, C. (2007). “Lire les voix : pour une didactisation de l'extrême contemporain africain, en Afrique et ailleurs”. In : NGALASSO-MWATHA, M. (éd.) (2007). *Littératures, savoirs et enseignement*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 347-356.

MAZAURIC, C., et DOMMARTIN, C. (2006). “Dynamiques transculturelles d’apprentissage pour des apprenants asiatiques en groupes homogènes vs hétérogènes”. In : LOUIS, V., AUGER, N., et BELU, I. (éds.) (2006). *Former les professeurs de langues à l’interculturel*. Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions modulaires européennes.

MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J., et LANGLADE, G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur.* Bruxelles : P.I.E. P. Lang.

MIALARET, G. (2006). *Sciences de l’éducation : aspects historiques : problèmes épistémologiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

MITTERAND, H. (1998). “Dialogue et littérarité”. In : *Le Roman à l'œuvre : genèse et valeurs*. Paris : PUF, p.253-267.

MOATASSIME, A. (dir.) (1984). *Langue française et pluralité au Maghreb*. *Französisch Heute,* numéro spécial, 2.

MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier : CREDIF.

MOESCHLER, J. et AUCHLIN, A. (2005). *Introduction à la linguistique contemporaine*. 2e éd. Paris : Armand Colin.

MOIRAND, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette FLE.

MOLINIÉ, G. et VIALA, A. (1993). *Approches de la réception : sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio*. Paris : Presses universitaires de France.

MONDADA, L. (1995a). “Introduction” In : *Pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles*. Actes du colloque “Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles”. *Cahiers de l’ILSL*, 7, numéro spécial, p.1-18.

MONDADA, L. (1995b.). *Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques*. Actes du 3e colloque d'orthophonie-logopédie, Neuchâtel, 29-30 septembre 1994 ”Interventions en groupe et interactions”. *TRANEL*, 22, p. 55-89.

MONDADA, L. (1998). *Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste*. Actes du colloque *"*Le travail du chercheur sur le terrain : Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l’enquête*"*, Université de Lausanne, 13-14 décembre 1996. *Cahiers de l’ILSL*, 10, p. 39-68.

MONDADA, L. (1999). “L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs”. *Langages* : *Interaction et langue étrangère,* 134, p. 20-34.

MONDADA, L. (2000). “Effets théoriques des pratiques de transcription”. *LINX*, 42, p. 131-150.

MONDADA, L. (2001). “Apports de l’ethnométhodologie et de l’analyse conversationnelle à la description de l’acquisition dans l’interaction”. In : MARQUILLO LARRUY, M. (éd.). *Questions d’épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde et langue étrangère)*. Poitiers : Université de Poitiers. *Les cahiers FORELL*, 15.

MONDADA, L. (2005). *Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

MONDADA, L., et PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). “Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l’acquisition des langues ?”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* : *Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères,* 12, p. 147-174.

MONDADA, L., et PY, B. (1994). “Vers une définition interactionnelle de la catégorie d’apprenant”. In : POCHARD, J.C. (éd.). *Profils d’apprenants.* Actes du 9e colloque international “Acquisition d’une langue étrangère : perspectives et recherches”, Saint-Etienne, mai 1993. Saint-Etienne : Publications de l’université de Saint-Etienne.

MONTAGNE-MACAIRE, D. (2007). “Didactique des langues et recherche-action”. *Les Cahiers de l‘Acedle* : *Journées NeQ (Notions en Questions) : méthodologie de recherche en didactique des langues,* 4, p. 93-120.

MOORE, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

MOORE, D., et SIMON, D.-L. (2002). “Déritualisation et identité d’apprenants”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* : *L’acquisition en classe de langue,* 16, p. 121-143.

MORIN, E. (1980). *La Méthode (T. 2)*. Paris : Seuil.

MORSLY, D. (1983). "Sociolinguistique de l’Algérie : du discours institutionnel à la réalité des pratiques linguistiques". In : CALVET L.-J. (éd.). *Sociolinguistique du Maghreb*. Paris : Centre de recherche linguistique, Sorbonne.

MORSLY, D. (1984). “La langue étrangère, réflexion sur le statut de la langue française en Algérie”. *Le Français dans le monde*. *Horizons Maghreb*, 189, p. 22-26.

MORSLY, D. (1988). “Le français dans la réalité algérienne” Thèse de doctorat d’État. Lettres. Université de Paris 5.

MORSLY, D. (1997). “Tamazight langue nationale ?”. In : LAROUSSI, F. (éd.). *Plurilinguisme et identités au Maghreb*. Mont-Saint-Aignan : Publications de l’université de Rouen.

MORSLY, D. (2002a). “Des instituteurs algériens et de leurs langues : représentations linguistiques”. In : DOURARI, A. (éd.). *Cultures populaires et culture nationale en Algérie*. Actes du colloque national “ La place des formes d’expressions dans la définition de la culture nationale”. Tizi Ouzou, Université Mouloud Mammeri, 20-22 novembre 1999. Paris : L’Hamattan.

MORSLY, D. (2002b). “Dire ses langues, dire son métier d’instit., dire son identité de femme”. In : MORSLY, D. (éd.). *Langages au féminin*. Angers : Kachina.

MORSLY, D. (2003). “Histoire externe du français au Maghreb”. In : *Romanische Sprachgeschichte : ein internationales Handbuch ur Geschichte der romanischen Sprachen Histoire linguistique de la romania. T.1 = Manuel international d’histoire linguistique de la Romania. T.1*. Berlin : W. de Gruyter. p.929-940.

MORSLY, D. (2004a). "Instituteurs en Algérie face à la pluralité des langues et des cultures dans l'Algérie coloniale". In : BERERHI, A. (dir.). *L'autobiographie en situation d'interculturalité. Tome 1.* Actes du colloque international, Université d’Alger, 9-11 décembre 2003. Blida (Algérie) : Éd. du Tell, p. 254-265.

MORSLY, D. (2004b). "Instituteurs/institutrices algériens : du français ? Seulement du français". *Cahiers du Sladd* : *Des langues et des discours en question,* 2, p. 25-44.

MORSLY, D. (2012). “La sociolinguistique en Algérie : état des lieux et perspectives”. In : BEREHRI, A. *Cinquantenaire de l’Algérie indépendante, itinéraires et visages en devenir, réflexions et perspectives, Revue scientifique et académique de l’université d’Alger*, juin.

MOSCOVICI, S. (dir.) (1972). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse, 2 vol.

MOSCOVICI., S. (dir.) (1997). *La psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

MOURA, J.-M. (1999). *Littératures francophones et théorie post-coloniale*. Paris : Presses universitaires de France.

MUCCHIELLI, A. (1994). *Les méthodes qualitative*s. 2e éd. corrigée. Paris : Presses universitaires de France.

MULLER, C. (2008). “La photographie, déclencheur de parole en classe de FLE : la fiction dans les interactions”. In : DURAND, J., HABERT, B. et LAKS, B. (dir.). *Congrès mondial de linguistique française*, Paris, 9-12 juillet 2008 [en ligne]. Paris : Institut de linguistique française, p. 533-546. Disponible sur : < http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08049 > (consulté le 8 août 2011)

MULLER, C. (2009). “La photographie, déclencheur d’interaction en classe de langue : négociations entre apprenants”. *Les Cahiers de l’Acedle* : *Recherches en didactique des langues : l’Alsace au coeur du plurilinguisme* [en ligne], vol. 6, 1, p. 173-196.

Disponible sur : < http://acedle.org/IMG/pdf/Muller_Cahiers-Acedle_6-1.pdf >

MULLER, C. (2011). “Paroles sur images : Les interactions orales déclenchées par des photographies d'auteur en classe de français langue étrangère”. Thèse de doctorat. Didactique des langues et des cultures. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

MÜLLER, N., et DE PIETRO, J. F. (2007). “Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In : MOORE, D. (éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 65-99

MURPHY-LEJEUNE, É. (2003). *L’étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.

NATUREL, M. (1995). *Pour la littérature : de l’extrait à l’oeuvre*. Paris : Clé International.

NGALASSO-MWATHA, M. (éd.) (2007). *Littératures, savoirs et enseignement*. Actes du colloque international organisé par le CELFA et l'APELA, Bordeaux, 23-25 septembre 2004. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

NOÉ, A. (1993). “Littérature : retour au texte”. *Le Français dans le monde*, 261, novembre-décembre, p. 45-46.

NONNON, E. (1999). “Note de synthèse : l’enseignement de l’oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française)”. *Revue française de pédagogie* : *L’école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales,* 129, p.87-131.

OESCH-SERRA, C. et PY, B. (2004). “Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute” In : GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., et al. (éds.). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, p. 219-239.

OLIVERI, C. (1996). “La culture cultivée et ses métamorphoses”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Cultures, culture,* n° spécial, janvier, p. 9-19.

ORIOL-BOYER C. (1990). “Pour une didactique du français langue et littérature étrangère”. *Le Français dans le monde*, 237, p.56-65.

PALLOTTI, G. (2002). “La classe dans une perspective écologique de l’acquisition” Acquisition et interaction en langue étrangère” : *L’acquisition en classe de langue*. [En ligne] 16, p.165-197.

Disponible sur : http://aile.revues.org/1395 (mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 20 juillet 2012.

PAPO, E. et BOURGAIN, D. (1989). *Littérature et communication en classe de langue : une initiation à l’analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier ; Saint-Cloud : CREDIF.

PAVEAU, M.-A. et VAUDREY-LUIGI, S. (2011). “Présentation”. *Le Français aujourd’hui : Littérature et linguistique : dialogue ou coexistence ?* 4, 175. p. 3-7.

PEKAREK, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l’interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Editions universitaires.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). “Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* : *Approches interactionnistes de l’acquisition des langues étrangères*, 12, p. 3-27.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2002). “Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2”. In : CICUREL, F. et VÉRONIQUE, D. *Discours action et appropriation des langues.* Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle., 117-130.

PÉPIN N. (2007). *Identités fragmentées, éléments pour une grammaire de l’identité*. Berne : Peter Lang.

PETIT, M. (2002). *Éloge de la lecture : la construction de soi.* Paris : Belin.

PEYTARD, J. (éd.) (1982). *Littérature et classe de langue : français langue étrangère*. Paris : Hatier : CREDIF.

PEYTARD, J. (dir.) (1987). “Enseignement de la littérature et français langue étrangère”. *Le Français aujourd’hui : Langue maternelle / Langue étrangère,* 78, juin.

PEYTARD, J. (1988). “Usage du texte littéraire en classe de langue de français langue étrangère, éléments de problématique”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Littérature et enseignement : la perspective du lecteur*, n° spécial, février-mars.

PEYTARD, J. et MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français : les lieux d’une rencontre*. Vanves : Hachette FLE.

PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : les Éd. de Minuit.

POLETTI, M.-L. (1988). “La mise en scène du texte ou comment entrer en lecture”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Littérature et enseignement : la perspective du lecteur,* n ° spécial, février-mars, p. 110-116.

PORCHER, L. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé international.

PORCHER, L. (1987). *Manières de classe*. Paris : Didier..

PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP : Hachette éducation.

PORCHER, L. (éd.) (1996). *Cultures culture*. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, janvier.

PORCHER, L. (2004). “ Parcours de l’interculturalité “. In : Les nouveaux visages de l’interculturalité, deuxième rencontre des services d’action éducative [en ligne]
Disponible sur : <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf> (consulté le 20 /06 / 2013).

PORCHER, L., et PEYTARD, J. (éds.) (1982). *Littérature à enseigner*. *Études de linguistique appliquée*, 45, janvier-mars.

PORQUIER, R. (1984). “Communication exolingue et apprentissage des langues III”. In : PY, B. (éd.). *Acquisition d'une langue étrangère III.* Actes du colloque, Université de Neuchâtel, 16-18

septembre 1982. Saint-Denis : Presses de l'Université Paris VIII-Vincennes : Encrages ; Neuchâtel : Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, p. 17-49.

PRIEUR, J.-M. (2006). “Des écrivains en contact de langues”. *Études de linguistique appliquée* : *Appropriation des langues et attitudes linguistiques,* 144, p. 485-492.

PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.

PUREN, C~~H~~. (1993). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier : CREDIF.

PUREN, C. (2002). “Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle”. *Langues modernes : l'interculturel* [en ligne], 3, juillet-août-sept. Paris : APLV, p. 55-71
Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>

PUREN, C. (2004). “L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques”. Conférence du 2 novembre 2004 [en ligne], Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École supérieure de commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004.
Disponible sur :<http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>

PUREN, C. (2006a). “Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social” [en ligne], p. 1-18
Disponible sur : < http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389 > (Consulté le 5 mars 2010)

PUREN, C. (2006b). “De l'approche didactique à la perspective actionnelle”. *Le Français dans le monde,*347 sept-oct, p. 37-40.

PY, B. (2000). “Représentations sociales et discours, questions épistémologiques et méthodologiques”. In : *Tranel : Analyse conversationnelle et représentations sociales,* 32, p. 5-20.

PY, B. (2004). “Pour une approche linguistique des représentations sociales”. *Langages : Représentations métalinguistiques ordinaires et discours,* 154, p. 6-19.

PY, B. (2005). “La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 12.
Disponible sur :< http://aile.revues.org/1464> (mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 29 juin 2013)

QUAGHEBEUR, M. (éd.) (2008). *Analyse et enseignement des littératures francophones : tentatives, réticences, responsabilités.* Actes du colloque de l'Association européenne pour les études francophones, Paris, 31 mai-2 juin 2006. Bruxelles : P.I.E - P. Lang.

QUEFFELEC, A., BENZAKOUR, F. et CHERRAD-BENCHEFRA, Y. (éds.) (1995). *Le français au Maghreb*. Actes du colloque d'Aix-en-Provence, septembre 1994. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

QUEIROZ, J.-M. de et ZIOTKOWSKI, M. (1994). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

RABATEL, A. (dir.) (2004). *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

RACHEDI, L. (2009). “Le raconter et l’écrire dans la migration : lorsque le récit de soi conditionne le passage vers d’autre territoires” in : GOHARD-RADENKOVIC, A. et RACHEDI L. (éd.). *Récits de vie, récits de langues et mobilités : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l’altérité*. Paris : L’Harmattan.

REBOULLET, A. (dir.) (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.

REUTER, Y. (1996). “Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l’école primaire”. *Repères* : *Lecture et écriture littéraires à l’école,* 13, p. 7-25.

REUTER, Y. (1997). “Pourquoi enseigner la littérature ?” In : CHANFRAUT-DUCHET, M.F. (dir.). *Les représentations de la littérature dans l’enseignement : 1887-1990*. Actes du colloque organisé par l’Université de Tours et l’IUFM d’Orléans à l’Université François Rabelais, Tours, 16 et 17 sept. 1994. Tours : Université de Tours, p. 45-54.

REY-DEBOVE, J. (1997). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage.* Paris : Armand Colin.

RICOEUR, P. (1969). *Essais d’herméneutique. Tome 1 : Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.

RICOEUR, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil.

RICOEUR, P. (1986). *Essais d’herméneutique. Tome 2 : Du texte à l’action*. Paris : Seuil.

RIPORTELLA, L. (2005). “Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues”. *Les langues modernes* : *Varia,* 3.

RIPORTELLA, L.(2006). *Le texte littéraire en classe d’espagnol*. Lyon : INRP.

RIQUOIS E. (2009). "Pour une didactique des littératures en françaislangue étrangère . Du roman légitimé au roman policier ". Thèse de doctorat. Sciences du langage. Université de Rouen.

RIQUOIS, E. (2010). "Une lecture actionnelle du texte littéraire ?”. *Les Langues modernes* : *Littérature et plaisir de lire*. 3.

RIVIÈRE, V. (2006). “L’activité de prescription en contexte didactique : analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde”. Thèse de doctorat. Didactologie des langues et des cultures. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

ROSEN, E. (2009). “La perspective actionnelle et l’approche par tâches”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue*, 45, janvier, p. 6-14.

ROSENBLATT, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem : the transactional theory of the literary work*, Carbondale : Southern Illinois University Press.

ROULET, E. (1985). “De la conversation comme négociation”. *Le Français aujourd’hui* : *Dialoguer : de la conversation au texte,* 71, septembre, p. 5-13.

ROULET, E. (1999). *La description de l’organisation du discours : des dialogues oraux aux dialogues écrits*. Paris : Hatier.

ROUXEL A. (1999). “ Lecture scolaire, lecture privée, frontières mentales, frontières réelles ?“. In : DEMOUGIN, P. et MASSOL, J.-F. *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l’école*. Grenoble, CRDP de Grenoble. p. 103-113.

ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

ROUXEL, A. (2002). “Qu’entend-on par lecture littéraire ?” In : *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*. Actes du colloque de l’Université d’automne [en ligne]
Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire%A0.html>

ROUXEL A. (2006). “Formes et effets des phénomènes de résistance au processus de subjectivation du texte”. In : DUMORTIER, J. (éd.). *Une Formation littéraire malgré tout : enseigner la littérature dans des classes difficiles.* Namur : Presses Universitaires de Namur, p.21-24.

ROUXEL, A. (2007). “Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l’expression du sujet lecteur”. *Le Français aujourd’hui* : *Sujet lecteur, sujet scripteur : quels enjeux pour la didactique ?,* 2, 157, p. 65-73.

ROUXEL, A., et LANGLADE, G. (éds.) (2005). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Actes du colloque "Sujets lecteurs et enseignement de la littérature", organisé par l'Université Rennes 2 et l'IUFM de Bretagne, Rennes, 29-31 janvier 2004. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SACKS, H. (1992). *Lectures on conversation*. Oxford : Blackwell, 2 vol.

SARTRE. J.-P. (1976). *L’être et le néant*. Paris : Gallimard, impr. 1976.

SARTRE, J.-P. (1985). *Qu’est-ce que la littérature.* Paris : Gallimard.

SAUSSURE, F. de (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SCHMITT, M.-P. et VIALA, A. (1994). *Savoir lire : précis de lecture critique*. Paris : Didier.

SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

SÉOUD, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Didier : CREDIF.

SÉOUD A. (2010). “Allocution d’ouverture”. In : *Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français* ? 10e recontres des chercheurs en didactique de la littérature, 2-3-4 avril 2009. s.l. : Éditions Sahar ; Sousse : Unité de recherche école et littérature, Faculté des Lettres et des sciences humaines, Université de Sousse.

SERRES, M. (1991). *Le Tiers-instruit*, Paris : Gallimard.

SINCLAIR, J. et COULTHARD, R.-M. (1975). *Towards an analysis of discourse : the english used by teachers and pupils*. Oxford : Oxford University Press.

SPERKOVA, P. (2009). “La littérature et l’interculturalité en classe de langue”. *Sens public* [en ligne] Disponible sur : < www.sens-public.org/spip.php?article666 >

SUNDBERG, A.-K. (2009). *Le poids de la tradition : La gestion professorale de l’altérité linguistique et culturelle en classe de FLE*. Acta Wexionensia n°174 , Göteborg : Vaxjö University Press.

TAHA, M. (2004). “Dialectique entre langue d’apartenance et langue d’adoption. Pour une nouvelle identité du francophone libanais“. In : GOHARD-RADENKOVIC, A. (éd.). *Altérité et identités dans les littératures de langue française. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. n° spécial, juillet.

TALEB-IBRAHIMI, K. (1997). *Les Algériens et leur(s) langue(s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. 2e éd. Alger : Éditions el Hikma.

TAUVERON, C. (1999a). “Comprendre et interpréter le littéraire à l’école : du texte réticent au texte proliférant”. *Repères* : *Comprendre et interpréter les textes à l’école,* 19, p.9-38.

TAUVERON, C. (1999b). “Apprendre à entendre le murmure des textes”. Congrès de l’ANCP, Blois, transcription de conférence [en ligne]

Disponible sur : <http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/12/Repository/Murmure-des-textes-Tauvenon.pdf>

TAUVERON, C. (2002). “La lecture comme jeu 1, à l’école aussi”. In : *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements.* Actes du colloque de l’Université d’automne [en ligne]
Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46316/la-lecture-comme-jeu-1-a-l-ecole-aussi.html>

TAUVERON, C. et DUBOIS-MARCOIN, D. (dir.) (2008). “Présentation”. *Repères : Pratiques effectives de la litterature à l'école et au collège*, 37, p. 5-38.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S., et LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture : interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

TODOROV, T. (1979) Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, en collaboration avec Oswald Ducrot Seuil, 1979

TODOROV, T. (1987). *La notion de littérature*. Paris : Seuil.

TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.

TRAVERSO, V. (1996). *La conversation familière : analyse pragmatique des interactions.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

TRAVERSO, V. (1999). *L’analyse des conversations*. Paris : Nathan.

TRAVERSO, V. (éd.) (2000). *Perspectives interculturelles sur l’interaction*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

TREVISE, A. (1979). “Spécificité de l’énonciation didactique dans l’apprentissage de l’anglais par des étudiants francophones”. *Encrages*, Université de Paris VIII-Vincennes, automne, p. 44-52.

TREVISE, A. (1992). “La gestion cognitive de l’étrangeté dans l’acquisition d’une langue étrangère”. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne], 1.
Disponible sur : <http://aile.revues.org/4880> (mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 25 juin 2011)

TROGNON, A. (1993). “La négociation du sens dans l’interaction”. In : HALTÉ, J.-F. (dir.). *Inter-actions : l’interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*. Metz : Centre d’Analyse Syntaxique de l’Université de Metz, p. 91-120.

VANHULLE, S. (1998). “Des transactions du lecteur aux Cercles de lecture : Littérature et interactions sociales à l'école primaire = From Reader Transactions to Reading Circles : Literature and Social Interaction in Primary School”. *Bildungsforschung und Bidungspraxis*, vol. 20, 2, p. 216-239.
Ref. sur Cat Inist http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=2010143

VANISCOTTE, F. (dir.) (2003). *La mobilité étudiante en Europe, mythe ou réalité*. Paris : L’Harmattan.

VAN LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner : ethnography and second language classroom research*. London ; New York : Longman.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum : Aawareness, autonomy and authenticity.* London : Longman.

VASSEUR, M.-T. (2001). “Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue “ In : CASTELLOTTI, V., MOCHET, M.-A., (dir.), MOORE, D. (éds.). *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, p. 133-148.

VASSEUR, M.-T. (2004). “Comprendre comment on apprend en communiquant, disait Bernard Py”. In : GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D., et al. (éds.). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, p. 111-114.

VASSEUR, M.-T. (2005). *Rencontres de langues : question(s) d’interaction*. Paris : Didier.

VASSEUR, M.-T. (2007). “Les "données du terrain" au coeur du dispositif de recherche : pour une recherche sur l’interaction et dans l’interaction en didactique des langues”. *Les Cahiers de l'Acedle* : *Journées NeQ (Notions en Questions) : méthodologie de recherche en didactique des langues* [en ligne], 4, p. 21-35.
Disponible sur : < http://acedle.org/IMG/pdf/Vasseur-MT_cah4.pdf >

VASSEUR, M.-T. et ARDITTY, J. (1996). “Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexion sur quinze ans de recherche”. *Acquisition et interacton en langue étrangère* : *Activité et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues,* 8, p. 57-87.

VASSEUR, M.-T. et GRANDCOLAS, B. (1997). "Regards croisés : rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique". In : MATTHEY, M. (éd.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2006). “L’interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée“. In : *L’interculturel en francophonie : répresentations des apprenants et discours des manuels*. Belgique : Editions modulaires européennes & InterCommunications, p. 69-85.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2007). “La littérature et les manuels d’enseignement du français langue seconde”. In : BOUGUERRA, T. (dir.). *Du littéraire : analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques.* Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, p. 175-188.

VERRIER, J. (1994). “De l’enseignement de la littérature à l’enseignement de la lecture”. In : COSTE, D. (éd.). *Vingt ans dans l’évolution de la didactique des langues* : *1968-1988*. Paris : Hatier : Didier : CREDIF, p. 13-24.

VIALA, A. (1987). “ L’enjeu en jeu, rhétorique du lecteur et lecture littéraire ”. In : PICARD, M. (dir.) *La lecture littéraire*. Actes du colloque, Reims, 14-16 juin 1984. Paris : Clancier-Guénaud.

VIGNER, G. (1979). *Lire : du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture.* Paris : Clé International.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé international.

VINSONNEAU, G. (2002). *L’identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

VION, R. (1996). “L’analyse des interactions verbales”. *Les Carnets du Cediscor* : *La construction interactive des discours de la classe de langue,* 4, p.19-32.

VION, R. (2000). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.

VRHOVAC, Y. (2005). “Lire un conte en français en Croatie : pour une approche interactionnelle”. *Le Français dans le monde. Recherches et applications* : *Les interactions en classe de langue,* juillet, p. 87-95.

WABERI, A. (2006).” Proposer un panorama”. *Le Français dans le monde* : *La francophonie en marche,* 343. janvier-février.

Wievorka, M. dir. (1996). Société fragmentée. Le multiculturalisme en débat. Paris : La Découverte.

WINKIN, Y. (1997). “L’observation participante est-elle un leurre ?”. *Communication et organisation : Induction et communication* [En ligne], 12.
Disponible sur : <http://communicationorganisation.revues.org/1983> (mis en ligne le 26 mars 2012, consulté le 09 juillet 2013.)

WINKIN, Y. (éd.). *La nouvelle communication*. Éd. revue et corrigée. Paris : Seuil, p. 11-109.

WINKIN, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris : Éd. du Seuil.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

ZARATE, G. (1993). *Représentations de l’étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Manuels

BARAONA, G. (2005). *La littérature en dialogues* : niveau intermédiaire. Paris : Clé international : RFI.

BLANCPAIN, M., BRUNSVICK, Y. et GINESTIER, P. (1979). Les Français à travers leurs romans : textes, notes et documents. Paris : Alliance française ; Clé International.

BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F. et NÉ, M.-F. (2003, 2004, 2005)). *Littérature progressive du français : avec 600 activités*. Paris : Clé international (niveau débutant, niveau intermédiaire, niveau avancé).

BLONDEAU, N. et ALLOUACHE, F (2008). *Littérature progressive de la francophonie : avec 750 activités*. Paris : Clé international.

CHOVELON, B. et BARTHE, M. (2005). *Le français par les textes : niveaux moyen et avancé*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

CHOVELON, B. et BARTHE, M. (2009). *Lectures d'auteurs*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

ESTÉOULE-EXEL, M.-H. et RÉGNAT, S. (2008). *Livres ouverts : approche des littératures française et francophones, niveaux A2 - C2*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (éd.) (1976). *Littératures de langue française hors de France : anthologie didactique*. Gembloux : Duculot, p. 297-300.

MAUGER, G. (1953). *Cours de langue et civilisation française à l'usage des étrangers, vol. 4 : La France et ses écrivains*. Paris : Hachette.

MAUGER, G., BRUÉZIÈRE, M., GEFFROY, R. (1971). *Le Français et la vie, vol. 3.* Paris : Hachette.

Sitographie

Campus France. "Choisir la France" [en ligne] <www.campus-france.org> (consulté le 06/06/11)
Campus France (2010). "Les étudiants internationaux : chiffres clés" [en ligne] < www.campus-france.org>
(consulté le 06/06/11)

Campus France (2011). "Les étudiants étrangers en France : image et attractivité" [en ligne] <http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/sofres/fr/note_342_fr.pdf> (consulté le 18/01/12)

CRDP (Paris). *Parcours littéraires francophones* [en ligne] < http://crdp.ac-paris.fr/parcours/index.php >

Franc parler : le site des professeurs de français [en ligne] < http://francparler-oif.org/ >

Ile en ile : un site pour valoriser les ressources informatives et culturelles du monde insulaire francophone [en ligne] < http://www.lehman.edu/ile.en.ile/ >

LIMAG : littératures du Maghreb [en ligne] < http://www.limag.com/ >

Ouest France : 7 septembre 2009
<http://www.angers.maville.com/actu/actudet_-Les-etudiants-etrangers-font-aussi-leur-rentree-_loc-1060042------49007_actu.Htm>

INDEX

1. Index des notions

acculturation : 93**,** 144, 156, 247, 269, 271, 387, 403, 413, 479, 480, 652, 681

appartenances (culturelles, sociales) : 8, 17, 31, 49, 87, 86, 89, 90, 91, 92, 95, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 125, 127, 128, 153, 155, 156, 158, 164, 171, 240, 245, 246, 248, 260, 267, 268, 269, 271, 272, 279, 287, 289, 290, 461, 498, 499, 500, 501, 512, 513, 514, 518, 520, 526, 527, 530, 531, 533, 534, 539, 610, 622, 620, 649

approche communicative : 93, 183, 196, 212, 219, 220, 222, 231, 232, 655

agir (enseignant, professoral) : 69, 72, 75, 77, 277, 334, 560, 660, 664

altérité : 7, 22, 72, 93, 95, 96, 108, 120, 121, 123, 129, 144, 161, 172, 177, 239, 244, 245, 246, 251, 254, 257, 258, 261, 262, 264, 266, 273, 278, 388, 405, 423, 449, 450, 472, 497, 518, 609, 626, 644, 645, 651, 653, 658, 668, 669, 671, 673, 681, 687, 689

alternance codique : 63, 341, 464, 493

anthropologique (culture, lecture) : 11, 16, 81, 83, 84, 86, 148, 187, 208, 209, 238, 239, 242, 243, 247, 250, 252, 254, 255, 259, 260, 261, 279, 443, 444, 496, 549, 591, 644, 647, 651, 659, 668, 673, 681

arpentage : 13, 14, 21, 24, 281, 326, 332, 342, 344, 370, 374, 379, 380

bornage : 14, 59, 350, 351, 372, 373, 374, 375, 378

Cadre Européen Commun de Référence (CECR) : 10, 11, 94, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 279, 274, 634, 665, 666, 675, 687

catégorie(s), catégorisation : 11, 15, 17, 22, 32, 78, 81, 82, 88, 92, 99, 105, 110, 117, 121, 122, 124, 125, 128, 133, 139, 145, 149, 150, 153, 155, 162, 210, 242, 259, 264, 270, 271, 278, 282, 284, 285, 287, 288, 292, 295, 298, 299, 300, 303, 304, 307, 309, 326, 336, 348, 382, 387, 389, 418, 420, 461, 498, 499, 500, 501, 509-518, 520, 523, 527, 530, 533, 536, 540, 548, 558, 577, 578, 606, 607; 614, 626, 630, 632, 633, 635, 647, 674, 682, 694

Celfe : 14, 15, 23, 184, 287, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 311, 312, 322, 323, 326, 331, 346, 381, 384, 385, 388, 389, 390, 393, 394, 395, 396, 416, 426, 428, 434, 435, 496, 568, 630, 645

Centres de langues universitaire : 5, 14, 22, 23, 51, 157, 156, 158, 184, 287, 296, 297, 298, 331, 388, 389, 381, 384, 388, 416, 417, 431, 435, 451, 496, 533, 568, 645

Cidef : 14, 15, 23, 184, 273, 287, 293, 296, 297, 311, 312, 323, 325, 325, 331, 381, 384, 385, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 416, 426, 428, 431, 453, 496, 568, 630, 645

civilisation : 7, 9, 10, 81, 83, 84, 85, 86, 140, 141, 155, 182, 183, 188, 190, 191, 192, 195, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 208, 210, 211, 217, 235, 237, 244, 253, 255, 257, 271, 272, 387, 397, 413, 419, 420, 422, 428, 572, 606, 651, 653, 659, 671, 679, 685, 692

codes : 5, 9, 15, 18, 19, 23, 25, 34, 37, 45, 64, 65, 67, 133, 138, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 159, 166, 167, 177, 179, 220, 227, 247, 267, 287, 309, 318, 33é, 337, 340, 342, 347, 386, 408, 418, 419, 421, 422, 424, 425, 422, 448, 464, 469, 472, 473, 480, 516, 526, 535, 536, 537, 539, 540, 543, 545, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 555, 556, 558, 559, 560, 561, 562, 568, 570, 572, 573, 575, 578, 579, 580, 582, 583, 591, 592, 593, 596, 601, 604, 607, 608, 615, 616, 621, 622, 627, 628, 629, 633, 637, 640, 643, 647, 648, 671, 679

communication paraverbale / non verbale : 13, 30, 37, 38, 39, 57, 90, 91, 118, 122, 221, 255, 294, 295, 332, 334, 336, 337, 340, 341, 349, 350, 358, 359, 365, 366, 372, 377, 378, 379, 500, 533, 598, 599, 608, 618

comparaison, démarche comparative : 12, 16, 30, 46, 49, 52, 68, 91, 92, 113, 155, 158, 172, 187, 189, 194, 195, 202, 225, 226, 245, 256, 257, 287, 288, 289, 290, 293, 326, 331, 342, 433, 445, 446, 447, 470, 483, 514, 519n 520, 546, 550, 567, 572, 597, 600, 609, 611, 613, 614, 623, 624, 625, 640, 646, 662, 671

compétence : 9, 31, 43, 50, 52, 53, 55, 60, 62, 71, 74, 75, 81, 93, 94, 95, 110, 121, 129, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 166, 167, 170, 179, 183, 185, 188, 208, 209, 211, 224, 226, 229, 230, 231, 234, 236, 237, 238, 239, 247, 248, 253, 257, 258, 272, 276, 279, 320, 336, 386, 490, 443, 446, 447, 450, 451, 454, 456, 457, 528, 536, 603, 654, 655, 658, 659, 660, 665, 666, 669, 672, 673, 679, 684, 689

compréhension (incompréhension, intercompréhension) : 16, 25, 30, 37, 41, 44, 45, 46, 50, 58, 60, 63, 64, 66, 74, 75, 76; 77, 78, 93, 94, 97, 102, 123, 137, 138, 139, 151, 161, 166, 167, 168, 173, 174, 175, 177, 179, 181, 185, 190, 194, 197, 211, 230, 233, 234, 242, 244, 245, 253, 255, 268, 271, 272, 276, 277, 279, 283, 284, 285, 286, 288, 294, 297, 305, 310, 314, 319, 325, 327, 328, 330, 331, 335, 338, 364, 367, 387, 390, 420, 422, 429, 440, 442, 474, 486, 495, 525, 535, 541, 543, 554, 559, 561, 567 568, 572, 575, 580, 581, 593, 595, 609, 619, 621, 637, 647, 649, 657, 667, 673, 676

consignes : 174, 176, 237, 295, 306, 312, 314, 354, 355, 365, 370, 375, 377, 378, 532, 545, 558, 574, 575, 579, 580, 583

contacts (interculturels, entre langues, entre cultures) : 7, 17, 26, 30, 36, 45, 62, 65, 68, 78, 81, 89, 90, 91, 93, 109, 116, 120, 123, 124, 125, 126, 129, 144, 160, 165, 166, 191, 194, 196, 198, 203, 207, 232, 236, 251, 252, 253, 257, 265, 266, 385, 397, 412, 392, 402, 446, 460, 462, 465, 472, 486, 491, 493, 495, 501, 568, 593, 619, 623, 652, 663, 672, 676, 686, 690

contexte : 5, 6, 9, 12, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 64, 65, 69, 72, 74, 75, 77 88, 93, , 78, 79, 85, 97, 99, 100, 101, 103, 106, 108, 113, 117, 120, 129, 134, 135, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 52, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 165, 166, 167, 168, 169, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 193, 196, 200, 206, 209, 211, 212, 218, 231, 232, 239, 249, 253, 254, 262, 265, 266, 267, 278, 281, 285, 287, 288, 289, 290, 292, 295, 312,

314, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 331, 335, 340, 344, 348, 353, 355, 367, 379, 381, 384, 388, 397, 401, 402, 403, 404, 405, 410, 411, 412, 416, 417, 419, 421, 422, 423, 424, 425, 432, 442, 450, 459, 462, 463, 467, 470, 486, 491, 498, 509, 513, 514, 516, 517, 522, 526, 533, 534, 535, 539, 541, 543, 547, 548, 555, 556, 557, 558, 560, 561, 566, 568, 570; 591, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 603, 605, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 614, 618, 619, 625, 628, 630, 632, 633, 638, 639, 640, 641, 643, 645, 646, 647, 648, 650, 651, 653, 656, 657, 661, 662, 665, 668, 669, 672, 676, 677, 680, 686, 687, 695

contextualisation (décontextualisation, recontextualisation, réagencement contextuel) : 5, 19, 20, 23, 25, 30, 46, 50, 65, 70, 101, 107, 109, 117, 122, 129, 134, 173, 211, 285, 305, 348, 387, 403, 412, 418, 423, 498, 511, 533, 575, 593, 594, 595, 596, 597, 599, 600, 601, 609, 611, 612, 613, 614, 618, 632, 633, 637, 640, 641, 642, 643, 648, 655, 657, 663, 664

contrat : 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 62, 63, 358, 421, 566, 617, 661, 669

corpus : 5, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 33, 36, 31, 46, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 61, 67, 69, 70, 1, 72, 75, 76, 76, 77, 78, 79, 89, 89, 91, 105, 116, 120, 124, 125, 126, 127, 130, 135, 146, 151, 162, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 182, 199, 212, 224, 246, 255, 259, 263, 264, 265, 281, 284, 285, 288, 289, 290, 291, 292, 298, 300, 302, 304, 306, 309, 310, 316, 319, 320, 321, 322, 323 , 324, 325, 326, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 342, 344, 346, 351, 352, 353, 354, 356, 360, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 374, 379, 381, 396, 405, 409, 410, 412, 416, 418, 419, 425, 428, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 439, 457, 468, 471, 472, 481, 486, 487, 496, 502, 504, 509, 510, 511, 513, 514, 515, 518, 527, 533, 535, 536, 548, 567, 570, 578, 579, 580, 582, 583, 591, 592, 595, 596, 597, 598, 603, 604, 607, 609, 612, 615, 627, 630, 642, 643, 644, 645, 648, 649, 650, 662, 679, 680, 695

culture : 5-11, 15, 16, 18, 22, 24-26, 28, 30, 34, 39, 44, 46, 47, 49-51, 55, 58, 62, 65, 70, 72, 77, 78, 81-84, 86-89, 91-99, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 113, 114, 116, 118, 120, 121, 122-131, 140-158, 161, 164-167, 170-172, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188-193, 195-210, 212, 219, 225-230, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 241-284, 287, 288, 291-294, 313, 321, 324, 329, 330, 331, 346, 353, 354, 367, 368, 375, 380, 387, 389, 391-398, 400, 401, 403, 405, 407, 409, 427, 428-434, 435, 444, 446, 447, 450-460, 465-466, 474, 476, 485-491, 496, 500, 501, 50, 505, 506, 519, 523, 538, 539, 541, 544, 546, 549, 551, 553, 555, 557, 561, 563, 566, 569, 574, 575, 582, 594, 607, 608, 609, 611, 612, 622-624, 626, 627, 641, 645, 646-649, 651, 652, 654, 657, 659, 660-663

culture cultivée : 7, 81, 85, 86, 141, 147, 191, 253, 279, 404, 647, 684, 696

culture littéraire : 78, 141, 147, 193, 195, 196, 202, 207, 395, 417, 483, 497, 536, 637, 688, 689

didactique : 5-7, 9, 10, 11, 14, 15, 22, 24-28, 31, 34, 35, 41, 48-53, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 65-67, 69-74, 77-79, 83, 86, 93, 99, 119, 121, 130, 145, 151, 164, 172, 175, 179, 181-188, 190, 197, 199, 200, 208-210, 212-219, 222-224, 226, 229-231, 235, 237-242,

244-247, 249, 250, 252, 253, 255, 257, 260-263, 266, 267, 274, 283-285, 287, 289, 290, 296, 299-304, 313, 314, 318-320, 325, 334, 343-348, 351, 353, 357, 359, 367-372, 374, 380, 385, 407, 409, 414, 421, 426, 428, 431, 433, 434, 449, 454, 455, 531, 540, 562, 597, 599, 644-646, 648, 649, 651-659, 661-665, 667-672, 674-676, 678, 679, 681-684, 686-692, 696

dimension paraverbale et non verbale de la communication : 13, 30, 37, 38, 39, 57, 90, 91, 118, 122, 221, 255, 294, 295, 332, 334, 336, 337, 340, 341, 349, 350, 358, 359, 365, 366, 372, 377, 378, 379, 500, 533, 598, 599, 608, 618

données (de la recherche) : 9, 12, 13, 15, 21, 23, 24, 28, 30, 31, 33, «5, 38, 43, 46, 47, 48, 51, 52, 59, 60, 71, 72, 78, 92, 126, 127, 130, 132, 148, 156, 157, 158, 159, 165, 166, 169, 172, 175, 182, 184, 253, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 308, 310, 312, 313, 315, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 340, 341, 343, 345, 346, 349, 352, 355, 359, 370, 371, 372, 375, 381, 383, 389, 394, 396, 397, 403, 406, 407, 409, 417, 418, 459, 597, 645, 649, 656, 661, 682, 684, 690

dynamiques (culturelles, interculturelles, identitaires) : 5-8, 15, 19-21, 23-26, 35, 36, 49-51, 53, 54, 60, 65, 70, 71, 72, 73, 76-78, 81, 87-89, 93, 96, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 119, 120, 123, 126-131, 134, 137, 144, 158, 161, 164, 165, 166, 172, 179, 224, 229, 239, 245, 252, 259, 260, 262, 263, 271, 272, 274, 276-279, 284, 286, 287, 289, 291, 314, 315, 319, 326, 342, 343, 370-372, 399, 418, 419, 422, 425, 445, 448, 498, 501, 504, 509, 515, 518, 524, 533, 534, 556, 559, 561, 568, 579, 581, 583, 592-594, 608, 626, 632, 633, 635, 636, 638, 640, 642, 643, 645, 646-649, 676, 681, 684

énonciation, énonciateur : 9, 17, 33, 34, 37, 40, 42-45, 65, 66, 68, 79, 88, 95, 101, 107, 118, 129, 132-134, 143, 147, 150, 152-154, 164, 167, 209, 220, 223, 245, 271, 273, 278, 308, 316, 420, 421, 500-504, 506, 507, 509, 510, 512, 519, 520, 526, 533, 547, 557, 586, 595, 596, 599, 600, 601, 614, 618, 626, 634, 642, 647, 664, 667, 669, 677, 680, 689

ethnocentrisme : 123, 151, 248, 249, 251, 273, 410, 627, 643

ethnographie : 5, 11, 12, 23, 24, 30, 43, 47, 49, 67, 83, 90, 142, 209, 239, 243, 245, 254, 255, 273, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 295, 296, 330, 33, 540, 609, 609, 644, 645, 660, 675, 678, 690

ethnonyme : 117, 129, 499

expert : 12, 17, 53, 55, 62, 77, 127, 139, 286, 305, 306, 315, 318, 319, 364, 411, 455, 515, 516, 527, 528, 529, 531, 533, 561, 610, 632, 638

FLE, français langue étrangère : 5, 9, 10, 11, 15, 16, 22, 23, 25, 33, 35? 37, 38, 51, 59, 65, 67-69, 72, 75, 86-89, 101, 102, 114, 115, 121, 125, 136, 139, 156, 160, 169, 176, 178, 181-188, 200, 209, 211-220, 222, 223, 225-230, 238-244, 247, 249, 250, 252, 253, 257-259, 262, 265, 267, 268, 274, 280, 287, 292, 296, 298, 299, 301, 303, 313, 319, 323, 387, 395, 396, 405, 409, 427, 428, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 441, 444, 446-450, 452, 453, 455-458, 496, 514, 523, 531, 567-570, 591, 597, 614, 638, 644, 646, 647, 649, 651, 653, 655, 656

FLM, français langue maternelle : 186, 187, 194, 213, 214, 217, 218, 242, 303, 457

FLS, français langue seconde : 10, 22, 25, 51, 169, 184, 185-188, 238, 247, 249, 252, 259, 262, 265, 287, 323, 301, 402, 404, 405, 406, 412, 416, 570, 591, 646, 667, 668, 672, 677, 680, 682, 684, 690, 691

gestes professionnels : 73, 75, 76, 554, 558, 562, 567, 660, 666, 670, 671, 676, 680

histoire interactionnelle (H.I.) : 13, 54, 348, 352, 353, 354, 355, 356, 364, 371, 375

horizon d'attente : 9, 118, 135, 152, 153, 158, 159, 169, 179, 590, 621

identité : 7, 8, 9, 11, 17, 31, 32, 34, 43, 46, 66, 81, 87, 88, 89, 92, 101, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 128, 129, 130, 133, 144, 159, 161, 162, 163, 164, 171, 178, 180, 183, 239, 242, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 272, 278, 298, 307, 342, 355, 400, 402, 405, 418, 461, 462, 466, 472, 484, 498, 499, 509, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 520, 521, 522, 524, 526, 527, 533, 534, 548, 558, 576, 580, 604, 609, 610, 614, 632, 642, 644, 646, 647, 648, 651, 652, 653, 658, 659, 669, 670, 673, 676, 678, 679, 680, 682, 683, 685, 689, 691

implicite : 9, 15, 18, 19, 21, 40, 45, 53, 60, 84, 86, 103, 104, 123, 133, 135, 136, 147, 150, 151, 154, 159, 166, 257, 274, 275, 297, 309, 318, 322, 326, 420, 424, 425, 442, 443, 445, 447, 489, 497, 500, 512, 519, 526, 538, 539, 552, 553, 573, 582, 591, 593, 600, 618, 626, 627, 641, 643, 647, 648, 669, 677

interaction : 5-8, 11-14, 19, 23-41, 43-81, 88-93, 95-97, 105-116, 118-120, 122-131, 133, 136, 137, 140, 152, 158, 164, 179, 182, 222, 224, 240, 255, 275, 276-279, 281-286, 288, 294, 297, 299, 300, 303, 305, 308, 310, 315, 319, 326, 332-334, 337, 341-348, 350-354, 357-360, 363, 366-375, 378-380, 403, 418, 420, 425, 455, 501, 503, 504, 510, 511, 524, 579, 580, 591, 593, 594, 595, 596, 609, 625, 644, 645, 647, 648, 650, 652, 653, 654, 656, 657, 658, 660, 661, 663, 664, 666, 667-675, 677, 679, 680, 681, 682

- **exo / interlingues** : 6, 26, 27, 46, 51, 61, 62, 63, 79, 127, 658, 697
- **didactiques :** 6, 7, 14, 24, 26, 27, 34, 48, 51, 52, 53, 59, 60, 62, 66, 69, 71-73, 77, 78, 79, 119, 334, 344, 346, 351, 368, 370, 371, 372, 380, 645, 664, 700
- **en classe de langue :** 5, 6, 8, 26, 27, 48, 71, 72, 77, 120, 128, 593, 653, 656, 658, 661, 663, 664, 668, 683, 687, 691
- **«autour» du texte littéraire :** 50, 76, 224, 269, 275, 278, 278, 279, 294, 331, 343, 366, 420, 457
- **«explicitement interculturelles», épiculturelles :** 8, 123, 124, 126, 127, 129, 420, 553

interculturel, (inter)culturel : 5, 6, 7, 8, 9-11, 15, 16, 18, 19-26, 34, 35, 43, 62, 65, 72, 73, 77, 80, 81, 87, 89-86, 96, 109, 120-124, 126-131, 139, 140, 144, 147, 150, 161, 171, 172, 178, 180, 182, 183, 187, 208, 220, 228-230, 237-250, 252-254, 257-260, 262, 263, 264, 266, 267, 269-273, 276-280, 284, 287, 289, 320, 325, 326, 341, 343, 348, 371, 381, 383, 385, 388, 403, 404, 412, 413, 415, 417-419, 422, 423, 425, 441, 443, 445-448, 451,

456, 457, 481, 483, 484, 485, 490, 491, 493, 496, 497, 501, 535, 536, 553, 556, 561, 567, 568, 579, 591, 592, 594, 608, 609, 615, 626, 633, 643-653, 655, 657, 660, 662, 665, 666, 668, 669, 670, 671, 677, 679, 681, 686, 689, 690

interprétation : 8, 9, 19, 25, 30, 34, 38, 42, 46, 66, 70, 71, 74, 75-78, 89, 95, 97, 98, 101, 102, 104, 105, 107, 121, 122, 134, 137-140, 143, 148, 153-159, 167-170, 175-179, 190, 211, 223, 224, 236, 248, 251, 253, 260, 263, 275, 276, 179, 283, 285, 287, 288, 296, 310, 319, 330, 332, 334, 335, 386, 425, 517, 525, 535, 545, 575, 578-582, 585-588, 592, 593, 619, 622, 623, 625, 628, 647, 648, 649, 657, 660, 670, 671, 672, 687

intertextualité (intertexte) : 10, 41, 138, 143, 145, 146, 147, 160, 166, 213, 226, 257, 259, 373, 525, 559, 572, 607

lecteur(s) : 8, 9, 11, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 42, 55, 66, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 127, 128, 129, 130, 131, 132-140, 145-168, 170, 172, 174-180, 188, 214, 215, 218, 220, 223, 224-227, 229, 230, 236, 240, 243, 245, 248, 249, 252, 253, 255, 259, 260-263, 268, 271-277, 279, 192, 312, 334, 337, 338, 393, 418, 422-425, 432, 439, 442, 447, 453, 456, 470, 486, 498, 499, 501-504, 507, 509, 511, 513, 516-518, 520-522, 533, 535, 538, 541, 545, 548, 555-558, 579, 581, 583-586, 588, 589, 592-597, 600, 604, 609, 610, 616, 618-622, 626-629, 643, 644, 647, 648, 655, 656, 658-660, 671, 676, 678, 679, 681, 685, 688-691

lecture : 5, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 19, 20, 24, 26, 34, 48, 50, 55, 66, 69, 70-79, 81, 89, 89, 108, 109, 112, 121, 128, 130, 131, 132, 133-141, 144, 146-180, 185, 188, 193, 194-198, 202, 211, 213, 216-230, 238-240, 243, 245-248, 252-263, 268, 269, 272, 274-280, 285-287, 289, 291, 292, 294, 300, 305, 307, 310, 312, 313, 320, 323-326, 330, 331, 335, 339, 341, 346, 348, 353, 356, 373, 385, 388, 392, 393, 395, 406, 415, 418-422, 424-426, 430-433, 435, 439, 442, 445, 446, 448, 452, 453, 458, 459, 461, 465, 468-471, 473, 477, 482-491, 496, 498, 500, 501, 504, 510, 511, 513, 515, 517, 518, 521, 522, 533, 535, 542, 548, 549, 552, 556-562, 567-570, 573, 575, 579, 582, 583, 585, 586-589, 591, 593, 595-597, 602, 604, 615, 617, 623, 624, 629, 640, 644, 646, 647, 648, 655, 656-692

lexiculture : 18, 149, 421, 536, 541, 543, 550, 560, 591, 596, 621, 637, 645, 672

littérature : 5, 9-11, 14-16, 19, 22-25, 51, 67, 68-71, 73-78, 82, 87, 94, 128, 130, 131, 134, 135, 140-145, 147, 151, 153, 154, 156, 157, 163, 164, 168-174, 177, 179, 182, 183, 185-199, 201, 202-207, 210-221, 223, 225-230, 232-250, 252-257, 259-269, 273-281, 289, 290, 292, 299-306, 311, 316-320, 322-329, 331, 345, 351, 369, 386-388, 391-398, 404-413, 416, 417, 419, 421, 422, 426-431, 433-437, 441, 443, 444, 446, 448-455, 457-459, 465-473, 475, 478, 479, 482, 483, 485, 486, 487, 488, 493, 495-497, 505, 516, 536, 559, 560, 562, 564, 568-570, 578, 580, 597, 605, 638, 644-647, 649-651, 653, 655, 656-663, 665, 692

littératures francophones, textes littéraires francophones : 5, 11, 15, 16, 22, 24, 55, 127, 144, 151, 172, 184, 185, 187, 208, 210, 213, 225, 227, 238, 239, 242, 246, 250, 253, 255, 256, 257, 258, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 273, 274, 279, 280, 281, 287, 311, 316, 322, 324, 326, 331, 351, 384, 394, 396, 397, 401, 403, 405, 409, 410, 411, 412, 413, 416, 426, 429, 430, 434, 441, 448, 449, 450, 451, 452, 454, 460, 461, 462, 465, 467, 468,

469, 471, 476, 477, 488, 493, 496, 498, 507, 512, 518, 568, 569, 595, 605, 644, 647, 650, 653, 655, 657, 662, 663, 665, 667, 668, 670, 672, 675, 676, 678, 680, 683, 686, 688, 689, 692

malentendu (culturel) : 31, 38, 91, 123, 128, 134, 151, 152, 247, 253, 272, 294, 338, 367, 386, 467, 474, 545, 593, 395, 602, 628, 643

médiation : 8, 34, 67, 71, 102, 124, 125, 128, 130, 131, 143, 159, 161, 166, 178, 179, 191, 210, 234, 237, 238, 248, 259, 260, 261, 262, 274, 283, 286, 296, 326, 332, 341, 348, 421, 479, 578, 627, 650, 652, 679

méthodologie (de recherche) : 6, 12, 13, 24, 30, 35, 36, 47, 48, 130, 158, 281, 282, 288, 292, 313, 319, 330, 343, 354, 355, 369, 669, 673, 682, 684, 686, 690

méthodologies d'enseignement / apprentissage : 9, 22, 25, 48, 51, 74, 168, 170, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 205, 206, 209, 211, 212, 213, 215, 219, 225, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 371, 373, 385, 387, 388, 409, 414, 437, 483, 549, 644, 645, 648, 657, 666, 670, 686,

négociation : 5, 9, 19, 23, 25, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 70, 76, 79, 108, 119, 129, 137, 158, 164, 174, 180, 260, 261, 262, 284, 286, 305, 325, 342, 353, 364, 365, 366, 367, 378, 379, 388, 529, 547, 548, 555, 556, 557, 560, 561, 570, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 585, 586, 590, 591, 648, 649, 656, 668, 677, 683, 687, 690

observation , observateur : 12, 30, 35, 39, 47, 48, 52, 57, 72, 73, 75, 90, 149, 166, 175, 223, 227, 249, 251, 279, 281, 283, 285, 286, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 321, 322, 326, 330, 331, 332, 333, 342, 343, 352, 383, 389, 390, 391, 394, 503, 531, 532, 533, 551, 612, 642, 672, 673, 691

passeur : 5, 8, 9, 15, 22, 23, 24, 26, 128, 130, 131, 170, 181, 287, 309, 397, 413, 421, 425, 426, 490, 644, 645, 660, 679

pédagogie interculturelle : 87, 240, 249, 250

places, rapports de places : 9, 12, 35, 37, 38, 41, 49, 55, 56, 57, 60, 65, 119, 122, 178, 180, 295, 315, 316, 317, 318, 351, 368, 498, 501, 502, 510, 511, 518, 528, 530

planifié / émergent, planifications (déplanifications, replanifications) : 6, 18, 19, 59, 60, 64, 280, 293, 321, 322, 323, 353, 372, 373, 379, 380, 382, 418, 530, 535, 536, 558, 559, 560, 561, 562, 591, 637

polyphonie : 6, 17, 40, 41, 42, 43, 65, 66, 79, 129, 223, 245, 504, 659

polysémie : 19, 137, 140, 142, 144, 168, 178, 220, 248, 266, 343, 418, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 585, 596, 588, 592, 648, 649, 699

positionnement épistémologique : 12, 26, 30, 36, 73, 79, 132, 253, 284, 288, 295, 660, 681, 682, 686

positionnements (identitaires, énonciatifs) : 5, 6, 7, 13, 17, 23, 25, 26, 43, 46, 50, 55, 74, 77, 108, 112, 119, 120, 125, 127, 129, 178, 283, 284, 295, 316, 317, 349, 391, 418, 420, 486, 500, 501, 503, 509, 510, 512, 513, 516, 517, 518, 520, 521, 522, 525, 526, 527, 530, 533, 534, 610, 614, 618, 626, 634, 642, 645, 647, 659

référence, référenciation : 20, 21, 22, 36, 41, 42, 59, 68, 88, 92, 94, 103, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 123, 128, 138, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 160, 167, 171, 180, 188, 190, 191, 195, 210, 211, 212, 221, 233, 240, 245, 253, 258, 272, 274, 276, 291, 292, 297, 345, 354, 356, 403, 404, 405, 406, 410, 412, 422, 501, 507, 513, 514, 525, 535, 536, 539, 543, 549, 556, 559, 572, 573, 578, 587, 591, 593, 595, 598, 599, 600, 601, 604, 607, 608, 609, 610, 612, 614, 616, 618, 619, 621, 622, 627, 630, 632, 635, 639, 640, 641, 643, 648, 654, 655, 658, 661, 669, 682, 684, 690

représentation : 5, 7, 9, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 32, 37, 41, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 61, 63, 65, 67, 72, 78, 81, 91, 92, 96-108, 112, 114, 117, 118, 121-123, 127-129, 136, 142, 148, 150, 153, 157, 160, 170, 177, 178, 182, 183, 203, 226, 234,235, 239, 241, 243-245, 248, 250-258, 260, 261, 268-270, 273, 278, 280, 291, 299, 303, 313, 314, 316, 319, 320, 331, 332, 337, 363, 386, 399, 402, 416, 418, 421, 423-426, 434, 443, 446, 448, 450, 451, 457, 460, 463, 463, 473, 482, 487, 489, 493, 496, 497, 504, 542, 546-548, 552, 556, 557, 560, 582, 585, 593, 594, 597, 599, 600, 614-616, 618-623, 625, 629, 640, 642, 643, 645-647, 649, 651, 653, 659, 661, 659, 661, 667, 669, 674, 675, 676, 678, 680, 682, 683, 684, 686, 687, 690

réception : 5, 8, 9, 24, 25, 26, 37, 45, 48, 58, 73, 74, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 140, 145, 146, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 167, 168, 169, 172, 173, 179, 215, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 230, 233, 234, 240, 248, 252, 253, 259, 260, 289, 290, 319, 322, 334, 387, 413, 417, 442, 455, 486, 491, 501, 502, 503, 511, 533, 535, 582, 590, 595, 596, 645, 646

rituel (dans les interactions, dans les interactions didactiques) : 51, 52, 55, 56, 59, 90, 254, 342, 367, 387, 398, 594, 663, 667, 678

séquence : 13, 14, 19, 33, 35, 50, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 78, 126, 127, 146, 173, 174, 182, 243, 244, 256, 274, 275, 277, 280, 289, 290, 291, 292, 293, 299, 300, 302, 303, 306, 308, 309, 312, 313, 323, 326, 331, 335, 340, 342, 343, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 360, 363, 364, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 407, 419, 434, 444, 445, 449, 455, 463, 488, 508, 509, 513, 527, 530, 531, 532, 547, 550, 553, 554, 555, 556, 558, 559, 561, 562, 565, 566, 567, 568, 569, 572, 574, 580, 583, 585, 587, 591, 596, 599, 600, 604, 607, 617, 627, 631, 638, 645, 648, 649, 668, 669

stéréotypes : 7, 18, 20, 21, 25, 55, 65, 72, 92, 95, 96, 99, 101, 102, 104, 107, 108, 119, 124, 125, 145, 149, 150, 153, 171, 209, 270, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 376, 446, 450, 451, 474, 523, 535, 539, 548, 572, 573, 591, 593, 599, 600, 603, 614, 615, 616, 618, 619, 620, 621, 622, 626, 643, 647, 649, 652, 659, 670, 684

stratégies identitaires : 5, 8, 15, 23, 26, 32, 60, 61, 62, 74, 89, 94, 104, 109, 120, 123, 154, 166, 167, 174, 175, 181, 212, 255, 257, 263, 295, 305, 308, 309, 314, 319, 384, 421, 422, 425, 439, 464, 470, 494, 518, 533, 547, 548, 553, 555, 556, 557, 572

subjectivité, intersubjectivité : 33, 40, 43, 44, 65, 88, 99, 129, 137, 152, 158, 159, 179, 223, 230, 236, 247, 260, 261, 263, 275, 276, 277, 278, 279, 288, 294, 339, 340, 341, 502, 517, 575, 579, 582, 611, 618, 622, 623, 626, 634, 635, 648, 655, 677, 679, 688

sujet (sujet parlant, sujet social) : 6, 31, 32, 33, 36, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 58, 60, 64, 66, 75, 95, 100, 103, 105, 106, 108, 110, 112, 118, 120, 131, 133, 135, 158, 159, 160, 161, 164, 167, 177, 180, 240, 249, 259, 260, 261, 263, 275, 278, 283, 286, 298, 314, 352, 372, 418, 504, 600, 601, 604, 618, 660, 669, 678

sujet lecteur : 9, 1, 16, 17, 21, 25, 75, 79, 95, 129, 131, 133, 139, 152, 159, 162, 168, 177, 178, 180, 224, 227, 229, 230, 236, 240, 259, 260, 261, 275, 277, 279, 312, 418, 424, 447, 501, 502, 504, 579, 581, 583, 592, 593, 587, 622, 648, 678, 688

transcription : 13, 21, 24, 73, 75, 76, 281, 288, 294, 295, 326, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 343, 376, 377, 379, 567, 656, 682, 689

transculturel : 154, 192, 239, 260, 262, 263, 681

universel singulier : 11, 155, 245, 255, 256, 413

université : 5, 14, 16, 22, 23, 30, 51, 67, 69, 74, 77, 157, 158, 163, 165, 168, 169, 172, 188, 235, 247, 265, 266, 274, 287, 296, 298, 299, 301, 302, 310, 311, 314, 316, 318, 319, 321, 324, 325, 326, 329, 330, 331, 334, 335, 346, 381, 382, 383, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 394, 395, 397, 401, 403, 406, 407, 408, 409, 410, 411? 413, 414, 415, 416, 424, 425, 431, 434, 437, 453, 459, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 473, 474, 477, 478, 481, 488, 496, 534, 568, 605, 612, 645, 649, 650

Université d'Alger (université algérienne) : 5, 12, 14, 16, 23, 158, 168, 172, 188, 287, 296, 310, 311, 313, 314, 316, 324, 326, 329, 330, 331, 335, 346, 397, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 413, 414, 416, 459, 465, 466, 534, 568, 662, 663, 679

2. Index des auteurs

Abdallah-Pretceille : 11, 22, 23, 24, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 116, 117, 118, 120, 121, 142, 144, 230, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 256, 262, 269, 272, 278, 385, 388, 413, 643, 651
Abele : 146
Abric : 97, 98, 100, 101, 102, 103, 142, 651
Abou : 263
Adam : 214, 215, 216, 219, 222, 651
Agnant : 263
Aguilar Rio : 69, 652
Albert M.-C. : 131, 215, 211, 218, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 255, 652
Albert C. : 144, 652, 276, 692
Allouache : 282, 295, 310, 652
Allwright : 286, 300, 315
Ammouden : 413, 652
Amossy : 84, 86, 99, 141, 170, 652
Amselle : 87, 88, 89, 117, 652
Appadurai : 87
Arditty : 57, 286, 290, 652, 653, 690
Argaud : 202, 203, 204, 205, 264, 653
Aron : 143, 223, 652
Asselah-Rahal : 399, 402, 403, 653, 653
Astolfi : 282, 286, 653
Auchlin : 41, 42, 43, 653
Auger : 95, 99, 121, 260, 653, 668, 679, 681
Austin : 32
Authiez-Revuz : 41,
Bakhtine : 41, 44, 45, 137, 161, 162, 248, 654
Bachmann : 28, 32, 33, 281, 296, 654
Bailey : 282, 295, 310, 652
Balibar : 400, 654
Bally : 202, 654
Bange : 28, 34, 36, 39, 53, 61, 63, 64, 332, 333, 334, 347, 359, 360, 364, 367, 379, 654
Baraona : 67, 229
Barbéris : 324
Barthes : 3, 132, 144, 146, 159, 169, 170, 220, 221, 539, 654
Basch : 191, 192
Bateson : 29, 44, 654
Bayard : 136, 140, 159, 176, 654
Beacco : 90, 92, 94, 121, 122, 124, 125, 126, 181, 182, 183, 212, 231, 251, 629, 654, 655
Beaudry : 276, 655
Becker : 296,
Bedoin : 74
Bellemin-Noël : 132, 137, 140, 160, 655
Bemporad : 228, 253, 655, 665,
Beniamino : 266, 655
Benveniste : 40, 161, 500, 501, 655
Bérard : 208, 209, 212, 655
Bertaux : 282, 702
Berthelot F. : 68
Berthelot R. : 246, 258, 266, 268, 273, 275, 278, 280, 655
Bertocchini : 214, 226, 241, 243, 655
Bertoni Del Guercio : 225,
Bertrand : 215, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 240, 655
Bertrand G. : 171
Besse : 183, 217, 240, 241, 242, 247, 248, 249, 651
Bhabha : 87
Bigot : 43, 48, 49, 50, 51, 58, 59, 64, 68, 69, 284, 285, 286, 297, 320, 332, 333, 334, 336, 338, 339, 343, 352, 354, 358, 367, 372, 373, 506, 511, 656, 657
Birdwhistell : 39, 293
Blanc : 593
Blanche-Benveniste : 33, 337, 656

Bleich : 275
Blondeau : 229, 266, 276, 692
Blondel : 65, 68, 664
Blumer : 3
Bogaards : 333, 657
Boiron : 74, 657
Boissat : 50, 64, 74, 657
Bonn : 245, 273, 657
Bonoli : 609, 658
Bouchard : 14, 57, 178, 342, 344, 345, 347, 348, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 378, 380, 658
Bourdet : 161, 201, 216, 218, 227, 253, 257, 260, 261, 658
Bourdieu : 32, 102, 134, 227, 398, 658
Bouvier : 253
Boyer : 102, 103, 212, 659
Boza-Aroya : 255, 659
Braudel : 85, 659
Brenas : 74, 659, 660
Bres : 41, 659
Bronckart : 61, 659
Brossard : 336
Brousseau : 53
Bruézière : 203, 304
Bruner : 29, 76, 250
Brunot : 194
Bucheton : 74, 75, 139, 276, 554, 561, 562, 650, 660, 680
Burgental : 109
Burgos : 155, 156, 289, 660
Burwitz Melzer : 236
Byram : 82, 93, 94, 381, 593, 651, 655
Caillois : 161
Cambra Giné : 23, 38, 46, 53, 55, 56, 57, 60, 62, 65, 98, 101, 102, 183, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 297, 319, 330, 331, 332, 344, 345, 346, 347, 348, 350, 357, 368, 371, 372, 384, 496, 644, 660
Camilleri : 119, 242, 679
Canvat : 168, 170, 238, 660
Capelle : 68, 661
Cardinet : 282
Carol : 593, 656
Castellotti : 74, 661, 669, 690
Cazden : 31
de Certeau : 82, 140, 661
Cefaï : 75, 297, 322, 661
Chabanne : 75, 77, 78, 260, 660, 661
Charaudeau : 58, 247, 661, 666
Charbonneau : 156, 157, 229, 386, 388, 661
Charles : 133, 662
Chartier : 134
Chaulet-Achour : 4, 172, 173, 264, 265, 267, 268, 397, 404, 405, 407, 408, 410, 411, 662, 663,
Cherrad N. : 69, 70, 593, 605, 612, 663
Cherrad-Benchefra Y. : 397, 663, 686
Chitour : 246, 253, 256, 258, 259, 263, 264, 266, 275, 663
Chomsky : 31
Chovelon : 230
Cicurel : 48, 49, 50, 52, 53, 57, 58, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 151, 166, 167, 168, 174, 178, 216, 217, 222, 224, 225, 255, 260, 276, 277, 283, 323, 334, 541, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 60, 601, 603, 604, 605, 607, 617, 618, 642, 656, 663, 664, 667
Collès : 11, 187, 188, 217, 241, 242, 243, 244, 248, 249, 253, 254, 256, 258, 260, 265, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 658, 665, 678
Colonna : 400
Compagnon : 132, 665
Conein : 343
Cortier : 413, 652

Cosnier : 27, 37, 336, 658
Costa : 69, 70, 666
Costanzo : 212
Coste : 51, 52, 55, 57, 60, 65, 83, 86, 93, 94, 96, 190, 191, 201, 202, 204, 206, 210, 214, 217, 219, 220, 269, 651, 657, 666
Coulmas : 27
Coulthard : 343, 346, 347, 348, 349, 357, 368, 369, 688
Coulon : 285, 386, 387, 666
Croce-Spinelli : 75
Cuche : 82, 83, 84, 626, 667
Culioli : 37, 667
Cuq : 93, 185, 210, 213, 215, 218, 219, 222, 252, 253, 259, 402, 404, 412, 667
Dabène : 50, 58, 59, 63, 65, 66, 75, 384, 663, 667, 678
Dagenais : 104
Danon-Boileau : 74
Dardaillon : 73, 74, 76, 667
Daunay : 175, 667
Dausendschön Gay : 52, 62, 677
Debyser : 197, 201, 202, 208, 209, 210, 668
De Carlo : 11, 85, 96, 241, 246, 250, 251, 252, 258, 262, 668
Delamotte-Legrand : 72, 668
Delas : 172, 668
Delorme : 69, 593, 668
Delvert : 253, 668
Demorgon : 94, 96, 110, 112, 113, 668
Demougin P. : 168, 170, 179, 659, 669
Demougin F. : 187, 238, 253, 256, 259, 260, 262, 275, 276
Denis : 121, 669
De Pietro : 61, 64, 65, 105, 106, 121, 669
Dervin : 87, 92, 94, 95, 96, 99, 260, 381, 382, 651, 653, 669, 670
Dezutter : 241, 660
Djaroun : 407, 408, 414, 415, 416, 670
Djerroud : 322
D'Hulst : 273, 670
Dolz : 50, 371, 688
Dubar : 109, 670
Dubois : 73, 143, 227, 670
Dubois-Marcoin : 156, 670, 689
Duchet : 227, 413
Ducrot : 42, 670
Dufays : 75, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 162, 166, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 177, 179, 188, 238, 260, 422, 535, 556, 560, 591, 615, 658, 661, 665, 670, 671, 680
Dumazeau : 203, 204
Dumont : 149, 671
Dupuy : 75, 671
Durkheim : 97, 191, 192
Dürrer : 68
Eco : 133, 134, 136, 140, 146, 147, 148, 151, 671
Edmondson : 594, 671
Elias : 85
Enafaa : 383, 671
Erikson : 115, 116, 671
Erickson : 292, 671
Ervin Tripp : 30
Etienne : 75
Exel : 215, 692
Fanshel : 313, 342
Farr : 97
Fichou : 82, 85, 671
Fillietaz : 69, 672
Fish : 140, 170, 672
Flahault : 3, 672
Flanders : 49, 282
Fournier : 238, 664
Fourtanier : 179, 659, 672, 678, 681
Fraisse : 169, 662, 672

François : 119, 367, 672
Gajo : 50, 52, 107, 652, 672, 672, 684, 690
Galisson : 82, 83, 86, 93, 105, 149, 369, 421, 672, 673
Gaonac'h : 166, 168
Garfinkel : 31
Gauvin : 267, 655
Gemenne : 138, 144, 147, 150, 169, 171, 175, 175, 177, 422, 535, 556, 560, 665, 671
Genette : 226, 576, 673
Germain : 50, 183, 227, 334, 337, 344, 345, 348, 369, 370, 673
Giasson : 165, 167, 169, 673
Godart : 194, 195, 196, 198
Goffman : 30, 32, 35, 36, 44, 58, 64, 108, 114, 118, 119, 343, 357,499, 594, 658, 673, 676
Gohard-Radenkovic : 86, 253, 254, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 266, 267, 658
Gold : 297, 322
Goldenstein : 187, 188, 216, 217, 223, 224, 674
Goldmann : 143
Golopentja : 352, 674
Gordon : 110, 382
Gotman : 313, 314, 315, 316, 319, 657
Gourdon : 314, 196, 674
Grandguillaume : 397, 398, 399, 400, 401, 402, 674
Grice : 32, 39, 102, 674
Griggs : 593, 656
Grize : 101
Gruca : 10, 22, 93, 183, 185, 187, 199, 200, 201, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 237, 252, 253, 257, 643, 667, 674
Guberina : 201
Gubrium : 286
Guillèn : 264, 674
Gumperz : 28, 30, 31, 46, 90, 118, 595, 675
Hall : 30, 92, 244, 269
Halté : 48, 49, 50, 661, 675
Hamon : 134, 137, 143, 421, 577, 578, 595, 675
Hébert : 74, 155, 156, 175, 660, 675
Hegel : 245, 256
Hellenga : 162
Herschberg-Pierrot : 99, 552
Herskovits : 626
Hilgert : 387, 388, 675
Holstein : 286
Houdebine : 99
Houdart-Mérot : 238, 268, 660, 662, 668, 672, 675
Hovelacque : 198
Hudelot : 366
Hymes : 30, 31, 43, 90, 675
Iser : 132, 133, 135, 136, 150, 152, 161, 675
Jacques : 32
Jacquin : 233, 234, 235, 236, 675
Jakobson : 37
Jauss : 134, 135, 151, 152, 153, 223, 675
Jeanjean : 33, 337, 656
Jeanneret : 28, 655, 665,
Job-Mathieu : 265, 266,
Jodelet : 96, 97, 98, 101, 106, 675, 676
Jorro : 75
Joubert : 254, 266, 268, 273, 676,
Jouve : 131, 134, 135, 160, 676
Josza : 154, 155, 678
Juilliard : 315, 676
Junker : 297, 322
Kaufmann : 108, 109, 113, 314, 316, 676
Krafft : 52, 62, 677
Kerbrat-Orecchioni : 27, 28, 29 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 45, 47, 48, 57,

58, 67, 76, 90, 91, 92, 110, 117, 147, 148, 288, 315, 333, 336, 337, 338, 342, 343, 346, 347, 348, 349, 350; 352, 357, 358, 359, 363, 366, 367, 379, 579, 580, 581, 582, 657, 666, 669, 674, 677
Kilanga : 4, 185, 677
Kiran : 223
Kramsch : 70, 72, 277, 662
Labov : 30, 47, 104, 295, 313, 342, 677
Labrosse : 134
Ladmiral : 113, 677
Lafarge : 134, 146
Lafontaine : 74, 699
Lahbabi : 85
Lahire : 88, 116, 162, 163, 165, 171, 315, 677, 678
Landsheere de : 292
Langlade : 159, 160, 179, 659, 672
Lanson : 132, 194
Laplantine : 94, 115, 142, 288, 23, 295, 296, 298, 678
Laporte : 400, 654
Larthomas : 68
Latour : 47
Lauga-Hamid : 59, 66, 663, 667, 678
Le Bris : 264, 678
Lebrun : 76, 256, 257, 265, 275, 678
Leclair : 241, 678
Ledur : 138, 144, 147, 150, 169, 170, 171, 175, 177, 422, 535, 556, 560, 665, 671
Leenhardt : 134, 154, 155, 289, 678
Léon P.-R. : 68, 339, 664, 679
Levi-Strauss : 48, 84, 132, 662, 679
Lichtenberger : 193
Lindenfeld : 281, 296, 654
Lintvelt : 133
Lipianski : 87, 10, 112, 113, 119, 679
Lits : 241, 247, 248, 249, 254, 257, 262, 271, 372, 373, 679
Louichon : 168, 679
Louis : 67, 253, 679, 681
Lùckacs : 143
Luscher : 232, 235, 679
Maalouf : 110, 111, 114, 115, 116, 250, 468, 484, 487, 491, 679
Maeder : 188, 665
Maffesoli : 92
Maillard : 241, 298, 311, 679, 680
Maingueneau : 40, 41, 42, 44, 45, 143, 273, 504, 661, 666, 680
Mangiante : 385, 387, 388, 680
Manguel : 153, 680
Marc : 27, 28, 36, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 680
Markovo : 97, 680
Marlair : 75, 680
Martucelli : 111
Massol : 168, 170, 173, 179, 238, 659, 669, 688
Matthey : 61, 64, 652, 669, 672, 684, 690
Mauss : 84, 256
Mazauric : 115, 117, 158, 164, 166, 168, 175, 179, 187, 229, 253, 258, 260, 262, 263, 265, 267, 268, 269, 174, 175, 278, 280, 681
Mc Cormick : 146
Mead G.-H. : 30, 44, 114, 115,
Mead M. : 29, 83
Mehan : 285
Meunier : 142
Mialaret : 293, 294, 296, 681
Miled : 247
Mitterand : 67, 68, 227, 681
Moeschler : 41-43, 349, 357, 681
Moirand : 41, 216, 220, 221, 222,, 223, 320, 681, 685

Mondada : 28, 33, 50, 52, 53, 105, 107, 295, 315, 332, 333, 340, 498, 499, 501, 515, 517, 672, 677, 681, 682
Montagne-Macaire : 283, 682
Moore : 53, 55, 60, 63, 96, 98, 104, 106, 107, 315, 652, 657, 661, 666, 667, 669, 672, 682, 684, 690
Morin : 113, 682
Morsly : 322, 397, 398, 399, 400, 402, 403, 662, 682
Moscovici : 97, 98, 106, 107, 112, 676, 683
Mounin : 247
Moura : 273, 670
Mourier : 247
Mucchielli : 109, 314, 683
Müller C. : 78, 683
Müller N. : 105, 106, 121, 669
Murphy-Lejeune : 381, 382, 385, 386, 684
Naturel : 190, 211, 216, 217, 219, 224, 225, 226, 227, 237, 643, 684
Nicklas : 110, 112
Noé : 241, 684
Nonnon : 49, 50, 684
Oesch-Serra : 102, 104, 105, 107, 108, 684
Otman: 221
Otten : 146, 609
Paivandi : 383, 671
Pallotti : 53, 55, 684
Parpette : 385, 387, 388, 680
Paveau : 73, 684
Pekarek : 27, 57, 71, 72, 78, 277, 682, 684
Pépin : 418, 498, 533, 685
Perrot : 143
Petit : 163, 164
Petron : 68
Peytard : 165, 166, 168, 210, 214, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 253, 320, 433, 666, 685
Picard D. : 27, 28, 36, 680
Picard, M. : 134, 160, 161, 164, 685, 691
Picard, R. : 132
Ploquin : 215, 217, 219, 221, 227, 228, 240, 655
Poletti : 224, 225, 685
Porcher : 11, 22, 23, 24, 81, 86, 87, 93, 95, 120, 121, 155, 214, 217, 230, 238, 240, 241, 244, 245, 246, 265, 262, 272, 413, 643, 651, 685
Porquier : 61, 65, 654, 685
Poulain : 134
Proust : 132, 160, 255, 505,
Pugibet : 242
Puren : 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 209, 212, 231, 232, 234, 235, 236, 237, 643, 686
Py : 61, 64, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 615, 621, 652, 669, 672, 682, 684, 685, 686, 690
Queiroz : 30, 686
Rachedi : 253, 261, 258, 273, 687
Reuter : 238, 663, 667, 675, 687
Ricoeur : 161, 250, 260, 687
Riffaterre : 132
Riportella : 229, 235, 687
Riquois : 229, 230, 235, 643, 664, 687
Rivenc : 200
Rivière : 28, 43, 44, 49, 50, 53, 284, 286, 288, 294, 321, 334, 342, 489, 664
Rokeach : 101
Ronveaux : 75, 671
Rosen : 99, 652, 687
Rosenblatt : 74, 140, 687
Rouaud : 264
Roulet : 343, 345, 346, 347, 357, 580, 687, 688
Rouxel : 137, 145, 147, 148, 151, 153, 159, 168, 172, 179, 536, 679, 688

Sacks H. : 30, 31, 343, 500, 688
Sacks O. 34
Saïd : 257
Sapir : 31
Sartre : 112, 135
Saussure : 33, 190, 688
Shank : 146
Schnappe : 88
Scharff : 198
Schegloff : 31, 34, 55
Schmitt : 169, 688
Schneuwly : 50, 371
Schultz : 292, 671
Schütz : 44, 52
Shannon : 37
Searle : 32, 68
Seliger : 284
Séoud : 11, 154, 161, 171, 188, 216, 217, 227, 228, 241, 246, 247, 248, 249, 250, 272, 273, 277, 290, 405, 688
Serres : 87, 116, 688
Sève : 74, 76
Simmel : 29, 30, 385
Simon : 53, 55, 60, 63, 203, 281, 296, 495, 654, 682
Simonin : 281, 296, 654
Sinclair : 343, 346, 347, 348, 349, 357, 368, 369, 688
Souchon : 131, 211, 215, 218, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 255, 652
Sperber : 102
Sprenger : 282
Stack Sullivan : 29
Sundberg : 52, 63, 72, 167, 229, 260, 561, 562, 689
Suomela-Salmi : 260
Tagliante : 212
Taha : 262, 689
Tajfel : 112, 113
Taleb Ibrahimi : 397, 399, 401, 402, 657, 689
Tallot : 206
Tauveron : 73, 74, 76, , 138, 139, 147, 689
Terwagne : 74, 689
Todorov : 38, 43, 111, 242, 257, 609, 670, 689
Traverso : 28, 29, 37, 67, 90, 91, 92, 281, 326, 337, 338, 339, 340, 349, 352, 356, 367, 689
Trevise : 64, 65, 66, 689
Tylor : 83, 84
Ubersfeld : 68
Van Grunderbeeck : 74
Vanhulle : 74, 689
Van Lier : 294, 690
Vasseur : 45, 46, 61, 62, 72, 108, 118, 119, 123, 283, 284, 286, 653, 668, 674, 690
Vaudrey-Luigi : 73
Veck : 238
Verdelhan-Bourgade : 184, 185, 186, 187, 404, 405, 406, 690, 691
Verrier : 154, 217, 223, 240, 668, 691
Viala : 169, 170, 652
Vigner : 185, 186, 395, 405, 691
Vinsonneau : 87, 88, 111, 117, 120, 691
Vion : 28, 32, 36, 38, 41, 44, 47, 48, 52, 60, 102, 103, 106, 114, 115, 118, 177, 341, 342, 343, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 357, 358, 359, 360, 366, 367, 368, 691
Vrhovac : 71, 72, 76
Vygotsky : 29, 74, 76
Waller : 146
Watson-Gegeo : 287
Watzlavick : 29
Weaver : 37
Weber : 29, 30, 39
Weinrich : 222, 223
Widdowson : 70

Wieviorka : 93
Williams R. : 82
Wilson : 102
Winkin 28, 37, 38, 39, 44, 293, 297, 340, 346, 691
Winnicott : 162
Wittgenstein : 32
Zarate : 93, 95, 96, 121, 161, 239, 241, 242, 250, 261, 626, 660, 661, 662, 666, 691
Zima : 143

l'université nantes angers le mans

PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

université angers

Thèse de Doctorat

Nadia MAILLARD

Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire francophone.

Francophone literature : a bridge between languages and cultures. Language classoom interactions at the university.

Résumé

L'association littérature / interculturel est l'un des axes majeurs du retour du texte littéraire dans l'enseignement du FLE. Elle s'accompagne d'un intérêt particulier pour les littératures francophones qui semblent plus à même de tenir ce rôle de passeur de langues et de cultures attribué au texte littéraire.
Ce travail au carrefour de la didactique des langues et de la littérature et de l'analyse du discours en interaction analyse les dynamiques (inter)culturelles qui se développent, de manière effective, lorsque des textes littéraires sont lus et commentés dans la classe de langue. Nous avons mené une enquête ethnographique dans différents contextes : notre corpus se constitue de cours enregistrés dans deux centres de langues universitaires en France ainsi qu'au sein de la licence de français de l'université Alger 2.
Nous avons utilisé les outils de la linguistique interactionnelle et nous nous sommes tout particulièrement intéressée aux positionnements et stratégies identitaires, à la circulation des codes mobilisés / construits pour lire le texte, à la négociation du sens du texte, aux mouvement de décontextualisation et recontextualisation, à la circulation et la reconfiguration des représentations dans les échanges.
Les analyses effectuées nous ont permis de mettre en évidence quelques-unes des modalités de la mise en relation entre «soi» et l'autre / les autres suscitées par la lecture des textes littéraires. Elles témoignent aussi de tensions, relatives au statut ambigu de la littérature dans les contextes envisagés, et aux difficultés rencontrées pour concilier les objectifs parfois contradictoires assignés à l'étude des textes.

Mots clés : enseignement / apprentissage des langues, didactique du texte littéraire, interactions en classe de langue / interculturel / lecture / réception des textes littéraires

Abstract

The association of literature and interculturality is one of the major axes of what has been called « back to the text » in language teaching. It's accompanied by a special interest in francophone literature, which seems to be able to function as a bridge between languages and cultures.

This thesis, positioned at the crossroads of language and literature didactics and interactional discourse analyses, explores the intercultural dynamics that develop when literary texts are read and commented in the classroom. We have set up an ethnographic inquiry in different contexts: courses were recorded in two university language centers in Angers (France) and in the French degree program of the University of Alger 2 (Algeria).

The tools of interactional discourse analysis frame our study. We're particularly interested in identity positioning strategies, in the circulation of both shifting and constructed codes in text readings, in the negotiation of meaning, in decontextualization and recontextualization shifts, and in the circulation and reconfiguration of representations in classroom interaction.

Our analyses have helped to shed light on some of the modalities used in relating the "self" to the "other" or "others" that are brought up when reading literary texts. They also reveal the tension that's linked to the context-related and ambiguous status of literature and to the difficulties of reconciling the various goals assigned to the study of literary texts.

Key Words : foreign language learning and teaching / literary text didactic / language classroom interactions / intercultural studies / Reading / reception of literature

L'Université Nantes Angers Le Mans