

DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DE L'APPRENANT À TRAVERS LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE TRANSLINGUE D'EXIL ET DE MIGRATION

DOI : 10.15452/SR.2024.24.0013

ORCID : 0000-0001-8391-5502

François Schmitt

Université Matej Bel de Banská Bystrica

Slovaquie

francois.schmitt@umb.sk

Résumé. L'article défend les avantages de l'introduction de la littérature translingue d'exil et de migration dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant à travers une réflexion sur son expérience de l'altérité. Les bienfaits de la littérature en classe de FLE ne sont plus à démontrer. Les textes littéraires peuvent d'abord servir de supports pour travailler la langue. Du point de vue anthropologique, la littérature fournit aussi à l'apprenant des clés de lecture l'aidant à mieux comprendre la culture cible. Enfin, elle permet de développer sa compétence interculturelle à travers l'expérience de l'altérité que procure la lecture. Sur ce point, la littérature translingue d'exil et de migration possède un potentiel supérieur aux autres œuvres littéraires dans la mesure où l'altérité constitue la fibre même de l'écriture translingue. Définie comme une littérature écrite dans une autre langue que la langue maternelle de l'écrivain dont l'activité littéraire est en outre en partie motivée par son expérience de l'exil, la littérature translingue d'exil et de migration présente, à travers l'expérience de l'altérité, de nombreux points communs avec l'apprentissage des langues. C'est donc la problématique de l'altérité qui constitue le fil conducteur d'une exploitation en classe de FLE de la littérature translingue d'exil et de migration pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant. Pour ce faire, l'article propose trois activités pédagogiques à partir d'extraits d'œuvres translingues centrées sur les principales composantes de la compétence interculturelle : les attitudes positives d'ouverture vers l'autre, l'esprit de tolérance et d'acceptation de l'autre, le recul interculturel et la décentration.

Mots-clés. Altérité. Compétence interculturelle. Français langue étrangère. Exil. Littérature. Translingue.

Abstract. Developing the learner's intercultural competence through translingual French-language literature of exile and migration. The article defends the advantages of introducing translingual literature of exile and migration into the teaching of French as a foreign language (FFL) to develop the learner's intercultural competence through reflection on their experience of otherness. The benefits of literature in the FFL classroom are well established. First and foremost, literary texts can be used to work on the language. From an anthropological point of view, literature also provides the learner with keys to understanding the target culture. Finally, it enables them to develop their intercultural skills through the experience of otherness that reading provides. In this respect, translingual literature of exile and migration has a greater potential than other literary works, insofar as otherness constitutes the very fibre of translingual writing. Defined as literature written in a language other than the writer's mother tongue, whose literary activity is also partly motivated by their experience of exile, translingual literature of exile and migration has, through the experience of otherness, many points in common with language learning. It is therefore the issue of otherness that constitutes the common thread for the use of translingual literature of exile and migration in the FFL classroom to develop the learner's intercultural competence. To this end, the article proposes three teaching activities based on extracts from translingual works focusing on the main components of intercultural competence: positive attitudes of openness towards others, tolerance and acceptance of others, intercultural distance, and decentring.

Keywords. Otherness. Intercultural competence. French as a foreign language. Exile. Literature. Translingual.

1. Introduction

La didactique des langues étrangères ne semble nourrir qu'un intérêt limité pour la dimension expérientielle de l'apprentissage des langues. Pourtant, au-delà des seuls aspects langagiers et communicatifs, apprendre une langue étrangère – où « langue étrangère » est à prendre au sens littéral autant que symbolique de langue autre que la langue maternelle – consiste aussi à mettre l'apprenant en présence d'éléments étrangers qu'il devra progressivement assimiler et s'approprier. Dans ce contexte, nous partirons de l'idée qu'apprendre une langue étrangère revient, sur le plan ontologique, à faire l'expérience de l'altérité. Mais l'apprenant prend d'autant moins conscience de ce phénomène que les approches pédagogiques dominantes de l'enseignement des langues, centrées sur le cognitif et le communicatif, encouragent peu ses attitudes réflexives dans ce domaine.

La didactique des langues étrangères aurait pourtant beaucoup à gagner d'un travail réflexif de l'apprenant sur son expérience de l'altérité, tant sur le plan métacognitif et cognitif qu'interculturel. Une telle démarche pédagogique, encourageant l'apprenant à prendre des distances sur son apprentissage, faciliterait d'abord sa prise de recul métacognitif renforçant son autonomie et la prise en charge de son apprentissage. Ensuite, faire réfléchir l'apprenant sur son expérience de l'altérité lui permettrait de développer son *savoir-apprendre* (CECR, 5.1.4) à travers sa *conscience de la langue* (CECR, 5.1.4.1) suscitée par l'expérience enrichissante de l'altérité. Enfin, et c'est ce dernier point qui nous intéresse dans cet article, cette expérience de l'altérité, par la prise de recul sur soi qu'elle suppose, contribuerait au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant, c'est-à-dire au renforcement de sa capacité à accepter et comprendre d'autres cultures et à éprouver de l'intérêt à leur égard.

La dimension interculturelle de la réflexion de l'apprenant sur son expérience de l'altérité fera donc l'objet du présent article qui proposera des pistes d'exploitation pédagogique à partir du riche potentiel ontologique de la littérature translingue d'exil et de migration pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant. Nous considérons en effet l'expérience de l'altérité comme consubstantiel à la littérature translingue d'exil et de migration dans la mesure où la découverte d'une langue et d'un pays étrangers compte parmi ses thèmes de prédilection. En fondant notre réflexion sur l'analogie entre, d'une part, la démarche et la dimension expérientielles de l'écriture translingue et, de l'autre, l'apprentissage des langues étrangères, nous aimerions montrer comment la lecture et l'analyse d'œuvres littéraires translingues encouragent l'apprenant à prendre conscience de sa propre expérience de l'altérité. Nous prendrons pour cela pour cadre réflexif l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (plus loin : FLE).

Pour mettre en évidence les bénéfices de l'exploitation de la littérature francophone translingue d'exil et de migration en classe de FLE sur le développement de la compétence interculturelle de l'apprenant, nous proposerons des activités portant sur des extraits d'œuvres translingues favorisant la prise de conscience et l'objectivation par l'apprenant de sa propre expérience de l'altérité. Mais avant cela, il nous faudra faire le point sur les bénéfices de la littérature sur l'enseignement du FLE, puis définir, dans toute sa complexité, la notion de littérature translingue d'exil et de migration.

2. Littérature et compétence interculturelle en classe de FLE

2.1 La littérature au service des compétences communicatives et langagières de l'apprenant

La littérature dans l'enseignement des langues étrangères hérite aujourd'hui des multiples conceptions que les différents courants méthodologiques qui se sont succédé au XX^e siècle lui ont attribuées. Selon une vision traditionnelle de l'enseignement, la littérature est souvent considérée comme une des composantes essentielles de la *Bildung*, c'est-à-dire de l'éducation de l'esprit, non seulement comme culture élitiste, mais aussi, au niveau civique, cognitif et intellectuel, comme formation de la personne (Aase, 2017, pp. 158-159). Dans cette optique, la littérature représente le « vecteur d'une approche humaniste de la communication » (Abdallah Preitcelle, 2010, p. 146), au sens où elle contribue à la formation personnelle de l'apprenant dans sa dimension humaniste. Les présupposés fonctionnels des méthodes audiovisuelles des années 1960, fondés sur la linguistique structurale, ont entraîné une dissociation entre langue et culture qui a en partie perduré à l'époque communicative, et que l'on retrouve dans une certaine mesure encore aujourd'hui, où la culture était considérée comme un simple support au communicatif et au langagier. Dans ce contexte, le texte littéraire était souvent réduit au statut de document authentique au service d'un travail centré essentiellement sur la langue. Mais progressivement la littérature s'est vu attribuer d'autres usages l'affranchissant de son rôle prétexte voué à l'exploitation linguistique auquel on l'avait cantonnée. Par exemple, l'introduction en FLE de la littérature créative a permis de faire explorer l'imaginaire du texte par l'apprenant. Aujourd'hui, l'enseignement du FLE s'efforce d'adapter l'usage de la littérature aux démarches pédagogiques de la perspective actionnelle en l'intégrant aux tâches collectives proposées par les manuels, qu'il s'agisse d'activités éditorialistes ou de la préparation de dossiers culturels par les apprenants (Schmitt, 2019, pp. 73-74). Autre bénéfice de la diversification de l'exploitation pédagogique de la littérature en classe de FLE : ces activités plus complexes prennent aussi en compte les apports de la recherche portant sur la littératie – discipline qui porte sur l'activité de lecture et le rapport du lecteur au texte – en encourageant l'apprenant à s'interroger sur ses attitudes de lecteur et sa réception des œuvres (Aase, 2017, p. 162).

2.2 La littérature pour développer la compétence culturelle de l'apprenant

La fonction de la littérature en FLE ne se limite cependant pas au développement des compétences langagières et communicatives de l'apprenant. Son apport est aussi, voire surtout, culturel, non seulement au sens édificateur et patrimonial du terme, mais aussi anthropologique en contribuant au développement de la compétence culturelle de l'apprenant que nous définissons comme la capacité de découverte et de compréhension des cultures à travers l'acquisition de repères culturels en dehors de sa communauté culturelle (Beacco, 2018, p. 47). Dans une optique anthropologique, le texte littéraire est alors

considéré, à l'instar des ressources médiatiques et des publicités, comme un document authentique dont l'exploitation en classe doit fournir à l'apprenant des clés de lecture lui permettant de comprendre la culture cible (Godard, 2015, p. 30).

2.3 La littérature pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant

Mais la force de la littérature réside aussi dans sa capacité d'impliquer le lecteur dans un rapport d'intimité avec le texte qui représente pour lui un ailleurs auquel il accède par la lecture. En ce sens, la littérature procure au lecteur-apprenant une certaine expérience de l'altérité contribuant à développer sa compétence interculturelle définie plus haut (*supra* Introduction) comme la capacité d'accepter l'autre et d'éprouver de l'intérêt à son égard. Cette mise en avant de la dimension expérientielle de la littérature en didactique des langues est à mettre en parallèle avec l'intérêt croissant nourri par les sciences humaines dans les années 1970-1980 pour l'individu, ce qui amène Abdallah-Pertceille et Porcher à considérer la littérature comme une véritable rencontre interculturelle : « Le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre ; rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même » (Abdallah-Pertceille, Porcher, 1996, p. 138). L'expérience de l'altérité que lui procure la littérature ouvre aussi l'apprenant sur d'autres visions du monde que la sienne, ce qui lui permet de développer sa capacité de décentration, c'est-à-dire de prise de recul sur lui-même, attribut essentiel de la compétence interculturelle.

Le rôle de littérature en classe de FLE pour développer les compétences langagière, communicative, culturelle et interculturelle de l'apprenant n'est donc plus à prouver. Nous montrerons, cependant, que la littérature translingue d'exil et de migration, qui est centrée sur la question du rapport à l'altérité, offre un potentiel bien plus riche que les autres œuvres littéraires abordées en classe de FLE pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant.

3. Qu'est-ce que la littérature translingue d'exil et de migration ?

Nous proposons au préalable de définir la catégorie « littérature translingue d'exil et de migration » à travers les notions clés de « littérature d'exil et de migration », « exil linguistique » et « écriture translingue ».

3.1 La littérature d'exil et de migration : essai de définition

Nouss (2018) examine les différents critères sur lesquels s'appuyer pour définir la « littérature migrante ». Prenant en compte à la fois le texte produit et l'écrivain, il en propose une définition très large en désignant la « littérature migrante » comme la littérature qui fait migrer, c'est-à-dire qui interroge sur l'autre. Tout en reconnaissant avec le chercheur que la problématique de l'altérité s'inscrit au cœur des œuvres « migrantes », nous retiendrons comme critère définitionnel uniquement l'écrivain en appelant « littérature d'exil et

de migration » un type de production littéraire qui est le fait d'un écrivain qui vit ou a vécu l'expérience de l'altérité à travers l'exil et/ou la migration. C'est cette expérience qui l'a en partie poussé à écrire et compte parmi les premières motivations de son activité littéraire.

Examinons maintenant les termes « exil » et « migration », à première vue redondants, mais en réalité nuancés sur l'idée de départ du pays d'origine. En dépit des connotations négatives qui lui sont souvent rattachées à travers la stigmatisation de l'immigration, « migration » est un terme relativement neutre qui désigne simplement le déplacement d'un pays vers un autre pour des raisons politiques, économiques et/ou culturelles. Ce départ n'implique ni rupture avec le pays d'origine, ni impossibilité de retour. Ce terme est également marqué d'un sens administratif de type socio-économique lui conférant une nature plutôt collective par rapport à l'exil qui, lui, épouse plutôt le point de vue individuel de la migration en renvoyant au vécu, souvent douloureux, de l'exilé en rupture avec ses origines. Aujourd'hui, le mot exil semble toutefois avoir perdu sa signification de départ nécessairement contraint. Aussi ne retiendrons-nous de ce terme que l'idée de rupture avec les origines, qu'elle soit subie ou choisie. Les situations sont très diverses parmi les auteurs translingues d'exil et de migration, comme les exemples suivants, présentant des cas extrêmes, le montrent. Milan Kundera et Chahdortt Djavann, en quête de liberté, ont fui des régimes politiques autoritaires, le premier la Tchécoslovaquie communiste, la seconde l'Iran islamiste. Au contraire, Nancy Huston, partie du Canada où elle jouissait de toutes les libertés démocratiques, a choisi l'exil volontaire, « de son propre chef, de façon individuelle pour ne pas dire capricieuse » (Huston, 1999, p. 30). Dans la plupart des cas, cependant, l'exil s'apparente à des situations intermédiaires, ni totalement libres, ni entièrement imposées.

3.2 L'exil linguistique

L'exil n'est pas uniquement géographique, il est surtout identitaire et culturel, en particulier linguistique, car il contraint l'écrivain exilé à composer avec la langue étrangère d'adoption qui est souvent perçue comme un obstacle communicatif, même chez certains locuteurs les plus expérimentés comme Nancy Huston qui parle de « mur opaque » à propos du français, sa langue d'écriture (Alves, 2019, p. 435). Adopter la langue de l'exil comme principale langue de communication ne va donc pas de soi, non seulement à cause des efforts déployés pour la maîtriser, véritable lutte engagée par l'exilé, mais aussi parce qu'elle le coupe de sa langue maternelle. C'est ce qu'exprime Agota Kristof, dans *l'Alphabète*, en qualifiant la langue étrangère de « langue ennemie », celle qui tue la langue maternelle. Pour l'auteure, cette « langue ennemie » désigne d'abord, en Hongrie même, l'allemand (langue d'occupation), puis le russe (langue du régime communiste), puis, pendant son exil politique en Suisse, le français contre lequel elle doit lutter pour le conquérir (Sobchenko, 2013, pp. 78-79).

Mais la langue étrangère d'adoption a aussi des vertus libératrices permettant à l'exilé de se soustraire au joug de la langue maternelle parfois symbole d'oppression. Ainsi, pour l'écrivain d'origine cubaine Eduardo Manet, l'espagnol représente le totalitarisme castriste auquel il tente de s'affranchir en écrivant en français (Rochdi, 2004, p. 73). De même, dans

un de ses rares entretiens, Milan Kundera explique que, pour lui, écrire en français, c'est faire le choix de la liberté au détriment des racines (Gazier et al., 2011, p. 5). Enfin, le choix d'écrire dans la langue étrangère d'adoption permet aussi un détachement, une prise de distance par rapport à soi. C'est ce qu'éprouve l'écrivain afghan Atiq Rahimi qui écrit en français pour fuir les tabous de sa langue maternelle, le persan, qu'il juge trop lié à l'intime et, de ce fait trop prompt à exhiber l'individu (Paulin, 2010, p. 120).

3.3 Écriture translingue et écriture d'exil

Pour conjurer sa situation d'exilé linguistique, l'écrivain translingue d'exil et de migration fait le choix de l'écriture translingue qu'il convient maintenant de définir. Pour ce faire, nous ne retiendrons pas Ausoni (2017, p. 51) qui considère que la littérature translingue « s'écrit dans une langue acquise tardivement » du fait de l'imprécision de l'adverbe « tardivement ». En effet, comment classer sur ce critère Andrei Makine qui a appris le français dès l'enfance à l'école en Russie, autrement dit précocement ? Aussi nous référons-nous plus volontiers à Bruera (2017, p. 9) pour qui « les écrivains translingues écrivent dans une langue autre que leur langue maternelle ». Plus loin dans son article, elle explique aussi comment la littérature translingue, à travers le préfixe « trans », se situe au-delà des langues, comme écriture déterritorialisée, c'est-à-dire détachée de ses appartenances nationales et culturelles (Buera, 2017, p. 10). À l'instar de Bruera, nous définirons donc l'écriture translingue sur le seul critère d'exclusion de la langue maternelle en considérant l'écrivain translingue comme celui qui écrit dans une langue autre que sa langue maternelle, tout en restant conscient des imprécisions de la référence à la langue maternelle qui ne satisfait pas les situations intermédiaires, telles que le plurilinguisme de naissance et surtout la diglossie dans les cas des créoles ou des langues minoritaires et régionales. Le critère d'exclusion de la langue maternelle a toutefois l'avantage de faire le lien entre écriture translingue et biographie langagière, notion utilisée en didactique des langues pour prendre en compte la diversité des situations d'apprentissage. En effet, l'apprentissage du français intervient à des moments très différents de la vie des écrivains translingues : comme langue de scolarité (Tahar Ben Jelloun, Assia Djebar), comme langue étrangère apprise à l'école (Andrei Makine, Eun-Ja Kang) ou comme langue apprise sur le tard à l'âge adulte (Agota Kristof, Chahdortt Djavann).

L'écriture translingue se définit aussi comme une écriture d'exil, car l'écriture translingue porte souvent les stigmates de l'exil transparaissant dans le style de certains auteurs. Ainsi, l'écriture froide et neutre d'Agota Kristof, en procédant par économie langagière, permet à l'écrivaine hongroise d'exprimer l'inexprimable de la catastrophe politique et de l'isolement de l'exil qu'elle a vécus (Sobchenko, 2013, p. 81-82). L'œuvre d'Eduardo Manet se caractérise par une écriture de l'entre-deux, écriture hybride qui cherche à exprimer en français l'intraduisible du vécu cubain de l'écrivain qui, paradoxalement, s'efforce par ce procédé d'exorciser son passé avec lequel il a rompu (Rochdi, 2004, p. 75).

L'écriture translingue est donc souvent marquée par une relation ambiguë de l'auteur avec sa langue d'écriture. C'est le paradoxe de l'écriture de Nancy Huston qui fait le choix

d'écrire en français pour cultiver l'étrangéité de la langue qui lui permet de rester étrangère et de garder ses distances avec la France et la langue française. Mais en même temps, elle écrit en français pour s'éloigner de sa langue maternelle et surmonter le traumatisme de l'abandon maternel vécu à l'âge de six ans (Alves, 2019, pp. 435-437).

3.4 La littérature translingue d'exil et de migration comme expérience de l'altérité

Enfin, l'écriture translingue apparaît aussi comme le moyen d'éprouver l'altérité dans son intimité la plus profonde. L'écriture translingue, comme expérience de l'altérité, peut ainsi aboutir à une expérience limite par la place prépondérante que l'autre finit par occuper dans le tréfond de la création littéraire, car « écrire dans la langue de l'autre, c'est très souvent amener, faire percevoir l'autre de toute langue, son pouvoir d'altérité » (Djebar Assia citée par Alves, 2019, p. 234). Cette expérience profonde de l'altérité est éprouvée par Julien Green quand, en poursuivant en anglais l'écriture d'un livre commencé en français, il s'aperçoit qu'il n'écrit plus le même livre, ce qui l'amène à constater qu'écrire dans une langue revient à adopter une certaine vision du monde (Schaffner, 2013). Nous pourrions même aller plus loin en considérant, comme Julia Kristeva à propos de la question identitaire, que l'écriture translingue ne consiste pas seulement à accorder de la place à l'autre, mais revient à accepter l'autre qui est en nous (Alves, 2019, p. 435).

4. Le potentiel de la littérature translingue d'exil et de migration pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant

4.1 Ecriture translingue d'exil et de migration et apprentissage des langues étrangères

La définition de l'écriture translingue d'exil et de migration que nous venons de proposer suggère de nombreux points communs entre l'expérience de l'écriture translingue et celle de l'apprentissage des langues étrangères.

D'abord, apprendre une langue étrangère peut s'apparenter à un exil linguistique à travers la situation de rupture vécue par l'apprenant qui se voit confronté aux mêmes difficultés que l'écrivain translingue. Comme lui, l'apprenant fait l'épreuve de l'incommunicabilité inhérente à l'apprentissage de toute langue étrangère qui, par son étrangéité, conserve toujours une certaine dose d'opacité, même pour les locuteurs les plus expérimentés. Ensuite, la question de la langue maternelle se pose aussi pour l'apprenant, car elle joue un rôle ambigu dans son apprentissage. Elle est à la fois sécurisante, car elle sert souvent de bouée de sauvetage en situation exolingue où, pour paraphraser Nancy Huston (1999, p. 16), « rien ne va de soi », et pesante, car elle a tendance à vouloir s'immiscer entre la langue étrangère et l'apprenant en lui imposant sa norme de référence à travers le phénomène de l'interférence linguistique. Enfin, nous avons marqué un parallèle entre écriture translingue et apprentissage des langues à travers la notion de biographie langagière. Selon l'approche plurilingue

de l'apprentissage des langues promue par le Conseil de l'Europe, cette notion est avant tout liée à la pluralité linguistique de l'utilisateur/apprenant (Coste et al., 2009, pp. 11-12). Dans le cas qui nous intéresse, la biographie langagière renvoie plutôt au temps d'apprentissage étroitement lié à l'âge du premier contact avec la langue. Celui-ci a des incidences certaines sur l'apprentissage, non seulement en termes d'exposition à la langue influençant la progression de l'apprenant, mais aussi en termes de vécu, car l'âge de l'apprentissage de la langue peut influencer sur le rapport, plus ou moins intime, que l'apprenant entretient avec la langue étrangère. Nous considérons que ce rapport relève de l'expérience de l'altérité, car, pour l'écrivain translingue comme pour l'apprenant, il s'agit de s'approprier la langue de l'autre. Or, comme nous l'avons montré plus haut, cette dimension expérientielle de l'apprentissage des langues centrée sur la découverte de l'autre joue un rôle fondamental dans le développement de la compétence interculturelle de l'apprenant.

4.2 Exemples d'activités pédagogiques pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant à partir d'extraits d'œuvres translingues

Ceci nous amène à proposer ci-dessous quelques exemples d'activités sous forme de fiches pédagogiques portant sur des extraits d'œuvres translingues francophones visant à faire prendre conscience à l'apprenant de son expérience de l'altérité dans le but de développer sa compétence interculturelle. Pour ce faire, chacune de ces activités sera centrée sur une des composantes de la compétence interculturelle.

4.2.1 Fiche pédagogique n°1 : Première expérience d'apprentissage du français et représentations de la langue-culture cible

Objectifs : faire réfléchir l'apprenant sur ses premières expériences du français pour développer ses attitudes positives d'ouverture vers l'autre.

Extrait : KANG, En-Ja (2013). *L'étrangère. Récit*. Seuil, pp. 93-94

Présentation de l'extrait : *La narratrice En-Ja raconte sa première leçon de français au lycée. Au moment où se situe l'extrait du récit, elle bénéficie déjà d'une expérience indirecte du français à travers les quelques mots que lui a prononcés sa sœur aînée Sun-Hi. Mais le témoignage de Sun-Hi sur son apprentissage du français se limite à en souligner la difficulté par rapport à l'anglais, première langue étrangère enseignée en Corée du Sud.*

Après son préambule insipide, il [le professeur de français] entre enfin dans le vif du sujet, nous présentant l'abécédaire, accompagné d'un mot commençant par chaque alphabet. A comme *aimer*. B comme *bonbon*. C comme *cinéma*. D comme *danser*... Magique : à mesure qu'il prononce ces mots, sa voix, si froide il y a quelques secondes, devient agréable, caressante et chaleureuse. Je regarde ses lèvres remuer et sa pomme d'Adam monter et descendre. Il me semble que toutes les cordes et tous les nerfs vibrent en lui. Ses prunelles s'animent et ses joues reprennent des couleurs. Mon cœur bat. Un délicieux frisson parcourt mon corps. Le français. J'aime le français. Comment se fait-il que je l'aime d'entrée ? Pourquoi me bouleverse-t-il ainsi ? D'où émane son charme qui m'envoûte ? De sa sonorité nasale ?

De ses *accents aigu et grave* ? Qu'est-ce que c'est que cet étrange *accent circonflexe* ? Je n'arrive même pas à le prononcer correctement, mais je l'aime. À côté du français que je découvre à peine, l'anglais que je connais de si longue date m'apparaît soudain superficiel et dépourvu d'âme. L'âme ! Oui, c'est cela. Le français a une âme, tandis que l'anglais n'est qu'un corps massif. Je saisis ce qui vient de se produire : le français est entré dans ma chair et dans mon âme, tandis que l'anglais est resté sur ma peau. Ciel ! Je voudrais que mon professeur continue encore des heures et des heures à m'emmener dans la profondeur de cette langue qui ne m'est déjà plus tout à fait étrangère. Je voudrais m'avancer toujours plus loin pour pénétrer ses mystères, quitte à m'y perdre définitivement. M'y perdre ? Non, au contraire. Je trouverai dans sa profondeur ce que je cherche. Ce que tu cherches ? Qu'est-ce que tu cherches ? Je ne sais pas. En tout cas, je sens que c'est dans le français que je le trouverai.

Hélas, les cinquante minutes de la séance sont déjà épuisées. Que le retour à la réalité est brutal ! Oui, il me faut revenir à la réalité, après m'être glissée dans un rêve suave auquel le français m'a invitée. Néanmoins, cette réalité n'est plus tout à fait la même que celle d'il y a cinquante minutes, car les éléments qui ont composé mon rêve demeurent dans mon manuel de français, et je peux replonger dans mon rêve à tout moment.

Consignes :

Complétez le tableau suivant en reconstituant le parcours émotionnel de la narratrice dans sa découverte du français et ses premières représentations de cette langue. Sur ce modèle, relatez ensuite vos impressions ressenties lors de vos premiers contacts avec cette langue.

Cheminement émotionnel de la narratrice	Ses représentations du français
Vos sentiments en découvrant le français	Vos premières représentations du français

L'activité proposée a pour objectif de faire prendre conscience aux apprenants de la dimension expérientielle de l'apprentissage des langues étrangères au-delà de ses seuls aspects techniques. L'extrait nous montre que cette expérience mobilise toutes les dimensions de l'être, autant intellectuelles qu'émotionnelles et s'inscrit dans le vécu personnel de l'apprenant.

Pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant, cette activité cherche à réactiver ses représentations de la langue construites au cours de ses premiers contacts avec le français. Ce retour sur les premières impressions de l'apprenant au contact de la langue étrangère vise à lui faire prendre conscience de ses rapports avec le français de manière à encourager le développement d'attitudes positives d'ouverture vers l'altérité linguistique et l'altérité en général.

L'extrait choisi pour cette activité est centré sur la langue. Il est cependant également possible de faire travailler l'apprenant sur la dimension culturelle de ses premières représentations de la langue-culture cible. Beaucoup d'œuvres se prêteraient à cet exercice. À titre d'exemple, des extraits du chapitre 18 du roman *Au temps du fleuve* d'Andrei

Makine, dans lesquels il est question de la belmondomanie du narrateur racontant son admiration pour l'acteur Jean-Paul Belmondo dans ses films d'aventure grand public, dont les personnages à l'héroïsme gratuit et aux exploits inutiles incarnent, aux yeux du jeune spectateur russe, la légèreté et la frivolité des Français, antithèse de l'héroïsme prolétarien mis au service de l'avenir radieux du socialisme diffusé par la propagande soviétique (Makine, 1994, pp. 239-252).

4.2.2 Fiche pédagogique n°2 : l'expérience de l'étrangeté de la langue et de la culture

Objectifs : encourager la rétrospection de l'apprenant sur son attitude face aux spécificités de la langue française afin de développer son esprit de tolérance et d'acceptation de l'autre.

Extrait 2 : ALCOBA, Laura (2013). *Le Bleu des abeilles*. Gallimard, pp. 33-34

Présentation de l'extrait : *La narratrice, jeune adolescente argentine, vit en exil à Paris avec sa mère. Elle correspond avec son père, prisonnier politique en Argentine. Leurs échanges portent sur leurs lectures, notamment La Vie des abeilles de Maurice Maeterlinck. Dans cet ouvrage, l'auteur belge affirme que le bleu est la couleur préférée des abeilles, ce qui pousse la narratrice à emprunter Les fleurs bleues de Raymond Queneau à la bibliothèque. Toutes ces lectures accompagnent la narratrice dans sa découverte et son apprentissage assidu du français.*

Car si c'est ce livre que j'ai choisi, ce n'est pas seulement à cause des abeilles et du bleu. *Les fleurs bleues* : j'adore ce titre. Tel quel. Si je pouvais, j'aimerais en parler à mon père sans y changer quoi que ce soit. J'aime chacune des lettres qui le composent, surtout le *e* silencieux à la fin du mot *bleues*, une lettre que j'ai tout de suite repérée et qui m'a attirée presque autant que la couleur, cette voyelle qu'on n'entend pas mais qui est indispensable pour que les fleurs soient vraiment *bleues*, au bout du compte.

Les *e* muets me fascinent depuis le début. Je les ai aimés dès les premiers cours de Noémie, à La Plata, dès que mon professeur de français m'a fait découvrir le premier d'entre eux, celui qu'elle cachait au bout de son prénom. Une voyelle muette ! Quand on ne connaît que l'espagnol, on ne peut pas imaginer que de telles choses existent — une voyelle qui est là mais qui se tait, ça alors ! J'étais plus que surprise — littéralement abasourdie. Et comme exaltée, soudain : je voulais tout savoir à propos de la langue qui était capable de faire des choses pareilles.

J'ai aimé mon premier *e* muet comme tous ceux qui ont suivi. Mais c'est plus que ça, en vérité. Je crois que, tous autant qu'ils sont, je les admire. Parfois, il me semble même que les *e* muets m'émeuvent, au fond. Être à la fois indispensables et silencieuses : voilà quelque chose que les voyelles, en espagnol, ne peuvent pas faire, quelque chose qui leur échappera toujours. J'aime ces lettres muettes qui ne se laissent pas attraper par la voix, ou alors à peine. C'est un peu comme si elles ne montraient d'elles qu'une mèche de cheveux ou l'extrémité d'un orteil pour se dérober aussitôt. À peine aperçues, elles se tapissent dans l'ombre. À moins qu'elles ne se tiennent en embuscade ? Même si je ne les entends pas, quand on m'adresse la parole, j'ai souvent l'impression de les *voir*. Et plus j'apprends le français, plus vite je les repère. Parfois, j'imagine que les voyelles muettes me voient aussi.

De mieux en mieux, me semble-t-il, à mesure que j'avance, comme si elles avaient également appris à me connaître. Comme si, depuis leur cachette, elles avaient une attention pour moi — un regard, un geste, une manière de me rendre la pareille. J'aime nous imaginer dans cette communication silencieuse. J'en viens à me sentir en connivence avec l'orthographe française. Et j'adore ça.

Consignes :

Etape 1 : Complétez le tableau suivant à partir de la lecture de l'extrait.

Le e muet dans <i>Le Bleu des abeilles</i> de Laura Alcoba		
Caractéristiques du phénomène	Attitudes de la narratrice	Comparaison avec l'espagnol

Etape 2 : Sur le modèle de Laura Alcoba, décrivez un phénomène concernant la langue ou la culture française qui vous a surpris et faites part de vos sentiments et attitudes.

L'activité 2 entend encourager la réflexion de l'apprenant sur son attitude face à la part d'étrangeté qui, comme dans toute autre langue étrangère, réside dans la langue française pour le locuteur non natif. Cette activité réflexive doit l'aider à en déjouer l'ambiguïté. En effet, cette étrangeté de la langue représente autant un obstacle à son apprentissage, car elle peut être considérée par l'apprenant comme une anomalie contraire à la norme de la langue maternelle disqualifiant tout ce qui y déroge, qu'une source de motivation par la fascination, voire l'exaltation qu'elle peut susciter chez l'apprenant, comme dans le cas de l'extrait du roman d'Alcoba.

Cette réflexion sur l'étrangeté de la langue doit aussi contribuer à éviter chez l'apprenant toute attitude de rejet, néfaste à l'apprentissage, qu'elle soit dirigée contre la langue étrangère ou, de manière plus générale, contre l'altérité. C'est donc également l'esprit de la tolérance face à l'étrangeté et au non-familier que cette activité cherche à développer chez l'apprenant, qualité indispensable au développement de la compétence interculturelle.

4.2.3 Fiche pédagogique n° 3 : prise de recul interculturel et décentration

Objectifs : favoriser le recul interculturel et la décentration de l'apprenant par rapport à sa propre culture.

Extrait 3 : DJAVANN, Chahdortt (2006). *Comment peut-on être français ?* Flammarion, pp. 14-15

Présentation de l'extrait : *Jeune iranienne exilée, Roxane débarque à Paris sans connaître un mot de français. Prise entre enthousiasme pour le pays qu'elle découvre et difficultés matérielles et existentielles, elle se bat pour survivre en France et apprendre le français.*

La révélation se produit au supermarché et précisément au Monoprix qui se situe au coin de la rue Daguerre. C'est là que Roxane atteint le point culminant de son ahurissement. Le supermarché était... était un autre monde... enfin, il n'était sûrement pas du tiers-monde. Ce lieu lui fit ressentir, comme elle n'avait jamais rien ressenti de cette façon-là, ce qu'était la vérité de son existence ! Au Monoprix de l'avenue du Général-Leclerc, elle

éprouva, pour la première fois de sa vie, ce sentiment intime et irréfutable : elle était du tiers-monde, elle venait du tiers-monde. Depuis le temps qu'on en parlait, de ce tiers-monde...

Devant tant de produits en tous genres, son imagination était à court d'haleine. Des allées interminables de marchandises : depuis les viandes, volailles, charcuteries, poissons de toutes sortes, frais, emballés, congelés, cuisinés... jusqu'aux produits de parapharmacie, parfumerie, droguerie, papeterie, crèmerie... en passant par les desserts, confitures, fruits, fromages, yogourts, champagnes, vins, bières et sirops... Des rayons entiers couverts de biscuits, de chocolats – c'est si chic les chocolats ! –, de bonbons, de friandises salées, sucrées... aux mille et un emballages... Des rayons d'aliments pour les bébés, pour les enfants, pour les chats et les chiens – ils en avaient de la chance, les chats et les chiens en France... Des produits dont elle ne savait même pas quel pouvait être l'usage. Des rayons et des rayons, des allées et des allées... interminables... interminables...

Ce jour-là, le terme de tiers-monde se concrétisa sous ses yeux comme une vérité mathématique. Roxane fit sa théorie, une première esquisse tout au moins :

— Le terme tiers-monde s'applique à ces pays où, dans le meilleur des cas, deux épiceries et parfois une seule, chez qui manquent souvent les produits les plus élémentaires, subviennent aux besoins de la population de tout un quartier. Et une personne du tiers-monde est une personne qui, sous l'effet d'un vertige inattendu, perd la consistance même de son être la première fois qu'elle franchit la porte d'un supermarché.

Le tiers-monde et l'Occident civilisé se distinguaient définitivement l'un de l'autre par les « Super-Marchés ». Plus tard elle comprit que bien d'autres choses séparaient ces deux mondes, mais pour le moment le supermarché était un élément à ne pas négliger.

Avec le temps, l'accoutumance se substitua au vertige. Mais un fond de malaise subsista : le mal des grands magasins. Plus tard aussi, elle apprit que les Iraniens qui habitaient en Europe ou aux États-Unis, quand ils recevaient des proches venus d'Iran, les emmenaient d'emblée, certains même directement de l'aéroport, dans un supermarché pour les impressionner. Le résultat était garanti à cent pour cent.

Consigne :

Etape 1 : Complétez le tableau suivant à partir de la lecture de l'extrait.

L'expérience interculturelle de Roxane		
Description du Monoprix	Impressions produites	Nouvelle vision du tiers-monde

Etape 2 : Décrivez un phénomène qui vous a surpris à l'étranger, donnez vos impressions du moment et faites part du nouveau regard que vous portez sur votre pays.

Votre expérience interculturelle		
Description du phénomène	Impressions produites	Nouveau regard sur votre pays

L'activité n°3 vise à développer le recul interculturel de l'apprenant, c'est-à-dire sa capacité de percevoir sa propre culture de l'extérieur, comme s'il était un étranger. En retour, il devrait prendre conscience que ce qui est naturel pour lui ne l'est pas toujours pour l'autre, autrement dit, qu'une autre réalité que la sienne est possible et tout aussi valable.

Le recul interculturel se produit en confrontation avec l'altérité qui sert de révélateur à notre propre réalité. Il produit de l'étonnement, indice de remise en question de soi. Il permet aussi la décentration consistant à ne plus voir le monde uniquement en fonction de sa culture d'origine. La capacité de décentration est une composante essentielle de la compétence interculturelle, car elle facilite la lutte contre l'ethnocentrisme de l'apprenant constituant souvent un obstacle à son ouverture vers l'autre.

5. Conclusion

Ainsi, par rapport aux autres œuvres littéraires dont les bénéfices dans l'enseignement des langues ne sont plus à démontrer, la littérature translingue d'exil et de migration présente de nombreux points communs avec la situation d'apprentissage des langues, en particulier par sa dimension expérientielle de l'altérité. Son introduction en classe de FLE à travers des activités pédagogiques adaptées permettrait donc d'encourager la réflexion de l'apprenant sur son rapport à l'autre pour développer sa compétence interculturelle. La littérature translingue d'exil et de migration pourrait en particulier mettre en valeur les attitudes positives d'ouverture vers l'altérité linguistique et culturelle de l'apprenant, son esprit de tolérance face à l'étrangeté et au non-familier, condition indispensable d'acceptation de l'autre, et sa prise de recul interculturel favorisant la décentration.

L'exploitation de la littérature translingue d'exil et de migration en FLE permettrait également un enrichissement de la culture générale de l'apprenant en l'ouvrant sur la francophonie et la littérature de langue française non hexagonale. Enfin, elle contribuerait à la formation civique de l'apprenant en lui fournissant des clés pour mieux connaître et comprendre la complexité du monde d'aujourd'hui et en le sensibilisant à la question des droits de l'homme, thématique largement développée par cette littérature, qu'il s'agisse de la question du régime islamiste en Iran chez Chadhort Djavann, de la tragédie de la révolution communiste au Vietnam chez Anna Moi, ou du scandale de l'exploitation de l'immigration illégale en France dans *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome.

Bibliographie

- ✧ AASE, L., FLEMING, M., PIEPER, I., SÂMİHAİAN, F. (2018). Les enseignements de la littérature pour une éducation plurilingue et interculturelle (D. Coste, trad.). In J.-C. BEACCO, & D. COSTE (Éds.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe* (pp. 158-159). Didier.
- ✧ ABDALLAH PERTCELLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF.
- ✧ ABDALLAH PERTCELLE, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil. Numéro spécial*, 2, 145-155.
- ✧ ALVES, A. M. (2018). Nancy Huston : L'exilé linguistique. In C. VICENS-PUJOL, C. SOLÉ CASTELLS,

- L. ANOLL VENDRELL, & M^a GRACIA VILA MENGUAL (Éds.), *Méditerranée inter/transculturelle. L'Autre, le lieu autre, la langue autre* (pp. 431-442). Université des îles Baléares.
- AUSONI, A. (2017). L'écriture translingue comme conversion. Notes sur la posture littéraire d'Hector Bianciotti, et sa postérité. *Comparative Studies in Modernism*, 11, 51-60.
 - BEACCO, J.-C. (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Didier. <https://doi.org/10.14375/NP.9782278092246>
 - BRUERA, F. (2017). Translinguisme littéraire. Frontière, représentations et définitions. *Comparative Studies in Modernism*, 11, 9-18.
 - CECR. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. (2001). Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
 - COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.
 - GAZIER, M., LAVAR, M., & BOUCHEZ, E. (2011). Français dans le texte. *Télérama Livres*, 8 juin 2011. <https://www.telerama.fr/livre/francais-dans-le-texte,69949.php>
 - GODARD, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier. <https://doi.org/10.14375/NP.9782278110728>
 - HUSTON, N. (1999). *Nord perdu, suivi de Douze France*. Actes Sud.
 - MAKINE, A. (1994). *Au temps du fleuve Amour*. Folio.
 - NOUSS, A. (2018). Littérature exil et migration. *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1320, 161-164. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.4091>
 - PAULIN, M. (2010). Langue maternelle et langue d'écriture. *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, 1288, 118-128. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.878>
 - ROCHDI, N.-E. (2004). L'Exil linguistique d'Eduardo Manet. *L'Esprit Créateur*, 44(2). *Ecrivains plurilingues/Plurilingual Writers*. The Johns Hopkins University Press, 70-78. <https://doi.org/10.1353/esp.2010.0227>
 - SCHAFFNER, A. (2013). Julien Green, théoricien de la littérature. In B. Curatolo, & J. Peslier (Éds.), *Les écrivains théoriciens de la littérature (1920-1945)* (pp. 221-233). Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.58282/colloques.1835>
 - SCHMITT, F. (2019). Le modèle philologique dans la perspective actionnelle du français langue étrangère. *Synergies Europe*, 14, 63-76.
 - SOBCHENKO, I. (2013). Agota Kristof : langue et écriture dans le contexte d'exil. *Communication interculturelle et littérature*, 20(1), 78-96.

Références des extraits littéraires

- ALCOBA, L. (2013). *Le Bleu des abeilles*. Gallimard.
- DJAVANN, C. (2006). *Comment peut-on être français ?* Flammarion.
- KANG, E.-J. (2013). *L'étrangère. Récit*. Seuil.

François Schmitt
 Univerzita Mateja Bela
 Filozofická fakulta
 Tajovského 40
 974 01 BANSKÁ BYSTRICA
 Slovaquie