

## **Rencontre textuelle de l'autre en FLE\***

**Mahdiah Farshadjou\*\***

PhD en FLE, Université Tarbiat Modares

**Roya Letafati**

Maître de Conférences, Université Tarbiat Modares (auteur responsable)

**Hamid-Reza Shairi**

Professeur, Université Tarbiat Modares

**Mahmoud-Reza Gashmardi**

Maître de Conférences, Université Tarbiat Modares

### **Résumé**

L'intérêt d'une approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est de nos jours un fait vérifié. On constate parfois que les apprenants du FLE, tout en connaissant le sens des mots et les structures syntaxiques éprouvent un sentiment profond d'insécurité lors des échanges linguistiques-culturels. Orienter la didactique du FLE vers une perspective interculturelle favorisant la rencontre avec l'autre conduit à réfléchir sur une base appropriée. La littérature est l'un des moyens pour accéder à la conscience d'autrui telle qu'elle est reconstruite. Les dialogues des textes littéraires sont des actes de communication et aussi un acte dialogique qui appellent à la présence d'autrui. Dans cet article, après avoir exploré le concept de l'autre, nous analyserons le statut de la littérature en FLE et l'apport de l'introduction des dialogues des textes littéraires pour la compréhension de l'autre, dans le contexte de l'enseignement du FLE à l'apprenant iranien.

**Mots-clés:** interculturel, enseignement-apprentissage, autre, dialogue des textes littéraires, apprenant iranien.

---

\* **Date de réception:** 2017/04/18      **Date d'approbation:** 2017/12/09

\*\* **E-mail:** m.farshadjoo@gmail.com

«Qu'est-ce que la fiction sinon ce retour sur soi et, par conséquent, cette nouvelle histoire des rapports avec les autres tels que le récit les découvre. Ainsi gagne sur la vie la littérature», Jean Royer, *La Main cachée* (1992).

### **Introduction**

La lecture littéraire, moyen d'approfondissement moral, d'agrandissement de la vision idéologique, moyen d'apprentissage de la littéralité et de la rhétorique, a fait couler beaucoup d'encre. De son passage à la pédagogie de la langue, elle a vécu des phases entre sacralisation et désacralisation (Gruca, 1993). De nos jours, sa place dans l'enseignement-apprentissage de langue est autant affirmée que les chercheurs avant-gardistes s'occupent de découvrir les nouveaux enjeux et les potentialités cachées de cette source authentique. Quoique le texte littéraire soit exploité dans la classe de langue comme un outil didactique mais il faut noter que ceci ne conduit pas à le considérer comme un simple «support d'apprentissage linguistique ou une représentation de faits, de situations et de personnages présentés comme significatifs par rapport à une culture» et on essaie de valoriser le texte littéraire «comme vecteur d'une approche humaniste de la communication»; bien qu'elle ait été et soit encore souvent jugée comme «pas assez communicative» (Abdallah-Preteuille 2010, p. 146), la littérature offre une occasion exceptionnelle de liberté et d'ouverture dans la classe de langue.

Quoique la littérature soit acceptée comme «un véritable laboratoire de la langue» (Gruca, 2010, p. 75) qui ouvre les portes à l'histoire, la culture et toute une civilisation (voir Jean-Charles Falardeau). *Notre société et son roman* (1967), *Imaginaire social et littérature* (1974)), son exploitation dans le matériel pédagogique reste un phénomène rare. Encore que la littérature française conserve une place particulière dans les programmes d'enseignement du français en Iran, ses visées pédagogiques sont minorées aux approches axées sur le texte littéraire français, son auteur, son style et sa biographie. Cet affaiblissement progressif des objectifs culturels de la formation littéraire est marquant dans le système

d'enseignement en Iran. Des apprenants du FLE en Iran la considèrent en général comme un luxe qui ne sert qu'à enrichir leurs connaissances culturelles sur la France. Il est à remarquer que même les enseignants iraniens de FLE pensent de la même façon et réservent l'enseignement et l'apprentissage de la littérature pour un niveau très avancé. (cf. mémoire soutenu par Hassanzadeh, « Le rôle de l'enseignant en tant qu'un médiateur interculturel », sous la direction de R. Letafati, 2010).

Le parcours de l'enseignement du français en Iran date du XVII<sup>e</sup> siècle ; «la francophonie connaît à la fin du XX<sup>e</sup> et au début du XXI<sup>e</sup> siècle (entre 1990 et 2010) un nouveau regain dans le pays. Actuellement, le français est enseigné dans vingt départements universitaires publics et privés dans les grandes villes au niveau de la licence, de la maîtrise (Master II), et du doctorat.» (Gashmardi, & Salimikouchi 2011, p. 101). L'enseignement des textes littéraires dans les universités a été toujours présent et s'est justifié par « de convergences des discours socioculturels [...] de points communs dans les motifs et les thèmes concernés, la structure générale des écrits, les élans de la pensée, la genèse du départ, et le comment de l'exposition » (*Ibid.*, p. 109) dans les deux cultures. Les étudiants sont en réalité des apprenants de français, voilà pourquoi dans la partie de l'étude du terrain de cet article nous utilisons toujours le terme « apprenant », qui égale à « apprenant/étudiant », c'est-à-dire les étudiants qui apprennent la langue à l'université.

Aujourd'hui dans les pays comme le Canada l'enseignement-apprentissage des langues dans les cours de lecture ou la littérature se base sur les projets et les tâches à accomplir comme le pastiche (voir Babin, 2016). Cette approche est nouvelle et inédite en Iran. Dans son article «*Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*» (2012), Morel propose que sans « instrumentaliser le texte littéraire, ni renoncer à l'analyse ou plus encore au plaisir de la lecture [...], le sujet lisant doit aller au texte comme on va à un jeu » (2012, p. 143). Ainsi, le jeu que nous proposons pour la classe

du FLE se veut une approche humaniste avec la lecture des dialogues des textes littéraires où l'autre se manifeste et cela à l'aide des activités authentiques telles que le pastiche et la théâtralisation où les apprenants apprennent la langue et ses gestes parallèlement. Ils sont « vus à la fois comme des dramaturges, des metteurs en scène, des acteurs et des spectateurs ; le sentir et le faire sentir s'inscrivent alors dans une même procédure. Les pratiques changent également grâce à l'activité physique, au déplacement, à la posture, à l'ajustement des corps et à la prise de parole. » (Shairi, 2008, p. 487). Nous souhaitons une pédagogie « coopérative co-constructive centrée également sur l'apprenant, du point de vue des savoir-faire employés dans des activités visant la prise de conscience du rôle de la culture dans les échanges avec les autres, donc l'expérience de gérer et de partager des connaissances avec l'autre. » (Al Sahyouni Bou Fadel, 2016, p. 18).

Dans cette recherche, nous étudions l'un des besoins, aussi culturel que linguistique des apprenants du FLE en Iran à savoir l'absence de rencontre de l'autre. Ainsi, nous voulons étudier le dialogue en tant qu'un moyen pour rencontrer l'autre et ensuite introduire les dialogues littéraires en tant qu'un support pédagogique fiable qui peuvent répondre à ce besoin. L'apprentissage de la langue en principe se fait à partir de la communication avec les autres. Comment faire du dialogue littéraire une place pour l'inter-individualité ? Est-ce que cette base littéraire peut conduire à un apprentissage linguistique ayant une dimension culturelle effective ? Nous nous demandons si la rencontre virtuelle de l'autre dans les textes peut remplacer les vraies rencontres dont l'apprenant iranien est privé ?

Parmi les genres littéraires, le roman, un genre dans lequel le langage conçoit pleinement ses caractéristiques de la polyphonie, de l'accessibilité et du dialogisme, nous semble bien adapté pour transmettre le contexte social et culturel d'une société. « Le roman apprend à se servir de tous les langages, modes, genres. Il contraint tous les mondes démodés et vétustes, socialement et idéologiquement

aliénés et lointains, à parler d'eux-mêmes, en leur propre langage et style» (Bakhtine, 1987, p. 221). Les notions de dialogue et d'autrui, les clés conceptuelles du présent article, sollicitent un parcours illustratif sous les regards des penseurs avant de les introduire dans un corpus didactique.

### 1. « Le dialogue » et « l'autrui » à travers le regard des penseurs

C'est Hegel qui, le premier, dans «*La Phénoménologie de l'Esprit*» (1807) par la *dialectique du maître et de l'esclave* parle d'autrui comme la condition essentielle de la conscience de soi : le moi se pose en s'opposant. Husserl, dans «*Les Méditations cartésiennes*» (1929), reprend l'idée de Descartes. Il approfondit la démarche cartésienne et particulièrement se concentre sur l'autrui. Pour lui, le sujet, le «je» ou «la subjectivité transcendantale» est ouvert de manière essentielle à l'autre. Cependant, ses pensées ne donnent en aucun cas accès à la spécificité de l'existence d'autrui, mais simplement à *mon* expérience d'autrui et le sens que «je» lui accorde. Heidegger s'oppose à la thèse husserlienne. Pour ce dernier, l'être-avec est une dimension constitutive de l'existence humaine «le Dasein». Selon lui, «je» est toujours en relation avec les autres, il ne peut être seul qu'au sens où autrui manque, c'est dire une présence précédente d'autrui. Cette idée se base sur sa conception de l'essence de l'homme comme existant, ou de manière littérale comme «être au-dehors». L'homme est toujours hors de soi, raison pour laquelle il coexiste nécessairement avec les autres. Bakhtine, dans «*Esthétique de la création verbale*» (1984), s'exprime ainsi:

Le moment initial de mon activité esthétique consiste à m'identifier à l'autre: je dois éprouver – voir et savoir – ce qu'il éprouve, me mettre à sa place, coïncider avec lui [...] et, en tout état de cause, après s'être identifié à autrui, il faut opérer un retour en soi-même [je souligne], regagner sa propre place hors de celui qui souffre, et c'est là seulement que le matériau

recueilli à la faveur de l'identification pourra être pensé aux plans éthique, cognitif ou esthétique. (Bakhtine, 1984, pp.46-47).

La relation entre l'auteur et ses personnages amène à la découverte de l'autre et même du soi. Par-là et en explorant les œuvres de Dostoïevski telles que «*Crime et Châtiment*», Bakhtine reconnaît un phénomène primordial à la création artistique qui peut se tendre à toute la littérature, monologique ou polyphonique. D'après Bakhtine, toute la littérature est au départ dialogique, puisqu'elle repose sur un acte de création qui s'interprète dans l'exotopie et puisqu'elle se tourne vers *l'altérité*. En 1929, ce linguiste russe a été le premier théoricien qui a véritablement parlé de l'autre dans les discours romanesques dans *La poétique de Dostoïevski* (1970 – traduction en français).

Bakhtine a principalement une vision *dialogique* du monde. Ainsi, l'univers, du point de vue le plus fondamental, consiste en phénomènes constitués par des relations mutuelles avec d'autres forces et entités et que les êtres humains sont parfaitement engagés dans ces processus dynamiques. «Le héros exige de l'autre tyranniquement une entière acceptation et confirmation de soi, mais, en même temps, les refuse, car elles le rendraient faible et passif, faisant de lui un être compris, accepté, pardonné» (Bakhtine, 1998, p. 346). De ce fait, Bakhtine met en valeur la transformation continue, l'ambiguïté et l'interaction, à rebours de la prédilection moderne pour l'ordre, l'immuable, la symétrie et la prévisibilité : «parce qu'ils sont situés de manière unique dans le temps et l'espace, en particulier dans le contexte de leur vie quotidienne [...] et pour autant que les personnes individuelles se sont constituées à partir des relations dialogiques où elles sont nées – qu'elles maintiennent et qu'elles modifient» (Gardiner, 2007, p. 68). Dans le dialogue, on constate des «va-et-vient» des personnes entre «soi» et «l'autre», qui organisent les répliques de soi, où cela se peut, par rapport à «la réplique de l'autre»: «Toute voix réelle d'autrui se fond inmanquablement avec la voix hâtive qui résonne déjà aux oreilles du héros. Et le mot réel

«d'autrui» est entraîné dans le mouvement perpétuel juste comme les répliques anticipées d'autrui.» (*Op.cit.*)

Chez Merleau-Ponty, qui centre sa phénoménologie autour de la question de la corporéité et du sensible, dès le début de son œuvre *La phénoménologie de la perception* (1945), le dialogue est apprécié comme une opportunité dans laquelle les paroles et la pensée des interlocuteurs se surprennent. Lors des dialogues, on apprend dans les échanges de paroles et des silences d'écoute : «Autrui me pénètre d'un discours et m'oblige ce faisant à adopter une voix qui me dise dans ce que j'ai de particulier» (Dubost, 2009, p. 129). Dans son livre, Merleau-Ponty parle du dialogue et exprime son rapport à la pensée.

« Dans le dialogue, je suis libéré de moi-même, les pensées d'autrui sont bien des pensées siennes, ce n'est pas moi qui les forme, bien que je les saisisse aussitôt nées ou que je les devance, et, même, l'objection que me fait l'interlocuteur m'arrache des pensées que je ne savais pas posséder, de sorte que, si je lui prête des pensées, il me fait penser en retour. C'est seulement après coup, quand je me suis retiré du dialogue et m'en ressouviens, que je puis le réintégrer à ma vie, en faire un épisode de mon histoire privée, et qu'autrui rentre dans son absence, ou, dans la mesure où il me reste présent, est senti comme une menace pour moi. » (Merleau-Ponty, 1945, p. 407).

Ainsi nous pouvons affirmer que la réalisation des actes, la formulation des pensées deviennent possibles dans les dialogues humains. Selon Bakhtine, une coparticipation simple qui ne se fait que par le moyen de la pensée discursive et cognitive n'est guère fructueuse. L'action et la pensée véritablement participatives demandent une relation engagée à la fois à l'autre et au monde. L'être humain est pourtant un être sociable et parler, pour lui, est déjà construire des relations et faire naître une société. C'est peut-être par cela que même quand nous sommes seuls, dans notre parole, on a tendance à parler toujours avec ou à quelqu'un.

Pour Merleau-Ponty, les sens dénommés par autrui dans sa parole sont des sens «contaminés» par l'autre. Premièrement parce que nous sommes utilisateurs d'une langue «déjà instituée par d'autres», et deuxièmement parce que «cet autre particulier que j'aborde dans le dialogue modifie encore ces sens-là, autant que moi». Dans le dialogue, les paroles de chaque interlocuteur n'ont pas à imposer des limitations, mais «il faut que leur déroulement ait le pouvoir de me lancer à mon tour vers une signification que ni lui ni moi ne possédions». (Merleau-Ponty, 1945, pp. 194-197). Donc, les paroles respectives s'actualisent dans le dialogue et c'est dans le dialogue que l'on s'identifie et se fait des progrès même philosophiques, dans le sens large du mot. «Le dialogue possède une puissance de provocation de l'un par l'autre où la singularité de l'un provoque celle de l'autre. Cette singularité est alors à la fois cause et conséquence, motrice et motivée» (Merleau-Ponty, 1969, p. 197). Nous pouvons ainsi présumer que la parole solitaire est déjà un dialogue ; un dialogue avec la langue parlée qui est le résultat des dialogues passés, déjà construit.

Dans la conclusion de *Pour une philosophie de l'acte*, Bakhtine pousse l'idée qu'une «véritable philosophie morale» ne se matérialise que dans une «opposition contrastive» du moi et de l'autre. Pour pouvoir nous conceptualiser nous-mêmes en tant des êtres cohésifs et rationnels, surtout dans le processus d'individuation et de compréhension de soi, nous avons besoin d'une vision externe, complémentaire de la nôtre. Pour Bakhtine «le corps n'est pas quelque chose qui se suffise à lui-même, il a besoin de *l'autre*, d'un autre qui le reconnaisse et lui procure sa forme» (Bakhtine, 1984, p. 68). Refusant le dualisme épistémologique et le déterminisme du positivisme moderne, Bakhtine confirme que la construction du savoir social est une action collective qui s'obtient au cours des dialogues imprécis produits par de multiples adhérents.

Le regard de l'autre et le dialogue envisagent sûrement une interaction et c'est précisément là qu'on peut introduire la pensée de



Ricœur et la place de l'autre dans le dialogique de Bakhtine. Ricœur précise justement qu'«imiter ou représenter l'action, c'est d'abord précomprendre ce qu'il en est de l'agir humain» (Ricœur, 1982, p. 125), cet agir humain qu'il définit auparavant comme n'étant représentable que sous la forme de l'interaction est toujours «agir "avec" d'autres» (*Ibid.*, p. 110). Chez Ricœur comme chez Bakhtine, dans la *Mimesis I*, il s'agit d'une relation réunissant l'auteur et le personnage qui passe par les interactions dans l'acte créatif de l'auteur.

Ainsi que le langage, la lecture selon Ricœur (1982) pose le problème central au carrefour de deux mondes distants: le monde du texte et le monde du lecteur: l'interaction entre le "moi" et "l'autre" amène à un «élargissement de notre horizon d'existence» (*Ibid.*, p. 151), ce que Bakhtine appelait «l'élargissement actif de la conscience», parce qu'on «établit un contact dialogique particulier, jamais éprouvé auparavant, avec des consciences d'autrui autonomes et s'introduit dialogiquement dans les profondeurs infinies de l'homme». (Bakhtine, 1998, p. 115)

Intéressé par la pensée de Heidegger, autrui pour Sartre «est le médiateur indispensable entre moi et moi-même» (« L'Être et le Néant »). Selon lui, dans le dialogue, l'autre me nie comme sujet, il m'objective et ainsi ma liberté disparaît, toutefois il confirme mon existence ; on ne veut pas admettre sa réduction à l'objet et la répétition infinie du cogito<sup>1</sup> dans ce projet. C'est cette objectivation extérieure qui procure le dialogue intérieur du cogito. Dans «l'Être et le Néant», l'intersubjectivité est dominée par la dialectique hégélienne<sup>2</sup> du conflit dans lequel les consciences ne se posent qu'en s'opposant sous le seul poids du regard. Également pour Bakhtine, ce lien entre moi et l'autre ne contredit pas leur «différence radicale» puisque l'extériorité ou «l'exotopie» doit persister en toute vraie rencontre dialogique. Ainsi pour Sartre la découverte de soi et de l'autre est parallèle. Quant à la rencontre de l'autre pour éviter les malentendus ou les obstacles qui peuvent se produire, ce serait

judicieux de privilégier «le contact avec l'ailleurs [...] par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extralinguistiques et extratextuelles qui permettent de construire une compétence culturelle» (Cuq & Gruca, 2005, p. 36). La littérature est l'un des moyens solides dont nous disposons pour aborder ces réalités et apprendre à gérer une bonne communication avec l'autrui.

## **2. Les dialogues dans les textes littéraires et les cours du FLE**

Considérée comme un corpus idéal réunissant les trois pôles de l'objectif formatif, l'esthétique, l'intellectuel et le moral, la littérature mérite une place particulière en FLE. «Lire est comme une rencontre amoureuse qui n'aurait pas de fin.» (Millot, 2011, p. 80). Or, cette lecture littéraire comme une rencontre entre des altérités suppose des «mondes intermédiaires» (Bayard, 2007) entre l'auteur, le lecteur, le texte et les personnages et «c'est de ce monde intermédiaire propre à chaque lecteur que procède le texte du lecteur qui fait de l'acte de lire une rencontre et une création propre toujours originales» (Lebrun, 2014, p. 142), parce que le lecteur est un sujet actif qui ressent la production textuelle de l'auteur par ses propres expériences, sentiments et compréhension du monde.

Le texte littéraire, production de l'imaginaire par excellence, est un genre inépuisable pour la rencontre de l'autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. (Abdallah-Preteille, 2010, p. 147).

En fait, le texte littéraire peut agir comme une voie d'accès idéal aux différents modèles culturels et ainsi il a une véritable fonction anthropologique. Comme l'écrit Georges Mounin (1976) «la littérature reste considérée comme la seule et toujours la meilleure ethnologie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie» (Mounin, 1976, p. 53). Or, l'exploration de l'autre et la culture dans les cours de langue s'éloigne d'une dialectique de transparence qui est une tâche de construction des analyses et des

interprétations objectives et non pas des préjugés culturalistes. Il nous incombe, à nous les enseignants de langue, d'apprendre à nos apprenants de revaloriser leurs certitudes culturelles, et de découvrir *l'autre* dans ses différences, dans son *étrangeté* même.

Cela est fréquemment dit que pour connaître une société, il faut lire sa littérature ; ainsi affirmé par la fameuse formule de Louis Vicomte de Bonald qui apparaît pour la première fois dans un article du *Mercure de France*, n° 41, 1802 : « la littérature est l'expression de la société, comme la parole est l'expression de l'homme » (*Mercure de France*, 1802, p. 207). *Les Lettres Persanes* (1721) a été conçu dans la connaissance de soi, *Quatre-vingt-treize* (1874) dans une réflexion sur la Révolution française et sa légitimité tout en faisant des références implicites à la Commune, *L'Âme enchantée* (1922-1933) dans un rayonnement sur le statut social des femmes et ainsi de suite : « la littérature est une affaire sérieuse pour un pays, elle est, au bout du compte, son visage. » (Aragon, 1992, p. 112). Les Français, hommes et femmes, vivent ainsi dans leur littérature et ils y sont encore plus réels que dans la réalité physique; ce que nous révèle la littérature n'est guère révélé dans une rencontre réelle.

Entrer dans la conscience de l'autre nous est refusé dans la vie quotidienne, cette curiosité de l'être humain pourrait alors se satisfaire par la littérature (voir Lecercle, 2002). Ainsi, nous avons accès à l'altérité, ce qui nous permet de revenir sur *soi* dans les conditions plus modifiées: « car la découverte d'autres littératures peut et doit collaborer au plein épanouissement des mentalités [... parce qu'] en effet, la constatation de l'autre incite à mieux nous connaître » (Losada Goya, 1994, p. 248). Il faut accepter que les textes littéraires ne sont pas par définition une vitrine des connaissances physiques et testables sur le monde, surtout extérieur. Lecercle et Shusterman (2002), reconnaissent les connaissances que nous propose la littérature comme une connaissance pratique du langage et de son fonctionnement; nous osons dire une pratique intéressante

qui peut s'ajouter à ce que nous offrent les cours de langue et les livres de grammaire d'une manière plutôt stricte.

Les textes peuvent porter des indices linguistiques et culturels, les représentations qu'il convient d'apprendre à décoder et découvrir. Les représentations, qui, selon Abdallah-Preteuille (2010), ont une double dimension :

Ce sont des saisies cognitives du monde, mais ce sont aussi des mécanismes de défense et de justification d'attitudes et de comportements. Tout travail sur les représentations devrait se faire à la fois sur les plans cognitif et psychosocial d'autant que les représentations ne sont jamais les reflets de la réalité, mais une interprétation. Et cette interprétation est en même temps un élément interne, une condition de la production et de la reproduction des rapports sociaux. (Abdallah-Preteuille, 2010, p.148)

Par cette approche humaniste, grâce aux textes littéraires dans les cours de FLE, comme l'indique Louis Porcher (1988), nous aidons les apprenants à «percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer» (Porcher, 1988, p. 92). Ainsi, l'apprenant en plus de ses compétences langagières, améliore ses savoir-faire et savoir-être par la reconnaissance de l'autre et du soi, la rencontre et les échanges d'idées, par le dialogue des cultures dans les dialogues des textes littéraires, dans le contexte du FLE puisqu'ils mettent en scène la parole d'autrui, incite à deviner, à imaginer comment se comportera un homme se trouvant dans de telles circonstances: «dans cette supputation expérimentale, la figure de l'homme qui parle et sa parole deviennent l'objet de l'imagination littérairement créatrice» (Bakhtine, 1987, p. 166).

### **3. Rencontre textuelle de l'autre dans le cours du FLE**

Les textes littéraires ont été, plus au moins, toujours présents dans les cours de FLE. Ce que cherche à présenter cette recherche est

d'exploiter les textes littéraires sous une nouvelle dimension. Notre approche dans la construction des activités fait toute la différence. Ces activités comprennent les aspects cognitif, psychoaffectif, socioculturel et interculturel de l'apprentissage d'une langue étrangère que nous avons présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1- Les aspects mobilisés chez l'apprenant par les activités			
Cognitif	L'apprenant suit des stratégies telles que la prédiction, le décodage des mots, le repérage, les schématisations, la synthétisation.	L'apprenant dialogue avec le texte et tente de combler (in)consciemment les informations non fournies.	L'apprenant visualise la scène d'abord par des imaginations et ensuite par la théâtralisation du dialogue.
Psychoaffectif	L'apprenant réagit affectivement à l'univers textuel et la rencontre de l'autre (dégoût, plaisir, admiration).	L'apprenant s'identifie à un personnage, à un sentiment, à un comportement.	L'apprenant fait preuve d'empathie pour l'autre. Il comprend (empathie cognitive), et ressent (empathie émotionnelle) ce qu'un autre ressent.
Socioculturel	L'apprenant signale les différences culturelles remarquées dans le dialogue et dans les discussions réalisées au sujet du texte.	L'apprenant est rendu sensible à découvrir les éléments (linguistique ou non) relatifs à la culture de l'autre.	L'apprenant mentionne des comparaisons sur le plan culturel et indique ses préjugés, son arrière-pensée sociale et culturelle sur l'autre.
Interculturel	L'apprenant éprouve des rejets ou des accords par rapport aux différences culturelles avec l'autre.	L'apprenant relève les éléments des relations interpersonnelles et interculturelles par la perception des relations langue-culture.	L'apprenant prend conscience à la fois de son rapport à autrui dans la vie réelle et aux réalités concernant la diversité culturelle.

### **3.1. La méthodologie**

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche descriptivo-analytique accompagnée d'une étude de terrain qui suit. Se basant sur les théories concernant la notion de l'autre et sa place dans le dialogue, nous avons «pédagogisé» un dialogue littéraire (contemporain) pour deux groupes de niveau B1+ suivant les méthodes essentiellement communicatives. La fiche pédagogique a été appliquée dans les cours de FLE de «l'Université Hakim Sabzewāri» en Iran, des étudiants au nombre de 44, en «langue et littérature française». Dans cette recherche, notre cas d'étude est constitué des jeunes de 18 à 25 ans.

### **3.2. L'extrait choisi du dialogue des textes littéraires**

L'extrait de «Je reviens te chercher» (2008) de Guillaume Musso, issue de notre étude, présente une séance imprévue entre un thérapeute (Ethan) et une jeune fille de 14 ans (Jessie).

Son regard s'éclaira lorsqu'Ethan entra dans la pièce et, pendant deux secondes, le thérapeute et la jeune fille se jaugèrent en silence...

- Où sont tes parents ? demanda Ethan sans ménagement.

- Ils sont morts, répondit-elle du tac au tac.

Ethan secoua la tête.

- Non, tu mens, affirme-t-il sans hésitation. Je sais reconnaître lorsque les gens mentent, et là tu mens.

- Vous savez reconnaître lorsque les gens mentent ?

- Ouais, c'est mon métier.

- Je croyais que votre métier, c'était d'aider les gens.

Ethan fit des efforts pour se radoucir :

- C'est quoi ton nom ?

- Jessie.

- Tu as quel âge ?

- Dix-sept.

- Non, tu as quel âge, vraiment ?

- Quatorze.

- Écoute, Jessie, tu es une enfant, donc je ne peux pas te recevoir en consultation sans tes parents ou ton tuteur, tu comprends ?

- Je pourrais vous payer, vous savez.

- Ce n'est pas une question d'argent.

- Bien sûr que si ! Vous me parlez sur ce ton parce que vous pensez que je suis pauvre!

Ethan soupira. Par réflexe, il mit la main dans la poche de sa veste et attrapa son paquet de cigarettes.

- Je croyais que c'était interdit, fit-elle en pointant la clope qu'il venait de mettre entre ses lèvres.

- Tu vois quelqu'un qui fume ? demanda-t-il en lui montrant qu'elle n'était pas allumée.

- Si j'étais l'une de ces gosses de riches et si j'étais venue avec mes parents, vous traiteriez différemment, c'est ça ?

- Ouais, c'est ça, répondit Ethan excédé.

- C'est la vie ?

- Oui, c'est la vie, et elle est parfois injuste et dégueulasse. Ça te convient comme réponse ?

- Vous aviez l'air plus gentil à la télé, constata-t-elle, dépitée.

(Musso, 2008, pp. 49-51)

### 3.3. L'objectif du cours

L'objectif de cette fiche pédagogique est le développement des compétences interculturelles et communicatives. Les apprenants devront pouvoir élargir leur horizon et s'ouvrir à d'autres modes de vie et de pensée. Cette fiche vise à analyser le rapport langue-culture et à développer des connaissances sur autrui, ses sentiments et sa manière de s'exprimer. Les activités suivent ainsi une démarche interculturelle encourageant l'interaction entre les apprenants et la réflexion face à l'altérité.

Les apprenants iraniens, venant d'une culture assez différente peuvent étudier l'attitude d'un jeune personnage qui a un caractère assez différent des iraniens de même âge. La lecture des textes

littéraires nous mènent à des précisions sur la langue et la culture de la langue cible. Le côté culture de cet extrait s'avère très attirant pour les apprenants, vu qu'ils n'ont pas l'habitude de voir une jeune personne se rendre seule chez un thérapeute pour se confier à lui. Somme toute, sa culture éducative ne lui permet pas d'agir ainsi et elle préfère rester discrète malgré ses problèmes éventuels. Mais l'étonnement de nos apprenants ne s'arrête pas là car ils sont témoins d'un conflit entre deux générations qui les incite par conséquent à lire la suite de l'histoire.

### **3.4. Le déroulement du cours**

Le déroulement du cours est présenté en cinq séquences : Elle commence par la sensibilisation à l'œuvre qui se concentre sur les questions posées sur le titre : « Que signifie le titre ? », « JE c'est qui ? », « Ce JE, c'est une femme ou c'est un homme ? », « Pourquoi ? ». Les réponses sont révélatrices des pensées culturelles et des préjugés qui se portent sur le genre.

La deuxième séquence est celle de la préparation à la découverte du dialogue. Nous avons essayé d'attirer l'attention de nos apprenants au mot «thérapeute». À cette fin, nous leur avons posé la question de savoir « si vous rencontrez un problème que vous n'arrivez pas à résoudre par vous-même, à qui demanderiez-vous de l'aide? ». Les réponses mêmes à cette question témoignent encore des différences entre les points de vue mêmes des apprenants. L'étape suivante concerne des questions sur le genre et l'âge des personnes qui se réfèrent à un thérapeute. Après une lecture silencieuse du texte, nous procédons à une lecture linéaire et chacun tout en lisant une réplique, face à un terme inconnu, propose une hypothèse.

Une fois que la compréhension lexicographique et syntaxique s'achève, nous entrons dans la séquence de l'identification des personnages effectuée à partir des adjectifs expressifs. À partir de cette séquence, toutes les activités se déroulent en paire.

Dans la quatrième séquence, le travail sur l'intonation contribue à égayé l'atmosphère de la classe, par un apprentissage ludique et



théâtral. Les apprenants sont maintenant équipés pour théâtraliser le dialogue ; on connaît les personnages et on connaît les règlements de l'intonation.

Et finalement, dans la cinquième séquence, par l'activité de théâtralisation, le texte se fait voir et entendre pour s'approprier. La production écrite est réalisée à partir de deux autres activités: la continuation et la recréation de la même scène par la production écrite des apprenants.

#### **4. Les résultats et la discussion**

Comme cela était l'objectif du cours, les apprenants dans les deux cours où nous avons introduit les dialogues ont été actifs et motivés. En effet, ils ont dû tout au long des cours s'affirmer à l'égard de leur camarade et s'engager dans les activités qui attiraient leur attention.

Dès le début de la première séquence, les apprenants s'intéressaient à découvrir l'identité de JE. En majorité, ils pensent que JE dans le titre du livre, «Je reviens te chercher», est un homme et que c'est normalement les hommes qui reviennent chercher leur bien-aimée. Ils ont été encouragés à découvrir la bonne réponse, si cela existe, en lisant l'œuvre intégrale, et ainsi motiver l'habitude de lire chez notre public avec le taux de lecture de moins de 15 minutes (Mahboub, 2012).

Quant à la deuxième séquence, nous avons constaté que culturellement, les apprenants préféraient partager leurs problèmes personnels soit avec leur famille soit avec les amis et l'idée de parler avec un thérapeute leur semble loin et ils le placent comme un dernier choix; selon eux, le thérapeute est un étranger, c'est un *autre* avec qui ils ne se sentent pas à l'aise.

Après avoir lu le dialogue, ils ont été surpris par la jeunesse de la fille. Ils ont commencé peu à peu à discerner les différences sociales entre l'Iran et la France. Lorsque les apprenants ont été invités à dresser une liste des adjectifs décrivant les deux personnages, nous avons remarqué que les apprenants étaient au départ emportés par

leur préjugé concernant une jeune fille française et un thérapeute. De la sorte, ils ont décrits ou qualifiés ces deux personnages par les adjectifs expressifs ou les noms d'état tels que : abandonnée et misérable (pour Jessie), orgueilleux et riche (pour Ethan). Cette valorisation peut s'enraciner dans la culture d'origine des apprenants vue que «le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire» (Langlade, 2007, p. 71); les gens agissent différemment à l'égard de leur problème, est-ce qu'en France, aller chez un thérapeute signifie qu'on est seul ou misérable ? Les apprenants sont ensuite invités à se justifier par le texte même du dialogue. Or en relisant le dialogue plus consciencieusement et découvrant les vrais motifs des comportements des personnages, ils ont essayé de dépasser leur première pensée et ont attribué des adjectifs selon des mots et des répliques : le désespoir et la surprise pour Jessie en se référant à : «vous aviez l'air plus gentil à la télé, constata-t-elle» et la tendresse et l'humanité pour Ethan en se référant à : «Ce n'est pas une question d'argent». Quoique le choix de ces adjectifs s'inspire toujours de la culture cible, cependant le regard vers l'autre est guidé vers une base plus vérifiée et solide. C'est un premier pas vers la reconnaissance de l'autre dans sa réalité.

Toute classe demande des moments de récréation pour maintenir l'attention et la concentration. Les activités ludiques sur l'intonation ayant une base scientifique et un but pédagogique ont joué ce rôle. Les virelangues pour exercer l'élocution et le débit et la pratique sur l'intonation des phrases dans les dialogues courts ont été aussi amusante qu'instructive.

Dans cette dernière séquence, les apprenants, ayant l'occasion de la lecture de leur propre production écrite à haute voix, ont constaté les points de vue différents qu'ils avaient sur les questions traitées. Le cours est ainsi devenu un lieu de la découverte de l'autre et de la diversité culturelle. Nous analysons un exemple de la production écrite des apprenants, sous la consigne de «créer la suite du

dialogue». Il est à noter que nous n'avons pas corrigé les fautes émises par notre apprenant dans son texte:

- (Après qqs moments) ben, on n'a pas assez de temps pour discuter mon enfant. Alors parle! J'entends...
  - je pense que vous êtes seulement pour être devant les caméras. Vos dires ne vont pas résoudre aucun problème monsieur. Ils viennent de qqs arrière-pensées et théories inutiles. Vous ne pouvez pas m'aider et vous le savez bien. Alors à quoi bon! être là, si vous n'arrivez pas à résoudre les problèmes de vos consultations (malades).
  - je suis pas obligé d'expliquer tout pour une enfant.
- La fille sort sans rien dire de plus, mais avec un regard *manidar* /manidaʁ/ (expressif)

Ainsi, nous pouvons examiner la perception culturelle de l'apprenant iranien sur la nature et le rôle des thérapeutes. Pour elle, le thérapeute reste incapable d'aller au-delà des théories et reste incapable de résoudre les problèmes de ses patients.

D'une manière générale, nous avons pu remarquer que nos apprenants face à un sujet de rédaction sont en manque d'idées. Ainsi, concernant notre sujet, ils ont produit leur propre dialogue en quelques minutes. Il est à souligner que si souvent nos apprenants refusent de se lancer dans la pratique écrite, c'est par peur de se trouver incapables de transmettre un message linguistiquement acceptable pour leur professeur. Les fautes émises dans le texte que nous venons de présenter n'ont pas bloqué nos apprenants ; peut-être grâce à la passion d'écrire et de communiquer leur point de vue sur le sujet.

Les aspects mobilisés chez l'apprenant que nous avons déjà présentés dans le tableau 1, se sont ainsi activés tout au long des séances. Rappelant la question principale de cet article, à savoir si la rencontre virtuelle de l'autre dans les textes peut remplacer les vraies rencontres dont l'apprenant iranien est privé, notre étude du terrain

vient la confirmer. Le dialogue crée un monde virtuel. Ainsi, l'apprentissage est bien contextualisé surtout quand les éléments affectifs se mettent en jeu ; cet apprentissage est de ce fait plus approfondi aux niveaux lexical, syntaxique et du contenu. L'apprenant s'identifie et se retrouve dans ce texte devant un Autre qui agit comme son miroir, et il construit le sens du dialogue à partir des interactions socio/interculturelles et lors d'une relation établie avec autrui. Le langage lui permet de relier ce contact et de s'orienter vers une nouvelle conception psychoaffective et cognitive de soi. Nous croyons que cette nouvelle expérience de l'autre a la potentialité d'encourager l'apprenant iranien à discerner virtuellement les structures sociales, à fabriquer des comparaisons et finalement à former de nouvelles pensées et à faire évoluer ses réflexions.

Pour la partie linguistique et les matériaux habituels des cours de FLE, les apprenants ont reçu des leçons sur les adjectifs et les noms expressifs, les manières de présenter et de demander l'opinion et l'intonation.

### **Conclusion**

La valeur que l'on accorde à l'étude des représentations, la compréhension et la pluralité des points de vue, produit autant de raisons pour encore justifier le retour de la littérature dans les cours de langue. Dans cette recherche, à partir des dialogues des textes littéraires exploités dans des cours universitaires, nous avons essayé d'ébaucher une nouvelle approche dans l'apprentissage du FLE. Comme les résultats affirment, les dialogues littéraires, grâce à des activités convenables produisant plusieurs occasions de communications, peuvent agir et faire agir dans les cours de FLE et soutiennent l'expérience individuelle et plurielle chez l'apprenant, une découverte de l'altérité: «Le texte littéraire, affirme A-S. Morel (2012), est plus que jamais 'laboratoire langagier', lieu d'initiation et de médiation entre Soi et les Autres et où s'exprime une langue-culture dans sa richesse et sa complexité, au-delà d'une conception

purement utilitariste qui ferait de la langue un simple outil transparent de communication» (2012 , p. 147). Ainsi, on peut dépasser les limites linguistiques des cours et faire entrer les apprenants dans les enjeux des relations humaines et toucher la culture de l'autre dans sa profondeur. Vu le peu de temps que les étudiants consacrent en général à la lecture, nous avons été fort étonnés de les voir intéressés par le livre et encouragés à le lire en entier. Pour terminer, faisons une allusion à J.-F. Bourdet dont nous partageons l'avis :

La rencontre entre littérature en langue cible et apprentissage du lecteur étranger est encore plus impérieuse, plus riche potentiellement que celle d'un lecteur natif. Parce qu'elle pose directement la question fondamentale de l'existence de l'œuvre 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 sur soi. (Bourdet, 1999, p. 273)

### Notes

<sup>1</sup> Le principe d'établir l'existence d'un être par le fait qu'il pense ou qu'il a de la conscience

<sup>2</sup> Hegel signalait déjà la vue comme le sens le plus intellectualisé

### **Bibliographie**

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », In *Synergies Brésil*, 2010, n° spécial 2. pp. 145-155.
- AL SAHYOUNI BOU FADEL Reine, « L'interopérabilité culturelle et l'interculturalité », in *Communication* [En ligne], 2016, vol. 34/1, mis en ligne le 02 septembre 2016, (consulté le 06 février 2017. URL : <http://communication.revues.org/6636>; DOI: 10.4000/communication.6636)
- BABIN Julie, *La lecture d'œuvres littéraires complètes au collégial : des cas de pratiques d'enseignement dans le cours d'Écriture et Littérature*, Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke (QC), 2016.
- BAKHTINE Mikhaïl, *La poétique de Dostoïevski*, Seuil/coll. « Points Essais », Paris [1970] 1998.
- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*. (trad. Daria Olivier), Gallimard, Paris, [1975] 1987.
- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la théorie verbale*, Gallimard, Paris, 1984.
- BAYARD Pierre, *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?*, Minuit, Paris, 2007.
- BOUDRET Jean-Francois, « Fiction, identité, apprentissage », in *ELA, Didier Eruption*, 1999, n° 115, pp. 265-273.
- CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2005.
- DUBOST Michel, « Dialogue et différenciation, le soi par l'autre ou l'aventure du sens selon Merleau-Ponty. », in *Transparaître*, 2009, n° 2, janvier, pp. 122-145.
- FALARDEAU Jean-Charles, *Imaginaire social et littérature*, Hurtubise HMH, Collection Reconnaissances, Montréal, 1974.
- FALARDEAU Jean-Charles, *Notre société et son roman*, Les Éditions HMH, Montréal, 1967.
- GARDINER Michael, « Le défi dialogique de Bakhtine aux sciences sociales. », in *Slavica Occitania.*, l'Université de Toulouse-Jean Jaurès, 2007, n° 25, pp.67-87.

- GASHMARDI Mahmoud-Reza & SALIMIKOUCHI Ebrahim, « Parcours de la francophonie en Iran : une francophonie latente. », in *Alternative Francophone*, 2011, vol. 1, n° 4, pp. 99-112, (Consultable sur <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/af>)
- GRUCA Isabelle, « La découverte de l'autre, la découverte de soi, par la littérature française et francophone. », in *Cuq, J.-P. & Chardenet, P., (2010), Faire vivre les identités : un parcours en francophonie*, Édition des archives contemporaines, Paris, 2010.
- GRUCA Isabelle, *Les Textes littéraires dans l'enseignement du FLE – Étude de didactique comparée*, Thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 1993.
- HASSANZADEH Faranak, *Le rôle de l'enseignant en tant qu'un médiateur interculturel*, Mémoire de maîtrise sous la direction de Roya Letafati, Université Tarbiat Modares, 2010.
- HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, *Phénoménologie de l'esprit*, Aubier, Paris, 1807.
- HUGO Victor, *Quatre-vingt-treize*, Michel Lévy Frères Paris, 1874.
- HUSSERL Edmund, *Les Méditations cartésiennes*, Vrin, Paris, 1929.
- JABES Edmund, *Un étranger avec, sous le bras, un livre de petit format*, Gallimard, Paris, 1989.
- LANGLADE Gérard, « La lecture subjective. », in *Québec français*, 2007, pp. 71-73.
- LEBRUN Marlène, « Le jugement de gout/de valeur : une question d'engagement. », in *Littérature, langue et didactique: Hommages à Jean-Louis Dumortier*, Namur, Presses universitaires de Namur, CEDOCEF, collection diptyque, 2014, pp. 126-152.
- LECERCLE Jean-Jacques & SHUSTERMAN Roland, « L'Emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire » in *Poétique*, Seuil, Paris, 2002.
- LOSADA Goya & JOSE Manuel, « L'altérité en tant que prémisses de la littérature comparée. », in *Revista de Filología Francesa, Madrid, Editorial Complutense*, 1994, n° 5, pp. 247- 255.
- MAHBOUB Siamak, "Public libraries and per capita rate of reading.", in *Research on Information Science and Public Libraries*, 2012, Vol. 18, No.1, Successive n°.68, pp. 117-133
- MERLEAU-PONTY Merleau, *La prose du monde*, Gallimard, Paris, 1969.

- MERLEAU-PONTY Merleau, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris, 1945.
- MILLOT Catherine, *O Solitude*, Gallimard, Paris, 2011.
- MONTESQUIEU Charles-Louis, *Les lettres persanes*, Hatier, Paris, 1721.
- MOREL Anne-Sophie, « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. », in *Actes du II<sup>ème</sup> Forum Mondial HERACLES*, Éditions Gerflint, 2012, pp. 141-148.
- MOUNIN George, *Linguistique et traduction*, Mardaga, Paris, 1976.
- MUSSO Guillaume, *Je reviens te chercher*, Éditions XO, Paris, 2008.
- PORCHER Louis, « Observer et Décrire Les Faits Culturels. », in *Études de linguistique appliquée*, Klincksieck, 1988, n° 69.
- RICOEUR Paul, « La triple mimésis. », in *Temps et Récit – L'intrigue et le récit historique*, Seuil, coll. Points Essais, 1982.
- ROLLAND Romain, *L'Âme enchantée*, Première édition, Ollendorf, Paris, 1992.
- ROYER Jean, *La Main cachée*, l'Hexagone, Québec, 1992.
- SHAIRI Hamid-Reza, « La base éthique de la didactique. », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, Klincksieck, 2008, n° 152, pp. 485-492.  
Consultable sur: <http://www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-485.htm>
- VICOMTE DE BONALD Louis, *Législation primitive*, Le-Clere, An XI, Paris, 1802.