

Beata Gałań

Université de Silésie (Pologne)
<https://orcid.org/0000-0002-9244-448X>
beata.galan@us.edu.pl

Buata Malela

Université de Mayotte (France)
<https://orcid.org/0000-0003-3362-6483>
buata.malela@univ-mayotte.fr

La dimension interculturelle des littératures francophones contemporaines dans l'enseignement/apprentissage du FLE

The intercultural dimension of contemporary francophone literature
in FFL teaching/learning

The purpose of this article is to examine the issue of interculturality in contemporary Francophone literatures in the language classroom. As a tool of a humanist and intercultural education, the purpose of which is based on the awareness of cultural diversity and dialogue with the alterity, the literary text thus becomes a mediator in the development of intercultural competence. To illustrate this hypothesis, three texts will serve as a reference for this purpose: *Dans le ventre du Congo* (2021) by Blaise Ndala which tells the story of the conflictual relationship between Belgium and the colonized Congo; *Les Impatientes* (2020) by Djaili Amadou Amal which evokes the problem of violence against Cameroonian women, while *La dynastie des boîtes*. *Zoonomia* (2018) by Bessora deals with the figure of a Reunionese naturalist explorer of colonized Africa.

Keywords: Francophone contemporary literature, intercultural competence, French as a Foreign Language (FFL)

Słowa kluczowe: współczesna literatura frankofońska, kompetencja interkulturowa, język francuski jako obcy

1. Introduction

Le recours aux œuvres littéraires dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère s'inscrit dans une longue tradition compatible avec différentes orientations didactiques (Albert, Souchon, 2000 ; Defays, 2006 ; Morel 2012 ; Defays *et al.*, 2014 ; Godard, 2015). Selon l'approche adoptée, le texte littéraire peut être considéré entre autres comme source d'une réflexion linguistique ou encore comme objet d'une expérience esthétique. Outre cette double fonction représentative et esthétique, le recours au texte littéraire constitue une valeur éducative indéniable pour l'épanouissement holistique de l'apprenant. De même, cet usage contribue non seulement à l'amélioration intellectuelle et langagière, grâce à la mobilisation de différentes compétences – l'appropriation de la lecture et de l'écriture, la réflexion critique, la capacité de recherche – mais aussi au développement civique et moral des apprenants (Fraisse, 2012). Sous cet aspect, la littérature, en l'occurrence francophone, peut être un outil au service de l'éducation humaniste et interculturelle, dont la finalité repose sur la prise de conscience de la diversité culturelle et de l'importance du dialogue avec l'autre (Defays, 2018 ; Beacco, 2017). De même, le texte littéraire, véhiculant une autre expérience culturelle, devient ainsi un médiateur dans cet échange. Néanmoins, même si les manuels de langue française et les dispositifs méthodologiques destinés aux enseignants accordent une place de choix au corpus littéraire, le rôle de ce dernier n'est que rarement considéré dans le développement de la compétence interculturelle (Sperkova, 2009).

Partant de ce constat, l'objectif de cet article est d'examiner la problématique de l'interculturalité dans les littératures francophones contemporaines en classe de langue. Ces littératures se délimiteront aux productions des écrivains de la diaspora africaine, à savoir *Dans le ventre du Congo* (2021) de Blaise Ndala, *Les Impatientes* (2020) de Djaili Amadou Amal et *La dynastie des boiteux. Zoonomia* (2018) de Bessora. Étant une source assez précieuse de savoirs sur les sociétés francophones, ces trois textes contemporains offrent l'occasion de sensibiliser les apprenants aux valeurs interculturelles et préoccupations sociétales passées et actuelles. Considérant ces opportunités, l'article proposera quelques exploitations didactiques des trois textes sélectionnés destinées aux apprenants au niveau intermédiaire du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

2. La littérature en didactique des langues étrangères

Bien que la littérature – la fiction romanesque, le théâtre et la poésie – ait toujours eu sa place dans les méthodologies de l'enseignement des langues

étrangères, ses exploitations varient en fonction des logiques documentaires adoptées (Puren, 2014 ; Godard, 2015 ; Bakešová, 2020) et de sa subordination à l'usage de la langue. Le texte littéraire est par la suite considéré comme un modèle pour illustrer des règles grammaticales dans les activités de traduction (la méthode grammaire-traduction), un moyen de développer la compétence de lecture (la méthode active) ou un support didactique (ou même un document authentique) susceptible de travailler principalement les compétences langagières (l'approche communicative). Néanmoins, les évolutions disciplinaires en didactique des langues étrangères et en théorie de la littérature ont apporté de nouvelles contributions tout en soulignant les potentialités du texte littéraire dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères. Avec l'approche actionnelle, la littérature entre dans les pratiques sociales des apprenants en présentant de nombreuses finalités éducatives, non seulement esthétiques mais aussi linguistiques, morales, affectives et culturelles (CECRL, 2001 : 47). Considérant ce contexte, A. Godard définit « trois grands axes de renouvellement de l'abord de la littérature en classe de langue [qui se positionnent] autour des compétences de lecture, de la créativité langagière et de l'éducation interculturelle » (2015 : 7). Parmi ces différentes perspectives réévaluant le rôle de la littérature dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE, c'est la troisième qui déterminera la démarche entreprise dans cet article.

2.1. La littérature au service de l'éducation interculturelle

Intégrer les ouvrages littéraires en classe de langue dans une approche interculturelle semble intéressant pour quelques raisons. Avant tout, la littérature, qualifiée de « lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996 : 162), est un moyen d'accès aux valeurs, codes sociaux ou comportements rituels en ouvrant à l'apprenant un grand éventail de cultures véhiculées par la langue étrangère. De plus, les textes littéraires peuvent également servir de document à l'usage sociologique (Defays, 2018) du fait que certains textes intègrent les problèmes sociétaux passés et actuels. Enfin, grâce à l'expérience affective, la lecture littéraire peut susciter l'empathie avec l'autre (Larrivé, 2017). De ce fait, la littérature garantit non seulement l'introduction de l'interculturel en cours de langue, mais aussi la contribution au développement de la compétence interculturelle.

Face aux dynamiques actuelles, comprendre et communiquer par-delà les différences culturelles deviennent une condition nécessaire au bon fonctionnement dans les sociétés contemporaines. Assurer aux apprenants un contexte favorable au développement de la compétence interculturelle demeure donc l'une des finalités de la politique plurilingue et pluriculturelle actuelle (CECRL,

2001 ; 2021). Vu cette nécessité, le processus d'apprentissage/d'enseignement des langues étrangères devient un espace privilégié non seulement pour réfléchir sur la langue et la communication mais aussi pour construire des références culturelles (Dolz, Gagnon, 2017 : 185).

D'une manière générale, la compétence interculturelle peut être comprise en termes de combinaison « d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés » (Barrett *et al.*, 2014 : 80) qui amène une personne, agissant individuellement ou en groupe, à une meilleure conscience de la situation de communication (d'interaction) et de différentes conditions qui la déterminent. D'une manière plus précise, cet ensemble correspondrait aux différentes composantes permettant à l'apprenant :

- de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ;
- de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ;
- d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ;
- de s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle (Barrett *et al.*, 2014 : 81).

Tous ces éléments peuvent se résumer également dans la notion d'*interculturel* (ou *l'interculturalité*) définie en tant que « capacité de faire l'expérience de l'altérité culturelle et d'analyser celle-ci » (Byram, 2008, cité par Beacco, 2017 : 9). Cet aspect semble retentir également dans l'approche adoptée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) :

les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (2001 : 40).

Apprendre l'interculturalité (tout en devenant plurilingue) consiste ainsi à confronter sa propre culture à celle de l'autre à travers des rencontres interculturelles variées. Dans cette perspective, la compétence interculturelle réunirait les éléments relatifs aux compétences tant langagières que générales de l'apprenant, correspondant aux connaissances factuelles (*savoir*), aptitudes pratiques (*savoir-faire*), facteurs personnels (*savoir-être*) et aptitudes à apprendre (*savoir-apprendre*) (Póřtorak, Krajka, 2018 : 201). Même si les rencontres interculturelles, physiques ou virtuelles, constituent un atout indéniable à la construction de la compétence interculturelle (Barrett *et al.*, 2014),

celles-ci ne peuvent être toujours entretenues, surtout si l'apprentissage/l'enseignement se déroule dans un contexte hétéroglotte, se caractérisant par une distance de l'apprenant de la langue et la culture cibles. L'exploitation des textes littéraires contemporains provenant de l'espace francophone, pourrait à nos yeux combler, au moins partiellement, cette lacune, tout en œuvrant au développement de l'identité de l'apprenant face à l'expérience de l'altérité.

2.2. Littératures francophones contemporaines et interculturelité

Délimitées aux écrivains d'expression française originaires d'Afrique subsaharienne, les littératures francophones constituent un lieu privilégié pour penser l'interculturel en rapprochant les apprenants-lecteurs des réalités historiques, sociales et géographiques méconnues. À ce propos, R. Berthelot (2011) associe aux textes littéraires francophones un certain métissage linguistique, des références culturelles éloignées de l'apprenant-lecteur notamment. Or ces traits pouvant très bien s'appliquer à la littérature générale, il importe alors d'approfondir la relation entre les littératures francophones contemporaines et l'interculturalité. Ce lien s'appuie sur trois principaux héritages permettant de comprendre leur importance dans la culture contemporaine.

Le premier héritage repose sur le monde littéraire afro-antillais à Paris qui, entre 1930 et 1960, débat notamment autour de la question du sujet dans son rapport à l'altérité à travers l'élaboration de différentes positions – l'assimilationnisme, la négritude, l'antillanité... – qui reposent le problème de l'interculturalité dans les discours littéraires francophones (Mouralis, 2007 ; Husti-Laboye, 2010 ; Malela 2019). Le deuxième héritage revient sur le discours de la diaspora afrodescendante qui se fait l'écho des voix marginales – le migrant, l'exil, l'errance, l'enfant... – à partir des années 70. L'esthétique littéraire de cette génération se situe à rebours d'une conception des identités closes sur elles-mêmes. Le troisième héritage des littératures francophones contemporaines rencontre les multiples enjeux soulevés depuis les années 2000 : la mondialisation économique et culturelle et le développement des technologies de l'information – Internet, le téléphone mobile – impactant les écrivains francophones dont l'expression individuelle est facilitée dans leurs différentes prises de position médiatiques.

Ces trois legs sur l'appréhension du sujet dont le rapport à l'Afrique, aux migrations et à la mondialisation révèlent la dimension interculturelle, intègrent les tendances littéraires francophones contemporaines en régime médiatique. Cette observation justifie l'intérêt, en l'occurrence, pour l'enseignement et les méthodes pédagogiques appliquées aux littératures francophones partiellement tournées vers la question du sujet. Celle-ci demeure le fil conducteur

pour les ęcrivains qui se l'approprient ę la fois dans leur production et dans leur posture, une notion assez pratique pour resituer le corpus littęraire avant sa mobilisation dans la perspective didactique du FLE.

3. Littęrares francophones contemporaines et interculturalitę en didactique du FLE : perspectives didactiques

La posture, ętant d'ordre subjectiviste, jette un regard particulier sur le sujet ę partir de plusieurs manięres d'ętre dont deux seulement intęressent notre ętude : la posture diasporale francophone et mędiatique. La prise en compte de ces deux postures de l'ęcrivain qui se dessinent dans les productions francophones contemporaines ouvre des perspectives didactiques aptes ę aborder la littęraire et l'interculturel en classe de FLE. ę cette fin, la deuxięme partie de l'article tente d'esquisser quelques pistes d'exploitation didactique des littęrares francophones contemporaines en mettant d'abord l'accent sur ces postures de l'ęcrivain. Ensuite, ces « manięres d'ętre » seront illustręes dans des exemples d'activitęs provenant des scęnarios pędagogiques, conęus autour de trois productions littęraires contemporaines, ę savoir *Dans le ventre du Congo* (2021) de Blaise Ndala, *Les Impatientes* (2020) de Djaili Amadou Amal et *La dynastie des boiteux. Zoonomia* (2018) de Bessora. En fait, les trois scęnarios, s'adressant aux grands adolescents et adultes au niveau intermędiaire (B1, B1+), livrent plusieurs activitęs assurant la dęcouverte progressive de l'ouvrage littęraire, de son auteur et de son contexte socioculturel ę travers diffęrents types d'activitęs (de ręception, de production et de mędiation) et ressources – (textuelles – extraits de romans, ręsumęs de livres ; paratextuelles – couvertures de livres ou mędiatiques – interviews avec les auteurs). Vu le cadre restreint de cet article, il se dęlimitera ę la pręsentation des activitęs les plus repręsentatives du point de vue de la dęmarche entreprise. L'ensemble des ressources fera partie d'une publication ę caractęre didactique.

3.1. La posture diasporale francophone

La posture diasporale et francophone se distingue de celle de l'ęcrivain afro-antillais – Renę Maran, Lęopold Senghor, Aimę Cęsaire, Lęon-Gontran Damas – encore tręs ancrę dans les enjeux propres ę l'espace littęraire parisien. Dans cette logique diasporale, l'hęritage littęraire franęais s'enrichit de l'expęrience d'un sujet des marges (le migrant, l'exilę) non dępourvu de caractęre transnational et donc multiculturel. ę cet ęgard, *Le ventre du Congo* (2021) de Blaise Ndala dresse le portrait de la relation conflictuelle entre la Belgique et le Congo colonisę ę travers de grandes figures disparues des livres d'histoire ;

Les Impatientes (2020) de Djaili Amadou Amal évoque des femmes camerounaises courageuses en proie à la violence masculine et sociale dans un monde où tradition et modernité se bousculent, tandis que *La dynastie des boîtes*. *Zoonomia* (2018) de Bessora traite d'un naturaliste réunionnais naturalisé américain et qui devient explorateur en Afrique colonisée. Ces trois figures littéraires présentées dans les œuvres décrites incarnent la dimension interculturelle amenée par la posture diasporale exprimée du reste dans la présence dans ces romans de divers mondes. La richesse interculturelle des productions littéraires en question offre l'occasion de sensibiliser les apprenants du FLE à la diversité des pratiques et normes socioculturelles dans les sociétés francophones. Même si l'écrit romanesque reste une représentation très réaliste du monde construit par l'écrivain, il peut susciter chez l'apprenant-lecteur de nombreuses interrogations interculturelles et contribuer par la suite à une meilleure compréhension des phénomènes culturels et sociaux propres à l'espace francophone. De manière plus précise, les productions littéraires choisies serviraient à aborder des sujets sensibles liés à l'actualité sociale, politique et médiatique dont la connaissance, la conscience et la compréhension sont à l'origine du respect de l'altérité. En ce sens, les activités construites autour du roman *Dans le ventre du Congo* (2021) de Blaise Ndala mettent en avant le passé colonial et ses impacts sur la société contemporaine. En accentuant le thème de l'histoire du Congo qui est central dans le roman, la démarche didactique propose de travailler avec différents éléments du roman : la couverture du livre, le résumé et les extraits du livre. À titre d'illustration, la figure 1 ci-dessous présente l'une des activités relatives à la lecture de fragments du roman.

Activité 1 : Le roman *Dans le ventre du Congo* évoque la colonisation. Lisez les mots liés à ce phénomène historique et associez-les aux définitions. Ensuite, lisez l'extrait et répondez aux questions.

1. Associez les notions aux définitions.

- | | |
|-------------------|--|
| a. colonisation | 1. territoires occupés et administrés par une nation en dehors de ses frontières |
| b. colon | 2. doctrine qui préconise la colonisation |
| c. colonies | 3. processus d'émancipation des territoires coloniaux |
| d. colonialisme | 4. occupation et exploitation d'un territoire |
| e. décolonisation | 5. fait d'avoir une entière autonomie à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose |
| f. indépendance | 6. personne qui s'installe dans une colonie pour exploiter les terres |

Extrait

Patrice Lumumba était si adulé* que tout Léo parlait de lui à peu près avec les mêmes mots qu'utilisait l'Église pour évoquer Moïse le prophète d'Israël. Pour ses partisans, le Congo belge était l'Égypte, le roi Baudouin* en était le pharaon, nous étions le peuple élu de

Nzambi Mpungu* et Patrice Lumumba était ce Moise qui nous ferait traverser la mer Rouge. (Blaise Ndala, *Dans le ventre du Congo*, p.120)

* adulé - flatté, choyé ; le roi Baudouin – le roi des Belges (1951–1993) ; Nzambi Mpungu, en langue kikongo, désigne le Dieu créateur reconnu en Afrique centrale.

1. D'après cet extrait, Patrice Lumumba est une figure ...

- a. de la passivité
- b. de la résistance
- c. de la domination

2. Retrouvez dans le texte les références bibliques et associez-les à l'histoire du Congo.

- | | |
|---------------|-------------------|
| a. Moise | • Le Congo belge |
| b. l'Égypte | • Le roi Baudouin |
| c. le pharaon | • Patrice Lumumba |

3. Cherchez sur Internet quelques monuments ou lieux dédiés à la mémoire de Patrice Lumumba. D'après vous, l'art commémoratif est-il un moyen de rendre hommage à une figure historique importante ?

Figure 1 : Exemple d'une activité de lecture autour du roman *Dans le ventre du Congo* (Ndala, 2021).

Afin de faciliter la compréhension des extraits sélectionnés, sont ajoutés des commentaires ou d'exercices lexicaux ciblant le contexte sociohistorique de l'ouvrage.  tant donné que les extraits véhiculent un h ritage historique, social et culturel assez diff rent de celui de l'apprenant-lecteur, quelques précisions s'avèrent utiles pour l'interprétation de la production romanesque. Les questions accompagnant la lecture des extraits donnent également l'occasion d'entamer une production langagiere (orale ou écrite) en lien avec l'actualité. Cet aspect est également mis en œuvre dans les activit s relatives au roman *Les Impatientes* (2020) de Djaili Amadou Amal qui peut servir de base aux apprenants pour discuter du thème de la domination masculine et pour découvrir la condition féminine dans la culture camerounaise. Après avoir analysé quelques extraits (figure 2), les apprenants sont amenés à confronter les sujets exposés dans le roman avec le thème d'actualité (figure 3).

Extrait 1

Nous sommes une famille nombreuse. Mon père la tient d'une main de fer. Quatre épouses lui ont donné une trentaine d'enfants dont les a n s, en majorité des filles, sont mariés. Baaba ne supportant pas les conflits, chacune de ses épouses se garde bien de lui rapporter les petits incidents ou disputes qui ne peuvent manquer de troubler un foyer polygamique. Aussi notre grande famille évolue-t-elle dans une atmosphère apparemment harmonieuse et s reine. (*Les Impatientes*, p.28)

Extrait 2

Je n'étais pas que la fille de mon père. J'étais celle de toute la famille. Et chacun de mes oncles pouvait disposer de moi comme de son enfant. Il était hors de question que je ne sois pas d'accord. J'étais leur fille. J'avais été élevée selon la tradition, initiée au respect strict que

je devais à mes aînés. Mes parents savaient mieux que moi ce qu'il me fallait. (*Les Impatientes*, p.41)

Extrait 3

On attendait de moi que je sois digne et que je me plie à nos traditions. Je n'étais même plus un problème. Je devais obéir tout simplement. Ni mon père et encore moins mon oncle ne pensèrent à me dire autre chose. (*Les Impatientes*, p.54)

Extrait 4

Des violences infligées, je suis sortie les nerfs à fleur de peau. Au moindre bruit, je sursaute. Mon estomac ne se dénoue plus. J'ai sans cesse une boule d'angoisse au fond de la gorge. La tristesse des premiers jours a fait place au mutisme et à la dépression. (*Les Impatientes*, p.147)

Extrait 5

« Patience, mes filles ! Munyal* ! Intégrez-la dans votre vie future. Inscrivez-la dans votre cœur, répétez-la dans votre esprit. Munyal ! Telle est la seule valeur du mariage et de la vie. Telle est la vraie valeur de notre religion, de nos coutumes, du pulaaku*. Munyal, vous ne devez jamais l'oublier. Munyal, mes filles ! Car la patience est une vertu. (*Les Impatientes*, p.83)

*Munyal ! – la patience en langue peule ; Pulaaku¹ – désigne le fait d'être peul selon un code d'honneur et une attitude invitant au renoncement aux besoins physiques ou matériels, au contrôle de soi, à l'indépendance d'esprit, à faire preuve de patience, de pudeur, etc.

Figure 2 : Extraits du roman *Les Impatientes* (Amadou Amal, 2020) proposés dans le cadre des activités.

Débattre sur la condition féminine

Activité 2

En groupe, menez une discussion sur les problèmes évoqués dans le livre *Les Impatientes* : la domination masculine, les violences domestiques, le mariage forcé, l'agression sexuelle. D'après vous, sont-ils universels ?

Proposition de prolongement – activité de production écrite

Vous formez un collectif de lutte contre la discrimination faites aux femmes dans l'un des domaines : la vie professionnelle, la politique, la vie familiale, l'éducation, les médias, le sport, la vie culturelle. Élaborez une charte dans laquelle vous expliquez les objectifs, les postulats et les actions de votre organisation.

Figure 3 : Exemple d'une activité de post-lecture autour du roman *Les Impatientes* (Amadou Amal, 2020).

À l'instar de ces activités communiquées, la production littéraire acquiert une fonction sociale car elle facilite le débat sur les problèmes sociétaux contemporains. Pour en donner un autre exemple, le recours au roman *Zoonomia* offre aussi des exploitations rentables sur le plan cognitif dans la mesure où les apprenants sont notamment sensibilisés aux idées de la francophonie et de l'interculturalité sans pour autant oublier la période coloniale mise en avant dans l'héritage du protagoniste – un naturaliste réunionnais.

¹ Kervella-Mansaré Y. (2014), *Le code d'honneur des Peuls*. Paris : L'Harmattan.

Activité 3

Lisez les extraits du roman *Zoonomia* et répondez aux questions.

Extrait 1

Tu n'en avais pas fini avec ton deuil. Il te restait l'Afrique, les singes, ton père et tes ambitions démesurées. La gloire. La vengeance aussi. Mais il suffisait d'une image un peu trop douce, tel ce vol de pélicans sur ta tête, pour te replonger dans la méditation de la perte. Tu aurais d'autres raisons encore de te tourmenter : tu encombrais déjà ton père. (*Zoonomia*, p.105)

Extrait 2

De toute façon, tu n'avais plus besoin de bananes, de café, de pistaches : tu serais bientôt un naturaliste américain, gendre de vice-amiral. Qu'elle aille se faire voir, la France, et pourquoi pas à La Réunion, ce petit volcan misérable qu'elle avait toujours méprisé. Américain de sang, de sol et de nationalité, voilà ce que tu serais. En attendant, tous t'appelaient *The Little Frenchman*. (*Zoonomia*, p.253)

Extrait 3

Mais ta place était-elle ici, plus qu'ailleurs ? Cet ici voulait-il te faire un peu de place ? Une place meilleure qu'ailleurs ? Ne pas avoir de place, n'était-ce pas la meilleure des places ? (*Zoonomia*, p.410)

1. Le deuil dont parle le protagoniste est lié ...
 - a. aux échecs dans sa vie sentimentale
 - b.   la nécessité de quitter l'Afrique
 - c.   la perte de son père
2. Quel était le rapport de la France à la Réunion ? Pourquoi ?
 - d. supérieur
 - e. inférieur
 - f.  gal
3. Observez les formes verbales utilisées dans le texte. Elles sont en quelle personne ?
4. R crivez les extraits n  3 et n  4 à la troisième personne du singulier.
5. D'après vous, la personne « tu » Répondez et justifiez votre opinion.
 - a. recrée la distance entre le lecteur et le protagoniste
 - b. rapproche le lecteur et le protagoniste
6. D'après vous, le protagoniste cherche ... Justifiez votre opinion.
7. son rôle dans la société
8. son identité

Activité 6 : Faites oralement le portrait de Johann.

Figure 4 : Exemple d'une activité de lecture autour du roman *Zoonomia* (Bessora, 2018).

Dans une des activit s prévues (figure 4), les apprenants sont donc amenés à dresser le portrait de ce personnage issu des marges géographiques et cette activité offre l'occasion d'interroger l'importance du bagage (inter)culturel dans la construction de l'identité individuelle ou collective. Le recours à ces trois productions littéraires qui véhiculent la posture diasporale francophone de l' crivain contemporain fournit donc l'espace privilégié afin d'aborder l'interculturel

en classe de FLE. Cet aspect peut être enrichi par la mise en avant de la posture médiatique qui permet de mieux appréhender la littérature francophone contemporaine, aussi dans la perspective didactique.

3.2. La posture médiatique

La posture médiatique peut conduire l'écrivain à intervenir et à se mettre en scène dans les médias en faisant un travail sur la manière d'être, à user d'autres formes de médiations artistiques – la musique pop, le cinéma – pour illustrer et enrichir son œuvre de fiction. Par exemple, Ndala intervient beaucoup sur Facebook pour prendre position sur l'actualité culturelle ou politique et présenter ses activités littéraires – conférences, nouvelles publications, recommandation d'une œuvre... Il a aussi écrit avec le réalisateur Rachid Bouchareb des scénarii de films adaptés de son œuvre. Dès lors, l'essor de nouveaux modes de communication et d'expression offerts par Internet constitue une voie d'épanouissement de la posture de l'écrivain francophone médiatique. En effet, le recours au corpus médiatique et paratextuel ouvre de nouvelles pistes pour appréhender la production littéraire en classe de FLE. Comme le souligne A. Godard (2015), les technologies numériques apportent un contact non seulement avec les œuvres littéraires, grâce aux bibliothèques virtuelles, mais aussi avec les écrivains. La visibilité de ces derniers dans l'espace médiatique et virtuel (les blogs, les médias sociaux, les interviews ainsi que les sites de critique littéraire et de maisons d'édition) fournit un cadre intéressant pour enrichir les pratiques didactiques tournées principalement vers l'analyse textuelle. En résultat, l'exploitation de ces types de ressources favorise non seulement la diversification des supports et des activités, mais aussi fait découvrir aux apprenants le monde et l'actualité littéraire tout en alimentant leurs lectures individuelles. Cette perspective est adoptée dans les activités illustrées ci-dessous. La première (figure 5) se construit autour d'une interview avec l'auteure du livre *Les Impatientes*, Djaili Amadou Amal, diffusée sur la chaîne France 24. Outre la possibilité de travailler la compréhension audiovisuelle, cette activité revêt deux autres fonctions. D'un côté, le document, en entreprenant la discussion sur *Les Impatientes*, apporte des informations supplémentaires sur le roman – les sujets soulevés, les sources d'inspiration, la réception du public. De l'autre côté, il rend possible l'analyse de la posture médiatique de l'auteure. En phase finale de l'activité concentrée sur la production orale, cette posture de l'auteure Djaili Amadou Amal, marquée par de multiples engagements afin d'améliorer la condition féminine au Cameroun septentrional, sert de prétexte pour définir, dans un contexte plus global, le rôle de l'auteur dans la société contemporaine.

Activité 4 : Visionnez l'interview avec l'auteure du livre, Djaili Amadou Amal, diffusé sur la chaîne France 24 (<https://www.youtube.com/watch?v=tFWpYrFSZE8>) et répondez aux questions.

1. Par quel prix *Les Impatientes* a été récompensé ?
2. D'après les témoignages entendus, pour quelles raisons les jeunes ont récompensé le roman ?
 - a. le livre traite des problèmes des jeunes d'aujourd'hui
 - b. le livre se distingue par son sujet
 - c. le livre   veille l'empathie des lecteurs
 - d. le livre est facile à lire
 - e. le sujet du livre est universel
 - f. le livre permet aux jeunes de s'exprimer sur un sujet sensible
3. Le livre évoque la condition difficile des femmes au Cameroun du Nord. D'après l'auteure, est-elle la même dans d'autres pays ?
4. Quels sont les sujets principaux du livre qui se distinguent à travers l'histoire des trois protagonistes ?
5. Où l'auteure a cherché l'inspiration pour son livre ? dans sa vie, dans son entourage
6. Quels sont les objectifs de l'association *Femmes du Sahel*, cr  e par Djaili Amadou Amal ?
 - a. améliorer la scolarité des enfants
 - b. assurer aux femmes des aides financiers
 - c. entreprendre des actions écologiques
 - d. promouvoir l'éducation des femmes
 - e. sensibiliser contre les violences faites aux femmes
 - f. sensibiliser aux enjeux climatiques
 - g. accompagner les femmes dans les projets professionnels
7. Que pensez-vous de l'engagement de Djaili Amadou Amal dans la lutte pour les droits des femmes au Cameroun ?
8. D'après vous, quel est le rôle de l'  crivain dans la société contemporaine ?

Figure 5 : Exemple d'une activité de pré-lecture autour du roman *Les Impatientes* (Amadou Amal, 2020).

La deuxi  me activité (figure 6) rapproche la figure et le parcours de la romancière, Sandrine Bessora, l'auteure du roman *Zoonomia*. S'appuyant sur deux ressources numériques (le blog de l'écrivaine et son intervention dans le cadre d'un magazine d'actualité diffusé en ligne), cette activité permet, en premier lieu, de retracer quelques éléments biographiques de l'auteure, justifiant d'une certaine manière la posture médiatique de l'écrivaine. En deuxi  me lieu, la lecture du blog de l'écrivaine, outre de faire découvrir son répertoire litt  raire, dévoile ses interventions m  diatiques – t  l  s, radio, réseaux sociaux – qui permettent de mieux situer sa place dans la vie litt  raire francophone. Elle est amenée à discuter et débattre sur de nombreux sujets sociaux et littéraires qui donnent un aperçu de son point de vue sur le monde et comment il s'articule avec sa production, ainsi elle se place dans l'univers litt  raire comme «   crivaine, ghost-writer et scénariste ». En troisième lieu, la mise en avant du parcours, marqué par de multiples origines dont l'exp  rience retentit dans la création litt  raire, peut amener à mieux saisir l'imaginaire multiculturel du roman *Zoonomia* dont les fragments seront analysés dans différentes activit  s du scénario.

Activité 5 : Visionnez le début de l'émission *28 minutes* (jusqu'à 2.06) diffusée le 7 avril 2021 sur la chaîne Arte (<https://www.arte.tv/fr/videos/103203-000-A/bessora/>). Cherchez quelques informations sur l'écrivaine Bessora.

1. Bessora est de quelle(s) nationalité(s) ?
2. Où est-elle née ?
3. Dans quels pays sa famille a voyagé ?
4. Qu'est-ce qu'elle a étudié ?
5. Dans quel domaine a-t-elle travaillé ?
6. Voyager dans quel pays a entraîné des changements dans sa vie ?
7. En quelle année Bessora a publié son premier roman ?
8. Dans ce premier roman, intitulé *53 cm*, Bessora évoque quelle forme de discriminations négatives ?
9. Elle s'engage dans la lutte pour les droits
 - a. des femmes.
 - b. des auteurs et autrices.
 - c. des victimes de discriminations.

Activité 6 : Allez sur le blog de l'auteure <https://bessora.fr/blog/>. Trouvez quelques titres de ses livres.

Figure 6 : Exemple d'une activité de pré-lecture autour du roman *Zoonomia* (Bessora, 2018).

Comme ceci a déjà été souligné, le champ littéraire en format virtuel peut non seulement faciliter l'accès à davantage de productions littéraires, mais aussi enrichir les pratiques pédagogiques. Pour en donner quelques idées complémentaires, l'observation de la couverture du roman peut s'avérer intéressant afin d'établir le contact avec le produit littéraire (Cuq, Gruca, 2005). Formuler des hypothèses sur le contenu du roman, repérer et interpréter les données visuelles ou même comparer différentes versions de couverture ne sont que quelques pistes envisageables. L'activité illustrée ci-dessous (la figure 7) s'inscrit dans cette perspective.

Activité 7 : Observez la couverture du livre *Dans le ventre du Congo* et répondez aux questions (cherchez la couverture sur le site des Éditions du Seuil).

1. Repérez le titre, l'auteur, la maison d'édition.
2. Sur la couverture on voit ... (soulignez la bonne réponse)
 - une architecture moderne / classique
 - la reconstruction d'un village médiéval / africain
 - des personnages se référant aux sculptures antiques / africaines / modernes
3. Quels lieux évoque la couverture du livre ?
4. Quelle est la relation historique entre la Belgique et la République Démocratique du Congo ?

Figure 7 : Exemple d'une activité de pré-lecture autour du roman *Dans le ventre du Congo* (Ndala, 2021).

Dans une autre optique, le résumé du livre permettrait de construire les éléments constitutifs du roman, entre autres le schéma narratif, les protagonistes

et les lieux du récit. Si le travail avec l'œuvre littéraire se limite à l'analyse de quelques extraits du livre, le résumé, apportant des informations supplémentaires, contribuerait à une meilleure réception du texte. Même si ces deux types d'activités peuvent se réaliser par l'intermédiaire d'un support papier, son équivalent numérique, en l'occurrence les sites d'éditeurs ou les réseaux sociaux des lecteurs, peut apporter une valeur ajoutée. L'espace virtuel dédié à la littérature peut ainsi amener l'apprenant à « suivre la manière dont se créent des formes littéraires contemporaines » (Godard, 2015 : 306), mais aussi à agir dans une logique sociale, en tant qu'agent littéraire (Puren, 2014). Dans cette perspective actionnelle (CECRL, 2001 ; 2021), les activités proposées feraient partie des projets littéraires pouvant se réaliser en dehors de la classe et dans l'environnement numérique. Le recours au corpus littéraire médiatique et paratextuel à travers lequel s'exprime la posture médiatique de l'écrivain, constitue alors un autre champ d'exploitation de la littérature en classe de FLE dans la perspective interculturelle.

4. Quelques réflexions finales

En guise de conclusion, il importe de souligner que les littératures francophones contemporaines ouvrent un espace d'exploitations variées au processus d'enseignement-apprentissage du FLE. Parmi ces exploitations, la prise en considération de la dimension interculturelle se révèle bénéfique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le texte littéraire, étant un « outil de médiation interculturelle » (Godard, 2015 : 49) peut servir de tremplin vers l'ouverture de mondes et cultures différents. En outre, la lecture de ces productions littéraires peut interpeller l'apprenant et l'inciter à mieux comprendre l'actualité de l'espace francophone, et par la suite à mieux interagir face aux problèmes sociétaux actuels. Enfin, tout ceci peut contribuer au développement de la compétence interculturelle qui conduit l'apprenant à « gérer de manière réflexive et bienveillante les contacts avec toutes formes de l'altérité » (Beacco, 2017 : 45–46). De ce fait, le recours aux littératures francophones contemporaines s'inscrit dans les finalités éducatives universelles promouvant le développement moral et le respect des autres. Cette dimension interculturelle de la littérature francophone contemporaine s'exprime dans différentes postures de l'écrivain, dont deux – la posture diasporale francophone et médiatique – s'avèrent particulièrement pertinentes pour aborder le texte littéraire francophone en didactique du FLE. Même si la mise en accent de la posture diasporale francophone fournit des outils suffisants afin de mettre en place la perspective interculturelle, le recours à la posture médiatique pourrait non seulement alimenter et diversifier la démarche didactique entreprise mais aussi

faire découvrir aux apprenants le réseau littéraire francophone. Or, il n'est pas à oublier que côtoyer le fait littéraire dans les pratiques scolaires endosse un rôle prépondérant dans la formation des goûts littéraires des apprenants. Dans cette perspective, la lecture en langue étrangère dévoile à l'apprenant un vaste champ artistique et culturel tout en élargissant les pratiques littéraires de ce premier. Cela étant, toutes ces raisons montrent que les littératures francophones contemporaines ont, tout comme les classiques de la littérature hexagonale ou les ouvrages récompensés par des prix littéraires canoiques, une place légitime dans le matériel didactique et les approches actuelles en didactique des langues-cultures.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille M., Porcher L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Albert M.-C., Souchon M. (2000), *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette FLE.
- Amadou Amal D. (2020), *Les Impatientes*. Paris : Collas.
- Bakešová V. (2020), *La littérature, outil toujours actuel dans l'enseignement de FLE*. « Romanistica Comeniana », n° 2, 63–76.
- Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S., (2014), *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe
- Beacco J.-C. (2017), *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Berthelot R. (2011), *Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner ?* Paris : L'Harmattan.
- Bessora (2018), *La dynastie des boiteux*. Zoonomia. Paris : Le serpent à plumes.
- Byram M. (2008), *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2021), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Defays J.-M. (2018), *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles : Éditions Mardaga.

- Defays J.-M., Delbart A.-R., Hammami S., Saenen F. (2014), *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE.
- Dolz J., Gagnon R. (2017), *Didactique des langues*, (in :) van Zanten, A., Rayou, P. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. 2^e édition. Paris : Presses Universitaires de France, 183–187.
- Dufays J.-L. (2006), *La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques*, « Lidil », n° 33, 79–101. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/60> [consulté 07 mars 2022].
- Fraisse E. (2012), *L'enseignement de la littérature : un monde à explorer*. « Revue internationale d'éducation de Sèvres », n° 61. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/2664> [consulté 15.12. 2021].
- Godard A. (dir.) (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Husti-Laboye C. (2010), *La Diaspora postcoloniale en France, Différence et diversité*. Limoges : Pulim.
- Larrivé V. (2017), *Empathie fictionnelle et théories de la fiction, quelles implications en didactique de la littérature*, (in :) Le Goff F., Fourtanier M.-J. (dir.), *Les Formes plurielles des écritures de la réception. Volume 1 : Genres, espaces, formes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 55–72.
- Malela B. (2019), *La Réinvention de l'écrivain francophone contemporain*. Paris : Éditions du Cerf, coll. « Cerf Patrimoines ».
- Morel A.-S. (2012), *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*. « Synergies Monde », n° 9, 141–148. En ligne : <http://gerflint.fr/Base/Monde9/morel.pdf> [consulté 07.03.22].
- Mouralis B. (2007), *L'illusion de l'altérité. Études de littérature africaine*. Paris : Honoré Champion.
- Ndala B. (2021), *Dans le ventre du Congo*. Paris : Mémoire d'encrier.
- Póttorak E., Krajka J. (2018), *E-learning w kształceniu kompetencji międzykulturowych na poziomie uniwersyteckim – w stronę kodeksu dobrej praktyki*. « Neofilolog » n° 46/2, 199–219. En ligne : <https://doi.org/10.14746/n.2016.46.2.05> [consulté 06.03.22].
- Puren Ch. (2014), *Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures*. « Le langage et l'homme », n° XLIX.1, 127–137. En ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014g/> [consulté 07.03.22].
- Sperkova P. (2009), *La littérature et l'interculturalité en classe de langue*. « Sens public ». En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/sp/2009-sp04855/1064224ar/> [consulté 07.03.22].

Received: 07.04.2022

Revised: 31.05.2022