

Lucia Ráčková

Université Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie)
<https://orcid.org/0000-0002-1246-1889>
lucia.rackova@umb.sk

François Schmitt

Université Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie)
<https://orcid.org/0000-0001-8391-5502>
francois.schmitt@umb.sk

Monika Zázrivcová

Université Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie)
<https://orcid.org/0000-0002-6375-5633>
monika.zazrivcova@umb.sk

*Développer la compétence interculturelle en classe de français langue étrangère à travers le roman noir *Derrière les panneaux il y a des hommes* de Joseph Incardona¹*

Developing intercultural competence in French foreign language teaching through the crime fiction *Derrière les panneaux il y a des hommes* (*Behind the Panels There Are Men*) by Joseph Incardona

Current research on interculturality in foreign language teaching focuses on the development of the intercultural personality of the learner based on his social representations. In this context, the introduction of crime fiction in French foreign language teaching makes it possible to take the complexity of the human personality more efficiently into account when developing the intercultural competence of the learner.

¹ Cet article a été écrit dans le cadre du projet Erasmus+ (Partenariats stratégiques) 2019-1-FR01KZ203-062886 DECLAME-FLE « Développement d'un espace collaboratif FLE : Littérature, Apprentissage, Migration, Exil ».

Based on a thematic analysis of the novel *Derrière les panneaux il y a des hommes* (*Behind the Panels There Are Men*) by Joseph Incardona, which aims at highlighting the references to French culture in the text, and from a linear analysis centered on the characters and their complex personalities, the article proposes to apply the cultural and intercultural approaches of language didactics to literature. In this way, in order to develop cultural competence, the learners first learn to identify the cultural clues referring to French society in the text. Then, they learn to adopt a positive attitude of openness towards others through the characters of the novel to develop their intercultural competence.

Keywords: crime fiction, cultural competence, intercultural competence, Joseph Incardona, French foreign language teaching

Słowa kluczowe: czarny kryminał, kompetencje kulturowe, kompetencje międzykulturowe, Joseph Incardona, nauczanie języka francuskiego

1. Introduction

Dans les années 1980, l'introduction en français langue étrangère (FLE) de la problématique interculturelle a eu pour conséquence d'ériger la culture au rang des compétences à développer chez l'apprenant. Alors que le document authentique régnait en maître, pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant, la didactique des langues a d'abord privilégié les médias, ces derniers étant sensés refléter les caractéristiques sociologiques des sociétés francophones. Cette approche impersonnelle de l'altérité, en s'en tenant à une vision superficielle de l'autre, a vite montré ses limites. La littérature, ouvrant vers un rapport à l'autre plus intimiste, apparaît aujourd'hui comme un support pédagogique plus pertinent pour développer cette compétence de manière plus approfondie et pour faciliter son application à la rencontre interculturelle interpersonnelle (Bakešová, 2020 : 70). C'est particulièrement le cas du roman noir, genre à fort ancrage social (Malinovská, 2020 : 4), où le crime, déterminé par des causes socio-économiques ou politico-historiques (Zázrivcová, 2021 : 209), met à nu les situations et les personnages dans leur réalité la plus crue.

Pour illustrer cela, nous proposerons des pistes de travail pour développer en classe de FLE la compétence interculturelle de l'apprenant à partir du roman *Derrière les panneaux il y a des hommes* (plus loin : DPH) de J. Incardona. L'enseignant pourra bien entendu adapter nos propositions à d'autres œuvres littéraires ou cinématographiques. Nos propositions d'exploitation pédagogique s'adressent aux apprenants de niveau B2–C1 capables de lire de

manière indépendante une œuvre littéraire contemporaine. L'appui de l'enseignant sera toutefois nécessaire pour la compréhension de certaines expressions de registre familier. Nous envisageons deux étapes pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant. Dans un premier temps, nous développerons sa compétence culturelle en lui donnant les clés de lecture culturelle du texte littéraire. Ensuite, nous développerons sa compétence interculturelle proprement dite par un travail sur ses réactions face à l'autre et au rejet que celui-ci peut susciter. Il nous sera toutefois nécessaire, au préalable, d'initier l'apprenant au genre du roman noir.

2. Initier l'apprenant au genre du roman noir

2.1. L'initiation au genre roman noir comme propédeutique à la formation interculturelle de l'apprenant

Nous envisageons l'initiation de l'apprenant au genre du roman noir comme une préparation indispensable à sa formation interculturelle. Cette initiation lui permettra d'abord de faire la part entre ce qui relève du genre noir à travers les clichés littéraires, et ce qui renvoie à la dimension culturelle plus vaste du roman. Ce travail préparatoire sur le roman noir permettra ensuite d'habituer l'apprenant à une lecture distanciée du texte le préparant à la prise de recul interculturel que nous développerons dans les étapes ultérieures du présent article. Cette lecture distanciée consiste à dépasser la lecture participative où le lecteur adhère au récit et aux personnages au profit d'une lecture poétique² s'adressant davantage aux dimensions esthétique et idéologique du texte qu'au récit lui-même (Dufays, 1994). Cette initiation au genre noir nous semble en outre d'autant plus pertinente qu'elle correspond aux approches actuelles de la littérature en FLE centrées sur les typologies de textes (Cuq, 2003 : 158–159) à travers une approche globale du texte initiée par S. Moirand pour la presse.

2.2. Le cliché littéraire comme grille de lecture du roman noir

Tout genre romanesque construit ses intrigues et met en scène ses personnages selon ses propres schémas stéréotypés, ou clichés littéraires, que le lecteur avisé sait reconnaître (Amossy, Herschberg Pierrot, 2015 : 74). L'enseignant s'appuiera sur ces clichés pour initier l'apprenant à un genre qui lui est peu familier en l'aidant à identifier les stéréotypes thématico-narratifs, en particulier

² J.-L. Dufays emprunte l'expression à Genette G. (1982), *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.

les thèmes récurrents caractéristiques du genre construits sur des scénarios intertextuels (Amossy, Herschberg Pierrot, 2015 : 75).

2.3. Les clichés littéraires du genre du roman noir dans DPH

Le travail consistera d'abord à identifier dans DPH les éléments incontournables du roman policier et du roman noir. L'élément central est l'enquête. Le roman suit le déroulement de deux enquêtes parallèles – celle de Pierre Castan et celle de la gendarmerie nationale – construites sur la triade assassin-victime-enquêteur : Pascal Folier ; Catherine Mangin, Lucie Castan et Marie Mercier ; Pierre Castan et Julie Martinez. L'ambiance tendue participe également à la noirceur du roman qu'accentue la pesanteur du climat : en général, les paysages sont pluvieux et l'obscurité récurrente ; dans DPH, cette pesanteur est rendue par la canicule estivale.

La plupart des personnages du roman reprennent les schèmes stéréotypés du genre policier. Nous prendrons deux exemples. L'enquêtrice, Julie Martinez, figure du « flic » solitaire, sans mari ni enfant (DPH, 2015 : 111), est dévorée par son métier. Gérard Lucino, personnage négatif par excellence, représente l'homme d'affaires véreux aux ambitions médiocres (*ibid.* 75), à la libido dérégulée et au physique déperlé par un laisser-aller sanitaire.

Les lieux évoqués obéissent également aux lois du genre. Dans les romans policiers, centrés sur l'intrigue, les lieux ne remplissent généralement qu'une fonction de décor. C'est ce à quoi semble contribuer le recours aux toponymes passe-partout, comme « aire des Cyclamens » (*ibid.* 86) ou « aire dite des Campanules » (*ibid.* 170), voire tout bonnement le refus du narrateur de nommer les lieux : « la clinique neurologique de Sainte-Machine » (*ibid.* 147). Mais chez J. Incardona, l'évocation systématique de l'anonymat autoroutier semble aussi exprimer la vacuité d'une mondialisation fonctionnelle poussée à l'extrême reproduisant à l'identique partout les mêmes non-lieux (Reichwalderová, 2021 : 254).

3. Développer la compétence culturelle de l'apprenant à travers le roman d'Incardona

3.1. Le texte littéraire et l'imagologie

Une fois initié au décodage des règles du genre du roman noir, l'apprenant sera en mesure de développer sa capacité à mettre au jour la dimension culturelle du texte littéraire. Pour ce faire, l'enseignant initiera l'apprenant à

l'imagologie, méthode littéraire qui a pour objet l'étude des stéréotypes culturels et des idéologies dominantes dans le texte en fonction de son historicité et de sa socialité (Amossy, Herschberg Pierrot, 2015 : 70–71), en l'aidant à identifier les stéréotypes servant de relais entre le texte et la société dans laquelle l'œuvre s'inscrit (Amossy, Herschberg Pierrot, 2015 : 66). Ce travail s'avère indispensable, car le roman baigne dans un contexte référentiel franco-français très présent dont l'apprenant étranger formé en contexte alloglotte peut avoir du mal à saisir toutes les nuances. Or, comme le souligne C. Tagliante (2006 : 172), en se référant à J. Peytard, le décodage des contenus implicites représente la principale difficulté de l'apprenant face au texte littéraire étranger.

3.2. L'opacité des phénomènes culturels

Les difficultés évoquées par C. Tagliante ne s'expliquent pas seulement par le manque de familiarité de l'apprenant avec le contexte culturel français, elles proviennent aussi de l'opacité caractérisant la nature même des phénomènes culturels, comme le montrent de nombreuses études³ dont nous donnerons deux exemples fréquemment cités en didactique des langues. E. T. Hall (1976) compare chaque communauté culturelle⁴ à un iceberg dont la partie visible représente les comportements et la partie cachée les croyances et les valeurs. Pour évoquer la non-transparence des phénomènes culturels, R. Galisson (1988 : 328) a forgé le terme de « culture partagée » qui désigne la culture transmise au sein d'une communauté culturelle par l'éducation familiale et la vie sociale. Contrairement à la culture dite cultivée, qui correspond aux connaissances scientifiques et artistiques de type académique, la culture partagée, non scolaire et implicite, est difficilement enseignable à l'apprenant étranger en classe de langue. En développant la compétence culturelle de l'apprenant, l'enseignant peut cependant lui donner des outils lui permettant de pénétrer cette culture partagée pour mieux en comprendre les subtilités.

3.3. La compétence culturelle comme herméneutique de la culture

J.-C. Beacco (2018 : 47) définit la compétence culturelle comme la capacité à mettre au jour des repères dans un environnement culturel non familier. Autrement dit, la

³ Sur la notion de culture, voir les synthèses suivantes : Cuche D. (2001), *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte ; Fleury J. (2008), *La culture*. Paris : Bréal.

⁴ Par communauté culturelle, nous désignons une communauté humaine (famille, corps professionnel, ethnie, nation, etc.) partageant des références communes dans lesquelles ses membres se reconnaissent.

compétence culturelle permet à l'apprenant qui n'a pas été exposé à la culture cible par l'éducation et la sociabilité d'en comprendre certains aspects non immédiats. Il faut cependant se garder de tout déterminisme culturel établissant un rapport direct de cause à effet où les comportements et les valeurs seraient dictées par les appartenances culturelles. La compétence culturelle ne relève donc pas de l'explicatif, mais de l'interprétatif : il ne s'agit pas de donner à l'apprenant des clés permettant de décoder la culture partagée étrangère, mais de développer une herméneutique de la culture (Abdallah-Preteille, Porcher, 1996 : 70–72, 116). Dans cette optique, pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant, nous proposons ci-dessous, à partir du roman de J. Incardona, une piste de travail en trois étapes progressives selon le degré d'opacité des références culturelles.

3.4. Les contenus socioculturels

La première étape vise à déceler les références culturelles les plus transparentes apparaissant explicitement dans les commentaires du narrateur ou des personnages. L'enseignant s'inspirera de l'approche sociologique de la culture développée par F. Debyser (1975 : 10–17) : dans la tradition communicative la plus pure, le texte littéraire sera abordé en tant que document authentique comme source de connaissances sur la société française d'aujourd'hui.

Le tableau délétaire du milieu autoroutier dépeint la détérioration des conditions sociales des employés du secteur hôtelier dont Pascal, endetté, sous-payé et réduit à se loger dans un camping-car (DPH, 2015 : 36) est un exemple symptomatique. La critique s'accroît à mesure que l'on progresse dans la lecture pour aboutir à un réquisitoire contre l'ultralibéralisme économique par la voix de Gaspard qui dénonce le recours généralisé à la sous-traitance (*ibid.* 126). À la fin du roman éclate finalement un mouvement de grève (*ibid.* 194–195). Le roman se montre également sans complaisance sur les « valeurs » de notre époque :

Obsession. Du corps : apparence. Du sport : performance. Du sexe : fréquence. Du travail : réussite. De l'argent : quantité. De la propreté : ordre. De la culture : savoir. De la maladie : déchéance. De la mort : disparition. De la possession : accumulation » (*ibid.* 84).

Une rare touche optimiste est cependant introduite dans le roman par le choix d'une femme, Julie Martinez, pour incarner le capitaine de gendarmerie, indice du progrès de la place des femmes dans la société française d'aujourd'hui.

3.5. Les stéréotypes socioculturels

Au cours de la deuxième étape, l'enseignant aidera l'apprenant à repérer dans le texte les stéréotypes socioculturels, c'est-à-dire les allusions plus ou moins transparentes aux comportements sociaux attendus.

Ces stéréotypes socioculturels sont incarnés par certains personnages caricaturant des types sociaux déterminés. Le thème de la famille est particulièrement exploité. Deux archétypes de la famille d'aujourd'hui sont mis en scène : le couple au bord du divorce incarné par les Mercier (*ibid.* 50), le couple stable avec deux enfants représenté par les Gaspard (*ibid.* 55). Le roman renvoie également une image stéréotypée du comportement de la femme et de l'homme à travers le tableau du couple Mercier, observé par Pierre, après l'enlèvement de leur fille : « Visage en larmes de la mère. Fermé et dur du père. Flash. Un cliché. » (*ibid.* 49). Dernier exemple de type social stéréotypé : le quinquagénaire en pleine crise de la cinquantaine à travers le personnage de Bernard Gorot (*ibid.* 95).

Le roman reproduit également certains préjugés et attitudes encore bien ancrés aujourd'hui dans la société française. Une certaine xénophobie latente est exprimée par Gérard Lucino à l'égard des « Ritals » (*ibid.* 28) qu'il accuse de vol pour masquer sa propre malhonnêteté, alors que lui-même porte un nom à consonance italienne. Clin d'œil d'Incardona à ses origines siciennes ? L'attitude xénophobe de Gérard Lucino est agrémentée d'un nationalisme franchouillard de bon aloi par une allusion à la Coupe du monde de football de 2006 (*ibid.* 29). Le sexisme latent de la société française est incarné par le comportement machiste du syndicaliste Henri Clams que Julie Martinez doit recadrer en dépit de son statut d'officier de gendarmerie qui devrait la placer en position d'autorité naturelle sur les civils (*ibid.* 207).

3.6. Les implicites culturels

L'étape suivante est centrée sur les implicites culturels. Dans l'optique de R. Gallisson (*supra*), les implicites correspondent à des allusions à la culture partagée par les Français. On retrouve ainsi dans le texte des références à la culture du quotidien et à la culture de masse, mais aussi à la culture académique que possède tout lecteur moyen.

L'évocation de l'Assomption (DPH, 2015 : 42) réactive les connaissances implicites du lecteur sur le rythme de vie des Français. Une simple allusion à cette fête permet de contextualiser l'intrigue pendant le week-end prolongé du 15 août correspondant aux derniers départs en vacances et à son cortège d'embouteillages sur l'Autoroute du Soleil. Mais, pour la France de tradition

catholique, l'Assomption reste la fête de l'« Immaculée Conception » (*ibid.* 43), expression ironiquement détournée de son sens premier par le narrateur pour désigner Marie, une des victimes de Pascal. Dans ce contexte, le choix de prénoms chrétiens pour les victimes (Lucie, Catherine et Marie), l'assassin (Pascal), avec ici aussi une allusion ironique à la résurrection pascale, et le père d'une des victimes (Pierre), mobilise aussi la culture chrétienne de certains lecteurs.

Beaucoup d'implicites concernent la culture commerciale, qui représente une part importante de la culture partagée d'aujourd'hui. Est ainsi mobilisée la culture de marque franco-française du lecteur à travers une allusion aux produits alimentaires surgelés Marie par un jeu de mots de mauvais goût, bien adapté au genre du roman noir, pour désigner la jeune victime cachée dans une chambre froide : « Petite Marie des surgelés » (*ibid.* 97). L'apprenant étranger décodera plus facilement les allusions à la culture commerciale et technologique mondialisée, notamment au téléphone portable, objet symptomatique de l'emprise de la technologie sur l'homme, avec les marques Apple et Nokia, dont seuls sont cités, pour la première, un modèle de téléphone et le fondateur de l'entreprise (*ibid.* 73), et, pour la seconde, le slogan universellement connu (*ibid.* 142).

À la croisée de la culture partagée et de la culture académique, entre culture de masse et culture « cultivée », le cinéma occupe une place importante dans le roman, dans la mesure où le septième art et la télévision se sont largement emparés du genre policier et du film noir. Signalons au passage que J. Incardona est aussi cinéaste. Le grand classique du cinéma français, *Un homme et une femme* (1966) de C. Lelouch et son *leitmotiv* musical « Un homme. Une femme. Chabadabada » (*ibid.* 21) sont évoqués par Pierre. Les références au cinéma américain grand public actuel sont plus nombreuses et l'apprenant saura plus facilement les identifier. Ainsi, en guise d'allégorie au destin tragique de Lola X, le roman cite le slogan du film *Apollo 18* (2011) de Gonzalo Lopez-Gallegro (*ibid.* 145). Par autodérision, Pierre se compare au superhéros justicier de Gotham de la bande-dessinée puis du cinéma fantastique américain (*ibid.* 176).

Les allusions à la culture académique jouent sur une certaine ambiguïté entre culture élitiste et culture déjà passée dans le domaine public. Selon son bagage culturel, la référence implicite au conte-type de la *Belle et la Bête* employée sur un ton sarcastique à propos de Tía Sonora (*ibid.* 166) peut renvoyer le lecteur à l'adaptation de J. Cocteau (1946), au film d'animation produit par les studios Disney (1991) ou au film de C. Gans (2014). La paraphrase de l'expression « Jouer les Cassandre » (*ibid.* 144) est un autre exemple de référence hybride renvoyant aussi bien le lecteur à la langue courante qu'à la mythologie grecque. Le roman évoque aussi à deux reprises la pièce de S. Beckett *En attendant Godot* (1952). D'abord dans le dialogue intérieur de Bernard Gorot,

angoissé par le vieillissement, mais aussi incapable de sortir de son propre cadre de référence culturelle de professeur de lettres (*ibid.* 92). Puis de manière plus profonde pour évoquer la solitude des personnages du roman et le vide du non-lieu autoroutier marqué par l'absence de Dieu (Incardona, 2015 : 166). Enfin, dans la lignée du roman social (*supra*), le narrateur évoque P. Bourdieu (*ibid.* 165) comme pour confirmer les pensées du sociologue à travers le destin des personnages du roman.

Sur le plan littéraire, cet éclectisme des références culturelles du roman le place dans le droit fil du postmodernisme caractérisé par le pastiche d'éléments divers et par une remise en cause de la hiérarchie entre les cultures élitiste et populaire. Du point de vue de la littéracie, l'éclectisme des références permet de toucher un lectorat hétérogène, des lecteurs de romans de gare aux amateurs de littérature plus académique. Enfin, concernant la didactique des langues, domaine qui nous intéresse plus particulièrement dans cet article, cette variété des références procure à l'apprenant de nombreux points d'appui lui permettant de compenser l'opacité des implicites culturels qui lui sont moins accessibles.

3.7. La culture scientifique

L'éclectisme des références culturelles de DPH accorde également une place à la culture scientifique. L'intégration de la science à la littérature est un procédé à la fois ancien – on pense, par exemple, au *Roman de la Rose* de Jean de Meung ou aux romans de Jules Verne – et contemporain, caractéristique du postmodernisme qui mélange volontiers les genres. Ainsi, dès la première page du roman, Pierre vante les vertus écologiques et biologiques de la « mouche à merde » au nom scientifique de *Lucilia Caesar* (*ibid.* 5). Les références à la culture scientifique remplissent différentes fonctions dans le roman d'Incardona. Elles permettent d'abord au lecteur de pénétrer dans l'univers mental de Pierre Castan, médecin légiste, en partageant avec lui sa culture professionnelle. Du point de vue stylistique, elles rajoutent de la noirceur au roman en évacuant tout lyrisme par une écriture terre à terre. Sur le plan philosophique, en ramenant tout au plan matériel, elles produisent une représentation de l'homme réduit à sa condition biologique. Enfin, sur le plan didactique, pour la plupart des lecteurs peu familiarisés avec ces questions, ces références scientifiques représentent l'étrangeté, la nouveauté. À ce titre, elles constituent pour l'apprenant une forme d'altérité contribuant au développement de sa compétence interculturelle.

4. Développer la compétence interculturelle de l'apprenant à travers le roman d'Incardona

4.1. Développer la personnalité interculturelle de l'apprenant

Le travail d'identification des références culturelles que nous avons mené dans la partie précédente visait à développer la compétence culturelle de l'apprenant. Nous nous consacrerons maintenant à la rencontre avec l'altérité que représente toute lecture de textes littéraires, et particulièrement celle du présent roman par l'étrangeté de certaines situations et personnages évoqués. Cette rencontre avec l'autre à travers le texte littéraire doit contribuer au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant que J.-C. Beacco (2018 : 47) définit « comme la capacité à entrer en contact avec d'autres cultures (mais non à s'y intégrer ou s'y insérer) à partir de postures *a priori* positives, dans une forme d'empathie systématique, canalisée par une vigilance critique ». Développer la compétence interculturelle de l'apprenant participe donc à la formation de sa personnalité interculturelle. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001 : 84–85), la personnalité interculturelle de l'apprenant/utilisateur relève du « savoir-être ». Nous en retiendrons trois caractéristiques qui nous semblent indispensables au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant : la capacité d'ouverture à l'autre, la capacité à relativiser son point de vue sur l'autre et, enfin, la capacité à prendre de la distance par rapport à une vision conventionnelle de l'autre.

4.2. Développer une attitude d'ouverture vers l'autre

Pour L. Porcher (2004 : 115), le désir de rencontrer l'autre compte parmi les facteurs clés dans l'apprentissage des langues : pas d'apprentissage possible des langues sans attitude d'ouverture vers l'autre. L'autre peut cependant susciter le rejet, voire la peur, surtout lorsqu'il est très différent de moi. C'est particulièrement le cas du monde du crime et de la prostitution évoqués dans le roman à travers des personnages hors-normes par rapport aux références culturelles partagées par la plupart des apprenants. Ces personnages et ces situations sont en outre présentés de manière très crue, sans complaisance, ce qui *a priori* n'encourage pas l'apprenant à adopter une attitude positive à l'égard de ces milieux peu avenants. Par ce procédé d'écriture froide, l'altérité dans DPH est présentée telle qu'elle est. Il revient au lecteur de l'accepter ou non. Le rôle de l'enseignant sera donc de susciter la curiosité de l'apprenant par une analyse approfondie des personnages au-delà des premières impressions de lecture. Nous proposons deux exemples permettant d'éveiller l'intérêt de l'apprenant pour l'autre.

Le premier est le personnage de Pascal, figure de l'altérité négative, dont le passé difficile est dévoilé au fil de l'ouvrage. On apprend qu'il est un enfant de la DDASS (DPH, 2015 : 11, 37), qu'il a déjà été condamné, notamment pour participation à un viol collectif (*ibid.* 202), mais que ses crimes perpétrés sur l'autoroute sont peut-être les séquelles d'un accident de moto (*ibid.* 11, 202). Pascal est pourtant aussi un « Employé modèle. Ponctuel. Propre. Efficace. Peu causeur. Flexible. Pas syndiqué » (*ibid.* 11), s'imposant une hygiène de vie disciplinée (*ibid.* 9) par « une pratique obsessionnelle du sport » (*ibid.* 10) tranchant avec le laisser-aller de son patron Gérard Lucino. Avec Pascal, l'apprenant est donc confronté à un personnage ambigu : à la fois victime de la société et de sa folie – d'où l'on peut supposer le choix du nom « Folier » (*ibid.* 202) – mais qui essaie de s'en sortir par le travail et le sport, et bourreau, puisqu'il enlève et assassine des enfants. Ces éléments contradictoires peuvent produire chez l'apprenant un certain malaise qu'il doit chercher à dépasser en adoptant une attitude froide lui permettant d'accepter la réalité crue telle qu'elle est présentée, sans qu'il soit bien entendu question de l'approuver.

Le second exemple est celui de Lola X et Tía Sonora qui, par la sympathie ou du moins l'empathie qu'elles peuvent produire auprès du lecteur, représentent l'altérité positive du roman. Malgré leur différence d'âge, leurs parcours se ressemblent : elles ont fui leur pays et se sont livrées à la prostitution pour tenter d'échapper à la misère (*ibid.* 105). De l'ordure des bidonvilles au champagne de la grande vie, Tía a connu la splendeur et la misère des courtisanes (*ibid.* 107). Elle échoue dans une caravane au bord d'une autoroute française (*ibid.* 146, 164), tandis que Lola meurt dans un taillis sous les coups d'un client (*ibid.* 189, 193). Face à cette somme de malheurs, l'apprenant devra s'efforcer de dépasser son attitude misérabiliste à l'encontre de Tía et Lola, car il sera tenté de voir en elles non des êtres humains, mais des victimes. Adopter une attitude d'ouverture revient ici à considérer Tía et Lola comme des individus à part entière.

Développer l'attitude d'ouverture de l'apprenant consiste donc à cultiver sa curiosité envers l'autre, malgré le rejet, voire le dégoût, qu'il peut à première vue susciter. Derrière le déterminisme social qui réduit les personnages incardoniens au statut de produits de leur milieu, comme la réflexion « Bourdieu aura donc eu raison pour quelqu'un d'autre » (*ibid.* 165) le laisse entendre, l'enseignant devra donc faire prendre conscience à l'apprenant de leur humanité. C'est d'ailleurs ce qu'exprime le titre du roman *Derrière les panneaux il y a des hommes* : le lecteur est mis en demeure de réhumaniser le non-lieu de l'autoroute. Développer l'attitude d'ouverture de l'apprenant représente donc une étape indispensable dans le développement de sa compétence interculturelle, car elle contribue à déchosifier l'altérité pour lui attribuer un statut de personne. Ceci passe par la

reconnaissance de l'altérité comme *alter ego*, c'est-à-dire comme sujet à part entière, condition minimale à toute relation sociale. Cette reconnaissance d'autrui permet l'adoption d'une posture compréhensive à son égard fondée sur la prise en compte du point de vue de l'autre.

4.3. Développer une attitude compréhensive envers l'autre

Pour développer l'attitude compréhensive de l'apprenant à l'égard de l'autre, l'enseignant s'inspirera de la méthode compréhensive issue des sciences sociales qui consiste non pas à expliquer les faits de l'extérieur à partir de causes déterminantes, mais à interpréter les comportements et attitudes de l'autre, sans nécessairement les approuver, en adoptant son point de vue. Pour comprendre l'autre, l'apprenant doit donc apprendre à se décentrer, c'est-à-dire tenter de comprendre comment l'autre pense en se mettant à sa place tout en maintenant sa propre centration (Porcher, 2004 : 115) : il s'agit d'essayer de comprendre le point de vue de l'autre tout en restant soi-même. La pratique de la lecture se prête particulièrement bien à cet exercice : « Qui lit, écoute, assiste à un spectacle se voit invité à (essayer) de comprendre l'autre » (Aase, Fleming, Pieper, Sâmihaian, 2017 : 159). Dans cette optique, nous proposons ci-dessous des pistes pour développer la posture compréhensive de l'apprenant en l'invitant à se décentrer par rapport aux personnages du roman en situation de rupture par rapport à la norme commune : Pierre et Ingrid Castan, Lola X et Tía Sonora, Pascal Folier.

Pour comprendre les comportements à première vue condamnables de Pierre sur le plan rationnel et civique – hanté par le désir de vengeance, il mène une vie absurde et inutile sur les aires d'autoroute en rompant avec la légalité (DPH, 2015 : 196) – et d'Ingrid sur le plan moral – ayant perdu toute dignité, elle plonge dans l'alcoolisme et la déchéance physique et sexuelle (*ibid.* 13–14, 17, 103, 146, 204) –, l'apprenant doit tenter de comprendre leur souffrance, c'est-à-dire essayer de ressentir ce qu'ils éprouvent après la perte de leur fille dans des conditions atroces. Or, sous la plume froide d'Incardona, le roman ne propose ni solution, ni vision morale. C'est donc au lecteur seul qu'il appartient de comprendre comment les deux protagonistes vivent leur souffrance.

L'apprenant devra également dépasser les références morales communément admises pour adopter une attitude compréhensive à l'égard de Lola X et de Tía Sonora dont le cas n'est pas sans ambiguïté. Le sens commun voudrait que leur métier de prostituée, qu'elles exercent ou ont exercé par nécessité, soit un calvaire permanent, une éternelle souffrance. On apprend pourtant, indirectement dans les évocations des heures de gloire de Tía Sonora (*ibid.* 107, 163) et beaucoup plus crument dans le cas de Lola X (*ibid.* 178),

qu'elles prennent ou prenaient parfois du plaisir à exercer leur métier. L'apprenant devra alors essayer de comprendre que ces deux femmes, qui ne possèdent aucun bien, n'entretiennent aucune relation de couple et sont sans enfant (*ibid.* 130), autrement dit se trouvent dans le dénuement matériel et humain le plus extrême, ne trouvent finalement le moyen de se réaliser, c'est-à-dire d'exister, qu'à travers leur métier qui, de leur point de vue, représente la norme. Précisons que la démarche compréhensive de l'enseignant ne visera ni à banaliser, voire à justifier, ni à dénoncer la prostitution, mais à comprendre comment elle peut être vécue.

Le cas de Pascal exige encore davantage d'effort de la part de l'apprenant qui fera abstraction de tout jugement moral pour essayer de comprendre le système de pensée du meurtrier. On peut le schématiser ainsi : vivant dans l'isolement le plus total qu'accentue sa surdité et marginalisé par son impuissance dans une société libidinalisée à l'extrême, Pascal se réfugie dans le crime qu'il justifie par ce qu'il appelle l'amour et dont il a été privé durant son enfance.

4.4. Une remise en question des représentations conventionnelles de l'apprenant

Comprendre l'autre, c'est reconnaître la validité du point de vue de l'autre, même s'il est différent du nôtre, ce qui a pour conséquence une remise en question de certains schémas stéréotypés sur lesquels s'appuient nos systèmes de valeur. En mettant en scène des situations et des personnages hors-normes, le roman d'Incardona interroge ainsi certaines représentations conventionnelles ancrées dans le cadre de référence de l'apprenant. Nous prendrons deux exemples : le genre et la famille.

Le personnage de Lola X, « femme dans un corps d'homme, un corps qui n'a jamais été le sien » (*ibid.* 193), dont le qualificatif « X » renvoie autant à l'incertitude sur sa naissance que sur son sexe, appelle à une réflexion sur le genre. Cette question est d'abord abordée du point de vue de Lola qui se déclare femme, malgré ses attributs anatomiques masculins qui lui pèsent et dont elle ne peut se défaire (*ibid.* 64). En permettant à Lola d'exprimer elle-même son appartenance sexuelle, l'auteur laisse entendre que le genre est avant tout une affaire de choix ou de ressenti personnel. Puis la question est reprise sur le plan général par un commentaire du narrateur évoquant les études de genre dont il semble partager les principes selon lesquels le genre est plus une question d'ordre social que biologique (*ibid.* 143). Cette réflexion sur le genre ne vise pas à convaincre l'apprenant des bienfondés de la théorie du genre, mais de lui faire prendre conscience du caractère conventionnel de beaucoup de nos représentations.

Il en va de même de la question de la famille interrogée à travers les liens qui nouent Lola X et Tía Sonora. Par rapport à l'image communément

admise de la famille fondée sur les liens de sang, les deux femmes forment une famille atypique (*ibid.* 105, 106). Complètement étrangères l'une de l'autre selon leurs origines, elles entretiennent pourtant des relations qui s'apparentent à des liens filiaux. Pour Lola, Tía, qu'elle appelle « tante », représente la mère chez qui elle va chercher le réconfort, tandis que Tía est la mère protectrice de Lola, désirant le bonheur de sa fille, mais qui pressent mieux qu'elle les dangers qui la guettent (*ibid.* 106).

5. Conclusion

Ainsi, en développant la compétence interculturelle de l'apprenant à travers le roman d'Incardona, l'enseignant remplit deux objectifs. Sur le plan cognitif, il fait prendre conscience à l'apprenant de l'opacité des phénomènes culturels et de la pluralité des représentations de l'autre. Sur le plan des savoir-faire, il le forme à la lecture distancée des textes littéraires et, de manière plus générale, à la prise de recul interculturel dans la rencontre avec l'autre.

Notre ambition se limitait à donner des pistes de travail sur l'interculturel en classe à partir d'un roman noir contemporain. Libre à l'enseignant de choisir les modalités de travail (individuel, en groupes) et de concevoir des supports pédagogiques adaptés à son public, des plus contraignants (questionnaires ou grilles préconstruites) pour les apprenants les moins autonomes, au plus libres (débat guidé, discussion libre) pour ceux qui montrent une plus grande aisance en compréhension écrite.

Nous sommes également conscients que le roman proposé, par sa crudité, ne peut convenir à tous les publics. L'enseignant se tournera alors vers des auteurs de romans noirs à tendance sociale au langage plus conventionnel, comme Daniel Pennac développant le thème des minorités ethniques, Didier Daeninckx engagé en faveur des communautés marginalisées ou Jean-Claude Izzo sur l'immigration à Marseille. Il n'oubliera pas non plus le cinéma, par exemple, les films de Jacques Audiard, ou la télévision avec, à titre de suggestion, la série *Les Beaux mecs* (2011) de Virginie Brac.

BIBLIOGRAPHIE

- Aase L., Fleming M., Pieper I., Sâmihaiian F. (2017), *Les enseignements de la littérature pour une éducation plurilingue et interculturelle*, (in :) Beacco J.-C., Coste D. (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier, 158–175.
- Abdallah-Preteille M., Porcher L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

- Amossy R., Herschberg Pierrot A. (2015), *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin.
- Bakešová V. (2020), *La littérature, outil toujours actuel dans l'enseignement de FLE*. « Romanistica Comeniana », n° 2, 63–76.
- Beacco J.-C. (2018), *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Cuq J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Debysse F. (1975), *Lecture de civilisation*, (in :) Beacco J.-C., Lieutau S. (dir.), *Mœurs et mythes*. Paris : Hachette/Larousse, 10–17.
- Dufays J.-L. (1994), *Stéréotype et littérature. L'inéluctable va-et-vient*, (in :) Goulet A. (dir.), *Le Stéréotype*. Caen : Presse universitaire de Caen, 77–89.
- Galisson R. (1988), *Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée*. « Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale », n° 7, 325–341.
- Hall E. T. (1976), *Beyond Culture*. New York : Anchor Books.
- Incardona J. (2015), *Derrière les panneaux il y a des hommes*. Le Bouscat : Finitude.
- Malinová Z. (2020), *Le roman noir de Joseph Incardona : un prétexte pour capter le présent*, « World Literature Studies », n° 2, 4–13.
- Moirand, S. (1979), *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Peytard, J. (1988), *Des usages de la littérature en classe de langue*, « Le Français dans le monde. Recherches et applications (numéro spécial, mars 1988) », 8–17.
- Porcher L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Reichwalderová E. (2021), *Urbánný priestor v súčasnej španielskej literatúre. J. J. Millás a jeho postmoderná vizia*. « Development of Urban Culture. / Rozvoj urbánnej kultúry. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie ». Banská Bystrica: DALI-BB, 252–263.
- Tagliante C. (2006), *La classe de langue*. Paris : CLE international.
- Zázrivcová M. (2021), *Quand la force du roman noir repose sur sa langue*, (in :) Jambor J., Souček J., Zázrivcová M. (dir.), *Aktuálne spoločenské problémy v súčasnom kriminálnom románe na príklade textov z nemeckej, francúzskej a slovenskej jazykovej oblasti*. Prešov: Filozofická fakulta, 209–229.

Received: 04.04.2022

Revised: 14.07.2022