



Méthodal

Revue du Laboratoire
interuniversitaire et interdisciplinaire ouvert
pour l'enseignement/apprentissage des langues

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 4 – Juin 2020

Enseignement du français langue étrangère en contexte universitaire : divergences entre L1 et L2 – réflexion et méthodes

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2020

SOMMAIRE

Préface	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Université Bar-Ilan</i>	5
Les bilingues sont-ils des schizophrènes ?	Jonathan BENDENNOUNE <i>Université hébraïque de Jérusalem, Israël</i>	9
L’enseignement du français langue étrangère à l’épreuve du bilinguisme : défis, interférences, calques	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	21
L’interférence du malais (<i>Bahasa Melayu</i>) dans l’apprentissage du FLE chez les étudiants du programme de français à l’Université Malaya	Hadjar CHAIBI <i>Université de Lille, France</i> Patricia Nora RIGET <i>University of Malaya, Malaisie</i>	31
<i>Il y a</i> temporel dans l’enseignement du FLE aux polonophones. Approche didactique et lexicographique	Monika GRABOWSKA Witold UCHEREK <i>Institut d’Études romanes, Université de Wrocław, Pologne</i>	47
La production écrite et l’acquisition du vocabulaire dans une perspective linguistique en contexte universitaire	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Telidji, Algérie</i>	65
La démarche interculturelle pour travailler les divergences culturelles dans l’enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire français	Angélique MASSET- MARTIN <i>Université d’Artois, Arras, France</i>	75
Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone.	Joanna GÓRECKA Izabela ORCHOWSKA	85

Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2	<i>Université Adam Mickiewicz de Poznań, Pologne</i>	
Le français : langue fluente, langue fuyante. Divergences phonétiques entre L1 et L2	Isabelle DOTAN <i>Université Bar-Ilan, Israël</i>	109
La ponctuation en classe de FLE : enjeux et difficultés. Le cas des étudiants du département de français de l'université de Laghouat	Thameur TIFOUR Imane Amal AIT MECHDAL Zahia DZAIT <i>Université Amar Téledji-Laghouat, Algérie</i>	123
“Ask a North Korean: do you learn foreign languages?” Learning FLE for (not) using it?	Alexandrine BOUFFLERS <i>Ministère de l'éducation nationale, France</i>	141

Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2

**Joanna GÓRECKA
Izabela ORCHOWSKA**

Université Adam Mickiewicz de Poznań, Pologne

Résumé

Le présent article s'inscrit dans le contexte de la formation des étudiants polonais de FLE par et à la littérature francophone. Plus précisément, les auteures proposent une réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires dans le processus de préparation des étudiants polonais de philologie romane et d'ethnolinguistique à la lecture de la littérature francophone. Il s'agit de la lecture considérée comme une expérience interculturelle à caractère personnel : elle tient donc compte des enjeux métaculturels et métacognitifs du processus d'enseignement-apprentissage des langues et cultures étrangères. En même temps, la démarche didactique proposée implique une adaptation de ces enjeux à la spécificité épistémologique de la didactologie des langues et cultures, ainsi que la prise en considération des traits individuels et communs des participants à la formation proposée. Pour illustrer ces postulats, les auteures se réfèrent à la recherche-description pilote qu'elles ont réalisée dans l'année universitaire 2018-2019 auprès de leurs étudiants afin de vérifier l'adéquation de leurs questions de recherche par rapport au contexte dans lequel elles envisagent d'appliquer leur conception d'exploitation de la littérature francophone. Les résultats obtenus montrent que les critiques littéraires d'ouvrages francophones constituent une ressource importante à potentiel didactique en ce qui concerne le développement de la capacité de médiation inter- et métaculturelle des apprenants, de même que celui de leur métacognition comme base de leur compétence d'apprentissage.

Mots clefs : lecture littéraire, critique littéraire, compétence interculturelle, médiation inter- et métaculturelle, métacognition, apprendre à apprendre.

Abstract

The present paper is a didactological reflection on the use of book reviews published in press in the process of preparing Polish students of Romance philology and of Ethnolinguistics for reading French-language literature. We consider the act of reading as a personal intercultural experience: it therefore has to take into account the metacultural and metacognitive challenges of the process of teaching and learning foreign languages-cultures. At the same time, the didactic approach we propose involves an adaptation of these challenges to the epistemological specificity of the didactology of languages and cultures. Individual and shared particularities of the students who participated in the proposed training has also be taken into consideration. To illustrate this approach, we refer to their pilot research that we carried out in the academic year of 2018-2019 in order to verify the adequacy of our research questions in relation to the context in which we plan to apply our conception of using French-

language literature. The results obtained show that the reviews of the books of French-speaking authors constitute a resource with a significant didactic potential, particularly with regard to the development of the inter- and metacultural mediation skills of the language learners as well as their metacognition, considered as the basis of their learning competence.

Keywords: literature reading skills, book reviews, intercultural competence, inter- and metacultural mediation, metacognition, learning competence.

*C'est dans chaque particulier, qu'il soit plus ou moins arbitrairement conçu
d'une manière historique, mythologique ou fabuleuse,
qu'on verra transparaître et rayonner de plus en plus cet universel
à travers toute nationalité et individualité*

(Goethe, 1999 : 352)

1. Introduction

La lecture fait partie des pratiques socio-culturelles liées aux compétences des usagers de langues étrangères et aux situations de communication modelées dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), sans que les auteurs de ce document de référence (Conseil de l'Europe, 2001) ne précisent en quoi consiste la spécificité de la lecture littéraire en L-CE/S [1] par rapport aux autres activités à caractère communicatif, notamment en comparaison avec les tâches langagières réalisées à travers le recours aux documents authentiques, tels que les documents ethnographiques, les films, les chansons, les émissions de radio, les articles de presse, etc.

D'autre part, les ouvrages littéraires ont toujours été bien présents dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (Cf. Cuq & Gruca, 2005 : 413-427), notamment au niveau méthodologique de la didactique du FLE (Cf. Puren, 1999). Cependant, leur place et les critères de leur sélection ont évolué en fonction de la méthode et/ou de l'approche d'enseignement. Ainsi, dans la méthode grammaire-traduction, il s'agissait de recourir à des textes littéraires classiques pour travailler la traduction littérale de passages tirés d'œuvres d'auteurs ; avec le temps, on se tourna plutôt vers la traduction de phrases tirées de versions raccourcies et simplifiées de ces textes, en visant avant tout l'apprentissage de la grammaire à l'écrit.

Avec l'approche communicative, on se focalise sur les situations de communication qui relèvent de la vie quotidienne, notamment à travers la réalisation des actes de langage qui deviennent des unités d'apprentissage dans les méthodes de FLE. On considère ainsi le texte littéraire comme document authentique dont la lecture aurait surtout une utilité socioculturelle, sociolinguistique et/ou pragmatique, ou éventuellement devrait servir à motiver plus les apprenants à l'apprentissage de la langue cible.

Quant à l'approche interculturelle, la littérature n'y occupe pas non plus une place considérable et cela à la différence d'autres documents authentiques, tels que les documents médiatiques (Cf. Orchowska, 2008). Il est toutefois approprié de préciser que la validité de ces derniers est immédiate, alors que les grandes œuvres littéraires sont censées aspirer à l'universalité (Cf. Bonn & Rothe, 1995). À ce propos, il faut rappeler que – selon J. W. van Goethe (1999) – l'universalité et la singularité ne sont pas pensées de manière contradictoire mais comme deux faces d'une même médaille. Autrement dit, et nous référant toujours à Goethe, nous constatons que la littérature universelle doit se constituer à partir de la multiplicité des littératures nationales et locales et non par leur rejet. De même, à travers la lecture d'ouvrages littéraires, les apprenants devraient prendre conscience des éléments culturels à caractère universel, local et individuel. La prise de conscience de l'interaction entre ces éléments s'avère indispensable si l'on cherche à mieux comprendre l'Autre et soi-même. Cependant, à partir des années 2000, avec le concept de co-culture, correspondant à la perspective actionnelle du CECRL (Cf. Puren, 2019 : 226), on risque de favoriser le nivellement et l'uniformisation des cultures.

Étant donné qu'avec l'approche interculturelle on a commencé à s'intéresser aux représentations (inter)culturelles des apprenants et de l'étranger (Cf. Zarate, 1993, Orchowska, 2008), les didactologues d'aujourd'hui se réfèrent de moins en moins aux auteurs classiques, en privilégiant la littérature contemporaine, la culture de jeunesse, et spécialement la culture numérique qui est bien présente dans les manuels contemporains de FLE (Cf. Tymińska, 2019). De plus, à partir de l'an 2000, les manuels de FLE commencent à se focaliser de plus en plus sur la culture quotidienne, au détriment de la culture cultivée, sous-estimant ainsi le rôle de la culture littéraire dans l'appropriation des L-CE/S. C'est ainsi qu'on constate l'absence d'extraits d'ouvrages classiques d'auteurs comme Molière, J. Racine, H. de Balzac, V. Hugo, É. Zola, F. Mauriac etc., alors qu'ils étaient encore largement présents dans les méthodes du FLE jusqu'aux années 90 (Cf. *Le Nouveau sans frontière 2* – le livre de l'élève, *Le Nouveau sans frontière 3. Cahier d'exercices*) [2]. À leur place, on découvre des informations, souvent très succinctes, relatives aux écrivains contemporains que nous nous permettons de qualifier d'écrivains « populaires », dans le sens d'être bien présents dans les palmarès des ventes de livres comme A. Gavalda ou G. Delteil. Ces auteurs et leurs textes sont présentés dans les manuels en compagnie d'autres personnages représentatifs de la culture populaire, tels que Coco Chanel, L. Seydoux ou O. Sy et à côté de témoignages écrits sur la vie d'aujourd'hui provenant de blogs francophones, authentiques ou rédigés spécialement pour être exploités dans une visée didactique (Cf. *Saison 3. B1* – le livre de l'élève). De manière générale, on constate que les auteurs des manuels de FLE contemporains se focalisent sur le présent, sans chercher à mieux le comprendre grâce à la prise de conscience du passé. Cette sélection de textes littéraires s'inscrit bien dans la perspective actionnelle du CECRL dans laquelle on définit l'apprenant de langue comme un acteur social qui agit dans un contexte socioculturel précis, en réalisant des tâches langagières à visée pragmatique et sociale.

En outre, l'approche actionnelle introduit - comme l'une des finalités du processus d'apprentissage - l'élaboration d'une co-culture, basée sur la capacité d'élaborer avec d'autres locuteurs natifs et non natifs, des conceptions communes de l'action collective (Cf. Puren, 2019 : 226). Nous considérons que le caractère contextuel d'une telle opération communicative et formative risque de favoriser en classe de langue des démarches de déculturation qui sont, à nos yeux, contraires au véritable enjeu de l'approche interculturelle. En effet, dans une pédagogie véritablement interculturelle, on vise non seulement une ouverture à l'Altérité mais aussi une meilleure connaissance et compréhension de l'Autre ; en même temps, il s'agit d'une prise de conscience de ce que l'on est, de ce qui compose les différentes facettes de notre identité plurielle et son caractère dynamique. Autrement dit, il ne s'agit pas « d'une fusion ni d'un oubli de soi, mais d'un échange et d'un enrichissement » (Orchowska, 2000).

Par conséquent, à notre sens, suite à la publication du « Volume complémentaire de nouveaux descripteurs » du Conseil de l'Europe (2018), il serait nécessaire de redéfinir la place du texte littéraire dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective de médiation culturelle, notamment sur les plans interculturel et métaculturel (Cf. Puren, 2019). Il ne faudrait pas non plus oublier la dimension métacognitive de l'apprentissage des langues et cultures (Orchowska, 2008, Karpińska-Musiał & Orchardowska, 2019). Par ailleurs, nous remarquons également que les objectifs postulés dans ce document deviennent à l'époque actuelle plus faciles à réaliser grâce aux possibilités de télétravail. Plusieurs initiatives réalisées dans le champ de la didactique des langues proposent aujourd'hui les projets télécollaboratifs (pour une synthèse voir p.ex. Lewis & O'Dowd, 2016 ; O'Dowd, 2016), impliquant des groupes d'apprenants venant de cultures différentes et dont l'objectif est de favoriser une sensibilisation interculturelle. Les scénarios didactiques se font autour de documents authentiques et de productions culturelles comme des films (Furstenberg & Levet, 2010 ; Bauer *et al.*, 2016 ; Kurek & Müller-Hartmann, 2017 ; Gajek & Calderón-Quindós, 2018). Force est de remarquer que les scénarios invitent davantage au travail sur les ressources autres que littéraires.

Dans le présent article, nous chercherons à définir la littérature francophone comme un type particulier de communication, tout en supposant que la médiation sur les plans inter- et métaculturels s'avère nécessaire pour faciliter, et même garantir la compréhension réciproque entre les interlocuteurs, c'est-à-dire l'auteur de l'œuvre littéraire et son lecteur puisque ceux-ci viennent de mondes linguistiques, discursifs et culturels différents. Par la suite, on se penchera sur la critique littéraire en tant que support de médiation culturelle et on démontrera que l'activité de lecture de la critique littéraire d'un ouvrage francophone [3] peut contribuer au développement de la capacité de médiation (méta)culturelle des apprenants de FLE. Enfin, on définira les besoins et les difficultés des étudiants polonais relatifs à la lecture d'une critique littéraire orientée méta-culturellement. On s'appuiera sur les données d'une recherche-description pilote que nous avons réalisée au Département des Langues Vivantes à l'Université de Poznań.

2. Vers une conception de la lecture littéraire en FLE comme expérience interculturelle à caractère personnel

La valeur potentielle des textes littéraires en classe de langue est communément admise en didactologie des langues-cultures. Ch. Bemporad et T. Jeanneret en évoquent plusieurs caractéristiques et mentionnent des processus initiés par la lecture littéraire (2007 : 5) pour montrer « l'association évidente de la lecture littéraire et de l'appropriation des langues étrangères ». Dans la perspective de notre article, ce sont des aspects qui nous paraissent particulièrement importants. Tout d'abord, la littérature rend compte de la diversité des réalités socio-culturelles et, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue/culture, elle permet de mieux saisir les valeurs et les idéologies qui sous-tendent les actions des membres de la société donnée (Cf. Bronckart, 1999). De plus, elle constitue une expérience personnelle qui s'inscrit dans la durée et qui joue un rôle important dans la manière « dont le sujet régule son identité, en lien avec son projet d'apprentissage personnel » (Bemporad et Jeanneret, 2007 : 7).

Dans la perspective didactologique, on pourrait définir la lecture d'ouvrages littéraires en langue-culture étrangère comme une expérience interculturelle à caractère personnel qui devrait faire partie intégrante de l'enseignement/apprentissage du FLE. Autrement dit, nous nous penchons ici sur la lecture orientée vers l'émergence de la conscience interculturelle chez le lecteur-apprenant de FLE, notamment grâce à l'identification des représentations socioculturelles de l'auteur et/ou du narrateur du texte (Cf. Zarate, 1993). Comme l'écrit M. Abdallah-Pretceille (1986), le discours interculturel s'inscrit dans un jeu de relations en miroir et de réciprocités. C'est pour cette raison, entre autres, que le développement de la capacité de médiation inter- et métaculturelle s'avère incontournable dans l'enseignement-apprentissage du FLE, surtout à partir du niveau B2, quand le rôle de la dimension symbolique de la culture augmente considérablement lors du processus de construction du sens.

Il est à préciser que ce qui compte lors du déroulement du processus de lecture littéraire en langue-culture étrangère, ce ne sont pas seulement les choix individuels conscients de la part du lecteur, mais également sa culture éducative et – plus largement – sa perception et son interprétation du monde qui sont plus ou moins marquées culturellement et dont il n'est pas toujours conscient. De plus, il faut reconnaître le fait que la lecture du texte littéraire en langue étrangère met le locuteur non natif au défi de compléter les connaissances culturelles qui lui manquent alors que ce sont les savoirs communément partagés par la grande majorité des locuteurs natifs. Ainsi, l'une des démarches à appliquer, et qui serait propre à un lecteur averti, consisterait, à nos yeux, à recourir à des sources externes, telles que les documents médiatiques ou les textes spécialisés que l'on peut consulter pour s'informer sur l'auteur et son œuvre. Dans cet article, nous avons fait le choix de nous focaliser sur l'intérêt de la lecture des critiques littéraires francophones publiées dans des journaux. Ceci constitue une solution didactique complémentaire par rapport à celle qu'on retrouve généralement dans les manuels de textes littéraires (cf. Barthe et Chovelon, 2014 ; Baraona, 2005). De plus, l'œuvre littéraire est présentée à travers notre démarche sous un angle moins fréquent

que ceci a lieu d'habitude dans les manuels contemporains de FLE dont les auteurs privilégient généralement le travail sur les extraits d'ouvrages et où les informations supplémentaires susceptibles de faciliter la lecture aux apprenants de FLE se limitent aux notices bibliographiques sur les écrivains choisis.

À nos yeux, la critique littéraire représente une ressource médiatique de grande utilité pour les apprenants, notamment du fait de ses particularités génériques. En effet, il s'agit d'un texte dont le but est de présenter et d'évaluer le livre. Cette lecture, grâce à un dialogue critique avec le/la journaliste, offre au lecteur de nouvelles pistes de réflexion et d'interprétation ; elle le confronte notamment aux arguments de l'autre, ce qui est susceptible de rendre son argumentation polyphonique. Une telle approche peut également aider le lecteur à mieux saisir la structure de l'histoire racontée. De plus, la critique, du fait de fournir plusieurs informations complémentaires, situe le livre dans l'ensemble de l'activité littéraire et/ou publique de l'auteur. Il faut également souligner, il s'agit d'une ressource relativement facile d'accès, étant donné que ce type de contenus journalistiques est souvent gratuitement disponible sur les vitrines électroniques de la presse.

3. Lecture d'une critique littéraire et développement de la compétence interculturelle au niveau B2

Même si l'exploitation didactique des critiques littéraires nous permet d'atteindre de nombreux objectifs d'apprentissage à visée interculturelle, nous allons nous focaliser spécifiquement sur la contribution de la lecture (et de l'analyse) de deux critiques littéraires au développement de la capacité de médiation métaculturelle auprès des étudiants polonais. La démarche didactique à caractère métaculturel pour laquelle nous optons, nous oblige à effectuer une analyse préalable à l'élaboration du questionnaire de lecture (annexe n°3) ; nous devons prendre en compte tous les éléments à caractère culturel que les lecteurs polonais de niveaux B2 ou supérieurs devront identifier et comprendre, y compris ceux relevant de la dimension symbolique de la culture francophone.

Il est à préciser que le processus de médiation métaculturelle dans le cadre de la lecture littéraire nécessite qu'au moins l'un des participants à la communication atteigne une compétence interculturelle à un niveau non inférieur à B2. En effet, le CECR précise, dans ses descriptifs (2001 : 27) que l'utilisateur de niveau B2 est capable de « comprendre un texte littéraire contemporain en prose », tandis que l'utilisateur de niveau C1 peut « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ». Le niveau identifié comme C2 renvoie à une maîtrise de la langue permettant la lecture de toute œuvre littéraire.

Quant à la modélisation de la compétence interculturelle que nous considérons nécessaire pour bien saisir le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage des LCE/S, nous tenons à souligner l'importance des interactions ayant lieu entre cette

compétence et les autres composantes de la compétence de communication : discursive, sociolinguistique, sémiotique, sociolinguistique, référentielle, pragmatique, interactive et stratégique comme l'illustre la figure ci-dessous :

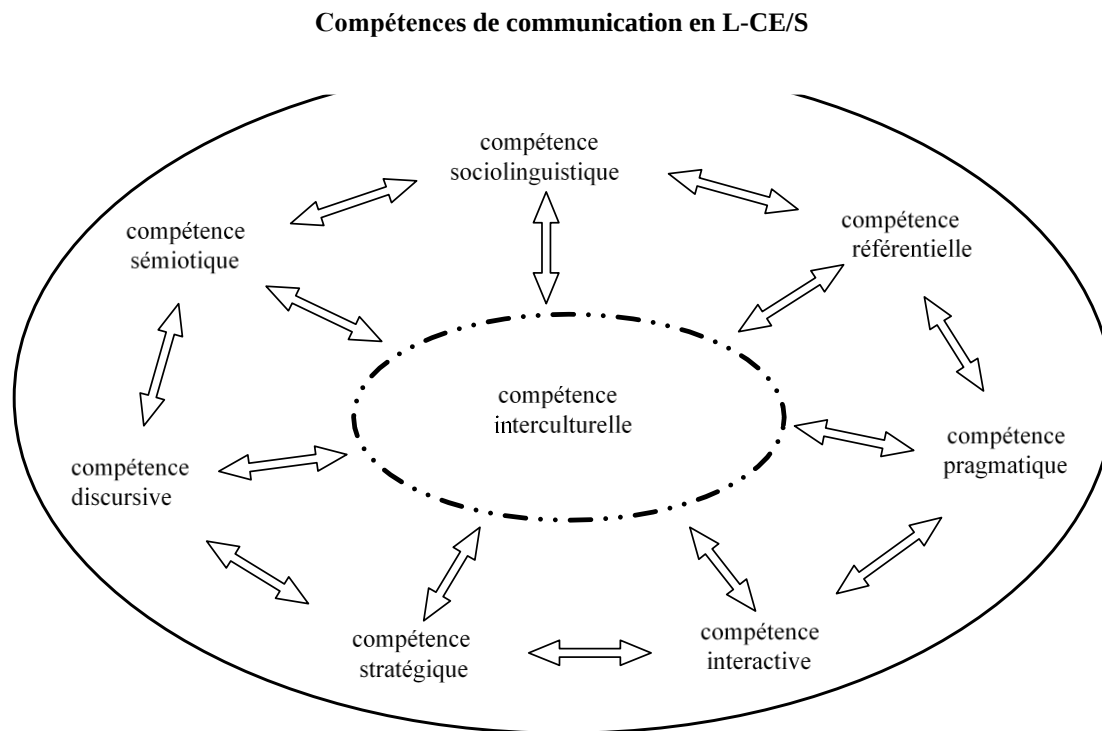


Fig. 1 – Les relations entre la compétence interculturelle et les autres composantes de la compétence de communication en L-CE/S (version remaniée du modèle d'I. Orchowska 2008 : 148)

Dans notre modélisation, la compétence interculturelle constitue une compétence transversale qui influence la mise en activation des autres composantes de la compétence de communication en L-CL/E. Notre conceptualisation est donc adaptée à la spécificité du processus d'enseignement-apprentissage des langues vivantes, et notamment à celle de l'appropriation des pratiques discursives en L-CE/S (Cf. Charaudeau, 2001 ; Maurer, 2011). Elle diffère ainsi considérablement des modélisations orientées vers les attitudes générales de l'apprenant plus ou moins indépendantes de la langue (Cf. Conseil de l'Europe, 2001 ; Zajac, 2008).

Pour démontrer le potentiel formatif de l'exploitation de la critique littéraire nous passerons à l'analyse de deux textes qui portent sur le roman de François Taillandier, intitulé *François, roman*. La première critique (annexe n°1) a été publiée dans le quotidien *La Croix* le 7 février 2019 et été rédigée par C. Lesegetrain, reportrice au service « religion » de ce journal. La deuxième (annexe n°2) vient du *Figaro Magazine* du 1^{er} février 2019 et son auteur est Ch. Authier, romancier, essayiste et journaliste. Il est à préciser que les auteurs de ces deux critiques sont français et présentent le livre de F. Taillandier comme un récit autobiographique qui se déroule dans les années 1955-

1975, tout en soulignant des changements importants dans le style de vie, la façon de penser et les mœurs des Français de l'époque. Une telle approche à l'égard du roman en tant qu'objet culturel de l'enseignement-apprentissage du FLE confirme que, pour comprendre un texte littéraire inscrit réellement dans l'histoire de France, il faut prendre conscience des particularités de la vie et de la mentalité des Français non seulement à l'époque où l'action du récit se déroule, mais aussi des époques qui l'ont précédée. Il s'agit notamment d'identifier le cadre social, politique et idéologique spécifique dans lequel s'inscrit le livre.

Lorsqu'on compare les deux critiques, on constate que celle de *la Croix* est plus longue et plus détaillée. Elle résume davantage le parcours du personnage principal du roman, « témoin des grands bouleversements des années 1960 dans la France profonde » (annexe n°1) qui un jour décide de devenir écrivain. En outre, C. Lesegretain insiste sur la place du livre analysé dans l'ensemble de l'œuvre de F. Taillandier et dans l'ensemble du paysage littéraire français. On retrouve dans sa critique des références à des ouvrages précédents de l'auteur. Par ailleurs, la journaliste évoque ces ouvrages et les compare avec *François, roman* ; elle souligne notamment le fait que l'auteur avait déjà abordé le sujet de l'évolution des mentalités et des mœurs dans sa saga en cinq volumes intitulée *La grande intrigue*. De plus, C. Lesegretain analyse les compétences de l'écrivain concernant ses connaissances historiques et sa capacité de comprendre et de décrire le passé tantôt récent (les 50 dernières années racontées dans la saga *La grande intrigue*), tantôt plus lointain (la fin de l'Empire romain et le début de l'Europe chrétienne dans *L'écriture du monde, La croix et le croissant* et *Solstice*).

La journaliste s'attribue ainsi l'image d'une experte en matière d'œuvre de F. Taillandier, ce qui rend sa critique plus fiable aux yeux de ses lecteurs, mais aussi elle nous fournit les éléments de référence importants à mettre en place lors de la rédaction de la critique littéraire d'un ouvrage ancré dans l'histoire.

La critique de *La Croix* présente le contexte social et historique dans lequel évolue François : d'abord, un garçon de 7 ans, puis un adolescent et un jeune adulte et elle mentionne son parcours professionnel. C. Lesegretain nous offre le portrait du personnage censé expliquer la naissance de son goût pour les livres et la littérature. Par conséquent, dans les consignes de notre grille d'analyse (annexe n°3), à travers nos questions, nous invitons les lecteurs à résumer le contexte et les circonstances dans lesquels le personnage principal du roman est devenu écrivain. La compréhension de son parcours esquissé dans la première critique implique donc la prise en compte de l'entourage familial, éducatif et social, et surtout la compréhension du rapport entre ces milieux successifs et les choix professionnels du personnage.

La deuxième critique vient du *Figaro Magazine* (annexe n°2) et constitue une incitation à la lecture du roman qui se fait davantage en rapport avec ce qui fait la valeur du livre. Le but de cette critique est d'expliquer pourquoi le roman de F. Taillandier mérite d'être lu. Selon le journaliste, il s'agit d'une « œuvre parmi les plus passionnantes du paysage littéraire contemporain » ; Ch. Authier en souligne la *valeur littéraire* tout en insistant

moins sur l'éthos de l'auteur/écrivain. Autrement dit, le journaliste se concentre sur ce qui fait intérêt du livre : le récit de l'enfance et de la jeunesse et tant que tableau d'une génération et d'une époque.

La question de cette deuxième critique se limite à une question : *Après avoir lu le 1^{er} texte et répondu aux questions ci-dessus, lisez maintenant la 2^e critique. En quoi vous permet-elle de compléter les réponses du questionnaire ?*

L'idée sous-jacente à cette consigne est donc de voir dans quelle mesure la lecture de la deuxième critique permet de compléter, vérifier, et même approfondir la lecture initiale relative à la première critique. En tant que conceptrices de cet outil d'analyse et d'interprétation des critiques littéraires, nous cherchons à évaluer ainsi la capacité des étudiants à comparer deux textes. Or, à notre sens, la façon dont nous comparons les discours plus ou moins marqués culturellement constitue l'un des indices de notre capacité de médiation interculturelle, y compris sur le plan métaculturel.

Quant au plan métaculturel de la médiation interculturelle niveau B2, nous y voyons les démarches à entreprendre par l'apprenant de FLE :

1. l'identification du contexte socio-culturel et historique dans lequel s'inscrivent les discours et leur interprétation respectueuse de leurs contextes d'origine,
2. la comparaison des différents discours, tout en prenant en considération les différences et les similitudes relatives aux contextes dans lesquels ils s'inscrivent,
3. le repérage des représentations (inter)culturelles qui façonnent et orientent les discours analysés,
4. l'identification des éléments linguistiques et discursifs dont la compréhension nécessite des connaissances culturelles spécifiques en L-CE/S.

Passons maintenant à la présentation du déroulement de la recherche pilote.

4. Compte rendu de notre recherche-description pilote

Dans l'année universitaire 2018-2019, nous avons réalisé une recherche-pilote auprès des étudiants de philologie romane et ceux d'ethnolinguistique. Nous pourrions la définir comme une recherche-description regroupant les trois activités nécessaires à la compréhension du phénomène étudié, à savoir la description proprement dite des données, leurs analyse et interprétation (Cf. Puren, 2013, sitographie). Notre recherche visait à vérifier l'adéquation de nos questions de recherche relatives au contexte de la formation universitaire dans le cadre duquel nous envisageons d'appliquer notre conception d'exploitation de la littérature francophone, tout en considérant l'écriture et la lecture littéraires comme des variantes de communication interculturelle.

On se focalisera maintenant sur la première question de recherche : dans quelle mesure le recours à la critique littéraire permet-il de développer la compétence (inter) culturelle des apprenants ? Or, pour y répondre, nous l'avons divisée en sous-questions suivantes :

- Quels éléments de la culture francophone les apprenants devraient-ils identifier, s'approprier et/ou approfondir à travers la lecture des critiques littéraires en français ? Nous nous référons ici à une démarche de lecture quasi modèle d'une critique littéraire que nous considérons toutefois comme un genre particulièrement exigeant pour les locuteurs non natifs.
- Quels éléments de la culture francophone [4] ont été identifiés par nos étudiants participant à la recherche-pilote ?
- Quels éléments inter- et métaculturels leur ont posé des problèmes et pourquoi ?

Il est à préciser que, dans le présent article, nous n'aborderons pas la problématique de la remédiation didactique. Nous nous concentrerons sur l'analyse des réponses des étudiants à la question n° 6 de notre questionnaire (annexe n°3), formulée comme suit :

Qu'apprend-on sur la famille de l'écrivain par la phrase ci-dessous ?

Tandis que le mode de vie de son arrière-grand-père « ressemblait à celui d'un propriétaire de villa rurale sous Marc Aurèle », et que chez la grand-mère maternelle, à Ferrières-sur-Sichon (Allier), on parle encore le patois local, il va être le premier de sa lignée à prendre ses distances avec « ces continuités évidentes et ces permanences indiscutées ».

Lors de la construction de notre questionnaire, nous avons jugé utile de nous pencher sur cette phrase puisqu'elle présente le cadre censé éclairer les particularités du contexte dans lequel le personnage principal du roman grandit et évolue. En effet, ce personnage – enfant, puis jeune homme – se construit par le biais de sa confrontation avec le monde extérieur et cette phrase annonce deux univers qui le formeront : sa maison familiale et la société française des années 50 et 60 du vingtième siècle.

Tout d'abord, la journaliste esquisse une image d'une famille auvergnate, vivant donc dans une région historiquement fondamentale pour la France (*appartenant à la Gaule et ensuite à la France*). La famille du narrateur suit un mode de vie qui reste en partie immuable : on nous signale une succession des générations habitant la (même) région autour d'un héritage qui passe d'une génération à l'autre. On apprend aussi qu'il s'agit d'une famille très unie, très ancrée dans le lieu qu'elle habite et façonnée autant par les mêmes valeurs et traditions que par les opportunités locales qu'offre la ville de Clermont-Ferrand, connue notamment pour son usine Michelin.

Puis, on nous annonce le destin de François Taillandier qui transgresse le modèle traditionnel de sa famille auvergnate et découvre d'autres façons de vivre sa vie. On apprend également que cette émancipation du protagoniste se fait en relation avec les changements s'opérant au sein de la société française des années 50 et 60 du vingtième siècle. En effet, c'était l'époque qui se caractérisait par le progrès technique et l'industrialisation, mais aussi par l'évolution des mœurs et l'apparition de nouvelles

tendances culturelles qui préparaient déjà la révolution de mai 68 en France dont l'impact est d'ailleurs toujours visible au sein de la société française d'aujourd'hui.

4.1. Quels éléments de la culture francophone ont été identifiés par nos étudiants ?

Nous passons maintenant à l'analyse des réponses de nos étudiants. En fait, en ce qui concerne la question no 6 du notre questionnaire, ils ont tous bien noté le changement des mœurs qui accompagnait les transformations économiques dans la France des années 50 et 60. Même si la plupart de nos étudiants sont parvenus à saisir le sens général de la phrase, comme le montre l'exemple ci-dessous, nous observons également que certaines réponses ne sont pas complètes. Par exemple, la réponse de l'APT 1 est vague et ne rend pas compte de la particularité de la situation familiale du personnage sur laquelle la journaliste Claire Lesegretain s'attarde explicitement, en évoquant les formulations exactes du narrateur.

C'est-à-dire que sa famille est très traditionnelle, tandis qu'il est une première personne qui s'est détachée des mœurs de sa famille [5] [APT1].

En même temps, nous remarquons que la réponse de l'étudiante est vague et ne rend pas compte de la particularité de la situation familiale du personnage sur laquelle la journaliste Claire Lesegretain s'attarde explicitement, en évoquant les formulations exactes du narrateur.

Par contre, la réponse de l'APT 2 citée ci-dessous peut être considérée comme quasi modèle, car l'étudiant y reformule de façon claire les idées exprimées dans l'extrait de la critique évoqué dans la question :

Ce fragment signifie que la famille conservatrice de l'auteur — typique de l'Auvergne et plutôt riche — est originaire de la province et qu'il est lui-même le premier de la famille à se montrer sceptique quant aux valeurs évidentes pour sa famille [APT 2].

Une autre étudiante pratique un style discursif assez original, riche en questions rhétoriques, ce qui l'empêche de répondre de façon précise, comme le démontre ses propos ci-dessous :

La famille de l'écrivain vivait comme ses ancêtres, elle respectait la tradition de la langue locale et de mœurs anciennes. Qu'apprend-on sur la scolarité du personnage ? Quelle formation a-t-il suivi ? Dans quelles écoles ? Comment s'est ensuite déroulée sa carrière professionnelle ? [APT3].

Enfin, pour expliquer le caractère traditionnel de la famille, pratiquement tous les étudiants soulignent l'utilisation du patois par la mère du personnage :

On apprend que son arrière-grand-père a vécu de manière similaire que les gens qui vivaient dans la ville à l'époque où Marc Aurèle régnait. Le temps du règne de Marek Aurelius était une période très difficile où il y avait les guerres sans fin et les catastrophes naturelles. Donc on peut supposer que sa vie n'était pas très facile. Sa grand-mère maternelle a vécu dans un endroit avec des traditions où les gens parlaient

un dialecte local. On peut supposer que sa famille était très traditionnelle [6]. Source : https://pl.wikipedia.org/wiki/Marek_Aureliusz [APT4]

Comme nous démontrerons ci-dessous, l'évocation, par les apprenants, des éléments d'information renvoyant à des faits culturels restent assez sommaires et superficiels. Ainsi, dans plusieurs cas la forme des réponses ne permet pas d'assurer l'enseignant de la qualité des processus de compréhension chez les apprenants.

4.2. Quels éléments culturels ont posé des problèmes aux étudiants ?

Dans cette section, nous concentrons notre attention sur la manière dont les étudiants traitent, dans la question n° 6, les informations contenues dans deux passages notés entre guillemets. Ils rapportent les paroles du narrateur, jugées significatives pour donner de la tonalité au récit et censées influencer sur l'interprétation du vécu du personnage.

La première citation vise à caractériser la vie de la famille des grands-parents du personnage principal et se rapporte donc à l'époque révolue au moment où l'histoire est contée. Sur le plan discursif, il s'agit d'une métaphore comparant la vie de ses ancêtres à « la vie d'un propriétaire de villa rurale sous Marc-Aurèle ». Tous les étudiants ont identifié cette métaphore, mais les interprétations proposées sont, dans la majorité des cas, inexactes, voire erronées. En effet, cette métaphore propose l'image d'une vie où on reste attachée à la terre que l'on possède et/ou cultive depuis des générations, en continuant les mêmes pratiques, habitudes et coutumes et où on reste étanche aux influences du monde extérieur. Une telle interprétation du passage du roman en question peut paraître problématique pour nos étudiants, car ils appartiennent à la génération tout à fait différente de celle de François. En fait, les jeunes d'aujourd'hui vivent à l'époque marquée par la mondialisation, l'omniprésence des nouvelles technologies et la philosophie postmoderne. Si cette dernière développe une forte critique de la tradition, les nouvelles technologies et la mondialisation permettent d'entrer en contact avec quelqu'un de l'autre bout de la planète, mais en même temps la forme de la communication et les configurations de relations interpersonnelles changent (Cf. Jaskuła & Korporowicz, 2017). Par conséquent, le décalage entre les différentes générations s'approfondit. Dans de telles circonstances, la question se pose de savoir si le dialogue entre les gens n'appartenant pas à la même génération n'est pas une variante de communication interculturelle. Il nous semble en tout cas que la médiation métaculturelle serait très attendue, notamment en raison du caractère très dynamique des phénomènes culturels qui ne cessent d'évoluer, sans se détacher complètement des acquis du passé.

Pour interpréter correctement la phrase à laquelle se rapporte la question n° 6 de notre questionnaire, il faut tenir compte non seulement du contexte historique et géographique précis, mais aussi du contexte socio-culturel dans lequel évolue le personnage de François Taillandier (il va être le premier de sa lignée à prendre ses distances avec « *ces continuités évidentes et ces permanences indiscutées* »). Et

pourtant, la métaphore renvoyant à un monde plutôt bucolique est saisie de travers, par exemple, par l'apprenante 4 :

Le règne de Marc-Aurèle est arrivé à une période très difficile : guerres sans fin et catastrophes naturelles. C'est pourquoi on peut constater que son arrière-grand-père menait une vie dure [APT5].

La réponse de l'apprenante 5 est encore plus inquiétante sur le plan culturel que celle de l'apprenante 6, car l'étudiante s'éloigne de la vérité historique, ce qui peut être causée par une lecture trop littérale du texte de la critique littéraire :

L'arrière-grand-père a vécu comme un riche empereur dans la Rome antique tandis que la grand-mère maternelle venait de Ferrières-sur-Sichon – une village en France où vivent environ 600 personnes et ils parlaient le patois local [APT6].

Dans le texte, la référence à Marc-Aurèle est censée renvoyer à une période historique de l'Empire romain pour souligner l'ancienneté et la continuité des mœurs et des traditions dans la maison familiale de François Taillandier. En plus, les informations sur le village ont été puisées dans une source d'information contemporaine tandis que la phrase renvoie à la réalité postérieure à la guerre 1939-1945.

Un autre élément de connaissance à caractère culturel qui est présent dans la citation évoquée, est la notion de *villa rurale*. On fait ici référence à l'architecture régionale, c'est-à-dire à un type d'habitat rural que Rome a introduit dans les régions qu'elle a conquises. Or, cet élément est omis dans toutes les copies. En revanche, les étudiants ont été attentifs à l'adjectif « rural ». On note donc un problème important lié au travail de documentation permettant d'obtenir des informations très précises où le premier pas consiste à identifier les unités de sens : en l'occurrence le nom propre renvoyant à un type d'habitation historiquement constitué, *la villa romaine*.

On apprend que son arrière-grand-père a vécu de manière similaire que les gens qui vivaient dans la ville à l'époque où Marc Aurèle régnait. Le temps du règne de Marek Aurelius était une période très difficile ou il y avait les guerres sans fin et les catastrophes naturelles. Donc on peut supposer que sa vie n'était pas très facile. Sa grand-mère maternelle a vécu dans un endroit avec des traditions où les gens parlaient un dialecte local. On peut supposer que sa famille était très traditionnelle. Source : https://pl.wikipedia.org/wiki/Marek_Aureliusz [APT 4].

C'est également l'interprétation du deuxième passage entre guillemets dans la phrase qui a posé plusieurs difficultés aux étudiants. En fait, les apprenants interprètent correctement le sens général de la phrase, en décrivant la famille du personnage comme « traditionaliste » :

Les ancêtres de François étaient les traditionalistes. Ils ont été très attachés à l'endroit d'où elle vient et à la patois local [APT 7].

Les réponses restent néanmoins trop évasives ; les étudiants lient la tradition aux mœurs (le patois, l'attachement à la terre) et donc – indirectement – au refus de ce qui est nouveau et hors de leur contexte de vie. Pourtant, cette caractéristique du milieu familial du personnage est possible à saisir à condition que l'on prenne conscience des

changements sur le plan sociétal et individuel auxquels le personnage est confronté et qui expliquent cette distance qu'il commence à ressentir envers sa famille. La tradition est associée à un monde qui reste fermé aux changements mais, en même temps ce refus d'ouverture et le fait de rester plié sur soi-même fait que le monde extérieur, dans lequel pénètre le jeune François provoque un choc de valeurs et de styles de vie. Une seule réponse dans le corpus associe explicitement la dimension traditionaliste dans la manière de fonctionner avec un certain enfermement dans ces convictions parce qu'elle fait allusion à la contemporanéité :

Sa famille était traditionaliste et elle n'avait pas l'esprit de contemporanéité. Il était seul et le premier dans sa famille à se distancier de ce banal mode de vie [APT8].

Cependant, pour interpréter correctement la phrase, il ne suffit pas de définir le contexte familial de François Taillandier comme « banal » : il faut insister sur le caractère émancipateur de son expérience scolaire et personnelle qui lui a permis de se distancier par rapport aux valeurs familiales et les questionner.

Une autre difficulté à comprendre la critique littéraire rédigée par C. Lesegetrain se manifeste dans la réponse à la question n° 6 fournie par l'apprenante 9 que nous citons ci-dessous :

Le style de vie de la famille de l'auteur, sa position dans la société et son attachement à la tradition obligent l'auteur à se démarquer de ces traditions et à vivre autrement que sa famille [APT 9].

Il s'agit d'une difficulté qui relève des lacunes discursives de l'étudiante. Plus précisément, l'apprenante a du mal à bien argumenter et à bien comprendre l'argumentation d'un locuteur francophone, car elle n'est pas à même de bien distinguer la cause et la conséquence. Certes, pour rendre notre analyse plus complète, il serait juste d'analyser également d'autres propos de cette étudiante sous l'angle de sa compétence argumentative. Néanmoins, déjà à ce stade de nos recherches, nous pouvons constater que les difficultés de nos étudiants se manifestent aussi sur le plan discursif et que notre démarche de formation devrait ingérer un travail systématique sur leur capacité d'argumenter et celle de comprendre l'argumentation de l'autre dont l'opérationnalité dans le processus de médiation métaculturelle est indiscutable.

4.3. Bilan de notre analyse

Incontestablement, une lecture des critiques littéraires qui tient compte des contenus culturels exige plusieurs compétences de la part du lecteur. Il faut tout d'abord qu'il soit capable d'interpréter l'expérience individuelle racontée dans l'ouvrage comme ancrée dans un contexte spatio-temporel concret. Ensuite, la formation à la lecture métaculturelle devrait comprendre également le développement de la pensée critique. En effet, le lecteur, en construisant son image du monde présenté dans le livre, doit veiller à la qualité de sa démarche interprétative, à travers les critères tels que la complétude et l'exactitude.

Il faut également ajouter que le travail d'interprétation doit aller de pair avec la connaissance des particularités génériques de la critique littéraire : le lecteur averti est censé se positionner par rapport à l'avis du journaliste : pour saisir correctement l'intention du journaliste, il lui faut, entre autres, identifier le statut (l'ethos) que le journaliste attribue à l'écrivain (Laborde-Milaa & Temmar, 2006, 2008), mais aussi les finalités possibles du discours du journaliste (Legallois & Poudat, 2006). De plus, on doit tenir compte de la spécificité du discours argumentatif en tant que partie intégrante de l'enseignement-apprentissage du FLE, et de la dimension culturelle de l'argumentation, notamment dans le cadre de la médiation métaculturelle.

Aux défis mentionnés ci-dessus s'ajoutent ceux liés à la dimension interculturelle de cette lecture. Ainsi, à partir des analyses réalisées, nous pouvons constater que les apprenants manquent souvent d'expérience et d'outils qui leur permettraient, d'une part, de rester sensibles aux éléments interculturels et d'autre part, de recourir aux stratégies appropriées pour combler les lacunes identifiées lors du travail d'analyse et d'interprétation. Nous avons observé deux types de difficultés majeures à caractère interculturel dans le travail de lecture de la critique littéraire que nous avons proposé à nos étudiants.

La première catégorie renvoie aux difficultés de compréhension correcte des références culturelles. En effet, pour bien comprendre et interpréter le texte de la critique (ou son fragment, comme celui que nous évoquons dans la question n° 6), le lecteur doit prendre en considération les références aux faits et aux représentations culturelles propres à la culture française mais, de plus, être conscient de la particularité de ce contexte dans sa confrontation avec ses références intuitives à sa culture maternelle (*Cf.* nylon, formica [7], etc.). De même, nous devons tenir compte de l'accès à la culture à travers les mots, et surtout les mots à charge culturelle partagée (Galisson, 1987 ; Bauer *et al.*, 2006 ; Furstenberg & Levet, 2010), ceci malgré le fait qu'avec la mondialisation et le développement des nouvelles technologies les charges culturelles des mots sont de plus en plus communes à des jeunes de la même génération, peu importe de quelle partie du monde ils viennent.

On ne doit pas non plus négliger la deuxième catégorie de difficultés interculturelles liée à la lecture au niveau discursif, concernant les images et les métaphores transmises dans et par le discours. En effet, dans le cas de nos étudiants, la lecture de la critique a été rendue difficile par la présence des images et des métaphores marquées culturellement (vivre comme « un propriétaire de villa rurale sous Marc Aurèle » ; rompre avec « des continuités évidentes et des permanences indiscutées ») dont la compréhension correcte implique le recours à l'expérience de la vie et/ou aux connaissances et compétences de lecteur averti, aussi bien qu'à sa culture générale. Ce qui est incontournable sur ce plan c'est la compréhension de la relation entre la langue, le discours et la culture qui, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE, fait partie intégrante de la compétence discursive de l'apprenant.

Enfin, nous devons évoquer les difficultés identifiées lors de notre recherche-pilote qui sont liées au travail de documentation et relèvent de la métacognition des apprenants et donc de leur capacité d'apprendre à apprendre. La forme écrite du travail était censée faciliter aux étudiants le travail de chercher les informations manquantes et à se référer de façon plus explicite au contexte pour donner du sens aux informations recherchées. Cependant, nous remarquons que plusieurs renseignements étaient difficiles d'accès à nos étudiants. Ceci montre que le scénario didactique que nous avons élaboré dans notre recherche exige, de la part de l'enseignant, la mise à la disposition des étudiants des ressources complémentaires susceptibles de faciliter la saisie des éléments culturels cruciaux.

5. En guise de conclusion

Nous constatons que la tâche proposée dans le cadre de notre recherche-pilote s'est avérée bien ardue pour la plupart de nos étudiants, mais nous sommes pourtant convaincues de son fort potentiel formatif dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire polonais. En effet, saisir la dimension interculturelle de la lecture littéraire en L-CE/S est nécessaire pour interpréter l'intention de l'auteur de manière appropriée. Parallèlement, tout en prenant en considération le niveau interculturel de chaque situation de communication, nous ne pouvons pas non plus négliger tout ce qui relève de ses composants linguistiques et discursifs.

De plus, en tant qu'enseignantes et formatrices des enseignants de langues, nous sommes obligées de tenir compte de la métacognition de nos étudiants, et donc de la façon dont ils planifient, gèrent, réalisent et évaluent leur apprentissage. Certes, il nous faut construire et appliquer des outils didactiques adaptés au prérequis des apprenants, car notre recherche montre clairement qu'ils peuvent, dans leurs réponses, glisser facilement sur la surface du texte et, en conséquence, n'élaborer qu'une compréhension partielle, voire une interprétation erronée des contenus culturels.

Il faut souligner que les réponses de nos étudiants montrent une certaine impuissance face aux défis de la lecture des critiques littéraires et, en même temps, témoignent parfois du manque d'attention à l'égard des éléments potentiellement perturbateurs lors de la construction du sens. Ils semblent peu préparés à s'auto-contrôler dans le processus de lecture et d'interprétation, d'où la présence des réponses contenant d'évidentes erreurs dans la compréhension du texte et dans l'explication des contenus culturels.

La démarche de lecture littéraire engageant la médiation inter- et métaculturelle s'avère être un élément indispensable dans la formation des apprenants de niveau B2 et supérieurs parce que la maîtrise de la langue étrangère implique également la capacité à identifier, dans le discours produit en L-CE/S, le système de références à la dimension symbolique de la culture, c'est-à-dire un ensemble cohérent de symboles, sens et interprétations propres à une communauté culturelle, reposant sur les valeurs, ainsi que

les normes et les principes relativement stables que celle-ci reconnaît et qu'elle transmet de façon plus ou moins explicite à ses nouveaux membres, et notamment aux nouvelles générations (Wilczyńska *et al.*, 2019 : 678).

Quant au questionnaire que nous avons proposé pour guider la lecture, il constitue, d'après nous, un outil opératoire pour réaliser les objectifs visés dans notre recherche puisque sa structure a permis la mise en relief de plusieurs plans utilisés par les journalistes pour évoquer le récit : le contexte socio-culturel partagé par toute une génération et, à la fois, le vécu personnel du personnage principal, de même que l'histoire personnelle de l'auteur du livre, en partie autobiographique. En conséquence, dans notre démarche pédagogique, nous avons pu insister sur le fait que ce sont les passages de dialogue entre la voix du narrateur et le lecteur qui sont souvent marqués culturellement et que, pour les interpréter, il faut se référer à la culture de l'Autre autant dans sa dimension individuelle que communautaire.

Avant de clôturer notre article, il faudrait souligner que, dans les thèses qui sous-tendent notre raisonnement en tant que didactologues, nous attachons une grande importance à la dimension personnelle de la lecture littéraire : dans le cadre de notre recherche, nous avons proposé aux étudiants un travail individuel effectué en dehors des cours qui se déroulent à la faculté. La forme de notre questionnaire repose ainsi beaucoup sur l'autonomie de l'apprenant et son sens de responsabilité. Or, l'analyse des données recueillies montre le besoin de proposer un éventail plus large d'activités d'encadrement didactique. Plus précisément, il nous paraît indispensable de proposer un travail de la mise en commun des évaluations effectuées pour que les apprenants puissent interpréter collégialement les questions qui leur sont posées. De plus, il serait utile de proposer, dans le cadre de ce type de travail, un répertoire de ressources préparé antérieurement par l'enseignant. Ceci permettrait à l'apprenant de comparer l'exactitude et la complétude de son interprétation, tout en se référant à des éléments d'information préalablement choisis et validés par l'enseignant et/ou d'autres apprenants.

Notes

[1] Le sigle L-CE/S renvoie aux langues-cultures étrangères et/ou secondes.

[2] En même temps, il ne faut pas oublier que sur le marché des manuels du FLE, il existe aussi des manuels focalisés sur l'apprentissage du français à travers la littérature (Cf. Barthe & Chovelon, 2014 ; Baraona, 2005).

[3] Pour nous, la notion de littérature francophone se réfère à l'ensemble des ouvrages littéraires rédigés en français qu'ils soient publiés en France ou dans d'autres pays francophones. Pourtant, dans le compte rendu de notre recherche-description proposé dans le présent article, nous nous limiterons au potentiel didactique de deux critiques d'un roman contemporain français (voir section 4 du présent article).

[4] Il est à préciser que dans le présent article on se réfère à la culture franco-française mais que dans la suite de notre recherche nous envisageons d'élargir notre perspective et de nous intéresser à l'appropriation de la culture francophone au sens large du terme.

[5] Nous devons préciser que nous citons ici les réponses exactes de nos étudiants sans aucune correction linguistique de notre part.

[6] L'adjectif "traditionnel" est ici, à notre avis, employé à tort par l'étudiante dont l'intention a été plutôt de qualifier la famille comme *attachée aux croyances et coutumes transmises par la tradition* (Cf. Larousse) et donc comme *traditionnaliste*.

[7] À titre exemple, on peut mentionner que ces produits étaient pratiquement inaccessibles en Pologne à l'époque du communisme et qu'ils étaient donc considérés comme produits de luxe, symbole d'une modernité inaccessible à l'ensemble de la population.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Bauer, B., de Benedette, L., Furstenberg, G., Levet, S., & Waryn, S. (2006). Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education : The Cultura Project. In J. A. Belz & S. L. Thorne (Eds.) *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education* (pp. 31-62). Boston : Heinle & Heinle.
- Bemporad, Ch. & Jeanneret, T. (2007). Avant-propos. *Etudes de Lettres* 4, 5-15.
- Bronckart, J.- P. (1999). De la didactique des langues à la didactique de la littérature. In : *Voyages dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*. Genève : SRED (Cahier 6), 71-89. Online : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige :37585>
- Charaudeau, P. (2001). Langue, discours et identité culturelle. *Études de Linguistique Appliquée* 123-124, 341-346.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG (Nouvelle édition), 413-427.
- Furstenberg, G. & Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom : some insights. W : Melinda Dooly, M. i O'Dowd, R. (Eds.), *Telecollaboration 2.0 for Language and Intercultural Learning* (pp. 305-336). New York : Peter Lang Publishing Group.
- Gajek, E. & Calderón-Quindós, M. T. (2017). „Developing a Reflective Practitioner through Telecollaboration in Language Teacher Preservice Education - A Bottom-up Perspective”. *E-Mentor* 5 (77), 44-52.
- Galisson, R. (1987). Accéder à la culture paratextuelle par l'entremise des mots à C.C.P. *Études de Linguistique Appliquée* 67, 119-140.
- Goethe, J.-W. (1999). *Werke*, vol. Xii (kunst und literatur). Hamburg: hamburger ausgabe.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2017). Współczesne paradygmaty dialogu. *Edukacja Humanistyczna* 2 (37), 33-43.
- Karpińska-Musiał, B., Orchowska, I. (2019). Międzykulturowość jako przestrzeń dla transdyscyplinarnej metaanalizy w glottodydaktyce i pedagogice międzykulturowej – pola wspól-/niezależności pojęć, paradygmatów i celów kształcenia. In B. Karpińska-Musiał, I. Orchowska (dir.). *Neofilolog* 52 (2), 389-410.
- Kurek, M. & Müller-Hartmann, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges : in search of new criteria. *System* 64, 7 -20.

- Laborde-Milaa, I. & Temmar, M. (2006). Légitimités énonciatives dans le discours littéraire-médiatique : inscriptions subjectives et positions inégales. *Semen* 22. Online : <http://journals.openedition.org/semen/2832>
- Laborde-Milaa, I. & Temmar, M. 2008. La figure de l'écrivain dans la critique littéraire médiatique. *Semen* 26. Online : <http://journals.openedition.org/semen/8433>
- Legallois, D. & Poudat, C. (2008). Comment parler des livres que l'on a lus ? Discours et axiologie des avis des internautes. *Semen* 26. Online : <http://journals.openedition.org/semen/8444>
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.) *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice* (pp. 21-66). New York and London : Routledge
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
- O'Dowd, R. (2016). Ongoing Trends and New Directions in Telecollaborative Learning. *CALICO Journal* 33 (3), 291-310.
- Orchowska, I. (2000). *Les effets de la participation aux échanges scolaires sur la perception interculturelle des élèves* (mémoire de maîtrise non publié préparé à l'Université Adam Mickiewicz de Poznań).
- Orchowska, I. (2008). *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Krakow : FLAIR.
- Puren, Ch. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les Langues Modernes* 3, 26-41.
- Puren, Ch. 2019. L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. In B. Karpińska-Musiał, I. Orchardowska, I. (Eds), *Neofilolog 52/2, Interculturality as an area of scientific cognition in glottodidactics*, 213-226.
- Tymińska, M. (2019). La dimension (inter)culturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE. De la synthèse des principes didactologiques à l'analyse du contenu des manuels choisis (*mémoire de licence non publié préparé à l'Université Adam Mickiewicz de Poznań*).
- Wilczyńska, W. (2004). « Identité bilingue et compétence personnalisée ». *French Studies in Southern Africa* 33, 94-112.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M. & Krajka, J. (2019). *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zajac, J. (2008), *L'interculturel au service des compétences générales en classe de FLE*. In J. Lis, T. Tomaszewicz (Eds.), *Francophonie et interculturalité* (pp. 159-167). Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Sitographie

- Puren, Chr. (2013). *Mettre en oeuvre ses méthodes de recherche* (chapitre 5). Online : <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche/>
- Puren, Chr. (2019). *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. Online : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/>
- Gaussel, M. (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre. Dossier de veille de l'IFE no 101*. Online : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>

Manuels

- Barthe, M & Chovelon, B. (2014). *Lectures d'auteurs B2-C1 : Progresser à l'écrit avec la littérature française*. PUG : Grenoble.
- Baraona, G. (2005). *Littérature en dialogues. Niveau intermédiaire (B1-B2)*. CLE International : Paris.
- Cocton, M.-N. (2015). *Saison 3 – B1. Méthode de français*. Paris : Les Éditions Didier.
- Dominique Ph., Girardet J., Verdelhan M. & Verdelhan M. (1989). *Le Nouveau sans frontières 2. Livre de l'élève*. Paris : Les Éditions CLE International.
- Girardet, J., Crudlig, J.-M. & Dominique, Ph. (1990). *Le Nouveau sans frontières 3. Cahier d'exercices*. Paris : Les Éditions CLE International.

Annexe n°1

La critique littéraire de Claire Lesegetain

Claire Lesegetain, le 07/02/2019 à 6h28

François Taillandier se raconte comme un personnage de roman, témoin des grands bouleversements des années 1960 dans la France profonde.

François, Roman, de François Taillandier, Stock, 288 p., 19 €

Je le regarde, ce François de la photographie. Il y a de la gravité dans son regard. Je lui dois tout, à ce François de sept ans, c'est lui qui détient dans son regard le secret de toutes mes ténacités, de mes obstinations, de mes solidités. » En parlant de lui alternativement à la troisième et à la première personne du singulier, François Taillandier met d'emblée en garde son lecteur.



Portrait de l'auteur François Taillandier petit garçon.
Éditions Tallandier

Celui-ci ne doit pas s'attendre à une autobiographie rigoureuse mais au portrait d'un garçonnet, puis d'un adolescent qui a grandi à Clermont-Ferrand dans les années 1955-1975 et fut contemporain d'un basculement de civilisation. Un sujet tout trouvé pour celui qui a raconté dans sa saga en cinq volumes, *La Grande Intrigue*, un demi-siècle d'évolution des mentalités et des mœurs (*La Croix* du 21 octobre 2010), et qui s'est penché sur la fin de l'Empire romain et le début de l'Europe chrétienne avec *L'écriture du monde* (2013), *La Croix et le Croissant* (2014) et *Solstice* (2015).

Une belle et large route dans le monde français de l'édition

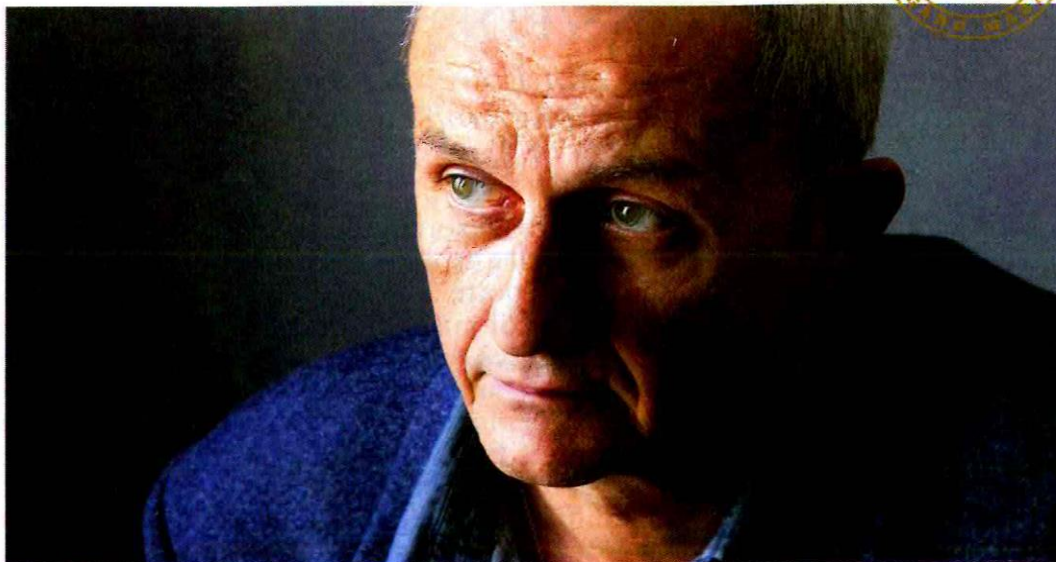
Ce François, donc, grandit dans une banale famille auvergnate – le père fait carrière chez Michelin, et la mère travaille à la Sécurité sociale – dont les racines ancestrales plongent dans la Gaule romaine. Tandis que le mode de vie de son arrière-grand-père « *ressemblait à celui d'un propriétaire de villa rurale sous Marc Aurèle* », et que chez la grand-mère maternelle, à Ferrières-sur-Sichon (Allier), on parle encore le patois local, il va être le premier de sa lignée à prendre ses distances avec « *ces continuités évidentes et ces permanences indiscutées* ».

Dans cette famille, on respecte les livres tout comme on respecte Dieu, la foi et l'Église catholique. De ses années à l'école primaire Saint-Gabriel, au milieu des soutanes noires des « chers frères », puis à l'école Massillon, avec sa chapelle solennelle, François garde à la fois une dent contre le professeur de gym qui prenait plaisir à l'humilier, et une reconnaissance infinie pour ses enseignants de français. Fasciné par *Eugénie Grandet* de Balzac et par *Cyrano* d'Edmond Rostand – deux lectures qui, « *en quelques mois* », firent de François ce qu'il est –, l'adolescent va désormais vivre pour la littérature et l'écriture. Lui qui se trouve « *malin, moche et bourré de complexes* », commence à rêver de devenir auteur. Un bref détour de quatre années par l'enseignement lui prouvera que là n'est pas son chemin. Depuis 1992, François trace une belle et large route dans le monde français de l'édition.

Claire Lesegetain

Annexe n°2
La critique littéraire de Christian Authier

RÉCIT



★★★★ FRANÇOIS, ROMAN, de François Taillandier, Stock, 272 p., 19 €.

L'ENFANCE DE L'ART

Le visage d'un garçon de 7 ans sur une photo de classe sert de point de départ et de fil rouge au nouveau livre de François Taillandier. L'auteur d'*Anielka* et de *La Grande Intrigue* est né à Clermont-Ferrand en 1955, pendant les Trente Glorieuses, et aura eu 20 ans à leur fin. Ainsi, *François, roman* n'est pas seulement le récit de l'enfance et de la jeunesse d'un homme qui a grandi dans une petite bourgeoisie catholique, provinciale et paysanne. Il est également le tableau d'une génération et d'une époque : « *La société des années cinquante s'était jetée sur le frigidaire, le formica, le nylon, le téléviseur et le bikini* » tandis que « *l'arsenal freudien* » et la libération sexuelle allaient faire leur œuvre en envoyant le christianisme à la casse. Pendant ce temps, François a épousé les conventions de son temps, a obtenu le Capes pour devenir un professeur sans vocation. Une vie agréable et molle entre copains, bitures et filles interchangeables à l'exception de la poignante Marlène. Pas d'émotions, pas de convictions profondes, pas de passions. François s'est éloigné du « *François de la photo* », mais ce dernier l'a rattrapé. « Qu'as-tu fait de tes talents ? », semblait demander le visage du petit garçon à l'air grave et déterminé. Taillandier lui a répondu en composant l'une des œuvres les plus passionnantes du paysage littéraire contemporain. *François, roman* en est le dernier éclat.

Christian Authier

Annexe n°3

Questionnaire préparé par les auteures de l'article
en vue de vérifier la compréhension des critiques littéraires par leurs étudiants

I. Consignes pour la critique de Claire Lesegretain

Compréhension générale :

1. À quels phénomènes politiques et sociaux pense l'auteure de l'article lorsqu'elle parle des grands bouleversements des années 60 en France ?
2. Qui est le petit garçon de la photo accompagnant le texte de la critique ? Pourquoi cette photo fait-elle partie intégrale du dernier livre de François Taillandier ?
3. Quel effet, selon la journaliste, l'auteur vise « en parlant de lui alternativement à la troisième et à la première personne du singulier » ? Que veut donc dire exactement la phrase que « François Taillandier met d'emblée en garde son lecteur » ?
4. Selon l'auteure de la critique, le choix du sujet de ce livre correspond bien aux centres d'intérêt de l'auteur et reste proche de celui de ses œuvres précédentes. Qu'est-ce qui lui permet de formuler cette observation ?
5. Comment faut-il comprendre le sous-titre donné à la dernière section de ce texte : « Une belle et large route dans le monde français de l'édition » ?

Compréhension détaillée :

6. Qu'apprend-on par la phrase ci-dessous sur la famille de l'écrivain ?
Tandis que le mode de vie de son arrière-grand-père « ressemblait à celui d'un propriétaire de villa rurale sous Marc Aurèle » », et que chez la grand-mère maternelle, à Ferrières-sur-Sichon (Allier), on parle encore le patois local, il va être le premier de sa lignée à prendre ses distances avec « ces continuités évidentes et ces permanences indiscutées ».
7. Qu'apprend-on sur la scolarité du personnage ? Quelle formation a-t-il suivie ? Dans quelles écoles ? Comment s'est ensuite déroulée sa carrière professionnelle ?
8. Quel est le lien entre Michelin, Clermont-Ferrand et l'Auvergne ?
9. Comment expliquer les liens entre l'Auvergne et la Gaule romaine qu'évoque la journaliste dans la phrase suivante :
« Ce François, donc, grandit dans une banale famille auvergnate (...) dont les racines ancestrales plongent dans la Gaule romaine ».
10. Expliquez le sens des mots et expressions suivants en français et proposez leurs équivalents en polonais :
 - a) la France profonde,
 - b) la gravité du regard,
 - c) un basculement de civilisation,
 - d) garder une dent contre qqn,
 - e) malingre,
 - f) bourré de complexes,
 - g) un bref détour.

II. Consignes pour la critique de Christian Authier

Après avoir lu le 1^{er} texte et répondu aux questions ci-dessus, lisez maintenant la 2^e critique. En quoi vous permet-elle de compléter les réponses du questionnaire ?

