

Nguyen Bach Duong  
Docteur en Sciences du Langage  
Lycée Hanoi-Amsterdam



**Résumé :** *Si nous observons l'évolution méthodologique de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, nous remarquons une grande transformation du rôle et de la place des textes littéraires, laquelle qui peut se résumer en trois mots : grandeur (pour la méthodologie traditionnelle), décadence (pour le mouvement structuro-général audio-visuel) et renouveau (pour l'approche communicative). Ainsi, les difficultés de compréhension des lecteurs apprentis sont le résultat de difficultés syntaxiques et textuelles. Du point de vue pédagogique, les textes littéraires sont utilisés, en classe, plutôt à des fins thématiques et linguistiques qu'à des fins de compréhension. En prenant considération des rapports entre cultures, langues et littérature et en particulier, le rapprochement des deux cultures française et vietnamienne, une orientation didactique dans une perspective d'ouverture sur l'interculturel nous semble efficace à faciliter l'accès au texte littéraire pour notre public, les lycéens des filières bilingues au Vietnam.*

**Mots-clés :** *texte littéraire, interculturelité, langue/culture/littérature*

**Summary:** *If we observe the methodological development of the teaching of French as a foreign and second language, we see that the role and place of literary texts has been greatly transformed. This reality can be summarized in three words: rise (for the traditional methodology), fall (for the structural-general/audio-visual movement) and renewal (for the communicative approach). Thus, the difficulties of understanding that the beginner-readers encounter are the result of syntactic and textual difficulties. From an educational point of view, literary texts are rather used in class for language and thematic purposes than for understanding. Taking account of relations between cultures, languages and literature and of the comparison of both French and Vietnamese cultures, an educational guidance with a opening on intercultural seems to facilitate the access to literary texts for high school pupils of bilingual courses in Vietnam.*

**Keywords:** *literary text, interculturalism, language / culture / literature*

## Un contexte difficile

Actuellement, dans le système scolaire vietnamien, les langues étrangères sont considérées comme une discipline obligatoire de la même importance que les

autres disciplines scolaires. Et l'enseignement du français se décline selon quatre cursus distincts : le cursus « standard » de français langue vivante 1; le cursus à option de français langue étrangère; le cursus bilingue dit « d'enseignement intensif du/en français » et le cursus de français langue vivante 2.

Les objectifs prioritaires du projet « Classes bilingues », mis en œuvre en 1994 et se réalise dans le cadre des cursus intégrés au système éducatif national, visent à former des jeunes francophones autonomes, ayant une bonne maîtrise de la langue française et un bon développement intellectuel. Dans cette perspective, les textes littéraires sont fortement recommandés et ont pris une nouvelle position plus valorisée dans cet enseignement.

Par ailleurs, si nous observons l'évolution méthodologique de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, nous remarquons également une grande transformation du rôle et de la place des textes littéraires, laquelle qui peut se résumer en trois mots : grandeur (pour la méthodologie traditionnelle), décadence (pour le mouvement structuro-général audio-visuel) et renouveau (pour l'approche communicative).

Toutes ces mutations contextuelles ont bouleversé les habitudes didactiques exercées dans les classes de langue au Vietnam. Très souvent, en abordant des textes littéraires, nous avons constaté que les élèves sont toujours attirés par le travail sur le paratexte. Ensuite, le repérage des mots clés qui permettent de comprendre les idées globales du texte réussit toujours à appeler une collaboration de leur part. Néanmoins, plus nous « nous enfonçons » dans le texte, plus nous apercevons des silences de la part des élèves, intercalés dans de longs monologues de l'enseignant. Nous remarquons que très souvent, le problème lexical se présente comme la première difficulté. Ensuite, certains schémas syntaxiques inhabituels peuvent être la cause de l'incompréhension. Et puis, la dimension textuelle, la cohésion interne, la progression thématique et la trame textuelle ne sont pas toujours faciles à appréhender. Au niveau pragmatique, des indices énonciatifs se révèlent très complexes, le message verbal du texte écrit est parfois très ambigu, l'intention de communication est souvent masquée. Tout cela fait obstacle à la compréhension des élèves et pose de nombreux problèmes à l'accès au texte. Ainsi, les difficultés de compréhension des lecteurs apprentis sont le résultat de difficultés syntaxiques et textuelles.

De plus, il nous arrive des fois de constater que nos élèves, bien qu'ils connaissent le sens de tous les mots et les structures syntaxiques, sont bloqués devant tels ou tels énoncés en raison du manque de connaissances socio-culturelles. A notre avis, ces obstacles liés au domaine culturel semblent difficiles à franchir. D'autant plus que la notion de culture est complexe et sollicitée souvent pour des pratiques très différentes.

Au niveau interactionnel, les cours dits de littérature sont souvent caractérisés par deux spécificités. Premièrement, ils sont structurés selon trois niveaux de ritualisation : la séance de classe qui est organisée selon un schéma global (séquence d'ouverture, corps de la leçon, séquence de clôture) ; les séquences didactiques qui servent à construire de la même manière des

activités de classe ; les échanges ternaires bien connus, structurés en trois éléments Questions/ Réponse/Réaction. Ainsi, c'est toujours le maître qui détient la première prise de parole en formulant une question à laquelle les élèves doivent répondre. Le dernier mot lui revient également, pour évaluer l'intervention reçue de la classe et vice versa.

Cette ritualité a des côtés positifs dans le sens où elle permet aux élèves de se comporter d'une manière connue et se repérer correctement dans les interactions verbales dont les règles sont à la fois « *implicites et normatives* » (R. Delamotte-Legrand, 1991 : 908-909). Cependant, des rituels et des routines trop prononcées, risquent de compromettre les enjeux communicatifs, c'est-à-dire d'écartier une activité de discours flexible, créative.

Deuxièmement, étant considéré comme un transmetteur de savoir, l'enseignant a tendance à imposer une interprétation des textes et ne laisse pas une place suffisante au point de vue des élèves. D'ailleurs, l'asymétrie est accentuée par d'autres facteurs tels que l'environnement socioculturel, les représentations sociales et la relation affective, qui font de l'enseignant une personne omnisciente, respectée, d'autant plus qu'il existe ici un transfert de comportement des habitudes de l'enseignement de langue maternelle. En effet, dans la culture vietnamienne, les gens valorisent le rôle du maître, qui est considéré comme le « chef d'orchestre » dans la classe. Les élèves sont disciplinés et dociles, agissent selon les recommandations du maître, qui est pour eux, très respectable et à qui toute contradiction est considérée comme inacceptable.

Du point de vue pédagogique, les textes littéraires sont utilisés, en classe, plutôt à des fins thématiques et linguistiques qu'à des fins de compréhension. Ainsi, ils sont étudiés surtout au premier niveau de lecture. Les enseignants ont recours à une stratégie déployée pour l'approche du texte, en s'inspirant pour la plupart, de la lecture globale. Pourtant, cette approche du texte reste insuffisante quoiqu'elle favorise sans doute l'entrée au texte. De plus, l'observation des séances nous autorise à nous interroger en quoi consiste « la littérature ». En fait, les démarches pédagogiques optées ne se diffèrent pas de celles destinées à l'étude des textes non-littéraires, car il n'existe quasiment aucune activité qui renvoie aux spécificités du discours littéraire.

On sait que l'une des caractéristiques principales du texte littéraire est « *sa polysémie* » (A. Séoud, 1997 : 45-46) ou « *sa plasticité* » (D. Bertrand et F. Ploquin, 1991 : 32-39) qui permet une lecture plurielle. Dans notre contexte précis, travailler avec la classe sur un texte littéraire vise à construire un cheminement facilitant à nos élèves l'accès au texte. Ainsi, pour nous, accéder au texte n'est pas simplement le lire, mais le comprendre, c'est-à-dire de « *construire d'une part sa cohérence interne et lever à partir du global toutes les ambiguïtés locales ; c'est d'autre part construire sa cohérence externe, c'est-à-dire saisir les conditions d'appropriété contextuelles. La compréhension est donc une activité qui exige une analyse situationnelle, relationnelle et des ajustements permanents entre le donné linguistique et les connaissances que le sujet peut mobiliser pour interpréter l'ensemble* » (R. Delamotte-Legrand, 1991 : 904). Par conséquent, interpréter un texte littéraire, ce n'est pas lui

retrouver un sens, c'est au contraire le construire et apprécier de quel pluriel qu'il est fait, c'est aussi pouvoir y mettre son sens. De plus, il s'agit dans notre cas d'un accès particulier, c'est-à-dire que l'élève n'a pas le contact direct avec le texte, il y accède par la médiation de l'enseignant. Comment donc apprécier cette médiation afin de faciliter l'accès au texte littéraire en français pour nos élèves bilingues?

## Une perspective : Interculturalité et littérature

L'intérêt d'une approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues est relatif à la création d'un dialogue entre des apprenants. Et l'échange entre les partenaires constitue la grande loi fonctionnelle des relations à l'intérieur d'une société, mais aussi des rapports entre les sociétés. La littérature dispose intrinsèquement de ce qu'on pourrait appeler cette double nationalité. Ainsi, en prenant considération des rapports entre cultures, langues et littérature et en particulier, le rapprochement des deux cultures franco-vietnamiennes, une orientation didactique dans une perspective d'ouverture sur l'interculturel nous semble efficace à faciliter l'accès au texte littéraire. Car, la pédagogie interculturelle favorise la connaissance de soi-même et de ce qui compose son patrimoine culturel tout en ouvrant vers la rencontre de l'Autre.

### a - Les universels-singuliers

D'après M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996 : 141), le concept d'« universel-singulier » a été forgé d'abord par Hegel, au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, pour exprimer la synthèse possible entre un individu, une particularité, une singularité, et la présence de l'universalité. Un enseignement à qualité interculturelle doit se construire sur ce concept. En ce sens, deux composantes fondamentales sont prises en charge : « *tout être humain est à la fois différent de moi et identique à moi. Il autorise chaque élève à exprimer son opinion propre sur un phénomène qui le touche directement et qu'il perçoit de manière singulière, échangeable avec la manière singulière de chacun des autres. Il trouve enfin la construction de savoirs communs et qui s'imposent à tous, dans les consensus de la démonstration* ».

Dans cette perspective, la littérature est un universel-singulier. Elle incarne emblématiquement cette articulation entre l'universalité et la singularité. La communication entre les écrivains et les lecteurs peut être considérée comme un espace d'authenticité partagée, imaginaire contradictoire, à la fois commun et absolument singulier, car les écrivains s'adressent à tous le monde et sont reçus différemment.

Enfin, les universels-singuliers permettent des pratiques de classe associant l'enseignement de la langue et celui de la culture. De plus, ils offrent des possibilités appelant une vraie collaboration de la part de l'élève, car celui-ci, en ayant recours à son « singulier » ne se sent pas « *déraciné* » (L. Porcher, 1995 : 69) devant telle ou telle situation, il peut exprimer bien pour lui, les rapports de ressemblances et de différences entre deux cultures.

## **b - Littérature et représentations**

D'après M. De Carlo (1998 : 63-64) le texte littéraire, par sa complexité et par la richesse des points de vue qu'il mobilise, permet la « *mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité* ». En général, le texte littéraire représente des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent à des lectures multiples. De plus, il contient plusieurs points de vue, concentrant sur les mêmes réalités sociales des « *regards croisés* » de la part de l'auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte, ainsi qu'un « *regard distancié* » capable d'engendrer l'étonnement. Enfin, il focalise l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes.

Et ce caractère polysémique du texte littéraire permet un travail sur la représentation en classe. Ici, nous imaginons deux formes d'activités. D'une part, on favorise des discussions, des confrontations de l'image que les élèves se font des codes sociaux, des modèles culturels, des images, des mythes évoqués à partir de l'objet-texte. L'aboutissement à la mise en accord des points de vue facilitera l'accès au texte. De l'autre, l'école a un rôle à jouer en offrant aux élèves la possibilité d'identifier ces représentations, de rechercher d'où elles viennent et éventuellement de comprendre qu'elles ne sont pas forcément communes à tout le monde.

## **c - L'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle dans leur rapport à la littérature**

Pour M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996 : 138), « *la littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui* ». De ce point de vue, le texte littéraire se présente comme un médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre, il permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité, d'explorer une pluralité de personnages, de situations, de cultures etc. et aussi, d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle. Il permet aussi de voir ce qui est commun à tous et qui concerne l'humain en général.

En situation didactique, le texte littéraire pourrait offrir une véritable discussion comparatiste. En effet, étant d'un caractère polysémique, il est destiné à tout le monde et reçu différemment par chacun, il traduit à la fois une réalité véritable et une affectivité sans frontière, un vécu propre, des sentiments qui peuvent être « *universels et singuliers* ». Il autorise par conséquent, chaque élève-lecteur à le percevoir de sa façon, celle qui pourrait être discutée avec la manière singulière de chacun et des autres.

## **d - Comparaison interculturelle de la littérature**

L. Collès (1994 : 19-20) considère « *le texte littéraire comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci*

*s'ordonne* ». Ainsi, le texte littéraire, correctement contextualisé, peut constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels car, quelle que soit la langue, la littérature a un contenu, au niveau de la culture ou de l'idéologie. Elle a un rapport avec le réel, donc on peut faire une critique idéologique de la production littéraire. Ses éléments, nommés « *actants culturels* », terme élaboré par Tesnière, repris par Greimas et cité par L. Collès sous un autre terme « *items culturels* », jouent un rôle actif dans les œuvres. Il marque « *les rôles et les fonctions que remplissent les traits culturels qui sont constamment en rapport avec les personnes qu'il contraignent, qu'ils conditionnent dans un mouvement quasi permanent* ». Par exemple, le personnage est d'une certaine manière produit de son environnement : la nature ambiante, le climat, le relief, les structures familiales, institutionnelles et sociales etc. Ces éléments qui sont souvent d'ordre géographique, historique, social, mental, le déterminent au moins en partie, soit par assimilation, soit par création.

De ce point de vue, la littérature comparée et la connaissance interculturelle pourraient ouvrir, d'après nous, une perspective au travail sur les textes littéraires pour les élèves bilingues au Vietnam. En effet, d'après D. Groux et L. Porcher (1997 : 5), l'éducation comparée, qui existe en tant que spécialité depuis relativement longtemps, se développe maintenant de manière forte, en raison de l'accroissement du système éducatif et des enjeux qu'il recouvre, dû à de profondes modifications de la configuration du monde. Les champs d'étude privilégiés pour l'éducation comparée sont des lieux où plusieurs cultures entrent en contact dont l'enseignement bilingue. D'après ces deux auteurs (1997 : 115), les élèves qui ont suivi un cursus bilingue sont « *très compétents en langue, mais aussi très ouverts sur d'autres cultures ; ils ont acquis relativisme culturel, tolérance et écoute de l'autre* ». Ainsi, ils comprennent les habitudes des peuples dont ils ont appris la langue, ils peuvent passer d'un mode de pensée à l'autre et ils ont acquis une grande souplesse intellectuelle. Cette caractéristique de l'enseignement permet la comparaison de codes culturels, de codes linguistiques, de démarches de pensée et de valeurs culturelles différentes.

De manière la plus générale, C. Blanche-Benveniste (2000 : 95) met en évidence l'intérêt des approches comparatives dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon cette linguiste, l'analyse comparative est fondée sur le déroulement historique, à partir de la source latine pour les langues romanes. L'intérêt de cette approche est relatif au fait qu'elle aide à mémoriser et surtout à « *passionner la prise de conscience* ». J. Demorgon (1999 : 251) souligne le fait qu'elle tient compte de « *l'indéfinie variété des sujets-apprenants considérés* ». De ce point de vue, elle pourrait être efficace pour l'étude des textes littéraires. En fait, la démarche comparative au départ des textes littéraires a d'abord l'objectif d'activer l'expérience qu'a chaque élève de sa propre culture. La perception des actants culturels évoqués dans l'œuvre se forme donc plus aisément grâce à la référence à son aire culturelle. Ces composants socioculturels feront ainsi entrer l'élève dans des visions du monde, des systèmes différents où interviennent bien d'autres aspects qui lui sont connexes : rapport au sacré, au corps, à la famille etc. La découverte de ces différentes manifestations de la culture de l'autre créerait de bonnes conditions à l'élève pour l'accès au texte littéraire.

## En guise de conclusion

Les avantages de la pédagogie interculturelle dans la didactique du français langue étrangère et seconde sont justifiés par le privilège accordé à la connaissance de soi-même et de ce qui compose son patrimoine culturel dans l'ouverture à la rencontre de l'Autre. En ce sens, la littérature peut être considérée comme un lieu emblématique de l'interculturel. En effet, la littérature est toujours, à la fois internationale (lisible exactement pour tout le monde) et enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime précisément les traits caractéristiques. Elle tient donc un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, d'échanges, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles. Par ailleurs, dans une visée pédagogique de socialisation, la littérature française (appuyée désormais par la littérature francophone), occupe une place majeure dans la mesure où elle contribue à « *forger une appartenance, l'insertion dans une communauté historique et sociologique* » (M. Abdallah-Preitceille et L. Porcher, 1996 : 162).

D'après nous, une approche comparative des textes littéraires pourrait ouvrir une perspective à notre public, les lycéens des filières bilingues au Vietnam. En fait, l'étude comparative des textes littéraires, dans le sens où elle conserve l'identité de soi en favorisant l'ouverture sur l'Autre peut créer une intégration à la dimension universelle, et la création inédite de cette rencontre, permet des confrontations d'idées, de cultures, la comparaison des systèmes éducatifs, des valeurs transmises des générations en générations. Et tout cela est pour nous un atout pour un lecteur étranger. Nous voudrions terminer cette communication en citant J.-F. Bourdet (1999 : 273), dont nous partageons tout à fait l'avis, et pour lequel « *la rencontre entre littérature en langue cible et apprentissage du lecteur étranger est encore plus impérieuse, plus riche potentiellement que celle d'un lecteur natif. Parce qu'elle pose directement la question fondamentale de l'existence de l'œuvre qui est de faire sens avec des mots, sens qui touche à la représentation du monde, à l'identité du sujet. Parce qu'elle offre au lecteur un espace de jeu, de métaphore de sa propre quête, de sa peur et de son plaisir. Parce qu'elle est une image de lui-même et qu'à se regarder, comme de l'extérieur, on apprend infiniment sur soi* ».

## Bibliographie

Abdallah-Preitceille, M. et Porcher, L., 1996, *Education et communication interculturelle*, éd. PUF, coll. L'Éducateur, Paris, 192 pages.

Bertrand, D., Plonquine, F., 1991, « Littérature : Esthétique et Pédagogique », *Les enseignements de la littérature*, Actes des 7<sup>e</sup> rencontres, LES CAHIERS DE L'ASDIFLE n° 3, p.p. 32-39

Blanche-Benveniste, C., 2000, « De l'intérêt des approches contrastives », FDM N° spécial janvier 2001, p.p. 95-97.

Bourdet, J.-F., 1999, « Fiction, identité, apprentissage », ELA n° 115, Didier Érudition, p.p. 265-273.

- De Carlo, M. de, 1998, « Narration littéraire, dimension interculturelle et identification », ELA n° 115, juillet/septembre, 303-343.
- De Carlo M., 1998, *L'interculturel*, Coll. Didactique des langues étrangères, CLE International, 126 pages.
- Delamotte-Legrand, R., 1991, *Problèmes d'éducation linguistique*, Thèse en vue de l'obtention du Doctorat d'Etat, Tome 3, Université de Rouen, p.p. 840-939.
- Demorgon, J. (Sous dir. de), 1999, *Guide de l'Interculturel en formation*, Ed. RETZ, 350 p.
- Colles, L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Boeck, D., Bruxelles, 173 pages.
- Groux, D. et Porcher, L., 1997, *L'éducation comparée*, Coll. Repère pédagogique, Nathan Pédagogie, Paris, 155 pages.
- Porcher, L., 1995, *Le français, langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette éducation, Paris, 101pages.
- Seou, D., 1997, *Pour une didactique de la littérature*, coll. LAL, Hatier-Didier, Paris, 249 pages.