

BERNADETA WOJCIECHOWSKA

ORCID: 0000-0003-3484-7739

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

bewoj@amu.edu.pl

LITTÉRATURE FRANCOPHONE DE MIGRATION ET D'EXIL – QUELLE APPROCHE DE LECTURE POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES EN FLE ?

INTRODUCTION

L'une des principales caractéristiques de la littérature francophone de migration et d'exil est de soulever et de traiter sous forme littéraire les questions d'identité, de dialogue et/ou de confrontation des cultures du pays d'origine des auteurs francophones et de celle de la France, pays d'accueil. C'est en cette qualité que la littérature francophone est souvent évoquée par les didacticiens du FLE dans le contexte du développement des compétences interculturelles¹. La réflexion sur l'accès des apprenants de FLE à la culture à travers les textes des auteurs francophones a également été développée dans le projet DECLAME'FLE². Le présent article reprend la distinction, opérée dans le projet, des trois approches de la lec-

¹ Cf. M. Abdallah-Pretceille, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil* 2, 2010, pp.145–155 ; L. Collès, *Islam-occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, EME Editions, Louvain-la-Neuve 2010, <<http://digital.casalini.it/9782875256270>> [consulté le 8/11/2021] ; D. Ragab Ali Zaghoul, « La médiation interculturelle de la littérature francophone en classe de langue. Le cas du roman de Chahdortt Djavann *Comment peut-on être français ?* », *Miroir linguistique de l'univers. Traduction comme médiation interculturelle*, mars 2014, Erévan, Arménie.

² Le présent article a été préparé dans le cadre du projet européen DECLAME'FLE, 2019 -1-FR01-KA203-O62886 financé dans le cadre du programme Erasmus+ Partenariat Stratégique.

ture : expérientielle, littéraire et discursive, et examine les effets de l'utilisation de chacune d'entre elles sur le traitement des phénomènes culturels par des étudiants polonais de FLE.

APPROCHE EXPÉRIENTIELLE : COMPRÉHENSION DE CE QUI EST DIT

L'approche expérientielle appréhende les textes littéraires essentiellement comme source d'informations et d'émotions, en valorisant, comme son nom l'indique, l'expérience même de la lecture. Elle intègre les modes de lecture appelés par les chercheurs en didactique de la littérature en langue maternelle lecture-en-progression, lecture première, littérale, participative, informative³.

Eu égard aux recherches menées sur le traitement d'informations, la lecture expérientielle ferait appel aux mécanismes cognitifs typiques du traitement rapide⁴ de l'écrit, se déroulant avec un faible contrôle des ressources et des stratégies personnelles mises en œuvre par le récepteur pour reformuler mentalement le sens du dit⁵. La rapidité du passage des formes linguistiques à la représentation mentale du texte s'y voit largement contrainte par le degré d'automatisation des processus sous-jacents⁶. Chez l'apprenant de langue, les déficits à ce niveau, induits majoritairement par la méconnaissance de formes lexicales ou syntaxiques, peuvent ralentir la construction de la représentation mentale du texte. Il n'en reste pas moins que l'arrêt sur la forme provoqué par lesdites lacunes porte majoritairement sur le décodage du contenu du texte, et non sur l'analyse des choix linguistiques et rhétoriques opérés par l'écrivain. Les connaissances extralinguistiques du récepteur permettent de compenser plus ou moins adéquatement certains problèmes de compréhension littérale. Le recours peu contrôlé aux ressources personnelles explique ainsi les différences entre le texte du lecteur et celui de l'écrivain.

³ Cf. B. Gervais, « Les régies de la lecture littéraire », *Tangence* 36, 1992, pp. 8–18, <<http://id.erudit.org/iderudit/025707ar>> [consulté le 5/11/2021] ; K. Canvat, « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », *Enjeux* 46, 1999, pp. 93–115 ; Ch. Gabathuler, B. Schneuwly, « Relations esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires », *Lidil* 49, 2014, pp. 153–176.

⁴ Pour une étude détaillée des traitements lent et rapide, voir D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Media Rodzina, Poznań 2011.

⁵ La lecture désignée ici comme littérale n'exclut pas le traitement des implicites. Le traitement en question se fait toutefois de façon rapide, non contrôlée, ce qui d'une part, entraîne le risque de malentendu car les inférences se fondent sur les représentations socio-culturelles du lecteur/apprenant et non sur celles des lecteurs cibles, et d'autre part, il est faiblement contrôlé. Cela réduit la possibilité d'analyse du recours à l'implicite par l'écrivain et de ses intentions de persuasion sous-jacentes.

⁶ Cf. T. A. Van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York 1983.

L'activation des convictions personnelles, des stéréotypes, des expériences et des normes culturelles du récepteur est aussi à l'origine de la charge affective dont la lecture expérientielle est empreinte. L'engagement affectif est d'autant plus fort que le lecteur arrive à entrer dans l'univers fictionnel (imaginaire ou supposé réel) et à s'identifier avec le/les héros, ce que l'expression courante « se plonger dans le livre » traduit très bien.

Promue pour des raisons humaines et motivationnelles, la lecture expérientielle décrite ci-dessus reste toutefois problématique dans la perspective du développement des compétences (inter)culturelles à travers les écrits littéraires de migration et d'exil en FLE. Ses logiques de restitution et d'adhésion affective favorisent certes, l'empathie et enrichissent l'expérience de l'apprenant, mais en même temps, limitent la mise en place de la réception distanciée et critique du texte. Ses deux inconvénients majeurs sont de valoriser soit l'attitude ethnocentrique, soit l'attitude naïve, voire, les deux conjointement. La posture ethnocentrique consisterait à juger l'univers représenté dans le livre, souvent inspiré par des cultures lointaines et inconnues de l'apprenant/lecteur, à l'aune de sa propre culture, en défigurant ou en passant à côté des sens prévus par l'écrivain. La posture naïve, en revanche, conduirait à généraliser l'expérience subjective décrite dans le livre en la considérant comme représentative de la société/culture de référence. Sur le plan discursif, les deux postures tiennent peu compte du caractère littéraire du texte et le traitent comme un discours informatif (un reportage, un documentaire).

APPROCHE LITTÉRAIRE : L'ANALYSE DE LA FORME DU DIT

Les approches littéraire et discursive sont habituellement regroupées sous une dénomination commune (par exemple celle de lecture seconde, analytique, savante, distanciée, interprétative)⁷. Cependant, étant donné leur nature cognitive et leur impact sur les différentes compétences interculturelles, nous allons les traiter ici séparément.

Sur le plan cognitif, l'approche que nous qualifions de littéraire consiste à mettre à distance le résultat de la lecture expérientielle et à reprendre la lecture

⁷ Cf. Ch. Vanderdorpe, « Comprendre et interpréter », [dans :] C. Préfontaine, M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Les Éditions Logiques, Montréal 1992, pp. 159–182 ; É. Falardeau, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », *Revue des sciences de l'éducation* XXIX (3), 2003, pp. 673–694 ; J. Giasson, *La Compréhension en lecture*, De Boeck, Bruxelles 2007 ; J.-L. Dufays, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux* 83, 2013, pp. 77–88 ; É. Falardeau, M. Sauvage, « Les composantes de la compétence en lecture littéraire », *Le français aujourd'hui* 191, 2015, pp. 71–84.

sur un mode plus lent et hautement contrôlé afin de reconstruire la signification du texte en soi et/ou en lien avec d'autres textes appartenant au discours littéraire. Ce mouvement est dicté par une vision autotélique, c'est-à-dire tournée vers elle-même, de la littérature⁸.

Pour saisir le sens, l'approche littéraire préconise l'étude de la matière textuelle moyennant des concepts et des outils théoriques relevant des champs littéraire et linguistique. De fait, la lecture équivaut à une analyse des unités de différents niveaux : les caractéristiques compositionnelles, les particularités génériques, les figures de style, les motifs, les champs lexicaux, pour n'en citer que quelques-unes. Ces méthodes d'analyse, jugées parfois trop techniques, visent la saisie de la complexité intratextuelle et intertextuelle ; elles sont également censées garantir l'objectivité de l'appréciation esthétique de l'œuvre littéraire.

L'approche littéraire telle que comprise ici contribue à développer prioritairement ces aspects des compétences interculturelles de l'apprenant qui restent en rapport avec la culture dite haute, dont la littérature fait partie. En enrichissant ses connaissances en la matière, elle donne à l'apprenant accès à l'héritage littéraire commun des Français et des francophones et forme sa sensibilité esthétique. Toutefois, largement confinée dans le champ littéraire, l'approche en question occulte le fonctionnement de la littérature au sein de la communication sociale, ses relations avec le contexte politique, culturel, idéologique extralittéraire ainsi que sa réception et sa circulation sociales.

APPROCHE DISCURSIVE DE LA LITTÉRATURE : CONTEXTUALISATION DES EXPÉRIENCES CULTURELLES

L'approche discursive envisage l'écriture littéraire comme une pratique sociale parmi d'autres⁹. Elle part du postulat selon lequel « le discours est un : du traité de métaphysique aux graffitis en passant par les conversations, les tracts publicitaires ou les débats télévisés, toute énonciation socialement circonscrite peut a priori être abordée à travers le même réseau de concepts [...] », vu comme inséparable et tirant sa validité du postulat « de la diversité irréductible des modes d'existence de ce discours »¹⁰. Conformément à ces constats, le discours

⁸ D. Maingueneau, « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature », *Le français aujourd'hui* 141, 2003, p. 79, <<https://doi.org/10.3917/lfa.141.0073>> [consulté le 15/11/2021].

⁹ Voir par ex. D. Maingueneau, « Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels », *Argumentation et Analyse du Discours* 1, 2008, par. 5, <<http://journals.openedition.org/aad/351>> [consulté le 7/10/2021] ; D. Maingueneau, I. Østenstad, *Au-delà des œuvres. Les voies de l'analyse du discours littéraire*, L'Harmattan, Paris 2010.

¹⁰ D. Maingueneau, « Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels », *op. cit.*, par. 5.

est une pratique langagière formatée au sein d'un domaine de la vie sociale dans lequel les individus, en s'appuyant sur les représentations et les valeurs partagées, coopèrent pour réaliser des objectifs communs. Les visions du monde reconnues par une communauté sont ainsi véhiculées, reprises, négociées dans et par le discours. Or, les discours propres à un domaine restent rarement hermétiques : ils alimentent les autres discours dans une société de la même manière que ses membres agissent dans plusieurs sphères qui restent en interdépendance. Il en est de même pour la littérature qui se nourrit de discours évoluant au sein de la société et qui, à son tour, pourvoit ces discours en participant ainsi à la communication sociale.

C'est justement la compréhension de cette interaction avec d'autres discours, présents dans un univers social donné, qui est centrale pour l'approche discursive ; elle est aussi importante, à nos yeux, pour le développement des compétences interculturelles au contact des textes d'auteurs francophones. L'approche de la lecture fondée sur le cadre théorique susmentionné invite l'apprenant/lecteur à dépasser aussi bien la compréhension de l'histoire présentée dans le texte (approche expérientielle) que l'appréciation de la forme littéraire du récit (approche littéraire). Elle l'encourage à identifier les conditions socio-culturelles externes à la littérature et à les considérer comme déterminantes pour la portée idéologique, esthétique, affective de l'œuvre littéraire.

Afin d'interpréter les choix de l'écrivain relatifs au monde représenté, le lecteur/apprenant est aussi appelé à se distancier de son univers de pensée familier. Pour ce faire, il doit compléter ses connaissances et se doter d'informations géographiques, politiques, socio-culturelles concernant les événements et la culture (pays, environnement social) présentés dans le livre. Ces savoirs supplémentaires sont indispensables pour élargir le contexte cognitif dans lequel la vision du monde mise en scène par l'écrivain sera accueillie par le lecteur.

Grâce à la double activité métadiscursive et métacognitive brièvement esquissée ci-dessus, les schémas littéraires et cognitifs activés automatiquement lors de la lecture expérientielle peuvent être corrigés, nuancés, mis en question lors de la lecture discursive, comme peuvent être déconstruits certains stéréotypes prévalables du lecteur. C'est en cette qualité que l'approche discursive des textes francophones peut contribuer à une compréhension problématisée des phénomènes socio-culturels.

Si l'on garde à l'esprit que dans le cadre de la littérature de migration et d'exil, aussi bien les composantes du monde réel recrées à l'intérieur des univers textuels que l'accueil qui est fait à l'œuvre littéraire dans l'espace social où elle circule sont étrangers à l'apprenant, alors on mesure l'ampleur du défi didactique.

APPLICATION DU CADRE THÉORIQUE AU DIAGNOSTIC DES MODES DE LECTURE DES APPRENANTS

Nous avons appliqué la distinction des trois approches de la lecture à l'analyse des opinions d'étudiants polonophones exprimées par écrit¹¹ après la lecture du livre de Fatou Diome *Le ventre de l'Atlantique*¹² et avant l'interprétation du texte en classe.

Le livre de Fatou Diome met en scène une jeune fille sénégalaise immigrée en France ainsi que ses proches restés au Sénégal. Sur le fond de leur histoire, le récit aborde les questions d'accueil, de perception, des attentes face aux immigrés dans le pays d'accueil et dans le pays d'origine. Ce faisant, il touche de façon récurrente deux univers culturels et formule des jugements plus ou moins explicites sur eux. Pour les étudiants polonais, ces deux mondes de référence et les mentalités correspondantes restent largement opaques. Ce qui leur fait défaut, ce ne sont pas seulement les connaissances sur la vie au Sénégal, mais aussi celles concernant les liens entre le Sénégal et la France (le passé colonial, les relations économiques, la présence française au Sénégal, etc.). Les apprenants manquent également de savoirs sur le débat socio-politique mené dans les deux pays autour des questions (post)coloniales et migratoires auquel le livre de Fatou Diome fait écho, par rapport auxquelles l'auteure se positionne.

Les impressions générales exprimées par écrit après la lecture du roman donnent un certain accès aux postures de lecture des étudiants face à l'univers culturel abordé dans le livre. À ce sujet, il est toutefois judicieux d'émettre quelques réserves et de souligner que ce que les opinions des apprenants laissent voir ne peut pas être considéré comme identique à leur représentation exhaustive du livre. En effet, les écrits d'étudiants sont probablement plus ou moins filtrés par : 1) leur représentation des attentes de l'enseignant, à l'origine du choix du livre et auteur de la consigne, 2) leurs compétences d'écriture, 3) leur implication dans la tâche.

Nous reprenons ci-dessous quelques extraits d'opinions des apprenants¹³, afin d'y déceler le mode de lecture mis en œuvre et afin de réfléchir sur les conséquences de la posture adoptée par l'étudiant eu égard au développement de ses connaissances (inter)culturelles.

(1) Il n'est pas toujours facile de quitter son pays natal pour aller vivre ailleurs. On peut être mal accepté en tant qu'immigré parce qu'on est différent. Dans un nouveau pays, on rencontre des personnes bienveillantes, et d'autres qui ne veulent pas partager ou qui ont peur des différences. C'est pourquoi la lecture de « *Ventre de l'Atlantique* » était une occasion de connaître un peu les désirs, les projets et la façon de vivre d'un jeune Sénégalais. Dans son roman, Fatou Diome touche les sujets de société toujours actuels, même si ce livre a été écrit il y a près de 20 ans.

¹¹ La consigne a été la suivante : Partagez vos impressions, réflexions et opinions suite à la lecture du livre de F. Diome, *Le ventre de l'Atlantique*.

¹² F. Diome, *Le ventre de l'Atlantique*, Anne Carrière, Paris 2003.

¹³ Les extraits de textes d'apprenants sont reproduits sans aucune modification ni correction.

Dans l'extrait 1, on peut noter plusieurs éléments relevant de la posture propre à la lecture expérientielle, qui consiste à considérer l'histoire racontée comme réelle et comme représentative du contexte de référence du livre. En effet, le récit littéraire est appréhendé au premier degré, sans questionnements sur l'intention de l'auteur et sur la mise en scène littéraire de l'expérience. Cette attitude du lecteur/apprenant transparait notamment dans la formulation « les sujets de société toujours actuels »¹⁴, sans aucunement distinguer les sociétés (polonaise, sénégalaise, française) impliquées dans cet acte de lecture et sans prendre en compte effectivement le moment historique, bien que l'époque soit évoquée. Ce qu'on remarque aussi, c'est que le roman est traité comme une source de connaissances, « une occasion de connaître un peu les désirs, les projets et la façon de vivre d'un jeune Sénégalais ». Il convient toutefois de noter le modalisateur « un peu » qui pourrait signaler la conscience des limites de ces connaissances et témoignerait d'une certaine distanciation, aussi modeste soit-elle. Par contre, l'utilisation de la forme impersonnelle dans « il n'est pas toujours facile » ainsi que le recours répétitif au pronom « on » marquent linguistiquement l'objectivation de l'expérience subjective mise en scène par l'écrivaine ainsi que l'identification du lecteur aux protagonistes. « On peut être mal accepté en tant qu'immigré parce qu'on est différent. Dans un nouveau pays, on rencontre des personnes bienveillantes, et d'autres... ».

(2) J'ai bien aimé la façon de comparer la vie de Niodor avec celle de France et de montrer le processus d'adaptation dans la nouvelle culture. Il est intéressant de voir à quel point les jeunes africains sont aimantés par l'Europe qui est totalement idéalisée et, en plus, cette force du rêve est incroyable. Pour conclure, il faut dire que toutes ces nouvelles informations qu'on a appris grâce à ce livre pourront être utiles et on ne sait pas immédiatement comment. Plus on accumule de la connaissance, plus on est équipé pour relever les défis auxquels on aura à faire face dans l'enseignement.

L'extrait 2 surprend par la richesse des émotions suscitées par le texte et par les formes intensifiées, voire absolutisées de celles-ci moyennant le recours à l'adverbe de complétude « totalement » et des adjectifs « idéalisée » et « incroyable ». Ces émotions sont suscitées par la représentation, évoquée dans le livre, que les jeunes Africains se font de l'Europe, et reprise à son compte par l'apprenant/lecteur. La première phrase, « J'ai bien aimé la façon de comparer la vie de Niodor avec celle de France et de montrer le processus d'adaptation dans la nouvelle culture », pourrait laisser croire que l'étudiant entrevoit la stratégie de comparaison réalisée par l'auteur/narrateur, puisqu'il l'apprécie. Cependant, cette opération n'est par la suite ni analysée ni interrogée, si bien qu'au fond,

¹⁴ B. Wojciechowska, J. Górecka, E. Richard, M.-C. Le Bot, « Les stratégies rédactionnelles face aux défis d'interprétation d'un débat radiodiffusé », *Studia Romanica Posnaniensia* XLI/3, 2014, p.117–132. Ces auteurs mettent en évidence les dérives de ce type de posture de compréhension en présentant un cas où, face aux argumentations sur la réforme du système de santé en France, les étudiants adoptaient des grilles d'analyse du problème fondées sur leurs connaissances du système de santé polonais, sans se rendre compte du caractère non pertinent de cette démarche.

la comparaison en question apparaît comme une confrontation des deux mondes réels plutôt que comme une mise en scène de ces mondes par l'écrivaine. Notre interprétation semble corroborée par le constat de l'étudiant portant sur la valeur informative du récit. La présence des mots et des expressions faisant partie du champ lexical du savoir (information, apprendre, accumuler de la connaissance) confirme la confusion entre l'univers romanesque et le monde réel, comme en témoigne aussi le recours répétitif au verbe « être » : « les jeunes Africains sont », « l'Europe est idéalisée », « la force du rêve est ». Par ailleurs, soulignons la dernière phrase de cet extrait 2 qui signale le caractère scolaire de la lecture, le pronom « on » renvoyant probablement à la communauté d'apprenants en formation à l'enseignement du FLE. On peut se demander si la valeur attribuée dans cette dernière phrase par l'étudiant à « la cumulation » de connaissances pourrait être une trace de la conscience de l'insuffisance de ses lectures personnelles et de la nécessité d'en faire plusieurs pour pouvoir s'en servir une fois devenu enseignant.

(3) L'auteur décrit de nombreux problèmes associés à *la vie au Sénégal* : l'immigration illégale en France, l'analphabétisme, la violence domestique, la pauvreté ou la situation des femmes. Ces problèmes présentés dans le roman sont vraiment étrangers pour nous. Personne d'entre nous n'expérimente l'analphabétisme ou l'émigration. Au cours de la lecture, on a la possibilité de connaître des personnes qui rencontrent de telles difficultés chaque jour. Pour elles, une telle vie est normale. Ce livre nous permet de nous rapprocher du monde sénégalais et de mieux le comprendre.

L'impact de la lecture expérientielle sur la perception de la culture est aussi visible dans l'extrait 3. L'apprenant/lecteur prend conscience des différences culturelles entre le Sénégal tel qu'il est représenté dans le livre, et la Pologne, son pays d'origine. Mais la manière de comparer son pays à l'image du Sénégal présentée dans le livre, forcément sélective et filtrée par le dessein de l'écrivaine, traduit une confusion, relevée déjà dans les extraits précédents, entre le monde fictionnel et le monde réel, entre l'expérience individuelle et l'expérience collective : « Personne d'entre nous n'expérimente l'analphabétisme ou l'émigration. Au cours de la lecture, on a la possibilité de connaître des personnes qui rencontrent de telles difficultés chaque jour ». Vue ainsi, la vie au Sénégal et en Pologne perdent toute leur complexité. Les problèmes traités dans le livre, « l'immigration illégale en France, l'analphabétisme, la violence domestique, la pauvreté ou la situation des femmes », sont appréhendés dans une perspective polonaise généralisée, ethnocentrique.

(4) Je me sens émue par la situation des femmes présentée dans le livre. J'ai un souci de la compréhension de ce phénomène... Pour moi, c'est impossible d'imaginer une vie pleine de restrictions. Bien que chacun ait des droits et des obligations, la situation des femmes en Pologne, où nous vivons, est stable. Notre gouvernement propose une aide en cas de problèmes économiques, problèmes d'alcool ou de problèmes de violence domestique. Les femmes et les enfants sont protégés tandis que la situation en Afrique est inversée. J'ai déjà décrit les fragments sélectionnés qui ont particulièrement attiré mon attention. Pour ne pas répéter les mêmes parties du livre, je vais présenter les fragments qui peuvent être inimaginables pour les femmes polonaises indépendantes. « Nourrir des filles, c'est engraisser des vaches dont on n'aura jamais le lait. » (p. 145) – Cette phrase est

vraiment controversée. La plupart des femmes travaillent et gagnent leur vie. Cela nous permet de devenir autonomes et autosuffisantes. Nous n'avons besoin ni aide, ni pitié. En plus, de nombreuses femmes remportent des succès scientifiques, sportifs ou professionnels. Les femmes sont tout aussi talentueuses et précieuses que les hommes. « Sur ce coin de la Terre, sur chaque bouche de femme est posée une main d'homme. » (p. 131) – On voit l'absence de droits des femmes. Leurs avis n'ont pas d'importance. Elles ne devraient rien dire, elles doivent répondre aux attentes des hommes. C'est incroyable pour les femmes européennes au XXI^e siècle. Je ne peux pas imaginer une telle situation quand mon père interdisant à ma mère d'exprimer son opinion.

On retrouve dans l'extrait 4 la tendance, déjà illustrée, de la lecture expérientielle à activer les schémas stéréotypés et les émotions qui sont issues d'une opposition radicale entre les deux représentations : celle dépeinte dans le livre et celle qui fait partie de l'imaginaire de l'étudiante. L'empathie déclarée de l'apprenante, en favorisant une adhésion rapide à l'univers fictionnel, peut bloquer le traitement littéraire et discursif du livre et, par conséquent, conduire à une vision simplifiée, voire erronée du monde réel. En l'occurrence, l'étudiante se sert des citations textuelles non pour déconstruire les schémas idéologiques et axiologiques activés par l'écrivaine, et encore moins pour formuler des hypothèses interprétatives quant à leur visée, mais pour exprimer et pour justifier ses propres émotions suscitées par la lecture. Ce qui attire l'attention dans ce fragment, c'est aussi la comparaison signalée à l'occasion de l'extrait 3 entre l'expérience des protagonistes et celle de la lectrice, qui va jusqu'à s'imaginer dans l'environnement créé par l'écrivaine.

Par ailleurs, en cherchant à comprendre la récurrence de la comparaison entre l'autre et soi, on peut se demander dans quelle mesure elle constitue une tendance naturelle permettant d'affirmer son identité propre, et dans quelle mesure elle est renforcée par les consignes des manuels de français, qui invitent régulièrement les apprenants à confronter différentes situations culturellement marquées, du type : « comment on mange en France et comment on mange en Pologne », « comment on passe les fêtes de Noël en France et comment on le fait en Pologne ». Loin de nous l'idée de critiquer la découverte des différences de comportements et de traditions, dont la connaissance a une valeur pratique indéniable pour l'apprenant. Il n'en reste pas moins que les considérations développées jusque-là dénoncent l'insuffisance d'un tel enseignement/apprentissage, surtout parce qu'il n'accorde pas de place à une sensibilisation aux tenants et aux aboutissants des phénomènes culturels, et encore moins aux fondements implicites qui donnent sens aux comportements observés.

Pour terminer, examinons un extrait d'opinion qui s'inscrit dans l'approche littéraire de la lecture et s'ouvre à l'approche discursive.

(5) L'auteur aussi fait référence à l'Océan Atlantique qui est d'un côté pour les habitants des îles ou côtes africaines un danger naturel – les inondations et les vents forts qui coupent le seul contact (le match de foot) avec l'Europe à petit Madické alias Maldini. De l'autre il est comme un aimant très dangereux mais aussi vraiment tentant car on suffit de le traverser pour commencer comme un *tabula rasa*. Sauf de ces deux très évidentes significations, il y a encore une autre – l'Océan comme une solution pour tous les inquiétudes et problèmes. Fatou Diome le présente avec une histoire

de Sankèle et son bébé qui a été jeté par son grand-père dans le vortex des vagues océanique. [...] Comme j'admets juste au début de mon opinion à propos de ce livre. Je n'*étais pas plongé* dans l'action parce qu'elle est un peu déprimante et en même temps très calme. J'ai une impression que Fatou Diome quand elle écrit ce livre a eu un objectif – de créer un univers de l'Océan qui est agressif et imprévisible.

La première remarque qui s'impose d'emblée à la lecture de l'opinion de cet étudiant est qu'il analyse le roman de F. Diome non comme un documentaire mais comme une œuvre littéraire. Cette perspective oriente l'attention de l'apprenant vers les valeurs symboliques de l'univers représenté et génère son questionnement sur l'intention de l'auteure. L'interprétation de cette intention par l'apprenant semble toutefois confinée dans le discours littéraire et n'atteint pas le cadre socio-culturel au sens plus large ni les raisons plus profondes de sa transformation romanesque par l'écrivaine. Même si le questionnement entamé par l'apprenant aurait dû aller plus loin, il convient d'apprécier dans ce passage l'effort d'analyse et d'exploration de l'univers littéraire. Le développement des compétences interculturelles au contact de la littérature francophone demanderait cependant de franchir le pas suivant : de dépasser le cadre littéraire et d'interroger le monde extérieur dont le livre émane et auquel il est destiné. Envisager le projet littéraire comme une voix parmi d'autres dans le débat social permettrait à l'apprenant de se faire une idée plus nuancée et plus complète des problèmes et des valeurs des sociétés concernées (sénégalaise et française). L'observation critique de l'accueil médiatique du livre, des interviews et des critiques pourrait constituer un supplément intéressant à cette lecture élargie.

CONCLUSION

L'opposition entre les trois approches au sein desquelles les textes littéraires peuvent être abordés en classe de FLE, quoique arbitraire, s'est avérée utile pour saisir les mécanismes et les ressources que la lecture de ces textes mobilise chez les étudiants en FLE dans la perspective du développement des compétences (inter)culturelles. L'analyse des opinions d'étudiants sur le livre de Diome a montré que la posture de lecture la plus représentée relevait de la modalité expérientielle. Concernant les éléments culturels, elle s'est traduite surtout chez eux par une tendance récurrente à rapporter l'expérience narrée dans le livre à leur expérience personnelle, souvent objectivée. Cette tendance se caractérise par une idéalisation de leur propre culture et la dramatisation des phénomènes culturels étrangers découverts dans le livre. Qui plus est, l'expérience personnelle des apprenants est comparée avec une représentation fictionnelle de la culture des protagonistes, sans réflexion approfondie sur le caractère littéraire, construit et orienté de l'univers représenté. Les résultats de notre analyse rendent visible le danger d'(auto)stéréotypisation induite par la lecture expérientielle et, plus généralement, mettent

en garde contre l'opposition systématique de deux situations culturellement différentes, sorties de leur contexte culturel et discursif.

Notre recherche semble donner raison à une vision contextualisée des phénomènes culturels, tirant leur signification des relations internes qui existent entre eux et des conditions historiques, géographiques, économiques, religieuses qui les ont façonnés. Sur le plan théorique, l'approche discursive de la littérature offrirait les conditions propices à une telle compréhension de la culture, de soi et de l'autre au contact des textes francophones de migration et d'exil. Force est toutefois de constater que cette modalité de lecture n'a pas été suffisamment attestée dans notre corpus pour que nous puissions conclure à son efficacité. Des recherches supplémentaires dans ce sens seraient donc nécessaires.

FRANCOPHONE LITERATURE OF MIGRATION AND EXILE – WHAT READING APPROACH TO USE TO DEVELOP INTERCULTURAL SKILLS IN FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE?

Abstract

This article discusses the reading of francophone literature aimed at developing (inter)cultural competence in the language classroom. The distinction of the three approaches: experiential, literary and discursive, has made it possible to grasp the mechanisms and resources that the corresponding modes of reading literary texts are likely to mobilize and transform in the learner. This theoretical framework was applied to the analysis of learners' opinions written after the reading of Fatou Diome's *Le ventre de l'Atlantique*. From the perspective of the development of (inter)cultural competences, the analysis made it possible to see, among other things, how the learners understand the culture represented in the book.

Key words: francophone literature, reading in a foreign language, intercultural competences, discursive approach in French as foreign language.

Mots-clés : littérature francophone, lecture en langues étrangères, compétences interculturelles, approche discursive en FLE.