

PLIDAM
Pluralité des langues
et des identités : didactique,
acquisition, médiations

Colloque

recherche

Vendredi 12 mars 2021
8h45-18h30

Organisé par :
Michel LIU
(michel.liu@inalco.fr)

Avec le soutien du

Programme

8h45 Accueil

9h00 Allocutions

Frosa Pejoska-Bouchereau : Directrice de l'école doctorale,
Professeur des universités, Inalco

Isabelle Rabut : Ancienne présidente de la 15e section du CNU,
Professeur des universités, Inalco

Séance 1 9h15–10h45

Présidente de la séance : Madalina Vartejanu-Joubert

9h15

Alain Ausoni, Maître d'enseignement et de recherche, Université
de Lausanne

Plurilinguisme de la littérature et enseignement du FLE

9h30

Anne Godard, MCF, Université Sorbonne Nouvelle

Langue et littérature comme étrangères – corpus et postures
didactiques en FLE

9h45

Marcel Courthiade, MCF (HDR), rromani, Inalco

Rôle de la littérature (orature comprise) dans l'enseignement-
apprentissage du rromani - et au-delà

10h00

Donatienne Woerly, PRAG, Université Sorbonne nouvelle

“Honneur et respect sur sa tête, [foutre!]”: la variation
linguistique et sa censure dans les extraits littéraires pour le FLE

10h15 Discussion

10h45 Pause

Séance 2 10h55–12h25

Présidente de la séance : Anne Godard

10h55

Liliane Hodieb, Docteure, Inalco

La littérature, une métadonnée dans l'enseignement-apprentissage des langues : le cas du Cameroun

11h10

Françoise Le Lièvre, MCF, Université de Galatasaray

Les modalités dans les textes argumentatifs d'étudiants turcophones de FLE en Turquie : corpus littérature et productions écrites dans une classe de littérature française

11h25

Marielle Anselmo, PRAG, FLE, Inalco

Des usages de la littérature en classe d'UPE2A : fonctions, enjeux et défis

11h40

Ildikó Lőrinszky, Lectrice (HDR), hongrois, Inalco

Accents, rythmes et sonorités : du bon usage de la poésie dans l'apprentissage du hongrois

11h55 Discussion

12h25 Pause déjeuner

Séance 3 13h30–15h00

Président de la séance : Pascal Bacuez

13h30

Amel Guellati, PRAG, Université du Havre

Le cas de l'arabe : L'enseignement de la littérature comme moyen de désenclaver la langue de son prisme religieux. Publics et pratiques

13h45

Madalina Vartejanu-Joubert, MCF, hébreu, Inalco
Littérature juive, littérature hébraïque, littérature classique :
objets distincts-objets croisés

14h00

Shahzaman Haque, MCF, ourdou, Inalco
Rôle de la littérature dans l'apprentissage de l'ourdou comme
langue étrangère en France

14h15

Michel Liu, PRAG, chinois, Inalco
Enseigner la littérature moderne chinoise: le cas de Yu Hua

14h30 Discussion

15h00 Pause

Séance 4 15h10–16h40

Présidente de la séance : Marielle Anselmo

15h10

Louise Ouvrard, MCF (HDR), malgache, Inalco
Le texte littéraire dans un cours d'enseignement en ligne. Quelle
place pour quels objectifs d'apprentissage ?

15h25

Rémy Porquier, Professeur honoraire, Université Paris-Nanterre
Des langues dans la littérature

15h40

Paulina Sperkova, Chargée de cours, slovaque, Inalco
La littérature slovaque en classe de langue ou comment
enseigner la littérature d'un pays qui n'existe pas

15h55

George Alao, MCF (HDR), yorùbá, Inalco
Enseignement-apprentissage de la littérature yorùbá : analyse de textes poétiques et romanesques représentatifs

16h10 Discussion

16h40 Pause

Séance 5 16h50–18h20

Présidente de la séance : Ildikó Lőrinszky

16h50

Pascal Bacuez, MCF, swahili, Inalco
Eloge du stéréotype dans la littérature swahilie

17h05

Typhaine Manzato, Doctorante, Université de Bordeaux
L'utilisation de textes littéraires relevant du « style oralisé » en classe : quelles utilisations possibles pour quels objectifs d'apprentissage ?

17h20

Marie-Françoise Bourvon, MCF, Université Rennes 2- CIREFE
Les récits d'apprentissage d'auteur·e·s non natif·ve·s comme répertoire des étapes de l'apprentissage du FLE

17h35

Marie-Françoise Berthu-Courtivron, MCF, Université Rennes 2- CIREFE
Les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage : la médiation des livres

17h50 Discussion

18h20 Conclusion

Argumentaire

Peut-on maîtriser pleinement une langue étrangère sans en connaître et apprécier la littérature ? Peut-on comprendre la littérature sans partager la langue et la culture qui la nourrissent ? Ce colloque vise à mettre la lumière sur le statut du texte littéraire en didactique des langues étrangères, et entend susciter un débat sur la sélection et le traitement des textes retenus dans l'enseignement.

Comment aborder le texte littéraire en langue étrangère révélateur de contextes historiques et sociaux, et d'un imaginaire social collectif reconnu par la communauté dont l'auteur est issu et au sein de laquelle son œuvre est reçue ? Mise en forme esthétique de représentations partagées, la littérature ouvre des portes sur une autre culture, sur des modes de pensée et des rapports singuliers au monde.

Il fut un temps où les morceaux choisis et ordonnés par époque fournissaient les données d'une certaine culture, des textes « classiques » et esthétiquement remarquables, autant de modèles artistiques et linguistiques. Faut-il envisager l'enseignement des littératures étrangères selon les schémas de l'apprentissage des langues maternelles autour des mêmes « grands auteurs » ?

Certains textes littéraires sont difficilement accessibles aux apprenants de langue qui risquent de manquer d'éléments linguistiques et culturels indispensables pour une bonne compréhension. Se limite-t-on alors aux textes les plus simples d'un point de vue linguistique en tant que réservoirs de formes facilitant l'entraînement en langue ? Ou préfère-t-on proposer un inventaire des œuvres « incontournables » qui ont historiquement contribué à forger l'image extérieure d'une culture et qui ont acquis une audience internationale ?

Enseignants de langue et de civilisation, nous nous interrogeons sur la place à accorder à la littérature dans nos formations. L'idée

de ce colloque répond à ce besoin. La découverte des réussites esthétiques et intellectuelles écrites dans la langue cible passe-t-elle nécessairement par des cours théoriques sur les genres, mouvements et débats esthétiques ?

D'une littérature à l'autre, d'un discours d'enseignant à l'autre, les étiquettes collées aux phénomènes littéraires peuvent être très différentes. Peut-on lire une œuvre littéraire sans connaître l'histoire de la littérature ? Jusqu'à quel point le recours à des notions littéraires est-il indispensable ? Comment transposer et appliquer les réflexions théoriques ? Quelle doit-être la part du métalangage littéraire dans les interactions de classe ?

Le texte littéraire est lieu de compréhension et de construction identitaires. De même, il renvoie à une multiplicité d'institutions-relais (éditeurs, libraires, critiques, salons et prix littéraires). Les raisons de traduire d'une langue vers une autre, s'intéresser à tel auteur ou à telle œuvre, revient à s'interroger sur les logiques générales qui animent la circulation, la diffusion et la valorisation des textes.

L'association de ces différentes perspectives et démarches de recherche permettra d'interroger la spécificité de nos enseignements de littérature, de dégager leurs modes de fonctionnement et de projeter un éclairage sur les articulations entre langue, littérature et civilisation, textes littéraires et non littéraires, savoirs spécifiques sur la littérature et savoirs courants sur nos comportements.

Dans un tel cadre, il semble intéressant d'engager une réflexion entre enseignants et chercheurs d'aires linguistiques et culturelles variées, mettant ainsi en parallèle des travaux académiques portant sur la littérature française à travers le monde, et des expériences pédagogiques innovantes dans le domaine des littératures du monde en France, et en particulier à l'Inalco.

Résumés

Alain Ausoni, Plurilinguisme de la littérature et enseignement du FLE

Si une histoire de la littérature d'expression française du point de vue du plurilinguisme reste à faire, on en imagine assez bien les contours, que l'on se focalise sur la période où elle s'émancipe du latin, sur les moments où elle se mesure aux autres littératures « nationales » ou s'en nourrit, sur la négociation de la relation entre l'écriture littéraire et les langues régionales ou, plus particulièrement aux XXe et XXIe siècles, sur la confrontation avec d'autres cultures, d'autres langues et d'autres variétés de français dans le contexte de l'émergence des littératures francophones ou dans celui de la montée en visibilité des écrivains translingues. Dans cette communication, on cherchera à mettre en évidence le bénéfice de considérer le plurilinguisme constitutif de la littérature d'expression française dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (mais cela serait valable pour de nombreuses langues), quelle que soit par ailleurs la raison qui pousse l'enseignant à mobiliser le littéraire en classe de langue. On prendra l'exemple de la lecture de textes contemporains d'auteurs translingues du français et des activités d'écriture créative qu'elle peut déclencher. Au fil de ce parcours, on prêter une attention particulière à une modalité singulière de la production littéraire translingue d'aujourd'hui qui veut que certains auteurs, loin des paradigmes de la possession, de la maîtrise ou de la transformation de leur langue d'adoption, manifestent une position revendiquée de relative méconnaissance de cette langue, exposant dans une certaine mesure l'idéologie monolingue qui fonde bien des histoires littéraires.

Anne Godard, Langue et littérature comme étrangères – corpus et postures didactiques en FLE

Les postures didactiques face à la littérature abordée en tant que littérature étrangère sont tributaires à la fois des cultures éducatives locales et des objectifs de l'enseignement, mais aussi

des conceptions de ce qu'est cette littérature et de la manière dont elle exemplifie une certaine représentation de la langue et de la culture dans laquelle elle est écrite (Godard, 2015).

S'agissant de la littérature d'expression française, nous proposons dans cet article quelques critères de classement permettant d'identifier les convergences entre corpus, postures, démarches et savoir-faire visés.

Notre propos sera de mettre en évidence les relations entre la sélection des corpus et les postures didactiques qui les orientent, selon qu'elles postulent l'écart ou la proximité entre les formes littéraires et les formes linguistiques ou culturelles dominantes ; selon qu'elles développent des savoir et des savoir-faire spécifiques, qu'elles privilégient les pratiques ordinaires de lecture ou qu'elles s'appuient sur le rapport à l'étranger par la médiation de l'écriture. Nous envisagerons quatre grands corpus : patrimonial et classique, périphérique et postcolonial, commercial et grand-public, ou enfin translingue et réflexif. Ecart ou exemple, incarnation ou contestation, divertissement ou expérience, ces corpus impliquent des conceptions opposées de ce qu'est la littérature par rapport à la langue et à la culture, mais également au sujet qui non seulement en fait usage, mais s'en trouve affecté.

Nous en donnerons des exemples, en nous appuyant plus spécifiquement sur le dernier corpus identifié, celui des auteurs dits « translingues » (Kellman 2000, Ausoni, 2018) qui ont thématiqué leurs efforts d'appropriation d'une langue-culture à travers leur pratique d'écriture en langue seconde, offrant aux apprenants l'occasion de déplacer eux aussi leur perception de la langue comme étrangère.

Marcel Courthiade, Rôle de la littérature (orature comprise) dans l'enseignement-apprentissage du rromani - et au-delà

Les temps sont révolus, du moins en Occident, où le cours de langue dite étrangère s'accompagnait mécaniquement d'une « illustration littéraire ». De nos jours les Belles-Lettres ont perdu le prestige qui les a si longtemps auréolées. Si une partie des étudiants y restent attachés, un nombre croissant ignore (aux deux sens du mot) leur valeur. En rromani, nous avons opté résolument pour la valorisation de la littérature d'auteur, qui

après une éphémère apparition au XIXe siècle et une production plus dense dans l'URSS d'avant-guerre, ne s'est vraiment affirmée que dans les années 70-80 du siècle dernier. Dans la licence de romani, la littérature est prise au sens large puisque la deuxième année propose Lecture et compréhension d'ethnotextes et la troisième La littérature romani par les textes. C'est dire que l'oralité est présente, avec notamment des récits de vie qui permettent d'introduire des expériences sociales très concrètes. Oralité et littérature d'auteur ouvrent les yeux sur un vaste horizon mais en outre elles permettent à l'étudiant de se familiariser avec des formes dialectales qu'il n'aurait pas rencontrées dans l'enseignement de la langue pourtant fondé sur les 4 dialectes de la langue, sur un pied d'égalité. Les nouvelles contraintes pratiques (éparpillement des étudiants sur de vastes aires, horaires libres de plus en plus restreints, labilité du cours en présentiel, intérêt de la part de non-étudiants, notamment de semi-locuteurs λ désireux d'avoir accès à leur patrimoine culturel etc.) nous conduit à réfléchir à de nouveaux types de rencontre entre œuvre et étudiants, à savoir la mise en ligne de textes littéraires relevant de divers genres sous forme de fichiers pourvus de Lecture Avec Assistance Vocale (L.A.A.V. – ou readalong en anglais. C'est la manière dont a été conçu le volet « Littérature » du cours en ligne - sous forme de chrestomathie, et projeté un site dédié à la littérature - abordée comme une véritable anthologie littéraire, avec des choix indépendants de la progression grammaticale. Les deux chantiers sont en cours et la contribution, après avoir situé le double projet dans la perspective romani de l'enseignement-apprentissage des littératures étrangères, tentera de dépeindre dans les grandes lignes, avec exemples, les caractéristiques de ces deux approches, en soulignant l'importance du son de la voix dans la transmission mais aussi en traitant les divers types d'obstacles auxquels l'enseignant et l'étudiant sont confrontés.

[Donatienne Woerly, « Honneur et respect sur sa tête, \[foutre!\] » : la variation linguistique et sa censure dans les extraits littéraires pour le FLE](#)

L'amplitude des variations de la langue dans les textes littéraires peuvent être un facteur de réticence à l'intégration du texte

littéraire dans un cours de langue (Defays, Saenen, 2014). Ainsi, les niveaux de langues, les variations diatopiques ou le plurilinguisme sont diversement traités dans les corpus littéraires pour l'enseignement-apprentissage du FLE. A partir d'un corpus d'extraits littéraires des manuels d'édition française de 1950 à nos jours, et d'une recherche sur les coupes qui y sont décelables par rapport aux textes originaux, nous observerons ce qui apparaît ou ce qui est censuré de la variation linguistique dans le texte littéraire français : formes (trop) soutenues, (trop) vulgaires, (trop) orales, (trop) régionales : quelle langue a droit de cité en classe de langue, et à quelles conditions ? Quelles représentations littéraires, linguistiques et didactiques les mots retranchés nous signalent-ils ?

Une étude précise des procédés de création des corpus FLE montre que la mise en extraits des textes peut être définie comme une classicisation du corpus et une standardisation partielle de la langue littéraire.

[Liliane Hodiéb, La littérature, une métadonnée dans l'enseignement-apprentissage des langues: le cas du Cameroun](#)

La littérature est un élément incontournable dans le processus d'apprentissage d'une langue. A travers elle, l'histoire, la culture et la langue elle-même sont dévoilées dans une optique et une esthétique propres à la littérature en question, c'est-à-dire au genre, à l'auteur, à l'époque. Que faire lorsque la littérature d'une langue-culture est principalement orale et que les œuvres littéraires sont pour la plupart produites en langues étrangères ? Que faire encore lorsque la littérature est soupçonnée d'être dictée par l'Etat et par conséquent reçoit un fâcheux accueil local ? Ces questions s'avèrent pertinentes dans le contexte camerounais, où les langues autochtones ont pendant longtemps connu une véritable déconsidération à plusieurs égards, élevant à la plus haute place les langues de la colonisation, notamment le français, l'anglais et l'allemand. Bien que certains groupes ethniques tels que les Boulou et les Douala aient mis un point d'honneur à écrire dans leur langue, cette littérature reste très faible par rapport à littérature anglophone et francophone. Toutefois, il n'y aurait point d'intérêt à bannir totalement cette dernière du fait qu'elle soit produite en langues étrangères et

donc jugée hors de propos dans l'enseignement des langues camerounaises. En effet, la littérature camerounaise anglophone et francophone regorge de révélations sur l'histoire, la culture et les valeurs du peuple camerounais qu'il importe de prendre en compte dans l'enseignement-apprentissage de ses langues.

Françoise Le Lièvre, Les modalités dans les textes argumentatifs d'étudiants turcophones de FLE en Turquie : corpus littérature et productions écrites dans une classe de littérature française

Le texte argumentatif dont la maîtrise est incontournable dans les écrits universitaires est un exercice cognitif particulièrement exigeant en langue étrangère. Son acquisition et sa maîtrise, incontournables pour des étudiants se préparant à une poursuite d'études en France, requièrent une connaissance non seulement des règles linguistiques et discursives, mais également des conventions rhétoriques de la langue. Il s'agit donc d'un type de textes où des formes linguistiques variées et complexes doivent être déployées et où les contraintes rhétoriques sont plus importantes encore que pour d'autres types de texte. Le passage de la génération d'idées à la linéarisation et la mise en texte est une question centrale et particulièrement ardue pour des étudiants turcophones. En français les conventions d'écriture se caractérisent par une faible personnalisation et un effacement du scripteur ; une structure très forte liée au plan, dont la forme est fortement codifiée, avec la formulation d'une problématique dont la réponse sera formulée à la fin du texte ; le rôle important du lien cohésif, avec des enchaînements explicites ; et une forte responsabilité du scripteur. Même si la notion de plan existe bel et bien dans la composition turque, elle occupe un degré moindre du fait de sa grande flexibilité possible et de son manque de linéarité acceptée ; du fait aussi que les étudiants turcs peu formés à l'écrit ont tendance à rédiger sans planifier. Fortes de ces constatations notre communication s'intéressera à un cours intitulé « Analyse textuelle et auteurs contemporains » qui sera donné à la prochaine rentrée universitaire à des étudiants turcophones de FLE (niveau B1) en Turquie. Dans ce cours les étudiants seront familiarisés par leur enseignante à différents courants de la littérature française et seront amenés à produire des écrits académiques dont la dissertation. Nous

partirons de l'hypothèse que les turcophones apprenants du FLE conservent, dans la référence aux modalités dans leurs textes, des traces de l'organisation discursive de leur L1. Après avoir d'abord interrogé la sélection et le traitement des textes retenus dans le cadre de l'enseignement dont il est question nous montrerons comment le recours à un modèle d'analyse issu de la rhétorique contrastive par l'enseignante peut s'avérer didactiquement extrêmement formateur pour ces étudiants quant à leur capacité à produire des textes tels qu'attendus.

Marielle Anselmo, Des usages de la littérature en classe d'UPE2A : fonctions, enjeux et défis

À l'enseignant en UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) en collège et en lycée est assignée une triple tâche : celle d'enseigner le français comme langue étrangère, le français comme langue de scolarisation et le français comme ... discipline. Dans cette triple articulation, c'est essentiellement sous ce dernier volet que se situe la rencontre avec les œuvres littéraires. Après avoir analysé les enjeux qui la sous-tendent, on interrogera les difficultés posées par ce travail, comme les manières de les contourner.

Ildikó Lőrinszky, Accents, rythmes et sonorités : du bon usage de la poésie dans l'apprentissage du hongrois

Cet exposé se propose de réfléchir à la place de la poésie dans l'apprentissage du hongrois comme langue étrangère. Cette problématique sera abordée dans un cadre bien précis : celui d'un cours débutant destiné à des étudiants francophones. L'objectif est de montrer que les ressources poétiques peuvent être exploitées à des fins pédagogiques diverses dès le début de l'apprentissage. Sources irremplaçables pour l'acquisition ludique des particularités phonétiques et phonologiques, les poèmes permettent d'affiner l'oreille des étudiants qui doivent se familiariser avec des accents, rythmes et sonorités difficiles à reproduire. Beaucoup de textes courts qui bercent l'enfance d'un Hongrois peuvent être considérés comme autant d'exercices de rythme. Leurs adaptations musicales peuvent attirer l'attention sur les rapports complexes entre musique et poésie et la place privilégiée qu'elles occupent dans l'histoire de la culture

hongroise. Le travail sur les syllabes toniques et atones, longues et brèves, permettent d'aborder les différents types de versification réalisables en hongrois, avec les possibilités et les impossibilités qui s'ensuivent pour une traduction vers le français. Les versions françaises existantes peuvent inciter à réfléchir sur la différence entre traduction et adaptation, sur les changements subis par ces termes et critères à travers les siècles, et sensibiliser au travail d'un traducteur littéraire. Tout cela pour montrer comment le cadre très modeste d'un cours de langue débutant peut révéler une richesse qui sera exploitée plus tard dans le cadre d'un cursus littéraire proprement dit.

Amel Guellati, Le cas de l'arabe : L'enseignement de la littérature comme moyen de désenclaver la langue de son prisme religieux. Publics et pratiques

La langue arabe est le vecteur du texte fondateur de l'une des religions les plus importantes en nombre et les plus vivantes. Associée depuis 20 ans à une actualité politique sanglante, cette religion est souvent perçue en Occident comme synonyme de violence et d'obscurantisme religieux. Par contagion, la langue arabe porte cet imaginaire d'ignorance et de terreur.

Dissociée de sa nature de vecteur de civilisation, elle n'est, auprès du grand public, que la langue d'une religion qui alimente l'information internationale à grands coups d'actes terroristes collectifs ou isolés.

Proposer l'arabe à l'étude en le liant étroitement à la riche et féconde littérature qu'il a produite depuis 15 siècles est, au-delà du moyen d'acquérir la langue, une manière de lui restituer son intégrité. Car alors, elle n'est plus réduite à deux aspects : l'aspect religieux en tant que langue liturgique et l'aspect communicatif en tant que langue présente dans les médias et les institutions internationales, c'est-à-dire dans tous les cas, une langue spécialisée et partielle. La prise en compte de la littérature lui rend son statut d'instrument humain de perception, d'appréhension et d'expression, de soi, de l'autre et du monde, dans toutes ses dimensions, soit un statut de langue à part entière.

Nous articulerons cette réflexion en évoquant les aspects suivants : publics, corpus et propositions de pratiques.

Madalina Vartejanu-Joubert, Littérature juive, littérature hébraïque, littérature classique : objets distincts-objets croisés

Le Département des études hébraïques et juives est le seul à joindre, dans son intitulé même, la langue et l'identité. Chose bien connue de tous, l'identité juive n'a jamais été véhiculée exclusivement par une seule langue. Ce ne fut pas le cas dans l'Antiquité et aujourd'hui encore perdure ce plurilinguisme constitutif. Pourtant, l'enseignement ne peut pas être exhaustif. Quel critère de représentativité adopter donc ? Quels sont les choix thématiques et de corpus les plus judicieux ? En ce qui concerne mon propre domaine de spécialité et d'enseignement, l'Antiquité, ces questionnements d'ordre général sont doublés de questionnements spécifiques.

Faut-il concentrer son enseignement sur la Bible hébraïque ou aller au-delà, vers d'autres textes en hébreu ? Peut-on choisir uniquement des textes en hébreu alors que cela ne donne un tableau très partiel de la littérature juive antique ? Sachant que le grec et l'araméen sont deux autres langues importantes de production littéraire juive. Quels sont les passages représentatifs de la Bible qu'il faut enseigner et sur quels critères ? Doctrinal, linguistique, esthétique ? Quelles méthodes de lecture du texte biblique enseigner aux étudiants, sachant qu'un certain conflit théorique oppose démarche théologique et littéraire (conflit relatif tout de même). Enseigner des méthodes modernes – que beaucoup de manuels jugent basiques – mais que je ne considère pas moi-même comme intéressantes ? Enseigner le texte biblique comme littérature ou comme source historique ? Ce sont des questions que je me pose tous les ans et que j'aimerais confronter avec les approches dans d'autres domaines linguistiques et culturels.

Michel Liu, Enseigner la littérature moderne chinoise : le cas de Yu Hua

Comment aborder la littérature chinoise contemporaine pour un public qui ont un bagage linguistique et culturel limité ? Si l'on a que l'embarras du choix en matière d'œuvres et d'auteurs pour une période prospère, quels textes choisir pour commencer un cours qui demande aux étudiants de lire en version originale,

sans les faire rebuter et reculer devant l'énormité de tâche à accomplir même en s'aidant d'une traduction en français ? Yu Hua est un auteur qui s'impose à la fois par la qualité de sa langue et par l'originalité de son style. C'est un auteur qui ne se contente pas de reproduire ses premiers succès, mais s'en constante évolution. La présente intervention s'appuie sur ma propre expérience d'enseignement en utilisant des textes d'une œuvre de Yu Hua, à savoir Xu Sanguan mai xue ji pour mener une réflexion sur la pédagogie de l'enseignement de la littérature chinoise aux allophones, qui exige comme support des textes à la fois culturellement riches et avec un niveau de langue abordable, tout en offrant l'occasion à l'enseignant d'aborder la culture, l'histoire à travers la fiction et d'ouvrir aux étudiants le vaste champs littéraire de toute une époque.

Louise Ouvrard, Le texte littéraire dans un cours d'enseignement en ligne. Quelle place pour quels objectifs d'apprentissage ?

Depuis la rentrée de septembre 2021, le malgache propose un diplôme d'établissement entièrement en ligne sur la plateforme Moodle. Ce DL (« diplôme de langue ») de niveau 1 est constitué de 4 enseignements annuels : « morphologie et syntaxe », « pratique écrite », « pratique orale », « situations et échanges de la vie courante ».

La réflexion ayant sous-tendu l'élaboration du contenu de ces 4 cours à distance, a porté tant sur les activités proposées que sur les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir. Elle a également conduit d'une part à s'interroger sur les possibilités offertes par la plateforme pour créer une certaine forme de cohésion de groupe au sein de cette cohorte d'apprenants à distance. Elle a conduit d'autre part à envisager les activités proposées comme devant soutenir la motivation des étudiants. C'est ainsi que la prise en compte de ces différents paramètres a conduit à intégrer ponctuellement des textes littéraires dans les ressources des cours. L'une des activités hebdomadaires du cours de « pratique écrite » du 1er semestre utilise ainsi pour support des proverbes malgaches. Dans le cadre du cours de langue, ce genre littéraire peut donner lieu à différentes approches, différentes analyses selon les objectifs de l'enseignant. Ici, les proverbes proposés sont effectivement

l'occasion d'un travail sur la langue mais ils permettent aussi de s'attarder sur les implicites culturels véhiculés par ces formules sentencieuses. Par ailleurs, telle qu'elle a été conçue dans ce cours en ligne, l'activité d'écriture créative à laquelle les proverbes donnent lieu, possède une dimension collaborative visant à soutenir la motivation des étudiants.

Rémy Porquier, *Des langues dans la littérature*

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le statut de la littérature soulève diverses interrogations. L'une, non des moindres, particulièrement dans le cas de langues éloignées, porte sur le niveau à partir duquel on peut aborder, dans la langue d'origine, des textes d'auteurs, et lesquels, et comment. Une autre porte sur l'intérêt d'aborder, dans un premier temps, la littérature étrangère à travers des traductions (dans la langue première des apprenants). Une autre encore, non exclusive des précédentes, touche à l'utilisation croisée (en version originale et/ou traduite) de textes de l'une et l'autre langue, de genre et/ou de thématiques commun.e.s. (Klett 2014, Porquier 2019). Dans cette deuxième perspective, on présentera des textes croisés ayant pour thème des récits, romancés ou non, d'apprentissage de langue ou d'interactions interlinguistiques (O'Sullivan 2014, Porquier 2019), comme par exemple chez Amélie Nothomb et Akira Mizubayashi. Ces exemples illustrent et interrogent par ailleurs (Piazzoli 2015) les problèmes et les options de traduction de tels textes, à composantes linguistique et culturelle.

Paulina Sperkova, *La littérature slovaque en classe de langue ou comment enseigner la littérature d'un pays qui n'existe pas*

La didactique met en avant un enseignement qui amènerait les apprenants à avoir la capacité « d'un agir langagier authentique ». Une telle compétence communicative langagière est ainsi placée au sommet du Cadre européen commun de référence (CECR), où elle est déclinée en compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Un débat classique oppose alors l'étude de la littérature comme aide à l'apprentissage des langues ou comme but de cet apprentissage, débat qui est loin d'être tranché.

Pour beaucoup d'enseignants, utiliser les textes littéraires se justifie tant qu'ils répondent à un certain nombre d'objectifs bien définis : par exemple, approcher les réalités extra-littéraires ou bien se placer dans une perspective interculturelle, car les textes permettent d'étudier la culture de la langue cible, ou encore creuser un thème qui est en relation directe avec l'enseignement. Les textes sont alors moins abordés pour leur esthétique ou en ce qu'ils relèvent d'« un art du langage verbal ».

Mais même si dans certains pays ou pour certains enseignants la littérature est devenue un vrai outil dans l'enseignement des langues, les professeurs peuvent cependant se heurter à d'autres problèmes. Comment enseigner la littérature, sur plusieurs siècles, d'un pays, la Slovaquie, qui existe uniquement depuis 1993 ? Dans ma contribution je propose d'analyser les difficultés d'enseigner une littérature qui paraît jeune, d'observer quelle réalité extra-littéraire et quelle culture elle peut refléter à travers les textes, quelle est sa valeur esthétique et finalement essayer de savoir si une telle littérature peut rejoindre le débat général en didactique des langues où on s'efforce d'harmoniser l'enseignement de la langue, de la littérature et de la civilisation ?

George Alao, Enseignement-apprentissage de la littérature yorùbá : analyse de textes poétiques et romanesques représentatifs

Les initiateurs de l'enseignement-apprentissage de la langue yorùbá dans le système scolaire nigérian ayant compris très tôt qu'on ne peut pas maîtriser la langue yorùbá (ni d'autre langue d'ailleurs), sans en connaître la culture et donc la littérature – toute sa littérature, y compris sa littérature orale-, ont, dès ses débuts, introduit dans le curriculum, les œuvres littéraires d'un nombre important des pionniers de la littérature yorùbá. Aucun Yorùbá scolarisé au XXe siècle n'a donc échappé, pendant sa formation, à l'étude des textes poétiques et romanesques représentatifs de ces écrivains pionniers.

Partant de ce constat sur l'enseignement-apprentissage de la littérature yorùbá au Nigeria, notre présentation s'appuiera sur deux œuvres littéraires « classiques » yorùbá proposées par deux enseignants-écrivains contemporains (un romancier et un poète)

dont les œuvres ont grandement marqué leur époque et non seulement l'enseignement mais aussi l'apprentissage de la langue et de la littérature yorùbá : le roman Ògbójú Ọḍe nínú Igbó Irúnmalẹ̀ (1936), un des premiers romans yorùbá, écrit par Daniel Orowólẹ̀ (1903-1963), considéré comme père de la littérature écrite en yorùbá ; et le recueil de poésie de Joseph Fọláhàn Ọḍúnjọ (1904-1980), Àkójọ Ewì Aládùn (1961), dont une bonne partie alimente les pages des six volumes de son manuel du yorùbá Aláwíyẹ̀ ayant servi et servant encore de nos jours de documents pédagogiques de générations d'apprenants du yorùbá. Notre étude explorera le statut de ces textes littéraires qui sont aussi des documents que nous utilisons en classe de licence du yorùbá à l'Inalco, en cherchant à comprendre pourquoi un texte est retenu ou non ainsi que les critères pour le choix et surtout ce que révèle les œuvres de Fágúnwà et d'Ọḍúnjọ des contextes historiques, sociaux, et de l'imaginaire social collectif du monde yorùbá.

Pascal Bacuez, Eloge du stéréotype dans la littérature swahilie

Le stéréotype, composante essentielle de notre imaginaire, n'est pas en bonne posture dans nos sociétés occidentales. Il est décrié, critiqué et conçu comme un obstacle à la compréhension de « l'autre ». Les sciences humaines ont de bonnes raisons de le passer au crible de leur jugement critique. Pour autant, que faire lorsque nous voulons porter notre regard sur des phénomènes qui se nourrissent de stéréotypes ? Dans les sociétés d'expression swahili d'Afrique de l'est, le stéréotype est souvent un énoncé fédérateur, c'est aussi l'occasion de (se) rassembler autour d'une vision commune de l'existence. C'est à l'exploration paradoxale de cet imaginaire dans la littérature swahilie que je voudrais me consacrer en m'appuyant sur des exemples pris dans quelques romans d'écrivains contemporains.

Typhaine Manzato, L'utilisation de textes littéraires relevant du « style oralisé » en classe : quelles utilisations possibles pour quels objectifs d'apprentissage ?

Cette proposition de communication présente une partie de notre travail de doctorat porté sur l'apprentissage du français langue étrangère et de l'italien langue étrangère au lycée. Notre

utilisation du texte littéraire intervient dans le cadre de notre objectif qui est celui d'aborder les usages oraux de la langue étrangère en classe. Pour cela, nous avons choisi de mettre à profit des textes d'écrivain-e-s relevant d'un « style oralisé » (Luzzati & Luzzati, 1987), c'est-à-dire proposant une simulation de la langue parlée dans leurs romans et s'éloignant donc des codes et traits communément associés à l'idée de langue littéraire « classique ». Le traitement et la sélection des textes seront présentés dans la dimension de notre étude mettant en perspective des écrits en plusieurs langues romanes et montrant comment les écrivain-e-s de différents pays européens ont proposé leur vision de la langue parlée à l'écrit. Même si notre recours aux textes s'est concentré plus particulièrement sur les aspects langagiers propres à la langue parlée, nous évoquerons également la façon dont ceux-ci peuvent être pertinents pour une utilisation au-delà de leurs caractéristiques linguistiques, en reflétant les problématiques politiques et culturelles de chaque époque, qui s'incarnent sous cette plume particulièrement transgressive qu'est le style oralisé.

Marie-Françoise Bourvon, *Les récits d'apprentissage d'auteur·e·s non natif·ve·s comme répertoire des étapes de l'apprentissage du FLE*

Chez Wei-Wei et Chahdortt Djavann les narratrices-apprenantes du français subordonnent leur compréhension des textes à la compréhension du lexique. Roxane cherche « les mots, un par un, dans son dictionnaire » (CPEF, 48), les copie avec leur traduction et les répète, mais échoue à les mémoriser. L'une des raisons de cet insuccès tient au fait qu'une langue n'est pas constituée de mots mais d'associations de mots, dont les dictionnaires ne disent rien.

Une part très importante de ces associations de mots, de ces « syntagmes non libres », correspondent à des combinaisons appelées collocations, dont l'un des constituants « est choisi librement pour son sens », et l'autre « sélectionné en fonction du premier » Mel'čuk (2003 : 20).

C'est l'usage qui fait d'une association de mots une collocation ; ceci rend son repérage et surtout son réemploi hautement imprédictibles pour un·e apprenant·e de FLE. Prenant en compte

le fait que la littérature donne à lire à la fois l'usage et des écarts par rapport à la norme, nous identifions dans notre corpus les collocations avérées et celles qui relèvent de la création littéraire. Notre exploration met en lumière des « îlots de fiabilité » pour l'apprentissage (Binon et Verlinde, 2003 : 32) : elle implique une réflexion sémantique et syntaxique, et conjugue le linguistique et le littéraire.

Marie-Françoise Berthu-Courtivron, *Les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage : la médiation des livres*

Dans notre corpus d'auteurs d'origine allophone qui font le récit de leur apprentissage, nous étudions en quoi la lecture littéraire favorise pour les personnages l'apprentissage de la langue et de l'existence.

Nous avons sélectionné et comparé des scènes déterminantes situées dans des bibliothèques, où une apprenante revendique le droit à la lecture des grands auteurs de langue française.

Parfois, l'apprenante arrive avec une idée précise et irrévocable des livres qu'elle veut emprunter, qui est liée à l'aura célèbre dont jouit la littérature française dans son pays. Dans d'autres cas, c'est le hasard qui révèle au personnage l'impact vivifiant de livres dont il ignorait l'existence.

Il s'agit soit de jeunes étrangères exilées en France (argentine dans *Le Bleu des abeilles* de Laura Alcoba, iranienne dans *Comment peut-on être français ?* de Chadortt Djavann), soit d'une apprenante chinoise étudiante en FLE dans son pays (Une fille Zhuang, Wei-Wei). Nous terminerons notre réflexion sur un parallèle avec une autre scène d'apprentissage d'un jeune Franco-Rwandais en Afrique (*Petit pays*, Gaël Faye) qui laisse mesurer le rôle déterminant de la lecture littéraire dans l'apprentissage intérieur.