

# La littérature au carrefour des compétences culturelles : pour une didactique de la transsubjectivité en FLE/FLS

KIRSTEN HUSUNG

Université Linné/Suède

MAGALI JEANNIN

Université de Caen/France, ESPE

## Résumé

Cet article présente une démarche d'enseignement des compétences culturelles en classe de FLE/FLS, adossée à un questionnement des notions clés que sont la culture, l'identité et l'altérité. Il s'agira ainsi de proposer un concept, la transsubjectivité, prenant en compte la nécessité de penser les cultures dans une perspective dynamique. Cette didactique de la transsubjectivité s'appuiera sur des textes littéraires présentant des modèles d'identités transculturelles, renouvelant ainsi l'approche de l'enseignement des compétences culturelles en didactique du FLE/FLS. La littérature apparaît en effet comme un support privilégié d'une approche didactique qui construit l'apprenant comme sujet lecteur, dans et par la relation qu'il établit avec le texte, avec lui-même, et *in fine* avec la culture cible. La didactique de la transsubjectivité engage ainsi une approche complexe de l'identité culturelle en classe de FLE/FLS, dans et par la littérature.

**Mots-clés** : Français langue étrangère (FLE), Français langue seconde (FLS), compétence culturelle, didactique de la littérature, altérité, transculturalité, transsubjectivité, sujet lecteur

## 1. Introduction

Le concept de la double compétence communicative et interculturelle a profondément modifié les méthodes et les contenus d'enseignement. En effet, outre les compétences grammaticales et linguistiques, l'apprenant devrait être capable d'utiliser de manière adéquate la langue cible dans des situations socio-culturelles liées à la rencontre avec des locuteurs de cette langue. C'est ainsi que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) élaboré par le *Conseil de l'Europe* met l'accent sur l'importance chez l'apprenant d'une « prise de conscience interculturelle », des « aptitudes interculturelles » et du « développement d'une personnalité interculturelle » (Conseil de l'Europe 2000 : 82-85). Les prémisses du *cadre* se reflètent largement dans les programmes d'enseignement et les plans d'études des différentes matières, en l'occurrence celui des langues modernes dans les différents pays européens.

A partir des préconisations institutionnelles en Suède et en France, cet article se donnera pour objectif d'interroger la compétence culturelle – ses définitions et ses enjeux – pour proposer une interprétation possible de cette compétence et une démarche pratique qui pourra guider le futur enseignant et lui donner matière à réfléchir à d'autres approches de l'identité culturelle, notamment par la reconnaissance de la pluralité des littératures en français (Godard, 2015 : 74).

Les deux romans que nous avons choisis pour exemplifier notre démarche sont issus de la littérature de jeunesse : *Béni ou le paradis privé* d’Azouz Begag (1989) *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran* d’Éric-Emmanuel Schmitt (2004). Ces deux textes se prêtent à l’utilisation en classe de FLE/FLS car ils sont écrits dans un français accessible et contiennent beaucoup d’humour. La trame de l’histoire se déroule principalement en France dans des quartiers à forte mixité sociale et culturelle, marqués par l’immigration, où les jeunes protagonistes sont confrontés à différents discours identitaires concernant l’appartenance à la communauté française et la différence culturelle. Les apprenants en langue française sont ainsi immédiatement confrontés aux problématiques liées à la diversité de la culture française. Les techniques narratives utilisées conjointement par les deux auteurs, comme la focalisation interne, ou la multiplication des dialogues, pourraient susciter l’intérêt des apprenants en facilitant leur identification avec les jeunes protagonistes et par là même leur appropriation des problématiques liées à l’identité culturelle. Il s’agit dans ce cadre de s’appuyer sur l’approche « interactive » de la lecture littéraire (Cicurel, 1991 :18) appliqué au contexte FLE et FLS, dont les didactiques convergent avec celle du Français Langue Maternelle (FLM), particulièrement sur le plan de la formation littéraire et de ses enjeux (Godard, 2015 : 56-90).

Nous présenterons dans un premier temps une appréhension de la culture en termes relationnels et dynamiques, organisés autour des trois concepts clés de *transculturalité*, *hybridité* et *altérité*. La mise en œuvre didactique en classe de FLE/FLS développera ensuite les modalités d’implication du sujet dans et par la littérature, ce que nous résumerons sous le concept de *transsubjectivité*, inspiré par la notion développée par Jean-Louis Chiss (2012).

## 2. Etat des lieux et cadrage théorique

Revenons à la notion de compétence interculturelle dans les préconisations institutionnelles suédoises et françaises. Dans l’intention de promouvoir la compétence socio-culturelle des apprenants lors des rencontres interculturelles, l’un des buts de l’école suédoise est que chaque apprenant « can interact with other people based on knowledge of similarities and differences in living conditions, culture, language, religion and history » (Skolverket, 2011 : 15). L’accent est également mis sur l’héritage culturel individuel pour comprendre autrui :

The internationalization of Swedish society and increasing cross-border mobility place high demands on the ability of people to live with and appreciate the values inherent in cultural diversity. Awareness of one’s own cultural origins and sharing in a common cultural heritage provides a secure identity it is important to develop, together with the ability to understand and to empathize with the values and conditions of others. (Skolverket, 2011:9)

Parallèlement, en France, les prescriptions institutionnelles insistent sur la prise en compte de la diversité – « adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves » –, et notamment la diversité culturelle - « Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-

économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances » – ; en outre elles imposent la maîtrise d'une langue vivante étrangère, dans le but explicite de « participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves » (Ministère de l'Education Nationale, 2013).

Or, le professeur en établissement scolaire comme aussi bien que le futur enseignant de FLE/FLS se voient confrontés à un problème majeur : comment définir précisément cette notion de compétence interculturelle, comment l'interpréter et la promouvoir ? Quel rôle y jouent *la diversité culturelle*, *l'héritage culturel* et *l'altérité* ? En effet, les programmes scolaires et universitaires sont très peu explicites. Chaque enseignant doit ainsi décider lui-même comment définir, interpréter et promouvoir cette compétence.

Dans *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues* Byram *et al.* (2002) constatent qu'un « bon professeur » n'est pas uniquement celui qui enseigne une langue étrangère, mais plutôt un enseignant capable de faire comprendre à ses apprenants « la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour 'l'altérité', et de les amener à prendre conscience de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture » (Byram *et al.* 2002 : 10-11).

Cette conception sous-tend visiblement le second référentiel institutionnel français, le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (Ministère de l'Education Nationale, 2015), qui détermine « les cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire » en France, et plus particulièrement le *Domaine 5*, « les représentations du monde et de l'activité humaine » :

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. [...] Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent. [...] Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain. (Ministère de l'Education Nationale, 2015, non paginé)

Même si l'on peut à nouveau constater un déficit de prescription institutionnelle pragmatique – aucun document d'accompagnement pour ce *Socle commun* français qui sera mis en œuvre en septembre 2016, il est notable que ce qu'on pourrait nommer 'l'éducation à l'altérité' constitue un enjeu majeur de la formation des enseignants, qu'il s'agisse du français langue maternelle ou du français langue étrangère/seconde. Par ailleurs, la mise en perspective du *Socle commun* et des analyses de Byram *et al.* fait émerger la nécessité d'une didactique de l'interculturel qui intègre la diversité des élèves sans chercher à la réduire. Ainsi, si l'on se cantonne au seul contexte FLE/FLS, et au vu de l'hétérogénéité du public scolaire

et universitaire européen, notamment la variété des origines culturelles, ethniques et religieuses des apprenants, il est essentiel que l’enseignant réfléchisse à la prise en compte de la diversité en classe en promouvant la compétence socio-culturelle de chaque apprenant.

L’approche traditionnelle de la culture du pays de la langue cible comme quelque chose de stable qu’il faut apprendre pour bien se comporter dans la rencontre avec « l’autre » et où la prise de conscience interculturelle se limite à la compréhension des mœurs, des traditions et des règles de la vie quotidienne, ne paraît donc plus suffisante. D’un côté, cette approche court le risque de consolider les idées reçues et les stéréotypes, de l’autre elle a un aspect homogénéisant qui évacue la diversité socio-culturelle en France.

Dans ce contexte, la mise en œuvre d’une didactique de l’interculturel tout comme d’une éducation à l’altérité induit le questionnement de concepts clés et plus particulièrement celui de culture, qui, pour être constamment convoqué dans le champ de la didactique du FLE/FLS, revêt des acceptations idéologiquement et symboliquement marquées, voire en contradiction avec la perspective de reconnaissance de l’altérité telle qu’elle est scientifiquement et institutionnellement définie dans le contexte européen.

## **2.1 La compétence culturelle : approche socio-anthropologique**

Suffit-il de se construire un répertoire de savoirs sur la culture-cible, une liste de comportements, savoirs et attitudes, pour se prétendre culturellement compétent ?

La culture, envisagée dans son acception sociologique, insère certes l’individu dans un contexte social global (et donc possiblement résumable à quelques pratiques et savoirs), mais elle définit et détermine également ce même individu de manières différentes suivant les divers contextes sociaux auxquels il se confronte (Lahire, 1998 : 33). Ainsi une pratique culturelle considérée comme légitime, et vécue comme telle, dans un contexte particulier, sera appréhendée comme illégitime par le même individu dans un contexte différent. Cette tension constante, ces « dissonances culturelles »<sup>1</sup> (Lahire, 2004), ne doivent cependant pas conduire à un relativisme absolu, ni faire conclure à l’impossibilité de l’enseignement des compétences culturelles. Il s’agira de prendre en compte la dimension fondamentalement dynamique de l’identité culturelle des individus, et partant, refuser l’imposition d’un modèle culturel unique et essentialisé. Cette approche répond en outre aux exigences actuelles de l’enseignement des compétences socioculturelles en classe de FLE/FLS et à ses enjeux sociologiques et politiques, dans des contextes mondialisés de plus en plus troublés où s’exacerbent les postures identitaires en même temps que se simplifient à l’extrême tous les contenus culturels.

Parallèlement, la question même de l’identité culturelle a été posée par nombre d’anthropologues et plus particulièrement par les tenants de l’anthropologie

---

<sup>1</sup> Pour reprendre le sous-titre de l’ouvrage de Lahire (2004) : *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.*

dynamique, conjointement au niveau collectif – une société donnée, et individuel – le sujet. Dans son essai synthétique, *L’anthropologie*, François Laplantine insiste sur le « dynamisme interne qui est le fait de toute société » (Laplantine, 1989 : 148) ; convoquant Roger Bastide et Georges Balandier, il rappelle l’indexation des changements sociaux à la dynamique propre d’une société et insiste sur l’interpénétration des civilisations, qui provoque « un mouvement de transformations ininterrompues » (Laplantine, 1989 : 153). Cette approche dynamique des cultures se trouve appliquée à la définition de l’individu et de son identité culturelle dans un essai ultérieur, *Je, nous et les autres* (1999) où la notion même de « culture française » se voit interrogée. Laplantine met ainsi en garde contre la « tentation différentialiste » qui procède d’une « exigence de pureté et de purification » (Laplantine, 1999 : 49) dont l’histoire a largement montré les dangers et rappelle que « la spécificité d’une culture ou d’un individu vient des combinaisons infinies qui peuvent être produites, des agencements de termes hétérogènes, dissemblables, différents, bref, de la reformulation de plusieurs héritages » (Laplantine, 1999 : 52).

## 2.2 Transculturalité et hybridité culturelle

Dans cette perspective, il nous semble impératif de revenir sur la notion traditionnelle de culture. Selon le philosophe allemand Wolfgang Welsch (1997 : 68), la signification du mot culture en Occident émane du *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*<sup>2</sup> de Johann Gottfried Herder. Pour Herder, la culture est essentiellement la culture d’un peuple, ce qui signifie que par exemple la culture des États-Unis est différente de celle de l’Allemagne ou de celle de la France. Herder utilise la métaphore de la sphère pour définir son concept de culture, des sphères fermées et monolithiques. Selon Welsch, ce concept, articulé de façon paradigmatique par Herder, mais existant également indépendamment de l’influence du théoricien, est non seulement faux aujourd’hui, mais l’était aussi aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, où les mouvements artistiques n’étaient pas nationaux, mais européens (Welsch, 2002 : 86). Il critique notamment le fait que Herder prend comme point de départ un peuple homogène ayant une seule culture, qui avec ses particularités se différencie de la culture d’un autre peuple ; Welsch en tire la conclusion que le concept de Herder est séparatiste et nationaliste (Welsch, 1997 : 68). Selon Welsch, le concept herderien de culture tend avec son homogénéité interne et sa démarcation externe vers un racisme culturel ; cette vision de la culture comme des îlots ou des sphères intacts représente aussi bien une fausse description qu’une norme trompeuse (Welsch, 1997 : 71). Même les concepts de l’interculturalité et de la multiculturalité basés sur la diversité culturelle restent

---

<sup>2</sup>Titre en français : *Histoire et cultures* (2000), Paris : Flammarion, coll. « Garnier Flammarion / Philosophie ».

influencés par l'idée des cultures comme étant isolées et homogènes et coexistant côte à côte dans une seule société.

Welsch souligne que ce concept traditionnel de culture n'est plus adéquat dans nos sociétés marquées par la migration et la mondialisation, où les frontières culturelles s'estompent. À la place, il propose le concept de *transculturalité*, qui tient compte de l'entremêlement et de l'interpénétration des cultures. Selon Welsch, la transculturalité se manifeste tant au niveau macro, c'est-à-dire dans la société elle-même, qu'au niveau micro, c'est-à-dire dans l'identité des individus (Welsch, 2002 : 87).

En outre, dans les études postcoloniales, le concept d'*hybridité culturelle* de Homi K. Bhabha est largement utilisé. L'*hybridation culturelle* selon Bhabha va dans le même sens que la transculturalité de Wolfgang Welsch. Or, le concept de Bhabha ainsi que les autres mots-clés de sa théorie, comme *tiers-espace*, *interstice* et *déplacement*, soulignent les rapports de force et les hiérarchies des différences culturelles dans le contexte postcolonial négligé par Welsch. Bref la transculturalité de ce dernier n'est pas un concept efficient dans un contexte postcolonial. Selon Bhabha, tous les processus culturels, sociaux et politiques opèrent dans l'ambiguïté ; par conséquent, il rejette autant l'idée d'une identité originelle que l'idée d'une pureté culturelle :

Ce qui est innovant [...] c'est ce besoin de dépasser les narrations de subjectivités originaires et initiales pour se concentrer sur les moments ou les processus produits dans l'articulation des différences culturelles. Ces espaces « interstitiels » offrent un terrain à l'élaboration de ces stratégies du soi – singulier ou commun – qui initient de nouveaux signes d'identité, et des sites innovants de collaboration et de contestation dans l'acte même de définir l'idée de société. C'est dans l'émergence des interstices – dans le chevauchement et le déplacement des domaines de différences – que se négocient les expériences intersubjectives et collectives d'appartenance à la nation, d'intérêt commun ou de valeur culturelle. (Bhabha, 2007 : 30)

Cette citation synthétise plusieurs idées centrales de la théorie de Bhabha, qui se réfère dans son argumentation à la dissémination derridienne ; il s'agit d'un « déplacement » de la signification et/ou d'une « traduction », terme que Bhabha utilise parallèlement (voir par exemple Bhabha, 2007 : 76). Regardons de plus près ce que cela signifie. Bhabha s'appuie sur la notion de différence culturelle qu'il oppose à la notion de diversité culturelle. Si la diversité culturelle est « la reconnaissance de coutumes et de contenus culturels prédonnés » (Bhabha, 2007 : 77), la différence culturelle « est un processus de signification au travers duquel les affirmations *de* la culture ou *sur* la culture différencient » (Bhabha, 2007 : 76). De cette façon la différence culturelle problématise à la fois l'idée d'une culture et celle d'une identité unitaire.

Un autre concept opérant pour questionner les relations intersubjectives est la notion d'*altérité* issue de la philosophie d'Emmanuel Levinas. Selon Levinas, il s'agit dans la rencontre avec autrui de reconnaître de façon empathique la particularité et la différence de chaque individu hors des normalisations et essentialisations culturelles, bref de vouloir connaître son altérité (Levinas, 1983).

Ce concept d’altérité, articulé aux questionnements inauguraux de Welsch et Bhabha, doit être un principe structurant de l’approche didactique des langues-cultures, au-delà du simple respect des prescriptions institutionnelles. En effet, la notion même de *compétences culturelles* est très diverse en fonction des langues et des civilisations (Chiss, 2012 : 12-21). Prenant l’exemple du récit en classe de FLE, Jean-Louis Chiss note ainsi que son enseignement en langue étrangère « produit un heurt avec le répertoire narratif et discursif propre à la langue maternelle et composante de l’univers symbolique » (Chiss, 2012 : 19).

La démarche d’appropriation de l’univers culturel de la langue cible doit par conséquent intégrer cette altérité originelle vécue par l’apprenant : « pour l’étudiant étranger [...] il reste le plus souvent, non pas à effacer sa propre culture, mais à faire sien un certain découpage de la réalité lui permettant de ne plus se sentir étranger au monde dont il utilise la langue » (Chiss, 2012 : 56). On peut ainsi évoquer une double expérience d’altérité pour l’apprenant : décentration parfois complexe par rapport à son propre mode de représentation symbolique du monde, et décentration par rapport aux représentations stéréotypées et monolithiques qu’il a pu se forger sur la langue cible. Dans tous les cas, il s’agit de ne plus se penser en terme de monade isolée, mais de définir une identité ouverte et en perpétuelle interaction. La transculturalité dans cette perspective emprunte donc également à ce qu’Edouard Glissant nomme « philosophie de la relation » (2009), où le sujet s’invente dans et par la relation à l’autre. Il s’agira ainsi d’examiner comment l’appropriation de compétences (inter)culturelles passe par un processus d’individuation qui envisage l’autre dans sa différence et sa similitude, dans un mouvement constant d’allers-retours entre des espaces culturels poreux. Nous proposerons ainsi au terme de notre réflexion une didactique de la *transsubjectivité*, qui empruntera à Jean-Louis Chiss (2012) son ancrage dans le support littéraire et la relation de soi à soi qu’il induit.

### **3. Enjeux et moyens d’une formation à la littérature en classe de FLE/FLS**

#### **3.1 Proposition de méthode et exemple de deux supports littéraires permettant la mise en œuvre d’une didactique de l’implication et de la transculturalité**

Nous proposons une méthode didactique basée sur l’exploitation des textes littéraires, prenant en compte les enjeux de la transculturalité et favorisant l’implication de l’apprenant. Les deux ouvrages ont été choisis car ils se prêtent tout particulièrement à la mise en œuvre d’une « approche interactive » (Cicurel, 1991 :18). En effet, ils sont issus de la littérature de jeunesse migrante, dont les œuvres nous paraissent très utiles pour aborder en classe de FLE/FLS des thèmes comme l’appartenance et la différence culturelle ainsi que l’altérité, étant donné que ces textes s’inscrivent dans une dimension spatiale postcoloniale qui intègre la mondialisation. Ils illustrent ainsi la conception de la culture d’un pays comme un fonds hybride et transculturel. L’appropriation par l’apprenant de ces enjeux transculturels sera favorisée par le choix d’une didactique spécifique : une « didactique de l’implication » (Rouxel, 2007 : 49) qui s’appuie sur l’effet produit

par le texte sur la subjectivité du lecteur, envisagé comme *sujet lecteur* (Langlade & Rouxel, 2006). Les modalités d’engagement du sujet lecteur dans le texte littéraire sont ainsi théorisées par Lacelle et Langlade (2007 : 55)<sup>3</sup>:

Le contenu fictionnel de l’œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l’activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l’œuvre (**concrétisation imageante ou auditive**), réagit à ses caractéristiques formelles (**impact esthétique**), établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages (**cohérence mimétique**), (re)scénarise des éléments d’intrigue à partir de son propre imaginaire (**activité fantasmatique**), porte des jugements sur l’action et la motivation des personnages (**réaction axiologique**).

Les auteurs déterminent ainsi cinq modes d’activité fictionnalisante du lecteur, qu’il s’agit de développer afin de favoriser l’appropriation de l’œuvre littéraire par l’apprenant. Cette activité fictionnalisante s’ancre dans la production d’images mentales indissociables de l’acte de lecture, qui intègre au monde proposé par l’auteur le monde singulier de chaque lecteur, son imagerie mentale personnelle : double « effet-programmé » de l’œuvre littéraire (Iser, 1985). Le transfert de ces concepts didactiques du cours de littérature vers le cours de FLE/FLS paraît particulièrement pertinent dans le cadre de la convergence des didactiques du français prônée par nombre de chercheurs et didacticiens<sup>4</sup>.

Les deux ouvrages sélectionnés dans le cadre de la classe de FLE/FLS nous semblent ainsi se prêter à la construction par l’apprenant de compétences conjointement littéraires et transculturelles. Nous irons jusqu’à dire : transculturelles parce que littéraires, si l’on suit les analyses de Godard (2015). Ainsi il ne s’agit pas d’envisager la littérature pour elle-même car « elle transmet autre chose qu’elle-même. En effet, les mots renvoient à une expérience, qui peut susciter de l’émotion, l’imagination ou la réflexion : ce sont toutes ces dimensions qui donnent sens à l’apprentissage » (Godard, 2015 : 6).

Dans *Béni ou le paradis privé* d’Azouz Begag (1989) le protagoniste, l’adolescent Ben Abdallah, qui préfère être nommé Béni pour éviter les connotations péjoratives, est tiraillé entre les impératifs et exigences de ses parents d’origines maghrébines et son désir d’être un Français ordinaire dans une France des années 1980 marquée par l’histoire coloniale et le racisme. Azouz Begag joue dans ce texte avec beaucoup d’ironie et d’humour avec des assignations identitaires auxquelles le protagoniste se voit confronté et son désir de s’assimiler dans une collectivité tout en gardant son individualité, bref d’intégrer deux appartenances socio-culturelles et de vivre son hybridité.

Ainsi Béni, dans un cours de français, est-il le seul élève à pouvoir répondre à la question de la forme grammaticale qu’il faut appliquer après la conjonction « aussi » au début d’une phrase. Le professeur répond : « Si c’est pas un comble que le seul étranger de la classe soit le seul à pouvoir se vanter de connaître notre langue ! » (Begag, 1989 : 42). Béni riposte qu’il n’est pas vraiment étranger

<sup>3</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent.

<sup>4</sup> Nous renvoyons à la synthèse d’Anne Godard (2015 : 56-58).

puisqu’il est né à Lyon comme tout le monde. Un autre élève, probablement un pied-noir ou un juif algérien le corrige en disant : « Pas tous, moi je suis né à Oran ». Puis Béni, avec une bonne dose d’ironie continue en appliquant la forme correcte après « aussi » : « Autrement dit, je suis né à Lyon, aussi puis-je demander à être considéré comme un Lyonnais » (Begag, 1989 : 42). Béni trouve le fait que le professeur l’ait traité d’étranger d’autant plus injuste que ce professeur lui-même est d’origine italienne : « J’avais failli lui dire qu’il était sans doute plus étranger que moi, mais ce n’est jamais bon de déstabiliser un prof devant sa classe » (Begag, 1989 : 43). Dans cette scène, l’humour déconstruit les identités figées.

Comme activité favorisant l’émergence de la *transsubjectivité*, nous proposons des questions s’appuyant sur les perspectives proposées par Lacelle et Langlade (2007 : 55) : Comment imaginez-vous Béni et France physiquement (concrétisation imageante) ? Que pensez-vous de l’attitude du professeur et de la police envers Béni (réaction axiologique) ? Croyez-vous que France soit amoureuse de Béni (cohérence mimétique) ? Qu’auriez-vous fait à la place de Béni quand l’entrée de la boîte de nuit lui est refusée (réaction fantasmatique) ? Pourquoi, à votre avis, l’auteur a-t-il nommé la boîte de nuit « Le paradis » et pourquoi devient-elle un « paradis privé » pour Béni (cohérence mimétique et réaction fantasmatique) ? A la fin du roman, une ombre vient vers Béni ; qui est-ce ? Imaginez une fin à l’histoire.

Au-delà d’une didactique de l’implication, ces questions amènent l’apprenant à interroger les notions mêmes d’identité et de culture, à travers un examen des relations interpersonnelles et de ce qu’elles traduisent de la complexité des rapports sociaux, aussi bien que de la constitution d’une identité singulière. L’expérience du sujet lecteur rejoint celle du personnage dans une appréhension dynamique de l’identité, telle qu’elle est défendue notamment par François Laplantine (1989 & 1999).

Si chez Azouz Begag l’aspect sociologique et réaliste est très présent – le texte est d’inspiration autobiographique –, chez *Monsieur Ibrahim* l’imagination et la liberté de l’auteur vont plus loin, le récit a les aspects d’un conte et pose des questions philosophiques qui peuvent concerner chaque apprenant et l’inciter à réfléchir à des thèmes universels comme sa propre appartenance culturelle. Dans *Monsieur Ibrahim*, le quartier parisien où l’intrigue se déroule est d’une part une société marquée par des discours identitaires. D’autre part, l’histoire montre que les personnages n’appartiennent pas à une seule culture stable mais qu’il s’agit en effet d’hybridation culturelle.

L’histoire se joue d’abord à Paris dans les années 1950 où le héros, Moïse, un adolescent, vit avec son père, un survivant de la Shoah, et où Monsieur Ibrahim, « l’Arabe d’une rue juive » (Schmitt, 2004 :12) tient une épicerie. Monsieur Ibrahim l’appelle Momo et quand Moïse le corrige, celui-ci dit : « Je sais que tu t’appelles Moïse, c’est bien pour cela que je t’appelle Momo, c’est moins impressionnant » (Schmitt, 2004 :13). Momo répond à cela que Moïse est un nom juif et que ce n’est pas arabe. Monsieur Ibrahim lui dit qu’il n’est pas arabe mais musulman et que arabe signifie « ouvert de huit heures du matin jusqu’à minuit et même le dimanche, dans l’épicerie » (Schmitt, 2004 :14).

L’auteur ne donne pas d’indications précises quant aux origines de Monsieur Ibrahim, sauf qu’il vient du Croissant d’Or. Monsieur Ibrahim l’explique : « Cela désigne une région qui va de l’Anatolie jusqu’à la Perse, Momo » (Schmitt, 2004 :13). En classe de FLE/FLS, cette petite scène pourrait se prêter à une discussion ou réflexion individuelle sur les origines de Monsieur Ibrahim, sur l’importance du nom, de l’ethnie et de l’Histoire.

Au cours du récit, Monsieur Ibrahim tient beaucoup à « son » Coran, c’est-à-dire à son interprétation personnelle. Ce fait permet en outre une discussion sur les identités et vérités religieuses individuelles et collectives ainsi que sur la possibilité des interprétations subjectives. Quand le père de Momo se suicide, M. Ibrahim l’adopte et ils partent pour un long voyage à travers l’Europe vers l’Orient d’où M. Ibrahim venait et où il va également mourir. A la fin du récit, Momo revient à Paris où il hérite de l’épicerie de Monsieur Ibrahim : « Voilà, maintenant je suis Momo, celui qui tient l’épicerie de la rue Bleue, la rue Bleue qui n’est pas bleue. Pour tout le monde, je suis l’Arabe du coin. Arabe, ça veut dire ouvert la nuit et le dimanche, dans l’épicerie » (Schmitt, 2004 : 75).

Les exploitations de *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran* dans une perspective didactique impliquée, inspirée de Lacelle et Langlade (2007 : 55) pourraient être les suivantes : Comment imaginez-vous physiquement les personnages ? Est-ce que Monsieur Ibrahim parle avec un accent (concrétisation imageante ou auditive) ? Pourquoi Monsieur Ibrahim emmène-t-il Momo avec lui ? Où est la mère de Momo (cohérence mimétique) ? Imaginez une autre fin de l’histoire. Comment auriez-vous réagi à la place de Monsieur Ibrahim quand Momo dit qu’il n’est qu’un Arabe (activité fantasmatique) ? Pourquoi Momo choisit-il finalement de devenir « l’Arabe du coin » (réaction axiologique et activité fantasmatique) ? Autant de questions qui ne portent pas sur le contenu culturel du récit comme objet de savoir essentialisé mais sur la démarche d’interrogation des représentations identitaires et culturelles, ainsi que sur la constitution d’une identité dynamique au sens de Laplantine. Parallèlement, le lecteur se trouve amené à questionner ses propres représentations, ses images mentales, à en élaborer de nouvelles, à redéfinir son identité et ce qu’il pense en être constitutif. Ainsi se posent les bases de ce que nous nommerons une didactique de la *transsubjectivité*.

### **3.2. Vers une didactique de la transsubjectivité**

Les deux exemples qui précèdent montrent à quel point la littérature n’a pas pour simple vocation de présenter des contenus culturels figés comme autant d’objets de savoirs intangibles. Ce qui est en jeu dans ces deux récits est bien la *relation* –au sens d’E. Glissant (2009) –, le lien entre deux espaces, l’individuation du sujet et son décentrement. Ces « espaces » qui définissent les termes toujours mouvants de la *relation* selon Glissant font d’ailleurs écho aux interstices de Bhabha précédemment évoqués comme lieu d’élaboration de l’hybridité.

Néanmoins la constitution d’une identité assumée comme hybride est aussi une expérience parfois douloureuse, lorsque celui que nous voudrions comme *alter ego* nous envisage uniquement comme étranger. Grâce à la médiation de l’œuvre

littéraire, le sujet lecteur – *a fortiori* s’il est apprenant FLE/FLS – fera ainsi une première expérience de *transsubjectivité*, au sens de Chiss (2012) : questionnement de soi et sur soi par la médiation d’un support littéraire, par la rencontre avec une autre subjectivité (fût-elle fictive et narrative). Nous ajouterons une seconde dimension, non contradictoire, à cette expérience d’individuation : la *transsubjectivité* du lecteur se construit également dans ce questionnement sur l’identité culturelle, sur l’impossibilité de lui imposer des contours définitifs. Les fins ouvertes de ces deux récits sont également des appels à dupliquer le parcours des personnages et matérialisent ainsi ce que Glissant nomme « pensée de l’errance » : « Par la pensée de l’errance nous refusons les racines uniques et qui tuent autour d’elles : la pensée de l’errance est celle des enracinements solidaires et des racines en rhizome. Contre les maladies de l’identité racine unique, elle est et reste le conducteur infini de l’identité relation. » (Glissant, 2009 : 62).

La *transsubjectivité* ainsi posée devient le support d’une didactique de littérature ancrée dans les enjeux actuels de l’appréhension des langues et des cultures en classe de FLE/FLS. Dans ce cadre, les analyses de l’anthropologue François Laplantine sont particulièrement éclairantes. Dans *Je, nous et les autres* (1999), il assimile en effet son approche critique des concepts de culture et d’identité à la démarche littéraire, estimant que « le récit littéraire – qui est toujours un récit de transformations – peut être utilisé comme opérateur logique pour réactualiser et renouveler (et non résoudre) des questions qui se posent au cœur même de l’anthropologie » (Laplantine, 1999 : 75). En effet, convoquant notamment Montaigne, Proust, Beckett, Laplantine rappelle que la littérature se pense comme écart, transformation, mise en langage de cette expérience impossible de figer l’identité : « le caractère fragile et provisoire de ce que l’on ne peut plus appeler « identité », c’est aussi l’instabilité du texte qui s’efforce de dire à la fois la permanence et le changement, et qui provoque une lecture interrogative » (Laplantine, 1999 : 86). Dans cette optique, l’usage didactique de la littérature en classe de FLE/FLS revêt un intérêt double, dans la mesure où la question de la langue et de son étrangeté est deux fois posée : par le texte littéraire lui-même – dont l’énonciation apparaît souvent étrange au natif lui-même, et par la langue dans laquelle il est écrit. « Dans l’anthropologie comme dans la littérature, ce n’est jamais seulement la question du même qui est posée, mais la question du même et de l’autre et le fait qu’il y ait de l’autre appelle un travail sur *l’autre de la langue* [...] »<sup>5</sup> (Laplantine, 1999 : 86). Le sujet lecteur de FLE/FLS fait donc, en quelque sorte, une expérience anthropologique au carré, *a fortiori* lorsque la réflexion sur l’identité culturelle dans la culture cible amène, par le biais d’une approche didactique impliquée des œuvres littéraires, un questionnement de la culture source : c’est son identité propre, et son caractère hybride, que l’apprenant se trouve invité à examiner *in fine*. C’est ainsi que la littérature déclenche une « capacité conjointe de décentrement et de retour sur sa propre culture » (Lüdi, Munch et Gauthier, 1994 : 106). La didactique de la *transsubjectivité*, dans ce cadre, peut être ainsi résumée :

---

<sup>5</sup> C’est Laplantine qui souligne.

questionnement de soi par le biais d’une subjectivité autre, qui se déploie dans le texte littéraire. L’étrangeté fondatrice du texte littéraire rejoint celle de la langue étrangère, pour questionner l’autre et *in fine* se comprendre soi-même comme autre, hybride, interstitiel, pour reprendre la terminologie de Bhabha.

Des œuvres comme *Béni ou le paradis privé* et *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*, par la complexité même des situations (trans)culturelles qu’elles proposent, dans la mesure aussi où elles présentent des parcours qui remettent en cause la tentation du binarisme des identités, constituent des supports privilégiés pour amener cette expérience de *transsubjectivité* et mettre l’hybridation culturelle au cœur des problématiques d’apprentissage des langues et des cultures.

#### **4. Conclusion : la littérature, point d’ancrage d’une didactique de la transsubjectivité en classe de FLE/FLS**

Au terme de notre analyse, la question de la compétence culturelle et interculturelle des apprenants en classe de FLE/FLS apparaît comme travaillée en profondeur par des problématiques liées à la définition de l’identité culturelle du sujet, qu’il s’agisse de l’apprenant ou de celui qui se trouve posé comme ‘l’autre’. Dans le contexte actuel d’exacerbation des revendications identitaires et de tentation d’enfermement des cultures dans une pureté fantasmatique, il apparaît crucial de favoriser le développement d’une didactique des langues et des cultures qui conduise l’apprenant à prendre conscience de la coexistence constante de l’autre et du même au cœur de chaque culture et de chaque individu : en bref de faire l’expérience personnelle de l’altérité.

Dans ce contexte, la littérature apparaît comme le médium privilégié d’une telle appréhension, davantage que les manuels, dans la mesure où elle propose une approche complexe de la langue et de la culture. La littérature est le lieu d’expression même du doute, de l’errance : « je ne peins pas l’être, je peins le passage », écrivait Montaigne (1979 : 20). C’est une erreur que de vouloir prétendre proposer une peinture définitive du monde, qui « n’est qu’une branloire pérenne » (Montaigne, 1979 : 20). La seule stabilité du monde est donc son instabilité, et ceux qui pensent pouvoir le fixer sont dans l’erreur car la « constance même n’est autre chose qu’un branle plus languissant » (Montaigne, 1979 : 20). Si le monde est instable, le sujet l’est tout autant, et c’est bien une des significations que l’on peut extraire de *Béni ou le paradis privé* et de *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran*, les deux ouvrages dont nous avons proposé l’étude.

C’est ainsi qu’à partir de la littérature, nous posons la didactique de la transsubjectivité en classe de FLE/FLS : une didactique de l’implication qui conduise l’apprenant à questionner son identité culturelle par le biais de supports littéraires eux-mêmes travaillés par le rapport du même et de l’autre, à faire ainsi l’expérience personnelle de l’hybridation culturelle au sens de Bhabha. Le terme de transsubjectivité se trouve également posé pour définir le rapport singulier du sujet lecteur au texte littéraire : le rapport de soi à soi et à plusieurs subjectivités (de l’auteur, du lecteur, des personnages fictifs qui les catalysent toutes).

Le texte littéraire a donc une fonction de médiation (et en cela aussi, il est transsubjectif) de l'apprenant vers la culture autre dans sa complexité et vers une appréhension de sa propre identité.

Enfin, les deux exemples de *Béni ou le paradis privé* et de *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran* permettent également de mettre en évidence que ce type de démarche – que nous nommerons donc transsubjective – n'est pas réservée aux niveaux avancés de maîtrise de la langue cible. Il s'agit ainsi d'affirmer la nécessité d'introduire le support littéraire à tous les niveaux de la classe de FLE/FLS, afin d'engager une approche complexe des compétences culturelles des apprenants et ainsi éviter de construire des approches fixistes qui risqueraient de se pérenniser.

### **Bibliographie**

- Begag, A. (1989), *Béni ou le paradis privé*. Paris : Editions du Seuil, coll. « Points virgule ».
- Bhabha, H. K. (2007), *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*. Paris : Editions Payot & Rivages.
- Byram, M. Gribkova, B. & Starkey, H. (2002), *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Chiss, J.-L. (2012), *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Cicurel, F. (1991), « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive », *Les Cahiers de l'ADISFLE* n°3 : « Les enseignements de la littérature », Actes des 7èmes rencontres de janvier, pp. 12-18.
- Conseil de l'Europe (2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner et évaluer CECRL*. Strasbourg : Didier. [http://www.editionsdidier.com/files/media\\_file\\_3403.pdf](http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3403.pdf) (page consultée le 15 oct 2015).
- Glissant, E. (2009), *Philosophie de la relation*. Paris : Gallimard.
- Godard, A. (éd.) (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris : Didier.
- Iser, W. (1985), *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, trad. E. Sznycer. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Lacelle N., Langlade G. (2007), « Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres », in Dufays J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Bruxelles : UCL, pp. 55-64.
- Lahire, B. (1998), *L'homme pluriel, les ressorts de l'action*, Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2004), *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte.
- Langlade G., Rouxel A. (2006), *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Laplantine, F. (1989), *L'Anthropologie*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Laplantine, F. (1999), *Je, nous et les autres*, Paris : Le Pommier.

- Levinas, E. (1983), *Le temps et l'autre*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- Lüdi, G., Munch, B., Gauthier, C. (1994), « Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère », in Coste, D. *et al.*, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : Hatier/Didier, CREDIF-LAL, pp. 100-116.
- Ministère de l'Education Nationale (2013), *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, *Bulletin Officiel* n°30 du 25 juillet 2013.
- Ministère de l'Education Nationale (2015), *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* *Bulletin Officiel* n°17 du 23 avril 2015.
- Montaigne, M. de ([1580]1979), *Essais*, Livre III, Paris : Garnier-Flammarion.
- Rouxel, A. (2007), « De la tension entre *utiliser* et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus », in Dufays J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Bruxelles : UCL, pp. 45-55.
- Schmitt, E-E. (2004), *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran*. Paris : Magnard, coll. « Classiques et Contemporains ».
- Skolverket (2011), *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011*. Stockholm : Fritzes. <http://www.skolverket.se> (page consultée le 14 octobre 2015)
- Welsch, W. (1997), « Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen » in Irmela Schneider/Christian W. Thomsen (éds.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Cologne : Wienand Verlag. Article en anglais : « Transculturality – the Puzzling Form of Cultures today » in Mike Featherstone/Scott Lasch (éds.), (1999) : *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Londres : Sage, <http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html> (page consultée le 2012-05-20).
- Welsch, W. (2002), « Rethinking identity in the age of globalisation – a transcultural perspective », in Taiwan Association of Aesthetics and Art Science (éd.), *Aesthetics and Art Science*, no. 1-2002, <http://uni-jena.de/welsch> (page consultée le 2012-06-08).