

# Literary and intercultural aspects in methodology of teaching French as a foreign language

## [Les aspects littéraires et interculturels dans les méthodologies du français langue étrangère]

Valbona Gashi-Berisha

DOI: 10.18355/XL.2018.11.01XL.09

### Abstract

This work is primarily a reflection on the teaching of FLE in the European context with emphasis on literary and intercultural aspects. In most FLE textbooks, the literary text is provided from level A2 of the Common European Framework of Reference for Languages. Obviously the use of texts varies according to the textbooks and methods of teaching. We will try to develop the place of literature in French as a foreign language class and its importance as a teaching aid.

Literary texts have long been used as an educational tool in the teaching of a foreign language. The role of literature remains essential in learning the culture and civilization of the Other. The literary text comes back after a disputed period and offers teachers and learners choices for easier organization of linguistic, literary and cultural lessons.

**Key words:** Literature, text, teaching, textbook, pedagogical support, intercultural

### Résumé

Ce travail consiste, avant tout, à faire présenter une réflexion sur l'enseignement du FLE dans le contexte européen mettant l'accent sur des aspects littéraires et interculturels. Dans la plupart des manuels du FLE, le texte littéraire est prévu dès le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Evidemment l'utilisation des textes varient selon les manuels et les méthodes de l'enseignement. Nous allons essayer d'élaborer la place de la littérature en classe de français langue étrangère (FLE) et son importance en tant que support pédagogique.

Les textes littéraires se présentent depuis longtemps comme outil pédagogique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ils reviennent après une période contestée et offrent aux enseignants et apprenants des choix permettant une organisation plus facile des leçons linguistiques, littéraires et culturelles. Le rôle de la littérature reste essentiel dans l'apprentissage de la culture et de la civilisation de l'Autre.

**Mots-clés :** littérature, texte, enseignement, manuel, support pédagogique, interculturel

---

### Introduction

Le texte littéraire est sans doute le support le plus adapté dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il offre, depuis toujours, de riches ressources langagières et interculturelles qui de nos jours représentent un enjeu majeur dans l'éducation. Cet article s'intéresse aux caractéristiques du texte littéraire en tant que support pédagogique dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence la langue française. Le texte littéraire est considéré comme le meilleur dispositif pédagogique dans l'enseignement du FLE qui aide l'apprenant à mieux acquérir la langue. Son utilisation varie en fonction des systèmes éducatifs, de nombreux pays, encore de nos jours, continuent l'enseignement selon les approches traditionnelles.

Les genres littéraires privilégiés de façon générale dans l'enseignement du FLE sont le récit, le théâtre, la poésie. Barthes souligne l'importance du récit dans *Introduction à l'analyse structurale du récit* qu'il « présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés » (Barthes, 1966, p. 1), ce qui évitera des difficultés puisque c'est un genre dont l'apprenant a fait l'expérience dans sa langue. Selon lui « tous les groupes humains ont leurs récits et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par les hommes de culture différente, voire opposée » (Ibid., p. 1). L'exploitation pédagogique du texte littéraire varie selon les méthodes et les manuels utilisés dans l'enseignement/apprentissage. Il *pose effectivement la question de l'adéquation entre apprendre une langue et lire un texte littéraire. Activité solitaire par excellence, cette lecture est souvent le fruit d'une sélection personnelle, elle est réalisée dans des conditions choisies. Son objectif est de trouver un certain plaisir à la découverte des actions de personnages auxquels le lecteur peut plus ou moins s'identifier.* (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005, p. 234-235).

La tâche la plus difficile pour l'enseignant de langue étrangère est la sélection des textes littéraires et le choix du texte approprié au niveau langagier des apprenants :

*Donner des outils pour accéder en confiance à ces livres est alors un objectif réaliste et adapté à bien des terrains. Sans négliger l'apprentissage de l'oral, le développement de compétences propres à la lecture littéraire peut être inséré dans une progression pédagogique au bénéfice des apprenants. Ces compétences demandent toutefois de poursuivre la réflexion didactique afin de les définir. Lire en langue étrangère nécessite des stratégies spécifiques qui peuvent être éloignées des habitudes de lecture en langue maternelle. De même, pour choisir un livre, interpréter le paratexte éditorial, s'orienter dans une librairie, il importe de maîtriser certains codes éditoriaux, certaines classifications génériques... qui ne sont que rarement enseignés. Cette compétence globale, que nous désignerons par l'appellation compétence lectoriale, peut être un véritable outil de perfectionnement linguistique et culturel pour l'apprenant qui dispose ainsi des clés d'accès à la littérature.* (Ibid., p. 234-235).

### **Historique de la littérature en classe du FLE**

Si on se réfère aux débats multiples sur les méthodologies de l'enseignement d'une langue, nous devons distinguer d'abord l'enseignement de la langue maternelle et de celle étrangère et l'écart qui les séparent surtout quand on utilise des textes littéraires comme support pédagogique. Sur la question de l'enseignement de langue maternelle et langue étrangère, nous pouvons faire référence à Barbara Cassin, philosophe, qui a donné une conférence en 2010 à des enfants sur le sujet de la langue, langue maternelle ou langue apprise. Le texte de la conférence, offre dans un langage accessible à tous une réflexion philosophique sur ce qu'est une langue : « Chacun naît dans la langue ou les langues qu'on parle autour de lui. Mais qu'est-ce qu'une langue "maternelle" ? Et qu'arrive-t-il quand on en apprend une autre ? Si chaque langue dessine un monde, qu'est-ce qui se dessine quand on en parle plusieurs ? Passer d'une langue à l'autre, en apprenant, permet de s'aventurer dans une autre manière de faire passer le sens ». (Cassin, 2012, p. 67)

D'après les méthodologies traditionnelles, l'enseignement d'une langue étrangère favorise le texte littéraire comme support privilégié. L'apprentissage ancien d'une langue étrangère se fait par la traduction littéraire. Cette méthodologie appelée *grammaire/traduction* s'est développée dans la seconde moitié du XIXe siècle. Son objectif est de faire passer le texte de la langue étrangère dans la langue maternelle et de développer l'art de l'éloquence. Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles

XLinguae, Volume 11 Issue 1XL, January 2018, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X

grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Les textes littéraires étudiés en classe sont choisis selon l'approche comparatiste. Cette méthodologie *Grammaire/traduction* est rejetée vers la fin du XIXe siècle. À partir des années 1880, suite à des relations commerciales et à des échanges, l'enseignement d'une langue étrangère évolue vers l'apprentissage communicatif appelé : *la méthodologie directe*. Son principal objectif c'est d'acquérir des connaissances à communiquer : éviter la traduction et utiliser les mots uniquement dans la langue étrangère. Alors, un retour de textes littéraires est apparu dès la fin de la Première Guerre mondiale grâce à *la méthodologie active* - un modèle de l'enseignement mixte se basant sur la grammaire/traduction et la communication comme approche du texte littéraire. Cette *méthodologie active* aborde le texte oralement par des questions et des réponses dans la langue étrangère. Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire. Le texte littéraire est généralement réservé aux niveaux avancés aussi bien dans l'enseignement du français langue maternelle que dans celui du FLE. De même, dans les deux niveaux de l'enseignement FLM et FLE, l'apprentissage de la langue française s'est orienté vers la maîtrise de la langue.

Dès le début des années 50, suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve dans une situation délicate, obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique. Des équipes francophones de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Petit à petit les méthodes *audio-orales* et *audio-visuelles* ne prennent plus en compte le texte littéraire comme support pédagogique. Dans son œuvre *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq résume la situation : « Les méthodologies audio-orales et audiovisuelles fondées sur l'apprentissage de la parole en situation et d'une présentation de la civilisation au quotidien évincèrent quasi entièrement la littérature des supports d'apprentissage ». (Cuq, 2003, p. 158)

Dans les années 1960, les didactiques distinguaient l'enseignement de la langue de l'enseignement des études littéraires. Vers la fin des années 70, les recherches sur l'enseignement et la pratique de la lecture ont donné naissance à une méthodologie très connue en didactique du FLE : Approche globale des textes. Cette approche est fondée sur une triple compétence (chacune intervenant simultanément) qui caractérise la compétence de lecture selon Moirand :

- une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntaxique et/ou sémantiques de la langue ;
- une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit) ;
- enfin, une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde). (Moirand, 1979, p. 23)

Ensuite grâce à *l'approche communicative*, le texte littéraire a trouvé sa place valorisante dans l'enseignement du FLE. Elle s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. C'est une approche comparatiste effectuant une relation interculturelle assez importante. Durant cette époque, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue

étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE est un support qui joue le rôle de passeur de langue et de culture. Ce retour du texte littéraire accompagne un intérêt particulier de l'association littérature / interculturel. Les méthodes communicatives ont introduit progressivement le texte littéraire, d'abord avec la chanson, la poésie (des textes de Jacques Prévert), le théâtre, et enfin la nouvelle, le roman - des textes parfois longs. Les éditeurs ont conçu des textes littéraires dotés d'aides à la lecture (explications, exercices), puis des adaptations de textes en français courant.

Il faut attendre les années 1990 pour une évolution des études littéraires dans l'enseignement d'une langue surtout avec l'arrivée de l'approche actionnelle et son adoption par le Conseil de l'Europe pour les langues. La perspective actionnelle privilégiée par le CECRL suppose une nouvelle orientation de l'enseignant dans la conduite de sa classe et dans les tâches qu'il propose à ses élèves. Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* qu'il possède, ainsi que sur ses *savoir-apprendre*. Selon Puren : « Il ne s'agit plus seulement de parler avec les autres, ni d'agir sur eux, mais d'agir avec eux en langue étrangère ». Puren (2008, p. 5) Les différentes méthodologies que nous venons d'évoquer présentent ainsi une certaine continuité en ce qui concerne la place et la fonction du texte littéraire. Mais, avant de parler de l'approche actionnelle et du CECRL, nous allons évoquer les trois aspects du texte littéraire qui sont :

- Aspect linguistique
- Aspect ludique-éducatif
- Aspect culturel/interculturel

### **Aspect linguistique**

« *La littérature et la langue sont deux entités indissociables et interdépendantes, elles se nourrissent l'une de l'autre pour se construire* ». (Peytard, 1988, p.13) Pour Barthes, le texte littéraire devient un acte de langage qui dépasse l'univers littéraire et arrive au domaine de la Sémiologie et des Etudes du Langage. Alors, on peut se poser la question. Pourquoi choisir de travailler sur les textes littéraires en FLE ? Tout simplement c'est parce que le texte est un transmetteur de valeurs linguistiques et culturelles d'un pays. La langue et la littérature sont unies pour toujours et leur lien est incontestable. Le Clézio, dans la conférence Nobel donnée en 2008, affirme que :

Les écrivains, dans une certaine mesure, en sont les gardiens. Quand ils écrivent leurs romans, leurs poèmes, leur théâtre, ils font vivre le langage. Ils n'utilisent pas les mots, mais au contraire ils sont au service du langage. Ils le célèbrent, l'aiguisent, le transforment, parce que le langage est vivant par eux, à travers eux et accompagne les transformations sociales ou économiques de leur époque. (J.M.G. Le Clézio, 2008, p. 7)

En situation d'enseignement du français langue étrangère ou de toute autre langue étrangère, il est louable de proposer aux apprenants le texte littéraire pour qu'ils l'appréhendent dans des conditions de communication authentique, c'est-à-dire les introduire à la communication spécifique au littéraire qui se joue entre l'auteur et le lecteur qui fait une utilisation de la langue « pour le rêve ou le plaisir, importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle » (CECRL, 2001 : 47). Les études littéraires devraient permettre de développer une compétence littéraire chez l'apprenant si celle-ci n'est pas considérée par l'enseignant comme une compétence

XLinguae, Volume 11 Issue 1XL, January 2018, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X

proprement linguistique mais plutôt comme une compétence générale (Ibid., p. 82) portant sur la connaissance du fait littéraire, acquise par l'expérience personnelle et une éducation interculturelle. Dans ce cas, elle se compose :

a) d'un savoir littéraire (auteurs, ouvrages, époques, revues, manifestations, etc.)

;

b) d'un savoir-faire (aptitude à interpréter un texte littéraire, en déchiffrer le sens et ses recours d'écriture, à comparer les littératures source et cible, à concrétiser un projet d'écriture ;

c) d'un savoir-être de lecteur qui intègre la littérature à ses loisirs, pour son propre plaisir parce que, comme toute œuvre d'art, elle éveille en lui des émotions et des questionnements.

Le langage littéraire permet aux mots d'assumer une vie distincte, avec de nouvelles significations différentes de celles usuellement attribuées. Le langage devient quelque chose de savoureux et les mots acquièrent de nouveaux sens et de nouvelles représentations. Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le but n'est pas de former des spécialistes en littérature, mais plutôt des lecteurs éclairés de textes et de discours variés (littéraires et autres) produits en langue française. Le chapitre 6 du Cadre des références s'interroge sur le développement des compétences linguistiques : Comment peut-on faciliter au mieux le développement des compétences linguistiques de l'apprenant en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l'orthographe ? (Ibid., p. 114). La réponse se trouve dans les textes littéraires qui servent comme laboratoires et offrent un cadre de référence pour l'apprentissage, des normes linguistiques et langagières, selon une démarche didactique. Il faut mettre également l'accent sur les difficultés de lecture pour un apprenant dont le français est langue étrangère. Pour lui, la lecture d'un texte littéraire est un univers étranger :

Les difficultés que soulève l'introduction du texte littéraire dans une classe de langue ne sont pas forcément /.../ d'ordre linguistique ou textuel. L'expérience montre que la plupart des malentendus, des interprétations erronées et des contresens dans la réception d'un texte relèvent des éléments socioculturels de référence et du culturel en général. La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lecteurs compte tenu de leur expérience de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture.» (Cuq et Gruca, 2005, p. 386)

Toutes ces difficultés peuvent aussi provoquer un choc culturel : «Il est donc nécessaire, quel que soit le public, d'établir une connivence culturelle, afin de réduire au maximum ce que l'on désigne couramment par "choc culturel" et éviter des dénivelllements interprétatifs qui risquent de fausser les interprétations attendues par le texte même». (Ibid., p. 387). Nous avons déjà vu que la littérature est définie comme un «véritable laboratoire de langue». Dans le *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, ce laboratoire, cet espace privilégié devient une école de l'identité dans laquelle chaque apprenant peut être en contact avec l'ailleurs et peut rencontrer l'autre : «L'approche interculturelle en littérature, non encore opérationnelle d'un point de vue épistémologique et scientifique en didactique, pourrait dynamiser la rencontre des mentalités et éclairer la découverte de soi par l'expérience de l'autre.» (Cuq, 2003, p. 159)

### **Aspect ludique-éducatif**

Malgré les nombreuses propositions de J.-M. Caré et F. Debyser (1978), P. Julien (1988), de R. Galisson, L. Porcher (1986) et F. Weiss (1983 et 2003), les approches dites «ludiques» qui foisonnent dans de nombreux manuels se focalisent essentiellement sur les jeux avec les mots (mots croisés, mots fléchés, devinettes, contes, blagues, anecdotes, calembours...).

Dans sa théorie sur la *Lecture comme jeu*, Michel Picard explique que : « Le jeu a un rôle d'apprentissage positif, un rôle d'intégration sociale voire de thérapie douce ». (Picard, 1995, p. 9). Il distingue trois identités de lecteurs :

- le *liseur* « maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de sa réalité » (Ibid., p. 214). C'est le corps lisant.

- le *lu* s'abandonne à « des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, [...] du principe du plaisir » (Ibid., p. 112),

- le *lectant* « fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir ». C'est l'instance intellectuelle capable de prendre du recul pour interpréter le texte, le lecteur critique, conscient qu'il joue, qui met le texte à distance et s'intéresse à la complexité de l'œuvre.

L'activité ludique serait un dédoublement du sujet en sujet « jouant » et sujet « joué » et pourrait se définir comme suit : Activité symbolique incluant le sujet dans un champ structural différent de la réalité, aménagement de celle-ci. Par le double clivage du sujet dont il est le lieu, le jeu renvoie à l'histoire de la dualité dans des contenus différents [...]. La répétition ludique de ces séquences doubles mène à l'unité du moi. (Picard, 1986, p. 162)

Les textes littéraires servent à la théorie de Picard comme un jeu-structure (game) : *Le Rouge et le Noir*, *Don Quichotte*, *Madame Bovary*,... seraient en fait des sortes de jeux éducatifs. (Picard, 1995 : 8), et le jeu-activité (playing) s'assure bien évidemment par le lecteur (enseignant/apprenant). Pour lui « la lecture est bien, fondamentalement, un jeu, et, à partir d'un certain degré, un art » (Ibid., p. 29).

### **Aspect culturel/interculturel**

Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont proclamé 2008 une « année européenne du dialogue interculturel » dans l'objectif d'une réflexion sur la citoyenneté européenne. L'une des priorités de ces institutions est l'éducation interculturelle qui consiste à la formation d'une identité culturelle nouvelle. Il s'agit à l'ouverture de chaque apprenant à la diversité, à l'autre, à la différence, M. Abdallah-Preteuille précise que « cette éthique de la diversité et de l'altérité ne se résume pas à un apprentissage des cultures car la connaissance d'autrui, de ses traditions, de ses comportements n'implique pas nécessairement une meilleure relation. Il ne s'agit pas non plus de développer une action en direction d'autrui, ni une intervention sur autrui mais avec autrui » et que « l'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel ». (Abdallah-Preteuille, 1998, p. 102, 103)

Les ouvrages de réflexion sur les notions de culture et d'identité sont nombreux. Nous pouvons citer la contribution de M. Abdallah-Preteuille, H. Besse, L. Collès, M. Lits et O. Dezutter, A. Séoud (etc.) à la diffusion de cette approche interculturelle de la littérature en classe de langue. Ces ouvrages de références accordent une place importante au texte littéraire et offrent des réflexions pédagogiques sur le lien du texte littéraire et interculturel. Martine Abdallah-Preteuille, aborde la question de l'éducation interculturelle en insistant sur les quatre points suivants :

- 1) la plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront toujours davantage;
- 2) chaque culture a ses spécificités, comme telles respectables;
- 3) le multiculturalisme est potentiellement une richesse;
- 4) il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multiculturalisme en mouvement tout

en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées. (Abdallah-Preteuille, 2017, p. 81)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues permet de fixer des objectifs d'apprentissage pour chaque niveau d'enseignement, de concevoir des programmes de langues et de former les enseignants. Il souligne l'importance de la prise de conscience interculturelle (CECRL, p. 83), des aptitudes et des savoir-faire interculturels tels que la sensibilisation à la notion de culture, la capacité à établir une relation entre culture d'origine et culture étrangère, à entrer en contact avec une autre culture, à être un intermédiaire culturel, à gérer les malentendus et les conflits culturels et à aller au-delà des stéréotypes. (Ibid., p. 191, annexes).

Le CECRL précise également que « les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il fait protéger et développer » » (Ibid., p. 47). Enseigner une langue par le biais de la littérature est une ouverture pour mieux comprendre l'Autre. A travers la littérature étrangère, l'apprenant comprend plus facilement la culture de l'autre faisant un lien avec sa propre culture. Les axes prioritaires du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues sont les suivants :

- la facilitation, par la communication en "langues étrangères", de la mobilité européenne ;
- le rapprochement des systèmes éducatifs en ce qui concerne les enseignements de langue, à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues vivantes ;
- le souci de la diversification linguistique et du plurilinguisme, dans la perspective de la construction d'une citoyenneté démocratique européenne.

L'étude du texte littéraire en langue étrangère donne aux apprenants l'occasion de se connaître et surtout de mieux reconnaître autrui à partir de leurs propres interprétations, de leurs conduites personnelles, de leurs opinions personnelles, de leurs réactions émotionnelles. Cette relation permet à l'apprenant de mieux connaître l'autre et sa culture, dans le sens que Morin appelle « un ensemble des savoirs, savoir-faire, règles, normes, interdits, stratégies, croyances, idées, valeurs, mythes qui se transmet de génération en génération » (Morin, 1999, p. 60). L'enseignement d'une langue étrangère est de nos jours approfondi et diversifié non seulement sur la langue et la culture de la France, mais aussi sur la langue et la culture françaises de l'Autre. En ce sens, nous avons beaucoup d'auteurs étrangers, la plupart vivant en France qui pour des raisons différentes, ont écrit ou continuent à écrire en français, comme Beckett (irlandais), Julien Green (américain), Cioran et Ionesco (roumains), Kundera (tchèque) et Ismaïl Kadaré (albanais). Dans son récit autobiographique, *L'Analphabète*, Agota Kristof, raconte comment une Hongroise née en 1935, exilée en 1956, devient en Suisse un écrivain français. Elle ne cache pas qu'elle continue d'avoir besoin des dictionnaires, qu'elle fait des fautes, que cela reste « un défi » plutôt que le seul asile possible : « Je sais que je n'écrirai jamais le français comme l'écrivent les écrivains français de naissance, mais je l'écrirai comme je le peux, du mieux que je le peux. » (Kristof, 2004, p. 55) Elle raconte sa petite enfance en Hongrie et son exil en Suisse où elle a perdu sa langue, où elle est devenue une analphabète. Elle apprend le français en même temps que ses enfants et lit dans cette langue qu'elle n'a pas choisie :

Je sais lire, je sais de nouveau lire. Je peux lire Victor Hugo, Rousseau, Voltaire, Sartre, Camus, Michaux, Francis Ponge, Sade, tout ce que je veux lire en français, et aussi les auteurs non français, mais traduits,

Faulkner, Steinbeck, Hemingway. C'est plein de livres, de livres compréhensibles, enfin, pour moi aussi. (Kristof, 2004, p. 54)

On voit bien que la lecture épanouit Agota Kristof. Elle trouve du plaisir et devient même « une passionnée du dictionnaire. » (Ibid., p. 55). Nous pouvons dire que grâce à la lecture, nous trouvons, comme Agota Kristof, toutes les formes et tous les usages de la langue. La passion pour la lecture et l'enseignement de la littérature, d'après Aron et Viala (2005, p. 3), sont : à la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forment une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique, de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif. Dans ce sens, Anne Godard dans *La littérature dans l'enseignement du FL consacre également* un chapitre aux enjeux de l'enseignement de la littérature à des objectifs de développement de compétences et de formation culturelle. Ces enjeux et ces objectifs soulignent :

*la spécificité de la compétence de lecture littéraire, considérée comme une lecture qui associe à des composantes cognitives une dimension affective et imaginative, et l'apport de la littérature à la formation culturelle et personnelle, par la diversité des expériences humaines auxquelles elle donne accès, et qui en fait à la fois un outil de développement personnel et d'ignition aux valeurs culturelles et sociales par rapport auxquelles sont construits les identités. (Godard, 2015, p. 63).*

### **La place et le rôle de la littérature dans le CECRL**

Depuis la parution du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en 2001, le rôle accordé à la littérature dans l'enseignement du FLE a été bien réduit. Cet ouvrage se propose d'établir une base de référence autour de trois objectifs énoncés dans le sous-titre : apprendre – enseigner – évaluer (CECRL : 1). Il propose ces compétences : Comprendre (écouter et lire), Parler (prendre part à une conversation, s'exprimer oralement) et Écrire (Ibid., p. 26). Il présente aussi la maîtrise de la langue pour les six niveaux : au niveau C2, l'apprenant comprend les œuvres littéraires, tout type de texte, même abstrait, exprime avec précision de fines nuances de sens, peut présenter une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte. (Ibid., p. 27). D'ailleurs le Conseil de l'Europe a pour objectif « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes, définit les savoirs nécessaires à la compétence de communication selon trois catégories : culture générale, savoir socioculturel et prise de conscience interculturelle ». (Ibid., p. 82).

Quant au texte littéraire, il est mentionné aux niveaux B2, C1 et C2 et associé à la lecture, à l'expression orale et à l'écriture. A partir de B2, l'apprenant peut « comprendre un texte littéraire contemporain en prose », puis en C1, il peut « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » et enfin en C2, il peut « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une œuvre littéraire » (Ibid., p. 27.) Ainsi à propos de la compréhension écrite au niveau C2, il est attendu de l'apprenant qu'il : « [puisse] comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite » (Ibid., p. 57). A ce propos, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues souligne :



Les auteurs des manuels et des cours [...] sont tenus de prendre des décisions détaillées et concrètes sur la sélection de textes et la progression des textes, des activités et du vocabulaire et de la grammaire à présenter à l'apprenant. On attend d'eux qu'ils donnent des instructions détaillées à la classe et / ou des tâches et activités que les apprenants entreprendront en réponse au matériel présenté (Ibid., p.109).

### **Les difficultés à relever lors du choix de texte littéraire dans l'enseignement du FLE**

Le choix des textes littéraires est primordial dans l'enseignement du FLE. Le chapitre 6 du Cadre des références s'interroge sur le développement des compétences linguistiques : Comment peut-on faciliter au mieux le développement des compétences linguistiques de l'apprenant en ce qui concerne le vocabulaire, la grammaire, la prononciation et l'orthographe? (Ibid., p. 114) Pour éviter des difficultés linguistiques que peuvent rencontrer les enseignants et les apprenants, il faut faire attention à la sélection des textes :

- le texte choisi doit avoir un intérêt pour les apprenants
- il doit être adapté au niveau de compréhension linguistique des apprenants,
- ne doit pas avoir des passages incompréhensibles au niveau culturel

Un des premiers tâches consiste à mener une lecture en groupe, où les apprenants choisiraient un/des textes qu'ils aiment et partageraient leurs impressions de lecture entre eux. L'apprenant est encouragé à exprimer l'effet affectif du texte sur lui : « Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose ». (Cicurel, 1991, p.134) Elle propose ainsi à l'enseignant de favoriser trois types de relation : la relation du lecteur au texte à travers les anticipations et hypothèses de lecture ; la relation du texte au lecteur avec les réactions personnelles du lecteur ; et la relation entre les différents apprenants-lecteurs à travers le travail de groupe. L'apprenant s'implique à la lecture littéraire et agit à des activités en groupe.

### **Les textes littéraires dans les méthodes du FLE**

Dans toutes les méthodes, la place de l'apprenant est primordiale et son principal objectif est de lui permettre de développer des savoir-faire et savoir-être indispensables à toute communication réussie. Si on consulte les manuels (cf. la liste donnée en index), nous remarquons la présence de textes littéraires généralement destinés aux niveaux les plus avancés. Mais, certaines méthodes ont proposé des exercices ou des activités d'écriture créative dès le niveau A1. Ce genre d'écriture se fait souvent au travers de la poésie. Sur ce point, nous avons pris comme exemple la méthode Alter ego.

Alter Égo a été élaboré à partir des recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Il a donc été organisé en cinq niveaux (A1, A2, B1, B2, C1 et C2) et il est destiné aux grands adolescents et adultes. Il reflète trois approches du CECRL : apprendre, enseigner, évaluer. Cette méthode propose trois dossiers incluant des activités d'écriture créative. À la fin de chacun, « un parcours à dominante culturelle et interactive » est proposé sous le titre Carnet de voyage. Dans le carnet de voyage du dossier 6 (Parcours francophones, pp. 128- 129), on peut découvrir plusieurs activités autour de la chanson francophone, parmi lesquelles figure la production d'un texte poétique.

Dans Alter Égo 1, niveau A1/A2- Perspective culturelle et interculturelle. Dans ce manuel, les textes littéraires apparaissent à la fin de l'ouvrage. Les extraits des textes littéraires servent à introduire un concept de grammaire et invitent les apprenants à réemployer le concept appris dans la même façon que le texte déclencheur. Il y a deux autres petits textes littéraires, qui font partie de la rubrique

interculturelle « Carnet de voyage. » Les deux textes sont des documents déclencheurs pour les ateliers d'écriture. Il y a un petit poème « Sept couleurs magiques » de Mymi Doinet à la suite duquel les apprenants sont invités à rédiger leur propre poème en suivant la même structure. Le deuxième, un extrait des mémoires de Marguerite Roux est accompagné des photos qui servent à aborder le thème. Le document lui-même a comme but pédagogique la compréhension du texte ainsi que la production écrite. Il est dommage qu'il y ait si peu de textes littéraires dans le livre qui a beaucoup de documents sur la culture française.

Alter Égo 2, niveau A2/B1- Français de la vie professionnelle. Dans Alter Ego 2, le système des carnets de voyage offre toujours le cadre principal des activités d'écriture créative. Par exemple, le carnet de voyage du dossier 9 est dédié au slam. L'apprenant est notamment invité à « inventer des objets à partir de noms bizarres : en ne changeant qu'un seul son dans des noms que vous connaissez. Puis présentez l'objet, sa fonction, etc. Exemple : une brosse à vent. ». Plus étonnant, la leçon 3 du dossier 9 a pour thème... les ateliers d'écriture ! Les documents d'appui sont une brochure d'information sur un atelier d'écriture et un courriel expliquant les principes de fonctionnement. Dans le deuxième volume de ce manuel, la présence de la littérature n'est pas vraiment évidente ce qui fait que beaucoup d'enseignants ne sont même pas conscients de sa présence. Il y a quelques textes littéraires même s'ils ne sont pas très évidents. À part les extraits qui se trouvent dans la rubrique « Carnet de Voyage » et qui ont un but purement culturel, on trouve les textes littéraires dans le dossier 5 : Pierre de Ronsard, *Les Odes*, (97); - Molière, *Le Médecin malgré lui*, (126); - Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, (80) - Victor Hugo, *Les Rayons et les Ombres*, (94); - Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*, (161); - Albert Camus, *L'Étranger*, (229). Ce sont des synopsis des romans qui se trouvent sur la couverture du livre. Ils servent principalement à introduire le lexique, les expressions de cause et de conséquence.

Alter Égo 3, niveau B1/B2, -Textes littéraires - Approche actionnelle : réalisation d'un projet en fin de dossier. Travail de l'argumentation. Selon les auteurs dans Alter Égo 3, « ...l'apprentissage s'articule autour de deux grands axes : La vie au quotidien et Points de vue. Cette articulation reflète à la fois la dimension fonctionnelle de l'apprentissage de la langue, on parle pour..., mais aussi sa fonction relationnelle et intellectuelle, car on parle aussi de... et avec... » (Dollez et Pons, 2006, p. 28) L'implication méthodologique et l'articulation de la langue sont accompagnées par une motivation culturelle qui est évoquée par le biais des articles de presse, les extraits radiophoniques et surtout les textes littéraires (extraits de romans, poèmes, extraits de pièce de théâtre). Chaque dossier de ce volume commence par une double page qui a comme but pédagogique d'annoncer les apprentissages, les découvertes culturelles et le projet. Cette double page contient des textes littéraires et une petite biographie de l'auteur qui sont exploités d'une façon indépendante du contenu linguistique du dossier. Bien évident que les thèmes de ces documents correspondent à ceux du dossier. L'exploitation conseillée dans le guide pédagogique penche vers l'approche thématique qui cherche à faire atteindre le sens du texte qui se fait par des exercices de compréhension détaillée. Chacune de ces doubles pages, a des citations ou proverbes qui évoquent le thème du dossier. Ce sont des éléments déclencheurs pour une discussion autour du thème et aide l'enseignant à sensibiliser les apprenants au thème des documents exploités. En plus, il y a un questionnaire pour impliquer l'apprenant « en le faisant parler de ses habitudes, de ses comportements, ses goûts etc. » Prenons l'exemple du texte littéraire exploité dans dossier 2 du livre. Le document, « La Grasse Matinée, » un poème de Jacques Prévert, introduit le thème du dossier - l'argent. Le poème est accompagné par un enregistrement du poème récité et les apprenants sont repartis en groupes et invités à écouter le poème les yeux fermés et

chaque groupe doit faire attention à un des éléments suivants – les images, les bruits...

Alter Égo 4. -L'approche adoptée dans Alter Égo 4 s'oriente vers l'indépendance et l'autonomie des apprenants et donc les questions de supports sont telles qu'elles demandent à l'apprenant d'acquérir au moins le sens global du texte. En revanche, cette approche n'amène pas les apprenants à une meilleure compréhension de la langue ni à une appréciation de la littérature. La démarche proposée dans le guide n'est pas suffisamment développée et l'enseignant doit y mettre beaucoup de travail pour l'exploiter le document littéraire en classe. Alter ego 4 se compose de 9 dossiers avec des thématiques différentes. Ce manuel propose de nombreux outils de travailler en autonomie et met l'accent sur l'acquisition de savoir-faire nécessaire pour les apprenants étrangers. Le déroulement du manuel suit l'itinéraire d'une vie : les origines, l'environnement affectif, l'espace de vie, l'apprentissage, les relations au travail, les plaisir et loisir, les convictions, l'attachement aux habitudes culturelles jusqu'à l'ouverture au monde. Chaque dossier est composé de : d'une double page de présentation qui annonce les apprentissages et les découvertes culturelles, et de six double pages contenant les activités d'enseignement /apprentissage. Parmi les textes littéraires de genres différents, dans le dossier 1, figure un extrait de Patrick Modiano, *Un pedigree*, éd. Gallimard, 2005. L'apprenant, après la lecture de l'extrait, est informé sur l'identité de l'auteur. Par ailleurs, il est invité à présenter, en quelques lignes, des éléments clés de son identité : lieu de naissance (pays, région, maison, etc), origine de la famille (milieu social, parents et grands-parents etc), langue(s) parlée(s) dans la famille, entourage (p. 12). Quant à la technique de l'écriture, l'apprenant s'exerce sur la rédaction de la lettre de candidature (p.14). Dans le dossier 2, Privé, la lettre de Simone de Beauvoir à Jean-Paul Sartre et la lettre de Paul Eluard à Gala, in Albine Novarine, *50 billets d'amours*, coll. Carnets des éd. Omnibus, 2003, font l'objet des textes littéraires. Un extrait de texte court de René Barjavel, *Ravage*, (éd. Denoël, 1943), met en évidence le plan en évolution architecturale de Paris. (p. 46). La présence de la littérature francophone dans toute la série d'Alter Égo qui est sortie jusqu'à aujourd'hui reste limitée malgré l'affirmation des auteurs que le français ne doit pas son évolution qu'à la France hexagone et qu'il comprend aussi le français parlé d'ailleurs dans la France d'outre-mer et les autres pays francophones.

Alter Ego 5. - Cette méthode s'adresse à des apprenants ayant acquis le niveau B2. Elle vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux C1 et début C2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Alter ego 5 a pour objectif de faire acquérir l'autonomie linguistique, discursive et culturelle requise aux niveaux avancés. Pour cela, il dégage les grandes problématiques du monde contemporain à travers 12 dossiers et 12 thématiques mises en perspective de façon chronologique (C'était hier, Réalités d'aujourd'hui, Et demain?), Au sein de chaque dossier, il donne accès à une variété de points de vue, d'approches, de registres et de discours, grâce à un grand nombre de documents authentiques, écrits et oraux. Alter ego 5 met particulièrement l'accent sur:

- la maîtrise des différents types de discours, aussi bien en réception qu'en production;
- la compréhension des significations et références implicites;
- le développement de la compétence culturelle et interculturelle;
- l'acquisition de savoir-faire académiques et universitaires.

En outre, un cahier de perfectionnement propose des activités de systématisation et d'approfondissement linguistique en grammaire et vocabulaire. Dans chaque dossier, une double page intitulée Techniques permet à l'apprenant d'« exercer ses capacités créatives en rédigeant diverses productions » (avant-propos, p. 4). Dans le dossier 2, dont la thématique est *Génération*, les consignes sont les suivantes :

- Comprendre une scène de théâtre classique
- Faire des comparaisons interculturelles

- Comparer deux documents sociologiques
- Faire la critique d'une thèse exposée dans un livre
- Analyser un article polémique et provocateur

Les activités sur la compréhension théâtrale permettent à l'apprenant de : « comprendre le sens global d'une scène de *L'Avare*, le jeu du dénigrement où le père va piéger son fils, les tactiques du père et du fils ». Après, la compréhension théâtrale, l'apprenant suit les consignes pour la production écrite : « Tracer le portrait d'un père tel qu'il est décrit dans la comédie classique ». (pp.24-35). Les consignes pour écrire un dialogue de théâtre sont également données (p. 88 et 89). Puis dans l'extrait *La Promesse de l'aube* de R. Gary (2010, p. 101) la consigne est comme suit : « [...] Transposez une partie de cet extrait romanesque en scène de théâtre. Plantez le décor, puis composez la scène (dialogues et didascalies). Respectez le caractère des personnages et l'humour du texte ». Pour ce faire, les apprenants devront définir les personnages, leur donner corps et voix, inventer un espace scénique. Sur le plan pédagogique, les critères de l'évaluation sont clairs et précis :

- Respect de la consigne :
  - absurdité des répliques par utilisation décalée de mots ;
  - thème retenu.
- Cohérence du dialogue.
- Alternance d'enchaînement des répliques : par interruption ou par reprise.
- Pertinence et efficacité des mots décalés.
- Qualité de l'action.
- Caractérisation des personnages.
- Indications de décor.
- Précision, bonne insertion et qualité rédactionnelle des didascalies (emplacements, déplacements, gestes, mimiques, postures, durées, sentiments, émotions, ton, intensité vocale, débit).
- Effet comique.

Avec la méthode, Alter Ego, l'enseignement se fait de ce que l'apprenant sait faire, de son vécu ; on va du connu vers l'inconnu, du global vers le spécifique, du sens vers les formes. Le rôle de l'enseignant est celui d'un guide qui balise les chemins à parcourir pour arriver à la réalisation de tâches, reflets du quotidien des apprenants ou faisant appel à l'imaginaire, au ludique. L'apprentissage se fait par l'action (l'approche actionnelle) et la réalisation de tâches.

Index des méthodes de FLE pour adultes par titre alphabétique depuis les dix dernières années

Titre	Editeur	Année
Agenda	Hachette FLE	2011
Alors ?	Didier	2007
Alter ego	Hachette FLE	2006
Alter ego+	Hachette FLE	2012
Amical	CLE International	2011
Echo (2 <sup>e</sup> éd.)	CLE International	2013
Edito (3 <sup>e</sup> éd.)	Didier	2015
Entre nous	Editions Maison des langues	2015
Le Nouvel Edito	Didier	2010
Ici	CLE International	2007

Interactions	CLE International	2014
Intro	CLE International	2011
Latitudes	Didier	2008
Mémo Saint Michel	CLE International	2006
Mobile	Didier	2012
Nickel	CLE International	2015
Nouveau Rond-Point	Editions Maison des langues	2011
Rond-Point pas à pas	Editions Maison des langues	2010
Saison	Didier	2014
Scénario	Hachette FLE	2008
Le Nouveau taxi	Hachette FLE	2009
Tendances	CLE International	2016
Texto	Hachette FLE	2016
Totem	Hachette FLE	2014
Tout va bien	CLE International	2005
Version originale	Editions Maison des langues	2009
Vite et bien	CLE International	2009
Zénith	CLE International	2012

### Conclusion

Nous avons vu que la littérature est absente dans les premiers niveaux des méthodes du FLE. Néanmoins, il y a quelques petits textes qui apparaissent dans quelques méthodes comme Alter Égo 1 et 2, de manière à introduire un concept grammatical ou à sensibiliser les apprenants à la culture française. Alors, l'enseignant du FLE peut utiliser les textes littéraires seulement pour faire avancer l'apprentissage langagier sans recourir à des commentaires critiques, littéraire ou à l'explication historique. En ce sens, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 : 420-421) font référence que « l'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition ». Or, pour initier la compréhension de la culture française et la communication, le texte littéraire devrait être introduit dès le début de l'apprentissage. Même au niveau A1, il peut développer les compétences communicatives langagières de l'apprenant, lui offrant un enrichissement de compétences générales. La littérature doit être ouverte et accessible à tous. On sait que dans presque tous les pays, les élèves apprennent déjà des fables de La Fontaine en langue maternelle. Alors, ces fables seraient un genre littéraire très important sur le plan pédagogique et devraient être introduites dans les méthodes de français langue étrangère.

### Bibliographic references

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 2017. L'éducation interculturelle, 5<sup>e</sup> édition corrigée, Paris : PUF (Que sais-je?). ISBN 9782130792246

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1995. L'éducation interculturelle en France: du devant de la scène aux coulisses, in Identités et cultures à l'école, Migrants formation, n° 102, CNDP, 37-50.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1998. Éthique et relation éducative, chapitre II, dans Éthique de la diversité en éducation. Sous la direction de Porcher Louis, Paris, Presses Universitaires de France, « Education et formation / L'Éducateur » p. 88-113. Available online: <https://www.cairn.info/ethique-de-la-diversite-en-education--9782130489795-page-88.htm>
- ARON, P. - VIALA, A. 2005. L'enseignement littéraire, Paris : PUF, (Que sais-je ?). ISBN 2130544126
- BARTHES, R. 1966. Introduction à l'analyse structurale des récits. In: Communications, 8, Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. pp. 1-27, DOI: 10.3406/comm.1966.1113, Available online : [http://www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1966\\_num\\_8\\_1\\_1113](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113).
- BERTHET, A. – HUGOT, C. – KIZIRIAN, V. – SAMPSONIS, B. – WAENDENDRIES, M. 2006. Alter ego 1. Méthode de français, Paris : Hachette FLE. ISBN 2011554209
- BERTHET, A. – HUGOT, C. – KIZIRIAN, V. – SAMPSONIS, B. - WAENDENDRIES, M. 2006. Alter ego 2. Méthode de Français, Paris : Hachette FLE. ISBN 9782011554420
- BINET, L. 2007. Alter ego 4. Méthode de français, Paris : Hachette FLE. ISBN 9782011555168
- BLANCHOT, M.1955. L'espace littéraire, Paris : Gallimard. ISBN 2070207374
- BOURDET, J-F. 1988. Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation, Le Français dans le monde, n° spécial (juillet), 144-148
- CASSIN, B. 2012. Plus d'une langue, Paris : Bayard. ISBN 9782227483552
- CICUREL, F. 1991. Lectures interactives en langues étrangères, Paris : Hachette. ISBN 2010181522.
- COLLES, L. 1994. Littérature comparée et reconnaissance interculturelle, Bruxelles : De Boeck-Duculot. ISBN 2-8041-1928-9
- COMPAGNON, A. 2006. La littérature, pour quoi faire ? Leçon inaugurale prononcée le jeudi 30 novembre 2006. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Collège de France, 2007. Available online: <http://books.openedition.org/cdf/522>. ISBN 9782821829541 DOI : 10.4000/books.cdf.522.
- COLLES, L. 2013. Passage des frontières. Etudes de didactiques du français et de l'interculturel, Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve (Belgique). ISBN 9782875582379
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Didier. ISBN 2278050753
- CUQ, J-P. - GRUCA, I. 2005. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2e éd., Grenoble : PUG. ISBN 9782706113017
- CUQ, J-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International – ASDIFLE. ISBN 2090339721
- DE CARLO, M. 1998. L'interculturel, Paris : Clé International. ISBN 978209033328
- DOLLEZ, C. – PONS, S. 2007. Alter ego 3. méthode de français, Paris : Hachette FLE. ISBN 9782011555120
- DOLLEZ, C, 2010. Alter Ego 5. Méthode de français, Paris : Hachette FLE. ISBN 9782011557971
- DUFAYS, J-L. – GEMENNE, L. – LEDUR, D. 2005. Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles : De Boeck., ISBN 2804122794
- GODARD, A. (dir.), 2014. La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère, coll. « Langues et didactique », Paris : Didier. ISBN 9782278076130

J.M.G, Le C. 2008. (Extrait de la conférence Nobel donnée le 7 décembre 2008) sous le titre : Dans la forêt des paradoxes, Nobelprize.org. Nobel Media AB 2014. Web. 11 Jan 2018. Available online:  
[http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/literature/laureates/2008/clezio-lecture\\_en.html](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2008/clezio-lecture_en.html)

KRISTOF, A. 2004. L'Analphabète, Carouge-Genève : Zoé. ISBN 9782881825125

LITS, M. 1994. Approche interculturelle et identité narrative, In Études de linguistique appliquée, n° 93, janvier-mars 1994, pp.25-38. ISSN 0071-190X

MOIRAND, S. 1997. Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Paris : Nathan/CLE international, 6e édition. ISBN 9782190332536

MORIN, E. 1999. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, Paris : Seuil. ISBN 2020419645

PEYTARD, J. 1996. Littérature et classe de langue français langue étrangère, Paris : Hatier. ISBN 2218060353

PICARD, M. 1986. La Lecture comme jeu. Essai sur la littérature, Paris : Les éditions du Minuit, (Critique). ISBN 2707310824

PICARD, M. 1995. La Lecture comme jeu, Congrès de l'Association des bibliothécaires français, n°167, Available online:  
[http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/picard-44325-la-lecture-comme-jeu\\_lr.pdf](http://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/picard-44325-la-lecture-comme-jeu_lr.pdf)

PUREN, C. 2008. Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde, Lingua e nuova didattica 3, Actes du Séminaire National Lend, Bologna 18-19-20 octobre 2007, p. 25 - 35.

*Words: 7950*

*Characters: 51 976 (28,87 standard pages)*

Valbona GASHI-BERISHA  
University "Hasan Prishtina" of Prishtina, Kosovo  
Rr "George Bush", p.n.,  
10 000 Prishtina,  
Republic of Kosovo  
Rektorati@uni-pr.edu