

Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes

Auteurs:

Anne-Brit Fenner,
Département des sciences de l'éducation, Université de Bergen, Norvège

Marina Katnić-Bakaršić,
Département des langues et de la littérature slaves,
Université de Sarajevo, Bosnie-Herzégovine

Mária Kostelníková,
Département de langue et de littérature anglaise, Faculté des sciences de
l'éducation, Université Comenius, Bratislava, République slovaque

Hermine Penz,
Département d'anglais, Université de Graz, Autriche

Responsable de la coordination:

Anne-Brit Fenner

Conseiller de rédaction:

Josef Huber, Centre européen pour les langues vivantes

Centre européen pour les langues vivantes

Éditions du Conseil de l'Europe

Édition anglaise:

Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning

ISBN 92-871-4713-2

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche.

À ce jour, le Conseil de l'Europe a publié divers ouvrages relatifs à la planification et à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes. Toutefois, les opinions exprimées dans cette publication ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur Graz

Traduction: Philippe F. Lorre

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5010-9

© Conseil de l'Europe, septembre 2002

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Sommaire

Introduction	5
<i>Anne-Brit Fenner</i>	
Interaction dialogique sur la base de textes littéraires dans les classes du secondaire	13
<i>Anne-Brit Fenner</i>	
Enseignement des langues étrangères et interaction dialogique à partir de textes dramatiques en privilégiant le développement de la sensibilité culturelle et langagière	55
<i>Marina Katnić-Bakaršić</i>	
Développement de la sensibilité langagière et culturelle par le biais de textes littéraires dans l'apprentissage des langues étrangères en Slovaquie	91
<i>Mária Kostelníková</i>	
Sensibilisation culturelle et langagière par le biais de l'interaction sociale dialogique sur la base de l'Internet et d'autres moyens de communication	121
<i>Hermine Penz</i>	
À propos des contributrices	151

Introduction

Anne-Brit Fenner

Contexte

Cette série d'articles trouve son point de départ dans l'atelier n° 5/98 — *Détermination d'objectifs visant à l'autonomie et à la compétence socioculturelle de l'apprenant dans le cadre de l'élaboration des curricula au niveau secondaire* — qui s'est tenu à Malte en avril 1998. L'atelier était le résultat d'une coopération entre le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz et le ministère de l'Éducation et de la Culture de Malte. L'objet de cet atelier était de permettre «aux praticiens issus de différents pays:

1. de mettre en commun leurs expériences;
2. d'explorer les possibilités de spécification en matière d'objectifs, de ressources, de processus pédagogiques visant à promouvoir l'autonomie de l'apprenant, de sensibilisation culturelle et d'élaboration des programmes;
3. d'engager, à l'issue de cet atelier, une phase de recherche et de développement en mettant en place des réseaux destinés à la dissémination des travaux.»

(Camilleri, 1999: p. 2)

Bien que l'atelier ait mis l'accent sur le travail pratique, en particulier sur le plan de la sensibilisation à la culture, la dernière journée a été consacrée par les participants à la réflexion et à la discussion sur les aspects théoriques des thèmes présentés au cours de l'atelier. Plusieurs réseaux ont été créés, l'un d'entre eux se préoccupant de la *Sensibilisation aux cultures et aux langues sur la base de l'interaction avec des textes*. Les articles regroupés dans la présente publication par les quatre membres du groupe sont le fruit du travail réalisé dans le cadre de ce réseau. Une réunion de réseau s'est déroulée à Graz entre l'atelier à Malte et la publication de l'ouvrage.

Objectifs

L'objectif premier du groupe de réseau était «d'effectuer une recherche sur la sensibilisation aux cultures et aux langues, ainsi que sur l'autonomie de l'apprenant, par le biais d'une approche dialogique des textes, et ce à plusieurs niveaux de la classe de langue étrangère — y compris celui de la formation des enseignants —, l'intention étant entre autres de préciser la notion de sensibilisation à la culture dans le cadre du programme d'enseignement». Les textes auxquels il est fait référence sont entre autres des textes littéraires, des textes produits par les apprenants eux-mêmes et des textes numériques. Nous avons choisi de fonder nos réflexions sur les travaux pratiques de recherche effectués dans le cadre des cours avec des étudiants et de jeunes apprenants.

La Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et le CELV ont publié un grand nombre de documents et d'ouvrages sur la sensibilisation aux cultures, entre cultures et aux langues. Une quantité considérable de recherches théoriques fondées pour la plupart sur les travaux de théoriciens et de praticiens britanniques, français et allemands a été développée. Les participants au réseau souhaitaient y apporter leur contribution en y intégrant des théories linguistiques et philosophiques propres à leur pays et à leur communauté linguistique, ainsi qu'à d'autres courants traditionnels de pensée qui ont pris une part importante dans l'élaboration par les membres du réseau de théories et d'approches personnelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Thème central et orientation théorique

Les quatre projets décrits et examinés dans ces articles ont un thème central et une orientation théorique communs. Ils se fondent tous sur une approche communicative de l'apprentissage de l'anglais, même si certains aspects de cette approche sont perçus et abordés sous des angles différents. Les auteurs de certains articles s'interrogent sur des traits particuliers de ce que l'on pourrait qualifier «d'approche communicative traditionnelle». L'interaction et une approche dialogique constituent l'un des dénominateurs communs de ces quatre articles. La confrontation avec une culture étrangère est appréhendée comme un dialogue et comme un processus de communication qui influe sur les participants dans le cadre de relations dialectiques au sein desquelles la signification doit être négociée. La composante culturelle est donc considérée comme une entité dynamique et non statique (Fenner et Newby; 2000: p. 149).

Les approches pratiques examinées ici ne sont pas ou ne doivent pas être comprises comme des recettes à appliquer lors du travail avec des textes en salle de classe. Il convient plutôt de les concevoir comme l'une des composantes d'un dialogue continu présenté par l'intermédiaire d'exemples et d'illustrations qui feront ensuite l'objet d'une interprétation en termes de sensibilisation aux cultures et aux langues. Ces différentes interprétations s'appuient sur des théories très variées qui seront exposées et analysées dans chaque article: le Cercle linguistique de Prague, le formalisme russe, la stylistique, la sociolinguistique, le postmodernisme, le déconstructivisme, l'herméneutique et la théorie de la réception. L'équilibre adopté entre la théorie et la pratique sera différent selon les articles: l'un mettra principalement l'accent sur le travail d'enseignement pratique en salle de classe, l'autre s'attardera davantage sur la théorie que viendront illustrer des exemples pratiques.

Trois articles traitent de l'interaction dialogique avec les textes littéraires, le dernier abordant les textes numériques et les échanges de supports en langue maternelle entre deux cultures. Les quatre articles ont pour point commun le fait que les projets pratiques se basent sur des textes authentiques écrits par des écrivains, des auteurs dramatiques et des apprenants. Les tâches élaborées à partir de ces textes sont elles aussi authentiques en ce sens qu'elles sont en grande partie non achevées et qu'elles restent ouvertes à l'interprétation des apprenants, ce qui a permis de donner à ces derniers la possibilité d'opérer une réflexion personnelle et de se former une opinion, le travail en salle de classe venant par là-même s'intégrer dans leur propre développement socioculturel. Cela a également permis de leur faire prendre conscience des besoins qui sont les leurs en tant qu'apprenants de langues.

Sensibilisation aux cultures et aux langues et autonomie de l'apprenant

Les quatre articles ont pour thème central la sensibilisation aux cultures et aux langues, l'importance concédée à l'un ou l'autre des aspects variant selon l'article. Certains des projets décrits mettent principalement l'accent sur la sensibilisation culturelle, les autres sur la sensibilisation langagière; mais dans tous les cas, il s'opère une interaction entre ces deux aspects qui sont perçus comme essentiels et inséparables de la compétence en communication. Le travail pratique en salle de classe visait à accompagner les apprenants afin de les aider à développer ces éléments de l'apprentissage linguistique à travers un processus de médiation utilisant différents types de textes. L'apprentissage des langues vivantes a été considéré dans le cadre de ces articles moins comme le

développement de compétences spécifiques que comme un processus permettant aux apprenants de réagir de façon appropriée, culturellement et linguistiquement, à des situations de communication imprévues. De telles situations exigent de la part des apprenants qu'ils mobilisent une compétence et une sensibilité culturelles et langagières générales, non seulement dans la langue et la culture étrangères, mais aussi dans la langue et la culture maternelles. La confrontation avec le texte en langue étrangère fait par conséquent intervenir une sensibilité interculturelle et interlinguistique.¹

Si l'autonomie de l'apprenant a été l'un des objectifs de l'atelier qui est à l'origine des quatre articles de cette collection, elle n'y est pas abordée de façon explicite, mais en constitue néanmoins l'un des éléments sous-jacents. Dans les projets pratiques décrits ici, jamais l'enseignant n'est considéré comme l'unique pourvoyeur des savoirs et des réponses. Les tâches sont basées en totalité sur les interprétations et les besoins personnels des apprenants, ceux-ci participant donc à l'élaboration de leur propre «programme d'apprentissage» (Little, 1991). Dans certains projets, leurs réponses forment la base du travail réalisé ultérieurement. La nature des tâches place également les apprenants dans une position qui les contraint «à agir de façon indépendante et en coopération avec les autres» (*Conférence nordique sur l'autonomie*, Dam, 1991). En outre, les apprenants fournissant des informations jusqu'à maintenant inconnues à l'enseignant, celui-ci prend part dans chacun des projets au processus d'apprentissage.

Formes d'interaction dialogique

Les quatre articles de cette publication examinent différentes formes d'interaction dialogique dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes, leur ordre d'apparition dans la publication résultant d'une décision conjointe des participants au réseau, celle-ci étant fonction du contenu de chaque article.

Dans le premier article intitulé *Interaction dialogique sur la base de textes littéraires dans les classes du secondaire*, Anne-Brit Fenner définit et aborde le terme de «dialogue» en rapport avec la communication et l'apprentissage. Elle y analyse l'usage de la littérature dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes, l'accent étant mis sur les

1 Pour des définitions et une discussion concernant la sensibilité culturelle et interculturelle, veuillez vous reporter à Byram et Zarate, ainsi que Byram, Zarate et Neuner dans les publications correspondantes du Conseil de l'Europe.

interprétations personnelles par les apprenants de ces textes. S'appuyant sur la théorie de la réception, Fenner plaide en faveur d'une vision selon laquelle la lecture est considérée comme une expérience communicationnelle et comme une compétence productive et non réceptive. Sur la base d'une approche spécifique, les lectures littéraires dans la langue cible sont conçues comme un dialogue dialectique autant entre le lecteur et le texte qu'entre deux cultures dans le cadre de l'interaction sociale en salle de classe. L'article examine ces rencontres dialogiques selon une perspective herméneutique selon laquelle l'un des aspects de la communication et du développement consiste à procéder à une adaptation des comportements et des points de vue entre les personnes et entre les cultures; ce processus permet d'étendre la sensibilité culturelle. Enfin, l'article présente un exemple d'activité pédagogique pratique à partir d'un texte littéraire donné, ainsi que les réactions des apprenants par rapport au texte et aux tâches à effectuer.

Dans son article *Enseignement des langues étrangères et interaction dialogique à partir de textes dramatiques en privilégiant le développement de la sensibilité culturelle et langagière*, Marina Katnić-Bakaršić se fonde sur la stylistique structurelle et post-structurelle pour examiner l'importance de l'emploi de dialogues dramatiques dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. Elle se penche sur les différences entre communication langagière courante et dialogue dramatique. Elle discute du dialogue interculturel en tant que vecteur de l'amélioration de la sensibilité aux cultures et aux langues des apprenants et l'illustre par divers exemples de travail sur la base de textes dramatiques. Les dialogues sélectionnés sont en eux-mêmes des manifestations intéressantes de l'usage langagier; ils sont empruntés dans certains cas au théâtre de l'absurde dont l'intention était de mettre à nu le caractère futile de la communication et de montrer l'isolement réciproque des individus du fait du langage (Ionesco et Beckett avaient choisi d'écrire dans une langue étrangère à l'égard de laquelle ils avaient donc un certain recul). En travaillant à partir de dialogues absurdes et d'exemples de communication manquée, les apprenants doivent analyser et interpréter la communication interculturelle et s'interroger sur le sens véritable du langage.

Dans *Développement de la sensibilité langagière et culturelle par le biais de textes littéraires dans l'apprentissage des langues étrangères en Slovaquie*, Mária Kostelníková présente le Cercle linguistique de Prague et examine brièvement l'impact qu'ont pu avoir ces linguistes sur l'enseignement des langues vivantes en Slovaquie. Se basant sur un projet de recherche réalisé avec des enseignants et des apprenants d'anglais et d'allemand et portant sur l'utilisation en salle de classe de textes

littéraires, elle se penche sur l'usage relativement limité de ce type de textes dans le contexte de l'approche communicative de l'enseignement des langues en Slovaquie. Elle compare des textes authentiques et des textes pédagogiques tirés de manuels et plaide par ailleurs en faveur d'un emploi plus généralisé des textes littéraires. Elle analyse différentes approches du travail avec la littérature dans la classe de langue vivante et elle met en regard une méthode traditionnelle d'enseignement de la littérature et une approche axée sur le dialogue avec le texte littéraire, approche visant à améliorer la sensibilité culturelle et langagière au fil de l'apprentissage de la langue étrangère. Elle donne une description détaillée d'un certain nombre d'exemples de tâches portant sur des textes littéraires, en particulier sur de la poésie, et élaborés en collaboration avec des enseignants de langues vivantes en cours de formation initiale.

Le dernier article de la publication — *Sensibilisation culturelle et langagière par l'interaction sociale dialogique sur la base de l'Internet et d'autres supports de communication* par Hermine Penz — décrit et analyse les échanges culturels entre groupes d'apprenants de différents pays, l'interaction s'opérant à la fois en langue maternelle et en langue étrangère. Dans le cadre de ces échanges, les apprenants disposent d'une certaine latitude quant au contenu des textes à partir desquels ils travaillent. L'échange des supports se fait par télécopie, par courriel ou par clavardage (*chat*) sur Internet. Dans tous les projets, le rôle de l'enseignant est celui de médiateur et d'assistant plutôt que d'éducateur ou de pourvoyeur de savoirs. Les informations et les supports sont fournis et dans la plupart des cas produits par les apprenants eux-mêmes. Les exemples montrent que ceux-ci n'hésitent pas à s'engager dans des dialogues qui les mettent au défi de poser des questions et de fournir des réponses à leurs camarades dans des domaines essentiels touchant à la fois à la sensibilité culturelle et langagière. Quel que soit le niveau des apprenants, ceux-ci font preuve dans leur interaction textuelle d'un niveau de sensibilité étonnamment élevé lorsqu'il s'agit d'anticiper les problèmes à la fois linguistiques et culturels auxquels l'apprenant de langue vivante peut être confronté, ainsi que d'interpréter et de résoudre les difficultés qui peuvent se manifester dans le dialogue. Ce type d'activité les oblige à considérer leur langue et leur culture d'un point de vue extérieur, ce qui leur permet d'acquérir une perception plus aigüe des deux langues et des deux cultures.

Les articles en tant que rencontres culturelles dialogiques

Aucune des contributrices n'est de langue maternelle anglaise, trois d'entre eux appartenant de plus à une communauté linguistique

minoritaire en Europe — bosniaque, slovaque et norvégienne. En tant qu'apprenants et qu'enseignants d'anglais, tous se sont par conséquent retrouvés, dans le cadre de leur domaine respectif d'activité, dans la position de l'étranger entrant en contact avec la langue et la culture de la majorité. Une position qui n'a certes rien de négatif lorsque l'on enseigne l'anglais, et que l'on peut même considérer comme un avantage. Si l'on conçoit cette rencontre avec la langue et la culture étrangères comme un processus dynamique et dialogique, les participants en retireront un apport mutuel et un enrichissement des deux cultures, c'est-à-dire à la fois de la sienne propre et de celle de l'Autre. En réalisant le présent ouvrage, notre objectif était en partie de montrer qu'un tel dialogue peut être mis en place dans le cadre du travail avec des textes en langue étrangère. Le contenu et la forme des articles de cette publication laissent apparaître les traditions universitaires différentes représentées par chaque auteur, une diversité culturelle que nous nous sommes gardés de tenter d'aplanir afin de créer un style académique international.

Références

Byram, M. et Zarate, G. (1997) *La dimension socio- et interculturelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Byram, M., Zarate, G. et Neuner, G. (1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Camilleri, A. (1998) *The specification of objectives for learner autonomy and cultural awareness within syllabus development at secondary level*. Workshop Report No. 5/98 Graz: ECML.

Fenner, A. et Newby, D. (2000) *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz: ECML/Council of Europe.

Interaction dialogique sur la base de textes littéraires dans les classes du secondaire

Anne-Brit Fenner

Introduction

Le projet présenté dans cet article se base sur l'enseignement de l'anglais langue étrangère en Norvège, dans une classe d'élèves de 14 ans présentant des niveaux hétérogènes et travaillant depuis un peu plus d'un an selon les principes de l'autonomie de l'apprenant. Nous examinerons dans un premier temps l'importance des textes littéraires en tant que produits culturels dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Nous adopterons pour ce faire une approche herméneutique, définie par beaucoup comme la «*science de l'interprétation: la compréhension des textes et les problèmes de compréhension*» (Newton, 1997: p. 45). Nous nous pencherons dans un deuxième temps sur les approches utilisées à l'égard des textes littéraires en salle de classe. Je plaiderai pour une approche dialogique intégrant le dialogue entre le lecteur et le texte, entre les élèves eux-mêmes, ainsi qu'entre les élèves et l'enseignant. L'article présentera pour terminer le travail réalisé en classe à partir d'un texte littéraire particulier, à savoir *Le Géant égoïste* d'Oscar Wilde. Les activités en salle de classe réalisées tout au long de ce projet ont eu pour objet l'amélioration de la sensibilité culturelle et interculturelle des apprenants, ainsi que de leur sensibilité à l'apprentissage, en plus de l'apprentissage linguistique proprement dit.

Évolution de la conception de la littérature dans l'enseignement des langues vivantes

L'apprentissage des langues vivantes en classe dépend fortement des textes écrits et oraux qui sont proposés à la lecture, à l'écoute ou qui sont produits oralement. Si nous revenons un siècle en arrière dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes, nous nous apercevons que les textes authentiques y jouaient un rôle prédominant, en particulier pour le grec et le latin. La lecture, l'analyse, la traduction et l'apprentissage de la grammaire par les apprenants se faisaient à partir de ces écrits, l'intention de ce processus étant, parallèlement à l'acquisition de la langue, de promouvoir le développement individuel de l'apprenant, son instruction,

sa *Bildung*. Après plusieurs dizaines d'années au cours desquelles les langues étrangères ont été enseignées dans les classes inférieures à partir de textes construits de toutes pièces, les textes authentiques connaissent à l'heure actuelle un regain d'intérêt. Néanmoins, on se borne dans de nombreux pays à recourir pour les jeunes apprenants aux textes factuels plutôt qu'aux textes littéraires. L'argument parfois invoqué est que les manuels sont supposés refléter la réalité, l'apprentissage de la langue étrangère devant s'appuyer sur des situations réelles, en rapport plus particulièrement à la réalité des jeunes élèves. C'est à mon sens faire une erreur de jugement que de croire que les adolescents attendent de leurs manuels qu'ils reproduisent la vie quotidienne qui est la leur hors des murs de l'école, cette conception me semblant en effet mener à une présentation pour le moins réductrice de la culture étrangère.

Je ne conteste pas le fait que des textes issus de manuels portant sur les adolescents de la culture étrangère puissent avoir une place dans l'enseignement de la langue à un public d'adolescents. Le problème est que ces textes sont rarement authentiques: très souvent, ils ne proviennent pas de la communauté linguistique et culturelle correspondante, mais ont été élaborés par des auteurs de manuels issus de la culture de l'apprenant (Fenner et Newby, 2000). Si l'on considère que la langue est l'expression d'une culture et un moyen de communication, des textes rédigés à des fins purement pédagogiques ne refléteront pas nécessairement la culture étrangère. Très souvent, les cours de langue mettent en avant le caractère d'authenticité. La plupart du temps cependant, les textes authentiques proposés se bornent à livrer des faits sur la culture étrangère, généralement à travers des documents tirés de journaux ou de l'Internet. Les textes factuels jouent un rôle particulièrement prépondérant dans l'enseignement et l'apprentissage de la culture et de la civilisation. Le recours à la littérature en tant que support d'apprentissage de la langue, ainsi que pour l'acquisition d'une certaine sensibilité culturelle et langagière, est nettement moins fréquent à ce niveau. Les raisons sont sans doute nombreuses et nous allons en esquisser quelques-unes ici.

Le behaviorisme, puis le structuralisme, ont réduit l'apprentissage linguistique à une quasi-science dans laquelle la langue était représentée par un ensemble de techniques que l'on pouvait acquérir, les réponses ne pouvant être que vraies ou fausses. Une grande importance a été accordée aux exercices à trous et aux dialogues courts qui visaient à mettre en place de «bonnes habitudes dont on espérait qu'elles se reproduiraient automatiquement dans les situations exigeant d'agir et de parler. Dans des structures d'enseignement des langues aussi instrumentalistes, la place de la littérature ne pouvait être que très restreinte dans la mesure où elle ne se donne pas pour objet d'aborder des situations spécifiques de

communication pratiques et concrètes. L'étude de textes littéraires était donc réservée aux niveaux supérieurs, aux apprenants qui se spécialisaient dans l'étude des langues. Il était communément admis que les élèves devaient dans un premier temps acquérir la langue avant de pouvoir aborder des textes qui n'étaient considérés d'aucune utilité dans la communication courante.

Une autre raison à ce phénomène est le glissement de l'idée de culture à la fin du XX^e siècle: on est passé d'une «haute» culture à une culture quotidienne, d'une «culture élitaire» à une «culture commune» (Fenner et Newby, 2000: p. 143). Les manuels devaient dorénavant refléter la vie quotidienne des gens ordinaires et non pas de personnages littéraires. L'heure n'était plus à la littérature, mais au football. Prévalait désormais une conception réductrice de l'utilité de l'apprentissage d'une langue vivante. Les apprenants n'avaient plus besoin de lire de textes littéraires puisqu'on ne leur enseignait pas une langue afin qu'ils puissent converser à propos de littérature avec les personnes issues de la communauté étrangère.

L'enseignement des langues axé sur la communication a souvent privilégié le langage parlé, et nombreux sont les enseignants qui croyaient à tort que cette pédagogie visait principalement à l'acquisition des compétences orales. La communication est essentiellement comprise comme un échange oral avec d'autres personnes, les textes et les activités utilisés en classe ayant par conséquent pour objet des dialogues caractéristiques de situations particulières. Les manuels de langue étrangère paraissent avoir présenté deux principaux types de dialogue correspondant à deux fonctions distinctes: d'une part les dialogues basés sur des modèles de conventions de langage ne véhiculant que de maigres contenus et des énoncés au sens ritualisé; d'autre part de courts dialogues servant à introduire des thèmes spécifiques qui sont ensuite approfondis dans des textes ultérieurs.

On note fréquemment dans le premier type de dialogue une méconnaissance du fait qu'une conversation ne requiert pas uniquement un minimum de deux intervenants, mais aussi un sujet sur lequel les interlocuteurs s'expriment, ce que Ricœur désigne par le terme de «troisième participant» (1992). Dans le cadre du cours de langue, les dialogues forcés, sans thème susceptible de développements par l'apprenant, tarissent très vite. Sans engagement personnel de la part des apprenants, on peut douter qu'ils parviennent jamais à acquérir les compétences nécessaires à la mise en application des conventions de langage qui constituaient les objectifs de ce type de dialogue.

Le second type de dialogue, que l'on retrouve dans la plupart des manuels de langue scandinaves, a été considéré comme une méthode permettant facilement de présenter aux apprenants faibles un sujet donné, parallèlement à l'introduction d'exemples de conventions de langage. Le problème majeur présenté par ce type de dialogue est son caractère d'inauthenticité et le fait qu'il aborde le sujet de façon superficielle et artificielle (Aase, Fenner, Little et Trebbi; 2000). De nombreux enseignants de langue étrangère en sont de ce fait arrivés à considérer que les apprenants faibles sont incapables d'aborder d'autres types de texte, notamment les textes littéraires, et ceux-ci se voient donc rarement demander de lire ou d'entendre des textes authentiques. La connaissance qu'ils auront de la culture étrangère et leur sensibilité par rapport à celle-ci sera par conséquent extrêmement limitée.

En ce qui concerne la littérature, il se peut que les enseignants éprouvent une certaine inquiétude à revenir vers des méthodes d'enseignement profondément traditionnelles. Il semble y avoir eu dans de nombreux pays une volonté d'abandonner des programmes scolaires alourdis par les textes littéraires — souvent qualifiés d'œuvres de «grands» auteurs et qui ont été analysés à outrance dans de nombreux cours de langues maternelle et étrangère. Finalement, c'est également une idée fausse que de croire que les jeunes ne sont pas intéressés par les lectures littéraires et leur motivation à apprendre ne sera que minimale s'ils ne manifestent une certaine curiosité à l'égard de ce qu'on leur enseigne.

La littérature a, d'un autre côté, toujours pris une part importante dans l'enseignement des langues vivantes au niveau des classes supérieures. L'intention majeure était de familiariser les apprenants avec les œuvres d'auteurs célèbres et de leur apprendre à analyser les textes littéraires, ce qui, avec l'apparition du *New Criticism*, impliquait de découvrir l'intention de l'auteur, le «sens» du texte. La méthode appliquée pendant fort longtemps à l'enseignement de la littérature dans les cours de langue étrangère des classes supérieures du secondaire a pu trouver sa justification dans l'immobilisme d'une société très peu diversifiée. Les apprenants issus d'un milieu social particulier avaient peut-être une compréhension plus homogène des textes littéraires. L'interprétation donnée par l'enseignant de telle ou telle œuvre ne divergeait sans doute pas tellement de celle que pouvaient en avoir des élèves formés à l'analyse littéraire. Et même si c'était le cas, il leur fallait de toute façon apprendre l'interprétation de l'enseignant — ce que Sørensen appelle le «texte de l'enseignant» — et la reproduire lors des examens (Sørensen, 1983: p. 22). Nous vivons aujourd'hui dans une société dynamique, présentant des visages multiples et soumise à des mutations permanentes. Nous, les enseignants, avons également affaire à des jeunes qui ne sont

pas toujours disposés à accepter ce que nous appellerons le texte de l'enseignant, en tout cas pas en tant que «vérité».

Le rôle de la littérature dans l'apprentissage des langues vivantes

Pourquoi accorder à la littérature une place de choix dans l'apprentissage des langues vivantes par les jeunes? Nous allons présenter ici plusieurs arguments en faveur de la défense du texte littéraire. Tout d'abord, le texte littéraire est, comme nous l'avons brièvement évoqué précédemment, authentique. Nous entendons par là qu'il «a été créé dans le but de remplir une fonction particulière au sein de la communauté linguistique qui l'a produit» (Little, Devitt et Singleton, 1989: p. 23). Le texte véhicule donc la culture d'une communauté linguistique particulière et peut livrer au lecteur des éléments d'information précieux sur cette culture étrangère, ainsi que sur la langue et les formes employées pour la communiquer. La littérature est la voix individuelle d'une culture.

Les textes littéraires possèdent par ailleurs une sémiotique bien plus riche et variée que les textes factuels et offrent donc un plus grand potentiel d'apprentissage. Les textes littéraires sont des expériences de la pensée, une dialectique entre réalité et imagination. La langue employée y est plus métaphorique que dans d'autres types de texte — ce que Ricœur exprime en ces termes: «Dans la langue littéraire, la métaphore est productrice de sens» (1992). Les métaphores sont susceptibles d'être interprétées différemment d'un lecteur à l'autre et la langue littéraire pourvoit donc de ce fait aux apprenants — et ce dans une plus large mesure que la langue du quotidien — un «espace» où ils peuvent faire l'expérience de la multiplicité des sens. Le programme national norvégien pour l'enseignement de l'anglais exprime ceci en ces termes: «*When learners focus on the relationship between form and content and discover that a multiplicity of meaning opens up for different paths to understanding and insight, they will find the scope they need to explore the language*» (p. 224)¹. La littérature offre largement aux apprenants l'occasion d'explorer les multiples facettes de la langue et de la culture

1 Il s'agit là d'une traduction personnelle, car la formulation adoptée dans l'édition anglaise — *The Curriculum for the 10-year Compulsory School in Norway*, Ministère royal de l'Éducation, de la Recherche et des Affaires religieuses, Oslo, 1999 — n'était pas parvenue à conserver le sens initial. (Traduction: «En portant leur attention sur la relation qui existe entre forme et contenu, et en découvrant que la multiplicité des sens ouvre plusieurs voies possibles de compréhension et de connaissance, les apprenants trouveront la latitude nécessaire à la découverte de la langue.»)

pour peu qu'ils participent activement dans le cadre du processus de lecture à la recherche du sens.

Le troisième argument en faveur est le fait que les textes littéraires fonctionnent comme des modèles dont l'apprenant peut s'inspirer pour la production de ses propres textes. En Norvège, l'enseignement des langues dans le cadre du premier cycle du secondaire vise à l'acquisition d'une compétence linguistique générale qui est évaluée en partie sur la base des créations textuelles des apprenants. La littérature fournit de bons modèles pouvant servir à l'apprenant de référence pour ses productions écrites — sur le plan du contenu, de la langue et de la forme — et je pense pour ma part que des modèles de qualité sont plus importants que les règles de grammaire dans le domaine des langues vivantes.

Une autre caractéristique particulière à la littérature est le fait qu'elle est «non déterminée» et ouverte (Iser, 1991). Selon Bakhtine, la langue littéraire n'est pas «... représentée comme une langue unitaire, finie et indiscutable — elle est représentée comme un mélange vivant de voix variées qui s'opposent...» (1981). Elle laisse place à l'interprétation individuelle et à la formation d'une opinion personnelle, et pourvoit par conséquent davantage d'espaces ouverts et intéressants que la grande majorité des exercices lacunaires élaborés par les auteurs de manuels ancrés dans la tradition d'un enseignement axé sur la communication. Ceci s'applique autant aux processus de lecture et d'interprétation mis en œuvre par l'individu dans le dialogue entre texte et lecteur qu'au discours qui peut s'ensuivre au sein de la classe ou du groupe. Le texte narratif ou le poème présentent ce qu'Iser et Eco nomment des «vides» qui doivent être comblés par le lecteur. Les œuvres littéraires sont bien loin de tout exprimer. Le lecteur doit être attentif à ce que lui dit le texte, il doit repérer les vides et tenter de les remplir. D'un lecteur à l'autre, les vides découverts seront différents et l'expérience de lecture est une rencontre entre ce que le philosophe herméneutique Gadamer appelle l'*horizon* du texte et l'*horizon* personnel du lecteur (Hellesnes, 1998: p. 32). En d'autres termes, cela signifie que le lecteur apporte dans cette rencontre avec le texte l'ensemble de son expérience et de ses acquis — ce que Bourdieu nomme *habitus* et *capital culturel* (1994: p. 12-14) —, l'interprétation s'opérant à partir de ces éléments. Le repérage et l'interprétation des vides constituent un dialogue actif avec le texte, dialogue interne ou externe qui est fonction du contexte social. Pour le jeune apprenant, ce processus de découverte est un élément actif et créateur de l'apprentissage linguistique.

Parallèlement, la lecture est également une expérience de communication. Il ne s'agit pas tant d'émettre des hypothèses, comme cela est le cas dans

d'autres domaines de l'apprentissage des langues, mais de rester ouvert aux réponses correspondant aux questions que l'on se pose. En tant qu'apprenants, et qui plus est en tant qu'êtres humains, nous avons, de façon consciente ou non, des interrogations pour lesquelles nous sommes constamment à la recherche de réponses. La littérature livre des énoncés qui peuvent se révéler être la réponse à nos questions (Hellesnes, 1988). Si nous concevons l'acte de lecture comme un exercice de langue productif impliquant une interaction du lecteur et du texte aboutissant à la production de sens, alors le texte littéraire constitue un lieu de rencontre culturelle. Cette rencontre avec le texte est un dialogue de nature dialectique qui renforce les compétences à la fois langagière et culturelle.

Il me semble ici nécessaire de définir la façon dont je conçois la compétence de communication. De quels savoirs dispose l'apprenant lorsqu'il connaît une langue étrangère? Les définitions qui en ont été données sont multiples et la plupart des enseignants de langue s'accorderont sur certaines d'entre elles. Pourtant, comme l'affirmait Wittgenstein, il nous faut demeurer conscients du fait que nous ne savons pas de manière exacte ce que connaître une langue signifie. Ceci tient en partie à la nature non statique, mais dynamique et perpétuellement changeante de la langue. Il en est de même de la compétence culturelle, la culture étant elle aussi une entité dynamique. La confrontation avec une culture étrangère est un processus dialogique: l'apprenant subit son influence et lui-même exerce sur elle une action (Foucault, 1983). Prétendre connaître la façon exacte de réagir sur le plan linguistique dans telle ou telle situation de communication, c'est courir le risque de réduire la compétence langagière à une simple technique (Fairclough, Ricœur).

En tant qu'enseignants de langue étrangère, nous subissons tous plus ou moins, que nous le voulions ou non, l'influence du behaviorisme, en tout cas lorsqu'il s'agit d'enseigner à des apprenants faibles. Les manuels de langue étrangère regorgent encore à l'heure actuelle d'exercices inspirés du behaviorisme et rares sont ceux parmi nous qui peuvent, en toute honnêteté, affirmer n'avoir jamais recouru à des activités visant à l'acquisition d'automatismes (*drills*). Il nous faut cependant être bien conscients du fait que la communication humaine n'est ni une question de technique, ni une question de correction ou d'incorrection, même si l'on ne peut pas nier qu'il y entre une part de vrai et de faux. Il n'existe pas de réponses données s'appliquant à des situations spécifiques, la communication étant essentiellement spontanée. D'après Wittgenstein et Habermas, seuls quelques aspects secondaires du langage peuvent être réduits au rang de technique. Très souvent, l'enseignement axé sur la communication, de même que de nombreux manuels ancrés dans cette tradition, ont limité la compréhension d'une langue à une conception

instrumentale selon laquelle la langue est uniquement un moyen de parvenir à certaines fins (Nicolaysen, 1997: p. 102).

Cependant, en règle générale, la communication humaine est illimitée et les réponses ne sont pas fournies d'avance. On pourra, dans le cadre du cours de langue, apprendre certaines conventions de langage, mais il est possible, voire fort vraisemblable, qu'elles ne puissent s'appliquer à une situation donnée. Connaître une langue étrangère, c'est être en mesure d'interpréter, de comprendre et d'explorer, et ce même aux niveaux les plus simples de la communication. Tout repose sur le concept aristotélicien du *kairos*, c'est-à-dire l'aptitude à évaluer une situation particulière, puis à analyser les possibilités d'action en fonction des conditions données (Hellesnes, 1988). Il s'agit donc en d'autres termes d'être conscient des impondérables et d'y être préparé. Savoir réagir et savoir employer les mots justes dans une situation réelle exige la maîtrise du *kairos*, cette compétence ne pouvant être acquise que par l'expérience de situations extrêmement diverses de la vie réelle. La littérature offre une grande diversité de personnages et de façons de réagir dans les situations les plus différentes. On ne propose pas d'imiter ces exemples, néanmoins ils présentent une multiplicité d'actions possibles qui viennent enrichir notre expérience personnelle. Le dialogue avec des textes littéraires différents permet de développer une compétence distincte de la compétence langagière traditionnelle, une compétence qui a une portée plus large, autant sur le plan linguistique que culturel, une compétence «ouverte» grâce à laquelle — du fait qu'elle n'est pas présentée comme correcte ou incorrecte — on pourra produire un large nombre d'actions. La littérature donne aux apprenants l'occasion d'être confrontés à «l'utilisation qui peut être faite de la langue dans des situations différentes, avec des intentions diverses et des effets variables» (Aase, Fenner et Trebbi, 2000).

Le fait que la littérature se préoccupe d'identité et de conscience de soi constitue un autre aspect important de la question. Le langage poétique possède une «référence dissociée» par rapport au monde réel et au monde de la fiction. En effet, les textes littéraires représentent des expériences de pensée, une dialectique entre réalité et imagination. La lecture nous donne une compréhension indirecte du monde, ce qui, selon Ricœur, est l'une des caractéristiques du langage poétique. Les réflexions concernant un texte permettent au lecteur de diriger ses interprétations vers lui-même, induisant ainsi une compréhension approfondie et une meilleure prise de conscience de soi (Nicolaysen, 1997: p. 102-104). La littérature propose aux jeunes apprenants, qui se trouvent tout particulièrement en pleine formation identitaire, une image du général illustré par le particulier. Cette tranche d'âge est caractérisée notamment par un

fréquent côté narcissique et une tendance de l'individu à se comparer aux autres. Il est plus aisé pour les jeunes d'établir un rapport et de s'identifier avec des situations et des individus particuliers qu'avec des considérations générales. La lecture et l'interprétation ne se résument pas à la compréhension d'un texte et à la recherche de sens, elles reviennent également à établir une relation personnelle avec le sens véhiculé: «... l'idée d'interprétation ajoute à la simple idée du sens celle d'un sens pour quelqu'un. En effet, l'agent qui interprète le texte d'une action procède à une interprétation de lui-même» (Ricœur, 1992). La lecture des textes littéraires — qui permet aux jeunes de mener une recherche sur le plan des sens et des modèles — induit une extension du champ et ces textes littéraires étrangers leur donnent la possibilité de faire l'expérience de modes de vie différents, parallèlement à ce qu'ils vivent au sein de leur propre culture. Les personnages, l'intrigue, le cadre de l'histoire ainsi que le thème du texte narratif, de la pièce de théâtre ou du poème leur livrent des occasions d'élargir leurs perspectives, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et leur capital culturel. Ils peuvent également, par le truchement de la culture étrangère, parvenir à adopter un point de vue extérieur par rapport à eux-mêmes et à leur propre culture, ce qui se révèle utile et nécessaire. En tant que produit de la culture étrangère, le texte littéraire fournit un miroir dans lequel ils peuvent contempler leur image, en même temps qu'il leur donne une image extériorisée de leur réalité intérieure (Fenner, 2000: p. 149).

Outre les arguments évoqués ci-dessus et qui, pour la plupart, s'appliquent également à la lecture de textes littéraires en langue maternelle ainsi qu'à l'activité de lecture en dehors du contexte scolaire, les textes littéraires en langue étrangère fournissent un support à l'apprentissage des langues enchâssé dans un environnement de sens. Bien plus que pour les autres types de textes, la compréhension de parties d'un texte littéraire et de sa totalité induit la construction d'une interdépendance dialectique. Lorsque les jeunes lecteurs trouvent le contenu intéressant, ils sont disposés à fournir les efforts nécessaires pour saisir le sens des parties, et ce même s'il leur faut descendre jusqu'au mot isolé. Ils s'apercevront également que l'interprétation des mots se fait en relation avec l'ensemble du texte. L'acte de lecture fonctionne donc sur la base d'une interaction et de retours d'informations permanents entre les parties et le tout, un processus que Dilthey nomme «cercle herméneutique» (Newton, 1997: p. 45).

Nous ajouterons pour terminer un dernier argument, à savoir le fait que la littérature ne donne pas uniquement une image contemporaine de la culture étrangère. Les textes peuvent en effet aussi représenter un passé qui a survécu et qui a été transmis afin de «perpétuer la mémoire. Avec

chaque présent, la littérature [...] a acquis sa propre simultanée» (Gadamer, 1997: p. 48). Se distinguant des textes historiques, les textes littéraires offrent donc aux jeunes une chance unique de communiquer avec la culture étrangère passée, en même temps qu'ils leur permettent d'appréhender cet élément culturel tel qu'il est perçu par les membres de la communauté étrangère.

Théorie littéraire et herméneutique

Nous avons présenté dans le point précédent une série d'arguments en faveur de l'emploi du texte littéraire comme support d'apprentissage dans la classe de langue vivante. Certains de ces arguments procèdent de ma conception personnelle de la littérature et de la relation entre le texte et le lecteur. Avant d'ébaucher une approche du travail en classe avec les textes littéraires, nous allons nous attarder à examiner certains aspects de cette relation sous l'angle de la théorie littéraire ainsi que sous une perspective philosophique.

Les évolutions récentes en matière de théorie littéraire ont mené à un changement d'orientation qui a délaissé la relation texte-auteur pour porter l'attention sur le rapport texte-lecteur. La méthode historico-biographique consistant à rechercher dans la vie de l'auteur les indices qui permettraient d'en déduire le sens du texte a été supplantée par la théorie de la réception qui accorde une place prédominante au lecteur et à la compréhension qu'il peut avoir du texte. La première de ces théories a occupé une position importante dans l'enseignement de la littérature dans le contexte scolaire, pour être ensuite remplacée par le *New Criticism* qui a lui aussi exercé une profonde influence sur la pédagogie, et en particulier sur l'enseignement des langues vivantes. Cette théorie a introduit une lecture précise des textes — une contribution importante à l'enseignement des langues vivantes — qui se fondait sur l'idée que le sens devait émerger du roman, de la pièce de théâtre ou du poème lui-même, ceux-ci étant considérés comme des entités organiques et structurées. De ce point de vue, l'œuvre de fiction existe indépendamment de son auteur, de son lecteur et de son contexte. La méthode historico-biographique et le *New Criticism* tendent à taire le rôle du lecteur en tant que coproducteur de sens. Ces méthodes partagent en outre une conception un peu naïve du langage en général et de la langue littéraire en particulier qui serait le reflet fidèle de la réalité. Une telle conception de la littérature et du langage réduit la lecture à un acte réceptif et non productif. Un processus dans lequel les apprenants établiraient une relation active avec le texte est d'un bien plus grand intérêt sur le plan de l'apprentissage des langues vivantes.

Dans son livre *Från text till handling (Du texte à l'action)*, Ricœur décrit deux attitudes face au texte littéraire: l'une est explicative, l'autre interprétative, l'explication relevant principalement de la science, tandis que l'interprétation et la compréhension ressortissent aux humanités (1992: p. 39 *sqq.*). Ces deux attitudes induisent en classe deux approches différentes du texte. Il est considéré dans la première comme une entité autonome, dans la ligne des idées développées par le *New Criticism* et le structuralisme. Une telle conception exige de l'apprenant qu'il explique le texte, ou bien, chose courante en cours, qu'il lui soit expliqué par l'enseignant, cette attitude à l'égard des textes littéraires ayant longtemps prévalu dans les écoles, en particulier pour les textes en langue étrangère.

La seconde attitude appelle une approche différente puisque l'interprétation suppose que «l'acte de lecture revient à comparer un nouveau discours avec le discours du texte». Ricœur parle ici «d'appropriation du texte», ce qui implique que son interprétation s'opère par le biais de «l'interprétation que le sujet a de lui-même» (p. 54). À travers l'acte de lecture, le sujet ou le lecteur commence à avoir une perception différente de lui-même: «... dans la réflexion herméneutique — ou dans l'herméneutique réflexive —, la construction du soi et le sens sont simultanés» (p. 55). Le lecteur s'approprie le texte; en d'autres termes, celui-ci, en situation temporelle, réalise — rend réelles — les potentialités sémantiques inhérentes au texte. L'interprétation est perçue comme une communication avec le texte, le rapport entre le lecteur et le texte étant comparable à celui qui lie le texte parlé au système linguistique. Dans la communication avec le texte, le lecteur devient coproducteur de sens. Lorsqu'il y a rupture de la communication — chose inévitable puisque le malentendu fait partie intégrante de tout processus de communication, en particulier dans le contexte de la langue étrangère —, le lecteur doit tenter de comprendre les raisons de cette rupture et essayer de négocier avec le texte. Nous sommes donc, en tant que lecteurs, parties prenantes d'un processus dialogique.

Par bien des côtés, une conception herméneutique de l'acte de lecture de textes littéraires présente une analogie avec les processus d'apprentissage. Les énoncés sont conçus comme des réponses aux questions que nous nous posons, des questions qui n'ont pas encore été résolues et que nous portons sans cesse avec nous. Les énoncés rencontrés peuvent nous permettre d'y apporter une réponse, c'est-à-dire de combler les vides. Cette conception constitue aussi la base de l'apprentissage autonome (Fenner, 1997, 2000) puisque les apprenants doivent prendre conscience des questions qui les préoccupent et des lacunes que présente le tissu de leurs connaissances avant de pouvoir trouver les réponses

correspondantes. Il se peut qu'elles se trouvent à portée immédiate, comme dans la plupart des cas de l'enseignement traditionnel qui a pour but de fournir des réponses; cependant, tant que les apprenants n'auront pas pris conscience de leurs interrogations, ils demeureront incapables d'exploiter les réponses et les énoncés. Chaque apprenant possède des questions qui lui sont propres et qui sont déterminées par sa pré-compréhension ou *Vorverständnis*, ou encore, pour reprendre l'expression de Gadamer, par son «horizon». Une éventuelle concordance entre ces questions et les réponses fournies en classe sera fonction des connaissances préalables de chacun. Si quand cela arrive, ce phénomène constitue une expérience de communication ouvrant la voie à l'apprentissage. Ceci est décrit en herméneutique comme «l'état d'harmonie entre un phénomène accessible sur le plan herméneutique (l'énoncé) et les connaissances préalables. Les énoncés viennent s'imbriquer dans l'*horizon* constitué par la question». L'identification des lacunes du tissu de connaissances et l'émergence du souhait de combler ces vides sont les deux faces d'une même médaille (Hellesnes, 1988). Un texte littéraire est un ensemble d'énoncés qui proposent des réponses à nos questions; la lecture de ces textes et le repérage des réponses peuvent être définis comme constituant une expérience de communication. On assiste à la mise en place d'une relation entre le sujet (le lecteur) et «l'autre» (le texte).

L'herméneutique vise entre autres à combattre la distance culturelle, à permettre l'appropriation de ce qui était «étranger» (Ricoeur, 1992: p. 55). En classe de langue, l'objectif est identique. Ce n'est qu'en établissant une communication avec l'autre que l'on sera en mesure de le comprendre aussi bien que soi-même. Dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes, la lecture des textes littéraires doit être perçue comme un processus double. Parvenir à communiquer avec le document littéraire, c'est aussi établir une situation de dialogue avec la culture étrangère, une situation dans laquelle on ne se borne pas à interpréter le texte et la culture en question, mais où s'opère également, par l'intermédiaire de l'interprétation et du dialogue temporels, un développement au niveau de la personnalité de l'apprenant. L'engagement personnel de l'apprenant revêt ici une importance cruciale. Foucault affirme que l'acquisition de la culture étrangère ne peut se faire de façon passive: «L'idée que l'autre puisse se dévoiler ou se révéler à nous sans aucune participation active de notre part est proprement incompréhensible. L'accès à l'autre s'avérera impossible si nous n'organisons pas celui-ci en fonction des catégories qui sont les nôtres» (Falzon, 1998: p. 37). Celles-ci sont cependant également mouvantes et soumises aux influences extérieures inhérentes au processus dialogique. Pour comprendre la culture étrangère, les apprenants lui imposeront leurs

catégories propres, en même temps qu'ils subiront l'influence de cette culture et en verront leur perception modifiée. Ce processus dialectique en relation avec le texte en langue étrangère induit un approfondissement de la sensibilité culturelle et langagière.

Dialogue et apprentissage

Il paraît maintenant nécessaire d'examiner de plus près ce que l'on entend par le terme de dialogue et son importance en matière d'apprentissage. En linguistique, la communication et le dialogue sont conçus comme un codage et un décodage de la langue. Ces deux processus sont déterminés par les connaissances et les acquis à la fois du locuteur et de son vis-à-vis, par leurs attentes, leurs préjugés et le contexte social. Le dialogue est, au sens propre, un échange entre au moins deux partenaires. Comme nous l'avons vu précédemment, Ricœur y introduit un troisième intervenant, à savoir le thème qui est l'objet de la communication entre les participants. Il peut cependant y avoir dialogue sans communication. Il suffit de songer à la plupart des modèles de communication qui considèrent l'encodage et le décodage comme les aspects séparés d'un même processus, ou bien aux nombreux exemples de littérature moderne et postmoderne, ou encore au théâtre de l'absurde – par exemple les pièces de Ionesco et de Samuel Beckett pour ne citer qu'eux (cf. l'article de Katnić-Bakaršić dans la présente publication).

En cours de langue, nous souhaitons que nos apprenants soient en mesure de communiquer et pas seulement de jouer des dialogues. La communication nécessite une compréhension minimum entre les interlocuteurs. L'encodage et le décodage ne peuvent être considérés comme des processus linéaires; ce sont deux facettes simultanées d'un même processus dont la fin est aléatoire et au fil duquel les intervenants attribuent des significations analogues au contexte qui constitue le cadre de la communication. Il est nécessaire de procéder à ce que Rommetveit nomme «la définition et l'adoption de perspectives mutuellement harmonisées» si l'on veut que le dialogue puisse accéder au rang de communication: «l'harmonisation réciproque des perspectives s'obtient par une 'mise en accord au regard de la mise en accord de l'autre', celle-ci permettant de faire converger les situations, de leur conférer du sens et d'en discuter à partir d'une position temporairement adoptée par les deux participants dans la communication» (Rommetveit, 1992: p. 23). Il n'est guère possible d'y parvenir lorsque les apprenants travaillent avec des textes spécialement élaborés pour les manuels, même si l'on se contente de les utiliser comme point de départ. Étant pour la plupart vides de sens, on pourra difficilement y trouver un sujet sur lequel porter son attention

et qui soit susceptible d'être porteur de sens. J'affirme donc pour ma part que leur utilité se réduit à fournir des exemples de conventions de langage et qu'ils ne peuvent de ce fait qu'avoir une fonction fort limitée dans l'apprentissage des langues vivantes.¹

Le dialogue en lui-même ne fournit pas nécessairement matière à apprentissage à moins qu'il ne soit dialectique, c'est-à-dire qu'il vise à résoudre des différences se faisant jour entre deux points de vue, et ce sans opérer de dichotomie. Que ces différences naissent entre des individus, des cultures, ou entre le lecteur et le texte, il faut, pour pouvoir les résoudre, que les participants en prennent tout d'abord conscience.

Comment la lecture des textes littéraires en classe de langue vivante peut-elle permettre d'orienter les apprenants vers le dialogue et la communication? Dans l'apprentissage des langues vivantes, l'expression orale et l'écriture sont considérées comme des compétences productives, par opposition à la compréhension orale et à la lecture qui sont perçues comme des compétences réceptives. Ceci naît d'une conception de l'apprentissage linguistique vu comme une sorte de système hiérarchique au sein duquel ce qu'il est convenu d'appeler les compétences productives occupent traditionnellement une place plus importante dans l'évaluation des apprenants. Quand des textes littéraires sont utilisés dans le cadre du cours de langue, le lecteur est habituellement considéré comme le destinataire d'un texte produit par un tiers — l'auteur — et son rôle devient par conséquent passif. Dans cette conception, ce n'est que lorsqu'il entreprend de faire quelque chose à partir du texte, parler ou écrire à son sujet par exemple, que le lecteur devient producteur de langage.

À mon sens, il n'en est pas nécessairement ainsi. Un lecteur, et en particulier un lecteur pour lequel la langue du texte en question est une langue étrangère, ne pourra s'attaquer à la lecture que comme coproducteur de langage et de sens. Nystrand donne à ce processus le nom de configuration: «La communication écrite n'est en aucune façon un transfert de sens s'opérant de manière unilatérale, de l'auteur vers le lecteur; l'encodage n'est pas le fait de l'auteur, de même que le décodage n'est pas celui du lecteur. [...] Le sens du texte est déterminé uniquement par les apports réalisés à la fois par l'auteur et le lecteur, et donc par la

1 Pour un exposé approfondi sur les dialogues issus de manuels, cf. Trebbi: «Mother tongue and foreign language learning – some aspects of a mutual relationship» dans L. Aase, A. Fenner, D. Little et T. Trebbi (2000), *Writing as cultural competence: a study of the relationship between mother tongue and foreign language learning within the framework of learner autonomy*. CLCS Occasional Paper n° 56, Trinity College, Dublin.

nature de leur interaction» (1992: p.160-161). Bakhtine livre une description analogue de l'acte de lecture: «[Le message] X n'est pas transmis de l'auteur au lecteur, il est érigé entre eux comme une sorte de pont idéologique, une construction qui naît de leur interaction» (Bakhtine et Medvedev, 1985: p. 152). Pour Bakhtine, la lecture d'un texte littéraire suscite la création d'un «effet de suspense entre les énoncés», entre ceux de l'auteur et les énoncés potentiels du lecteur, c'est-à-dire les questions qui lui sont propres et qui sont donc parties intégrantes de la rencontre avec le texte (Wertsch, 1992). Les caractéristiques du texte — langue, contenu et composantes culturelles — appellent une interprétation, une confrontation active avec les sens potentiels du texte littéraire. Les composantes lexicales, fonctionnelles et culturelles demandent à être interprétées car elles ne constituent pas des entités immuables transportant un sens prédéfini, mais se voient attribuer du sens par le sujet, le lecteur, au fil du processus de lecture. L'expérience et le capital culturel du lecteur (Bourdieu, 1994) étant parties prenantes du processus de compréhension, la diversité des origines et le capital culturel auront par conséquent une influence déterminante sur ce que le lecteur retirera du dialogue avec le texte. En salle de classe, cela signifie que l'on est en présence de plusieurs dialogues différents, même lorsque les élèves travaillent sur un même texte. Chaque lecteur d'un texte littéraire donné prend part à un dialogue qui diffère d'une personne à l'autre.

Le texte littéraire ne parle pas d'une même voix à tous les lecteurs. Différentes voix au sein du texte s'adresseront de différentes manières à différents lecteurs. Plus le texte comportera de vides, plus l'interprétation variera. Le lecteur étant un créateur actif de sens, la lecture de textes littéraires n'est pas un processus réceptif, mais productif. L'apprenant de langue vivante produit donc déjà du sens au cours de l'acte même de lecture. Il est impliqué de façon active dans un dialogue avec le texte, bien avant qu'on lui demande de produire des énoncés oraux ou écrits se rapportant au texte lu. Lors de la lecture de textes littéraires en langue étrangère, le lecteur est également confronté à une culture qui n'est pas la sienne et qui trouve son expression à travers la langue, en même temps que se construit ce que Bakhtine appelle une «sorte de pont idéologique», non seulement entre le lecteur et le texte, mais aussi entre deux cultures.

Le processus décrit ci-dessus se met en place pour chaque lecture de texte littéraire. Le contexte de la salle de classe, avec ce qu'il comporte d'objectifs généraux d'apprentissage, pose des exigences qui vont au-delà du simple stade de l'interprétation, de la compréhension et de la réaction émotionnelle en face du texte. Nos impératifs sont en l'occurrence l'apprentissage d'une langue étrangère et l'acquisition d'une compétence et de connaissances culturelles. Les enseignants ne pouvant pas avoir en

classe une connaissance intime du processus d'apprentissage intérieur de chaque lecteur, il est nécessaire, pour disposer de cet éclairage, d'amener les apprenants à prendre part à un processus complémentaire d'expression orale ou écrite. Nous fournirons à ce sujet quelques exemples lorsque nous nous attacherons ultérieurement dans cet article à examiner et à interpréter les réactions des lecteurs face au texte d'Oscar Wilde, *Le Géant égoïste*. Il est également indispensable de réaliser des activités complémentaires sur le texte si l'on veut parvenir à approfondir la compréhension et les connaissances des apprenants.

La réalisation en classe d'un dialogue écrit ou oral portant sur le texte littéraire se justifie à mon sens par trois raisons. La première, déjà indiquée ci-dessus, est le fait que ce dialogue constitue la meilleure manière pour l'enseignant de se faire une idée du processus d'apprentissage intérieur de chaque apprenant. Ce n'est que par le truchement d'un dialogue écrit ou oral authentique que l'enseignant sera en mesure d'accéder aux fruits des processus de lecture et d'apprentissage des apprenants. La deuxième raison est que, selon Vygotsky, l'apprentissage s'effectue en interaction sociale. La pensée se développe à travers le langage, et lorsqu'ils s'expriment oralement ou par écrit, les apprenants approfondissent à la fois leur pensée et leur discours (Vygotsky, 1991). Même si son propos concerne principalement la langue maternelle, il y a peu de raisons de croire que l'acquisition des langues étrangères se fasse différemment. L'apprentissage d'une langue étrangère socialise l'apprenant dans une nouvelle culture, en interaction avec celle-ci, le texte littéraire constituant pour sa part la voix de cette culture. Troisièmement, la communication portant sur un texte donne aux apprenants la possibilité de prendre conscience des limites de leur perception. En écoutant et en discutant des avis exprimés par l'enseignant et les autres apprenants au sujet de la compréhension et des interprétations qu'ils peuvent avoir d'un texte, l'apprenant parviendra à en découvrir de nouvelles facettes qui feront émerger à leur tour des réactions personnelles grâce auxquelles, toujours par le biais du dialogue, il sera en mesure d'élargir son horizon et d'approfondir son apprentissage. La nature des tâches choisies est absolument cruciale si l'on veut effectivement promouvoir un dialogue authentique à partir du texte. Nous présenterons ultérieurement des exemples de tâches ainsi que les réactions suscitées chez les apprenants.

Dans la classe de langue étrangère où l'on considère l'enseignant comme étant l'unique détenteur et l'unique source du savoir, le dialogue est quasiment, voire tout à fait inexistant. La communication se résume alors à un monologue, ou bien, dans le meilleur des cas, à un dialogue monologique: un simulacre de dialogue n'ayant pour seule visée que la

production par les apprenants des réponses correctes. On n'assiste à aucun échange de vues sur la langue, la littérature ou la culture. Ce constat est malheureusement fort fréquent dans les classes de langue — même lorsque l'on se donne pour objectif de promouvoir la compétence de communication — et qui s'applique même quand des textes littéraires ou des éléments de culture étrangère sont utilisés dans le cadre de l'enseignement. Dans les manuels scolaires, les textes littéraires, quand ils sont présentés, sont en général accompagnés de tâches visant la compréhension superficielle du contenu. Les tâches proposées par les manuels ou les enseignants comportent principalement des questions fermées: Qui est le personnage principal? Que se passe-t-il? etc. Il ne peut y avoir que deux résultats: ceux qui auront bien lu le texte et recherché les mots difficiles dans le dictionnaire fourniront la bonne réponse, ceux qui ne l'auront pas lu attentivement donneront la mauvaise réponse, ou bien seront incapables de répondre. Ces questions n'ont pour seule fonction que de permettre à l'enseignant de contrôler qui a fait ou n'a pas fait les devoirs. Les élèves qui ont lu le texte et en ont compris le lexique seront en mesure de produire des réponses correctes en reproduisant certains passages, ce qui ne signifie nullement qu'ils produisent des énoncés langagiers. Ils ne se voient pas non plus offrir la possibilité de fournir une interprétation et une opinion personnelle du texte littéraire. S'il y a absence de dialogue véritable, c'est parce que la mise en place d'un dialogue authentique, d'un échange d'informations et de points de vue sur un sujet particulier en regard duquel les deux intervenants sont contraints de procéder à un ajustement de leurs attitudes et de leurs opinions, nécessite que de nouvelles informations soient échangées.

Si l'on veut établir en classe une communication à la fois différente et plus authentique, il faut poser de véritables questions. J'entends par là des questions suscitant des réponses dont la teneur n'est pas fixée d'avance. Si l'enseignant demande par exemple qui est l'auteur de tel texte littéraire, la réponse est connue de lui comme de la majorité des apprenants. En revanche, s'il interroge les élèves sur l'interprétation et l'opinion qu'ils ont du texte, les réponses obtenues présenteront des informations nouvelles à tous les participants au discours, y compris à l'enseignant. Chaque apprenant aura ainsi l'occasion d'apporter sa contribution au «texte de classe» ainsi induit (Fish, 1980). L'exposé de points de vue différents pourra amener les apprenants à avoir une compréhension nouvelle et accrue du texte, et l'enseignant lui-même à le voir sous un autre éclairage. On aura alors mis en place les bases d'une discussion intéressante à laquelle chacun prend part activement et où tout le monde, y compris l'enseignant, apprend quelque chose de nouveau. Ce type de questions oblige les intervenants à produire du langage et du sens, ainsi qu'à apporter une contribution personnelle. Ceci exige néanmoins de

l'enseignant qu'il n'ait pas d'idée préconçue sur le sens du texte concerné et qu'il demeure ouvert à de nouvelles interprétations.

Choix du texte

Le Géant égoïste d'Oscar Wilde a été choisi avant tout pour les raisons suivantes: qualité du texte et de la langue, genre, intertextualité et reconnaissance d'éléments culturels. Le niveau de langue de l'histoire ne devrait pas poser de problèmes majeurs à des élèves de 14 ans, même si, dans une classe aux compétences hétérogènes, certains peuvent néanmoins rencontrer quelques difficultés. Il n'est pas nécessairement aisé de prévoir quels aspects d'un texte pourront poser problème. Nombreux sont les enseignants qui tendent à considérer qu'un texte est compliqué dès lors qu'il dépasse une certaine longueur et qu'il contient plusieurs mots ou tournures grammaticales inhabituels. Il est regrettable que les interprétations qui ont été faites du concept d'*input compréhensible* de Krashen aient contribué à établir cette conception de la complexité d'un texte. En tant que lecteurs adultes, nous savons que la difficulté d'interprétation d'un texte littéraire n'est pas nécessairement liée à sa longueur ou à la difficulté du lexique employé. Un poème très court utilisant un vocabulaire courant peut en effet se révéler extrêmement difficile à interpréter. L'expérience nous montre également que si les jeunes apprenants manifestent de l'intérêt pour le sujet ou l'histoire, ils sauront étonnamment bien venir à bout de textes ardu, que ce soit sur le plan du lexique, de la forme ou de la longueur. Si on leur donne la possibilité de se rendre compte que le vocabulaire inhabituel des textes littéraires ne constitue pas forcément un obstacle insurmontable à la compréhension du sens, une telle expérience peut chez certains apprenants être perçue comme une révélation.

Parallèlement au niveau narratif superficiel, *Le Géant égoïste* présente des vides assez manifestes propres au texte. Le récit ne se réduit pas à une narration simple et sans artifices, il s'articule sur plusieurs niveaux et laisse place à l'interprétation personnelle du lecteur. Si l'histoire appelle une interprétation personnelle, elle n'est cependant pas trop difficile pour les jeunes lecteurs qui peuvent parvenir à s'identifier avec certains éléments du texte. Lorsque la structure d'un texte est trop complexe, celui-ci nécessite alors une approche analytique qui s'opère à un métaniveau et oblige le lecteur à se placer «en dehors» du texte — ce que l'on ne peut être en droit d'attendre de la part d'adolescents de 14 ans.

La rencontre interculturelle dans le cadre des textes littéraires se trouve simplifiée du fait que le texte représente quelque chose qui est familier

aux enfants de nombreuses cultures, à savoir un genre proche du conte de fées. En raison de sa ressemblance avec certains contes de Hans Christian Andersen, le récit d'Oscar Wilde pourra même paraître plus familier aux lecteurs scandinaves qu'aux lecteurs anglais. Dans le projet qui nous concerne, les élèves avaient préalablement consacré beaucoup de temps à différents types de contes — ils avaient notamment écrit leur propre conte — et possédaient donc une bonne connaissance du genre. Ce n'est toutefois pas la seule chose connue. Le lecteur étranger peut également reconnaître dans le texte des traits simples et généraux caractéristiques de la narration: l'état de déséquilibre au début du récit, la métamorphose du personnage au milieu et le rétablissement de l'équilibre à la fin. Ainsi, bien qu'étant écrits dans une langue étrangère, les textes littéraires peuvent se révéler, lors du contact avec l'autre culture, plus familiers au lecteur que bien des situations de la vie réelle.

La composante religieuse du *Géant égoïste* fait aussi partie d'un patrimoine culturel communément partagé, la langue étrangère laissant ainsi transparaître en arrière-plan une reconnaissance d'éléments culturels. Un texte de ce genre soulève donc nécessairement certaines attentes intertextuelles, même chez un jeune lecteur. Le récit d'Oscar Wilde stimule également le lecteur par une fin qui, pour un conte, est surprenante, une fin qui induit des points de vue différents et suscite par conséquent la discussion. Il contient des éléments de forme et de contenu que les jeunes lecteurs seront susceptibles de reconnaître en faisant référence à leur propre culture, des éléments familiers qui pourront leur servir d'aide dans le processus de médiation engagé avec le texte (Lantolf, 2000), la reconnaissance de certaines composantes permettant de déceler une certaine structure.

Un aspect crucial pour la motivation des jeunes lecteurs est le fait que le texte appelle, sous une forme ou une autre, une sorte de réaction émotionnelle, la possibilité d'une telle réaction étant contenue dans le récit lui-même. La reconnaissance même peut provoquer une réaction émotionnelle, tout comme la beauté pastorale de la description ou les sentiments suscités par la mort du personnage principal. Les contes de fées comportent souvent une morale assez simple; les jeunes apprenants reconnaissent les éléments de morale véhiculés par ces textes, lesquels font partie des attentes intertextuelles. Sur le plan justement de la morale, *Le Géant égoïste* laisse place à l'interprétation en terme de morale, ce qui donne aux apprenants l'occasion de développer des perceptions différentes de l'intention morale de l'auteur. En outre, compte tenu du caractère imaginaire du texte, le récit n'est pas nécessairement perçu comme étant moralisateur. Les élèves sont en outre imprégnés d'une

morale chrétienne à laquelle ils se réfèrent, même si souvent ils soutiennent le contraire.

Du fait de son caractère inattendu et insolite, la fusion de deux traditions littéraires distinctes confère au récit d'Oscar Wilde une qualité particulière qui, en puissance, est susceptible d'éveiller l'intérêt d'apprenants de cet âge, voire de susciter leur étonnement. Grâce au produit culturel, à «l'Autre», ils sont placés en situation de rencontre avec deux traditions différentes qu'ils connaissent déjà dans leur propre culture. En présentant le familier depuis l'extérieur, l'histoire d'Oscar Wilde leur ouvre une nouvelle perspective pour l'approche des questions de morale. Dans cette configuration textuelle spécifique, ces questions sont susceptibles impliquer les jeunes lecteurs plus que la morale chrétienne ou le conte de fées simpliste pris séparément.

Que ce soit dans les écoles ou pour les examens, on demande de plus en plus que les élèves soient confrontés à des situations authentiques, le terme *authentique* se rapportant ici à ce qu'il est convenu d'appeler la «vie réelle». L'intention est vraisemblablement de les préparer à la vie postscolaire, à la réalité du monde extérieur. Le récit d'Oscar Wilde ne propose en aucun cas une représentation de ce genre de réalité puisqu'il s'agit d'une histoire fictive qui ne présente que fort peu de liens avec celle-ci. Le texte n'a toutefois pas été choisi pour permettre aux apprenants de s'évader du réel. L'imaginaire peut être pour les jeunes l'occasion d'utiliser leur expérience pour se faire une image de ce que pourrait être la réalité, l'imaginaire pouvant par conséquent les stimuler et les amener à élargir leur expérience et leurs connaissances (Sørensen, 1983). De par les *représentations* utiles et précieuses qu'il livre de la réalité, l'imaginaire leur fournit des outils de réflexion et de pensée. Dans le contexte de la société contemporaine, ces instruments sont, selon Ricœur, nécessaires à notre développement personnel. À moins de vouloir être les victimes consentantes d'une société technocratique, il est nécessaire que nous intégrions, en tant que membres de cette société, l'imaginaire à notre rationalité (Nicolaysen, 1997).

Procédures pédagogiques

Comment créer en classe une situation d'apprentissage qui permette un dialogue authentique avec et sur le texte littéraire? Nous allons nous attacher ici à essayer de décrire et d'examiner les procédures choisies pour le présent projet afin d'induire un processus dialogique et d'en faciliter la mise en place en faisant appel au texte littéraire. Les dialogues que nous envisageons de susciter étaient les suivants: le dialogue entre

l'apprenant et le texte, le dialogue parlé entre les élèves, le dialogue écrit entre l'enseignant et chacun des apprenants, et enfin le dialogue parlé entre l'enseignant et l'ensemble du groupe d'apprenants. Les procédures pédagogiques comportaient les éléments suivants:

- la rencontre de l'Autre par le truchement d'une histoire courte abordée sous l'angle de la lecture et de la compréhension orale;
- la réaction orale spontanée des apprenants par rapport au texte (ceux-ci étant répartis en groupes de travail);
- les réactions écrites de chacun des apprenants à un ensemble de tâches;
- le discours de classe portant sur les interprétations faites à partir des réponses fournies par chacun des élèves dans le cadre des tâches;
- la mise en place de travaux complémentaires sur la base du discours de classe.

Dans le cas qui nous concerne, j'ai décidé de faire écouter aux apprenants une lecture du texte d'Oscar Wilde réalisée par un professionnel, et ce principalement pour deux raisons: d'une part, les Norvégiens associent les contes de fées et les contes populaires à la tradition orale; d'autre part, ils sont habitués, dès le plus jeune âge, à ce qu'on leur raconte ou qu'on leur lise des histoires. Un texte bien lu facilite en outre le travail des apprenants dyslexiques et de la plupart des élèves faibles, et les assiste dans leur propre processus de lecture: l'écoute vient étayer la lecture, le texte écrit soutenant la compréhension orale. Une lecture effectuée par un professionnel permet de plus d'accroître le plaisir généré par l'histoire.

Après avoir écouté l'enregistrement en ayant le texte sous les yeux, les élèves ont procédé en cours à une lecture approfondie, en s'aidant s'ils le désiraient de dictionnaires ou en faisant appel à leurs camarades ou à l'enseignant. L'expérience m'a montré que le temps consacré en classe à la lecture est du temps bien employé, car les élèves peuvent ainsi se concentrer pendant assez longtemps sur une seule activité. Cette façon de procéder va à l'encontre de la méthodologie habituellement appliquée dans l'enseignement des langues vivantes, celle-ci prônant de varier au maximum les activités afin de se prémunir contre l'ennui. Cette méthode empêche à mon sens de donner aux apprenants la possibilité de travailler de façon concentrée. Au cours de l'activité de lecture, les apprenants les plus faibles ont pu procéder à des écoutes répétées de l'enregistrement.

Sachant que l'apprentissage de façon générale et l'apprentissage des langues en particulier dépendent de l'interaction sociale (Vygotsky, 1991), les élèves avaient reçu pour consigne, dans le cadre du travail de groupe, de réagir immédiatement sans se focaliser sur un aspect spécifique du texte. Ils ont discuté de leur réaction émotionnelle et personnelle ainsi que des problèmes rencontrés concernant la compréhension des mots et des structures difficiles. Selon la théorie des zones proximales de Vygotsky, les jeunes élargissent leurs connaissances et leur compréhension des choses lorsqu'ils bénéficient d'une assistance (Vygotsky, 1991) et, comme l'affirme Lantolf dans son article *Second Language Learning as a mediated process*, la médiation de leurs collègues et camarades peut représenter pour eux une aide précieuse (Lantolf, 2000). Parler du texte les oblige également à réfléchir et leur pensée, de même que leur expression orale, se développent grâce à la communication (Vygotsky, 1991). Bakhtine fait même valoir que le sens naît du dialogue et que la réaction en constitue le principe d'activation (Bakhtine, 1991). L'écoute des points de vue des autres apprenants approfondit la compréhension que les élèves ont du texte. Les discussions de groupe peuvent de surcroît permettre à l'enseignant d'avoir une meilleure compréhension de leurs modes de pensée.

L'étape suivante de ce processus prévoit un travail individuel à partir de tâches écrites conçues pour promouvoir le dialogue, tâches que nous exposerons dans la section suivante du présent article. L'acte d'écriture donne aux apprenants le temps de mener une réflexion personnelle sur ce qu'ils ont écouté, lu et discuté avec leurs camarades. L'obligation dans laquelle ils se trouvent de structurer leurs idées pour les véhiculer par le biais de la communication écrite leur permet de continuer à élargir leur pensée et leur connaissance de la langue. L'écriture les fait prendre conscience de leurs lacunes lexicales et ils se voient contraints d'acquérir de nouveaux mots grâce auxquels ils seront en mesure d'exprimer leur pensée. Les réponses données par les élèves aux différentes tâches ont ensuite été lues par l'enseignant et prises comme base de travail pour le discours de classe ultérieur.

Bien que cette phase du travail paraisse fort traditionnelle, le dialogue de classe n'est pas comparable aux monologues classiques des questions-réponses que doivent subir les apprenants lorsque les enseignants ou les manuels leur soumettent des questions de compréhension sur un texte littéraire. Le point de départ était en effet constitué par les réponses écrites livrées par les élèves à des tâches ouvertes destinées à approfondir le dialogue avec le texte. À ce stade, l'enseignant avait déjà pris connaissance des réponses des apprenants et le discours de classe a pu se focaliser sur des aspects qui avaient concentré leur attention, et donc

aussi leurs besoins: divergences d'opinion, interprétations personnelles intéressantes, aspects problématiques du récit, originalités linguistiques particulières, contenu et forme. Comme il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes, chacun dans la classe, y compris l'enseignant, est susceptible de contribuer à ce genre de dialogue de classe. La réaction des apprenants a mis en évidence les éléments textuels qui leur posaient problème, ainsi que les vides sur lesquels il convient de s'étendre. L'interprétation du texte par les élèves trouve son expression dans la discussion menée en classe, laquelle induit un élargissement de l'horizon personnel de chacun d'entre eux. D'après Fish, le texte qui s'instaure et prend forme entre les participants dans le cadre de la discussion sur un texte littéraire en classe peut être considéré comme distinct du texte d'origine: on assiste alors à l'émergence d'un nouveau «texte de classe» (Fish, 1980). Ce texte est partagé par l'enseignant et les apprenants et ses qualités reposent sur les contributions fournies par l'ensemble des intervenants, indépendamment du fait que l'enseignant soit un lecteur et un utilisateur plus expérimenté de la langue cible et qu'il s'occupe également de gérer le processus de médiation.

Tâches

Nous avons affirmé précédemment que le dialogue instauré avec le texte est fonction des hypothèses à partir desquelles le lecteur aborde celui-ci en tant que produit culturel. Le texte porte en lui-même la possibilité pour le lecteur de prendre conscience des questions qu'il se pose et qui ne sont pas nécessairement conscientes, voire de trouver des réponses à ces questions. Promouvoir la communication en faisant appel à un texte exige que l'apprenant soit disposé à s'engager dans ce dialogue. Lors de la première lecture, la plupart des apprenants ne manquent pas de manifester un certain intérêt dans la mesure où ils tentent de découvrir l'objet du texte. Leur lecture est motivée par l'histoire et l'intrigue, en d'autres termes par la recherche de ce qui se passe. Ils consultent habituellement à ce stade le dictionnaire pour vérifier la signification de certains mots qu'ils jugent nécessaire à la compréhension d'ensemble des événements retracés dans le texte. C'est en général à ce niveau que s'arrêtent leurs expériences de lecture en dehors de l'école et au-delà duquel la plupart d'entre eux ont besoin d'assistance et de médiation (Lantolf, 2000) pour pouvoir entreprendre le travail complémentaire au fur et à mesure que les exigences qui pèsent sur eux vont en augmentant. Il est important à ce stade d'envisager des tâches qui promeuvent le dialogue plutôt que de leur expliquer la signification des différentes métaphores et symboles qui apparaissent dans le texte. Le recours à des questions simples peut aider à

établir une procédure dialogique induisant à la fois interaction et apprentissage.

D'aucuns ont soutenu que la différenciation n'est pas tant une question du texte utilisé en classe que celle des tâches pédagogiques qui l'accompagnent. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le texte littéraire s'est trop souvent retrouvé flanqué de questions de compréhension portant sur les personnages et l'histoire, les manuels scolaires plus récents concluant parfois en interrogeant brièvement le lecteur sur son sentiment à l'égard du texte. Les questions de compréhension «fermées» n'encouragent pas le dialogue, ni avec le texte, ni entre les élèves en classe. Si l'on veut pouvoir stimuler la production langagière, il faut proposer des questions ouvertes qui donnent à l'apprenant la possibilité de se référer à sa propre expérience ou de faire appel à son imagination lors de la recherche du sens du texte.

Comme le fait observer Birthe Sørensen dans son article sur l'utilisation pédagogique des textes littéraires (1983), la lecture d'un tel texte correspond dans une certaine mesure à une prise de conscience de soi, ou tout au moins à une prise de conscience potentielle. La question est de savoir comment l'enseignant et les tâches peuvent induire avec le texte un processus de dialogue qui provoque une intensification du processus de réflexion et de pensée à travers la langue étrangère, un processus qui aille donc au-delà de la simple lecture aux fins de divertissement.

L'un des premiers critères à observer, c'est que l'enseignant ne doit pas imposer aux élèves sa propre interprétation du texte. Il est important de leur donner la possibilité d'exprimer leurs réactions face au texte, lesquelles doivent être rendues audibles ou visibles dans le cadre du cours. En provoquant une réaction de leur part et en leur faisant formuler celle-ci par le truchement du langage parlé ou écrit, ils ont l'occasion de consolider et d'approfondir leur pensée et leur maîtrise langagière (Vygotsky, 1991). Le processus est induit autant par les tâches que par les élèves ou par l'enseignant. Le type de questions posé dans ce contexte a une importance cruciale. Lorsqu'ils ont des tâches à exécuter, les apprenants ont pris l'habitude de s'interroger sur les réponses que l'enseignant peut bien attendre d'eux. Même les questions ouvertes sont souvent interprétées par eux comme étant «fermées» et, partant de leur expérience scolaire, ils ont tendance à penser qu'il n'existe qu'une seule et unique bonne réponse. Les tâches doivent par conséquent être conçues de telle manière qu'il sera difficile pour les apprenants de livrer des réponses dont ils pensent qu'elles pourront plaire à l'enseignant.

Le groupe d'apprenants dont il est question ici a été confronté à des tâches qui visaient à établir une relation personnelle entre eux et le texte, à en interpréter le sens, à réfléchir sur le texte et à se former une opinion. Les trois questions posées portent sur le texte et sur la réaction des apprenants face à celui-ci. Elles sont formulées de façon à amener les élèves à focaliser leur attention sur le texte lui-même et non sur la lecture que peut en avoir l'enseignant, ce qui reviendrait à travailler sur un texte qui serait le produit des réflexions de ce dernier. Au lieu de mettre l'enseignant au centre de l'activité pédagogique, les questions obligent les apprenants à se concentrer sur le texte et sur la lecture qu'ils en font (Sørensen, 1983). Les questions posées à ce jeune groupe d'apprenants étaient les suivantes:

1. Selon vous, de quel genre de texte s'agit-il?
2. Qu'est-ce qui vous a surpris dans le texte?
3. Qu'avez-vous aimé dans cette histoire?

Si le texte a aisément pu être reconnu comme appartenant à un genre donné, la première question n'aurait pas eu lieu d'être puisque cela n'eût été rien d'autre qu'un test dichotomique (réponse correcte contre réponse incorrecte). Cette question a été posée en raison du caractère équivoque de la nature du récit. Elle avait pour objectif d'amorcer une réflexion sur les structures littéraires habituelles et d'encourager par là même les apprenants à discuter et à argumenter pour appuyer les divers points de vue exprimés. Les réponses fournies ont ainsi pu permettre aux élèves de se rendre compte que l'histoire présente différents traits littéraires. Dans le même temps, la question pouvait faire émerger un sentiment de familiarité avec l'histoire, bien que celle-ci soit un produit issu d'une culture étrangère. L'intention de la question était également de familiariser les apprenants avec un emploi limité de la terminologie littéraire dans la langue étrangère, une terminologie qu'ils ont à ce stade déjà acquise dans leur langue maternelle. De cette manière, la langue maternelle joue un rôle de support dans l'exploration du texte vu comme une expression de la culture étrangère. Lantolf analyse, en relation avec les zones proximales de Vygotsky, la médiation qui s'opère par le truchement de la langue maternelle et il en vient à affirmer qu'elle remplit pour les apprenants une fonction de soutien (Lantolf, 2000). Même si, dans notre cas de figure, les élèves ont utilisé l'anglais à la fois pour les réponses fournies par écrit et pour la discussion ultérieure, le principe reste identique: les apprenants découvrent que lorsque les concepts leur sont déjà connus dans la langue maternelle, ils peuvent alors s'appuyer sur les connaissances qu'ils ont déjà acquises. Il n'est par conséquent pas plus difficile de s'exprimer sur un texte littéraire que sur n'importe quel autre sujet qui leur est familier et auquel ils s'intéressent.

La seconde question tentait d'engager le lecteur dans un dialogue direct avec le récit. L'intention était de permettre aux apprenants de se focaliser sur les vides du texte, et, le cas échéant, sur l'idée centrale de celui-ci. Elle pouvait également les amener à se concentrer sur des parties ou passages du texte peu clairs pour eux ou obscurs au sein même du texte. Grâce à cette question, il était de surcroît possible de mettre éventuellement en évidence les lectures superficielles et les compréhensions fragmentaires (Sørensen, 1983). Une discussion complémentaire peut permettre de «comblé» les vides en s'aidant des interprétations individuelles qui sont elles-mêmes susceptibles de faire l'objet d'un débat. Les interprétations livrées par les apprenants peuvent par ailleurs donner à l'enseignant la possibilité de considérer le texte sous un éclairage nouveau. L'enseignant est par conséquent lui aussi partie prenante du processus d'apprentissage et dépasse son rôle de simple pourvoyeur de savoir.

La troisième question aborde la réaction émotionnelle de chacun face au texte. Là encore, il n'y a pas de réponse correcte ou incorrecte à cette question. Chaque réponse a la même légitimité, elle est pareillement intéressante pour tous les apprenants et elle peut les amener à approfondir la connaissance et la compréhension qu'ils ont du récit. Les réponses fournies peuvent par ailleurs permettre aux apprenants et à l'enseignant d'obtenir des informations et une connaissance de la pensée et des réflexions des autres élèves et de la façon dont celles-ci s'expriment sur le plan langagier. Ces informations remplissent donc également une fonction sociale dans la mesure où les élèves ont ainsi la possibilité de mieux se connaître.

Les opinions personnelles exprimées par les apprenants ont constitué la base du texte de classe, c'est-à-dire le texte commun et partagé qui est l'aboutissement de la discussion menée en classe (Fish, 1980). Les réponses données peuvent susciter de nouvelles questions que l'on pourra intégrer par la suite dans les interprétations du texte littéraire. Les apprenants prennent ainsi part à l'organisation du processus ultérieur de travail et ce sont donc eux et non l'enseignant qui détermineront l'orientation de l'analyse littéraire. Une telle méthode de travail s'avère nettement plus motivante qu'une analyse littéraire qui se fonde sur l'interprétation de l'enseignant.

Le fait de poser ces trois questions et d'y répondre présente également un autre aspect: en effet, les apprenants sont obligés de *produire* des énoncés personnels plutôt que de *reproduire* ceux du texte. Ils sont contraints de mener une réflexion sur les réactions propres suscitées par le texte, puis

d'exprimer celles-ci ainsi que leur opinion personnelle. Ce faisant, ils émettent des hypothèses sur le texte, ils trouvent des réponses aux questions qu'ils se posent consciemment ou inconsciemment, et ils font surgir de nouvelles questions. Émettre des hypothèses et formuler des questions sont deux composantes fondamentales du dialogue et de la communication. La lecture du texte fait émerger des questions à un certain niveau et la discussion commune au sein de la classe permet d'explicitier ce processus. De cette manière, le texte sert d'outil de réflexion et de pensée, en même temps qu'il développe les compétences écrites et orales en langue étrangère. Et comme les apprenants manifestent également leurs goûts et leurs aversions, le dialogue souligne également l'aspect affectif que peut revêtir l'usage de la langue étrangère.

Réactions des apprenants

Nous présenterons dans cette dernière partie de l'article certaines réponses des apprenants aux tâches données. Nous ne nous attarderons pas davantage sur la discussion en classe ultérieure sur le texte, car en ce qui concerne l'analyse de l'interaction dialogique avec le texte, les réponses écrites des élèves permettent de mieux illustrer notre propos que le travail effectué ultérieurement. Les réponses les plus intéressantes sont celles se rapportant aux questions deux et trois. Elles révèlent les attentes que les lecteurs avaient placées dans le texte, les aspects de l'histoire avec lesquels ils s'identifient, de même que leurs goûts et leurs aversions. Deux réponses relatives à la première question montrent néanmoins les divergences d'opinion qui ont pu se manifester quant au genre du récit et sont l'illustration de ce que peut donner une discussion potentielle fructueuse en classe sur le genre littéraire du *Géant égoïste*.¹

*« It is a fairytale because it is not true and giants are only in fairytales. »*²

*« I think that this text is a short story because there is a turning point in the middle of the text. I think the turning point is when the Giant lets the children play in his garden. »*³

-
- 1 Les erreurs contenues dans les textes des apprenants n'ont pas été corrigées.
 - 2 «C'est un conte de fée parce que ce n'est pas vrai et que les géants ne se trouvent que dans les contes de fées.»
 - 3 «Je pense que ce texte est une nouvelle parce qu'il y a au milieu un moment décisif où les choses basculent. Je pense que c'est lorsque le Géant laisse les enfants jouer dans son jardin.»

Ces deux réponses sont une preuve d'intertextualité entre l'apprenant et le texte. Il y a rencontre entre ce texte spécifique et les attentes suscitées chez le lecteur par la connaissance antérieure qu'il possède d'autres textes. La deuxième citation montre que l'apprenant a une idée bien précise des caractéristiques particulières à l'intrigue narrative. Les idées exprimées ne constituent en soi que de simples opinions isolées sur l'intention de l'histoire. Cependant, mises en confrontation l'une contre l'autre et rendues «audibles» au sein de la classe, il en résulte une dichotomie qui présente un point de départ intéressant pour une discussion où les apprenants sont obligés de défendre leur point de vue et, le cas échéant, de se rendre compte que ces perceptions différentes ne s'excluent pas nécessairement l'une l'autre. Ce n'est donc pas l'enseignant, mais bien les apprenants qui déterminent l'objet de la discussion.

Les réponses données à la deuxième question présentent une grande diversité au sein de la classe, comme on peut être en droit de l'attendre lorsque les apprenants se voient donner l'occasion d'exprimer leur avis personnel. La plupart des élèves se sont néanmoins concentrés sur l'aspect religieux du récit d'Oscar Wilde. Ceci s'explique sans doute en partie par leurs attentes — l'histoire débute en effet comme un conte de fées, mais également par le fait que les jeunes Norvégiens, qui vivent dans une société sécularisée, n'ont pas souvent l'occasion d'être confrontés à des textes littéraires de nature religieuse, en particulier dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Les manuels se méfient en général des textes véhiculant des valeurs morales. L'une des élèves exprime sa surprise en ces termes:

*« There is a lot of surprises in the last part of the short story. It surprises me that the little boy is a symbol of Jesus Christ, and that the Giant cared so much for the little boy. I was really shocked when I read this sentence: 'For on the palms of the child's hand were the prints of two nails, and the prints of two nails were on the little feet.' It also surprises me that the selfish Giant became a kind friend to the children. »*¹

Le récit a manifestement suscité une forte impression émotionnelle sur cette lectrice puisqu'elle emploie le mot «choquée». La nature de sa

1 «La dernière partie de la nouvelle est pleine de surprises. Je suis étonnée que le petit garçon symbolise Jésus Christ et que le Géant lui soit tellement attaché. J'ai été vraiment choquée en lisant la phrase: "Car sur les paumes des mains de l'enfant étaient les marques de deux clous, et les marques de deux clous étaient sur ses pieds". Je suis surprise aussi que le Géant égoïste devienne l'ami de l'enfant.»

surprise résulte tout d'abord de la non-satisfaction de l'attente intertextuelle: il est rare en effet que les personnages de contes de fée éprouvent de l'empathie ou de l'attachement les uns pour les autres. Elle est aussi étonnée par la manière dont Wilde introduit une composante religieuse dans ce qu'elle croyait être un conte de fées, même si elle décrit l'histoire comme étant une nouvelle. Sa forte surprise est liée à la fois au contenu et à la langue employée, à l'effet que cette phrase produit sur elle. C'est la langue du texte authentique, les mots choisis par Oscar Wilde pour parler de l'enfant, qui font naître les émotions qui l'agitent et qu'elle illustre en recourant à la citation plutôt qu'au compte rendu du contenu de la phrase. Dans ce dialogue avec l'imaginaire et dans cette confrontation avec la souffrance de l'enfant, elle met à contribution toute la réalité émotionnelle qui l'habite. La langue ne lui est plus étrangère: c'est une langue et un contenu avec lesquels elle s'identifie et qui induisent chez elle une réaction émotionnelle.

Beaucoup de lecteurs ont été surpris par la fin de l'histoire: «C'est la mort du géant qui m'a le plus étonné». Il s'agit là encore d'une surprise qui naît de l'attente intertextuelle du lecteur face au texte. Ce que les apprenants perçoivent comme étant un conte de fées appellerait, au vu de leurs expériences antérieures de lecteurs, une fin heureuse. Si, après la lecture du texte, on leur avait posé des questions de compréhension traditionnelles, il n'aurait pas été possible de découvrir ce qu'étaient leurs attentes. En les interrogeant en revanche sur ce qu'ils ont trouvé de surprenant dans le texte, l'enseignant est en mesure de retracer le cheminement de la compréhension qu'ont les élèves du genre de l'histoire, et également de repérer les parties du récit qui suscitent chez eux des réactions.

Le programme scolaire norvégien de 1997 est basé dans une large mesure sur les textes et sur différents genres, la compétence textuelle étant considérée comme un aspect essentiel de la compétence de communication. Le texte y est largement défini comme composé de textes oraux et écrits couvrant les textes produits par les apprenants, les images, la musique, le théâtre, etc. On y donne la liste d'un certain nombre de genres factuels et littéraires à aborder par le biais de textes lus, écoutés, regardés et parlés. Ces genres sont également supposés servir de modèles pour l'expression orale et écrite des apprenants. Leurs caractéristiques ne sont pas perçues comme un ensemble de règles, mais comme un jeu d'outils que le rédacteur devra exploiter lors de la création de textes dans différents buts. Les apprenants doivent être en mesure de reconnaître ces genres et de se rendre compte également de la façon dont les auteurs transgressent les «règles» pour mieux faire passer leurs différents propos. Ces connaissances permettent aux élèves de disposer

de davantage d'options lorsqu'ils sont amenés à créer leurs propres textes. Les aspects qui, dans le récit d'Oscar Wilde, provoquent leur étonnement ont donc pour effet de focaliser leur attention sur la manière dont l'auteur fait usage de sa liberté créatrice, et également d'approfondir leur compétence textuelle.

La réaction manifestée par les apprenants face à la fin inattendue de l'histoire est clairement formulée dans les réponses à la troisième question concernant leur opinion sur l'histoire, l'un d'entre eux s'exprimant en ces termes:

« I didn't like that the Selfish Giant who had become the kind-hearted Giant died at the end. Poor children, who came into the garden to play, and found the Giant lying dead at the ground. For the Giant it was a good thing that he died, because he could visit the little boy who he loved, in his garden, which is paradise. »¹

Nous constatons une fois de plus une forte identification avec les personnages. Le lecteur s'identifie tout d'abord avec les enfants: les voyant confrontés à la mort, il éprouve pour eux de la compassion. Nous sommes en présence là encore d'une réaction émotionnelle en face de ce que les personnages vivent dans le récit, réaction qui montre l'implication personnelle du lecteur dans le monde de l'imaginaire. Les textes littéraires ont pour matière les épreuves et infortunes de la vie humaine, une chose commune à toutes les cultures. En dépit de la langue étrangère, les apprenants n'ont aucune difficulté à identifier et à reconnaître ce qui est partagé par des cultures différentes, en l'occurrence le chagrin. Il s'établit ici une communication dialogique entre les deux cultures. À cet âge, les apprenants aiment les fins heureuses et c'est ce qu'ils attendent des récits de fiction qu'ils lisent habituellement. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ils aiment voir l'harmonie rétablie. C'est pourquoi la plupart des élèves ont été perturbés par la mort du personnage principal. Malgré une fin perçue, selon lui, comme triste, l'apprenant cité ci-dessus montre clairement qu'il met en place un dialogue avec le texte afin de rétablir l'harmonie d'origine. Son interprétation va donc dans le sens d'une fin heureuse, trouvée finalement dans la composante religieuse qui est ici la vie éternelle.

1 « Je n'ai pas aimé que le Géant égoïste, qui était devenu un géant au bon cœur, meure à la fin. Les pauvres enfants qui sont venus dans le jardin pour jouer et ont trouvé le Géant mort, allongé sur le sol. Pour le Géant, c'était une bonne chose de mourir, car il peut rendre visite au petit garçon qu'il aimait, dans son jardin qui est le Paradis. »

Un autre lecteur voit ceci sous une autre perspective: «J'aime la fin parce qu'elle diffère tellement de tout ce que j'ai lu». Dans ce cas, c'est l'élément «inhabituel» qui séduit. Ceci est intéressant en terme d'apprentissage des langues vivantes dans la mesure où les enseignants et auteurs de manuels de langues étrangères présupposent souvent que les éléments «étrangers» rendent les choses difficiles. Nous avons ici l'exemple du contraire. Je pense que ce qui paraît étrange ou exotique aux jeunes apprenants a souvent pour effet d'éveiller leur curiosité. Le principe pédagogique selon lequel il faudrait les confronter à des choses qui leur sont familières si l'on veut pouvoir les motiver dans leur apprentissage ne se trouve pas toujours vérifié.

Comme nous le constatons à partir des exemples ci-dessus, certains apprenants réagissent au contenu, d'autres aux aspects linguistiques du texte. La citation suivante montre qu'il y a des apprenants qui, même à ce niveau, réagissent aux aspects textuels plus théoriques du récit:

« I liked that there was a story behind the story, because it is much better if the reader have to think about the moral and the story behind the story after he has finished reading. I also liked that the Selfish Giant changes his opinion, and became friendly to the children. He lets them into his garden, and the frost, snow, North wind and hail disappears. The garden is reunited with the Spring! Another thing which I liked, was that the author changes the language in a paragraph at the end of the text. I liked it, because in that way, the author has some variation in the language. The key to a good story/text is varied language. »¹

Ce lecteur a une compréhension personnelle du texte et du thème sous-jacent et il apprécie le fait que l'histoire engage la réflexion du lecteur dans la construction du sens. Il a lu l'histoire comme un texte qui, à l'instar d'un conte de fées, présente une morale. Bien que les jeunes lecteurs s'intéressent aux questions de morale, nombreux sont malheureusement les enseignants qui craignent d'aborder ce sujet. Suite à

1 «J'ai aimé le fait qu'il y ait une histoire derrière l'histoire parce que c'est beaucoup mieux si le lecteur est obligé de réfléchir à la morale et à l'histoire derrière l'histoire une fois la lecture terminée. J'ai aussi bien aimé que le Géant égoïste change d'opinion et se lie d'amitié avec les enfants. Il les laisse entrer dans son jardin et le givre, la neige, le vent du Nord et la grêle disparaissent. Le jardin est réuni avec le printemps! Ce que j'ai aussi aimé autrement, c'est que l'auteur change la façon de s'exprimer dans un des paragraphes de la fin. Cela m'a plu parce que l'auteur varie ainsi sa façon d'écrire. La clé d'une bonne histoire ou d'un bon texte, c'est une langue variée.»

sa participation à la situation dialogique, l'aspect moral inhérent à l'histoire est soulevé par l'apprenant et non par l'enseignant. La dernière partie de la réponse témoigne d'un savoir et d'une expérience scolaires: l'élève a appris qu'une expression variée est en soi une bonne chose — ce que l'on peut d'ailleurs contester. Ce point de vue donne ici à l'enseignant l'occasion de s'y attarder et d'en discuter avec les élèves. Au vu de sa lecture et de la réponse donnée à cette tâche, l'apprenant affiche en tout cas un certain niveau de sensibilité langagière. La réaction de cet élève est également intéressante si l'on considère la façon dont il formule son opinion, laquelle est clairement influencée par le récit lui-même. Une phrase telle que «*The garden is reunited with Spring!*» dépasse le niveau de langue que l'on peut attendre d'un apprenant d'anglais langue étrangère à ce stade, ce qui montre qu'un texte de bonne qualité joue un précieux rôle de modèle dans l'apprentissage linguistique. Le point de vue exprimé témoigne de surcroît d'une capacité assez avancée à interpréter un texte.

D'autres apprenants se montrent également intrigués par la morale de l'histoire d'Oscar Wilde:

« I don't know exactly what the boy ment by saying that 'these are the wounds of love', but it could be that God loves everybody irrespective of what people say or do. He even loves murderers in jails, and bad mother-in-laws. »¹

Cette lectrice tente de toute évidence de mettre à l'épreuve sa capacité à interpréter un aspect particulier du sens du texte. On décèle ici un certain embarras à exprimer par écrit l'éthique chrétienne, une gêne qu'elle essaie de surmonter en recourant, dans la dernière phrase, à l'ironie et aux stéréotypes. Elle a néanmoins réussi à mettre le doigt sur un élément problématique du récit qui peut donner lieu ensuite à une réflexion approfondie lors du travail avec le texte. Elle s'est également rendu compte que ce passage est important et qu'il véhicule un message.

Certains apprenants éprouvent des difficultés à se faire une opinion précise du texte de Wilde: «Je n'ai pas de sens (*sic*) particulier sur l'histoire, mais je pense qu'elle est agréable à lire. Et cela m'a appris qu'il faut ouvrir son cœur à tous.» Cette élève fait ici un calque à partir de la langue maternelle: elle veut dire «opinion» et non pas «sens». Bien que n'ayant pas d'avis précis, elle fait état du plaisir qu'elle a eu à lire le texte

1 «Je ne sais pas exactement ce que voulait dire le garçon en disant que “ce sont les blessures de l'amour”, mais cela pourrait vouloir dire que Dieu aime chacun de nous, indépendamment de nos paroles ou de nos actes. Il aime même les meurtriers emprisonnés ou les mauvaises belles-mères.»

et elle a aussi le sentiment que l'histoire a quelque chose à lui dire. *Le Géant égoïste* d'Oscar Wilde est peut-être un texte moralisateur, mais les apprenants de ce groupe d'âge montrent de par leurs réactions qu'ils ne réagissent pas négativement à l'aspect moral de l'histoire. Ils se font une idée exacte de ce qui est juste et de ce qui ne l'est pas et ils n'ont pas de problème à manifester sans fard leur point de vue quand il est question d'un texte littéraire, même s'ils l'expriment parfois en des termes presque simplistes: «J'ai aimé ce passage parce que le Géant décide de ne plus être un Géant égoïste, mais un bon géant.»

Comme le montre l'un de nos exemples ci-dessus, il n'est pas toujours aisé pour des adolescents de cet âge d'exprimer une opinion sur un texte. Ceci s'explique en partie par le fait que l'on ne demande pas très souvent aux apprenants de langue étrangère de faire ce genre d'exercice. Habituellement, les textes sont employés à des fins d'illustration dans un but pédagogique précis: structures grammaticales, vocabulaire spécifique, expressions particulières utiles dans certaines situations pratiques, etc. Ces aspects langagiers ont pris une place importante, y compris dans l'apprentissage des langues axé sur la communication, et les programmes scolaires, les enseignants et les auteurs de manuels ont défini les domaines jugés importants pour la communication en langue étrangère. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans cet article, il est néanmoins difficile de savoir exactement ce que les apprenants ont besoin d'apprendre afin de pouvoir être en mesure de communiquer. Les réponses d'élèves citées ci-dessus montrent que, lorsque l'on donne aux apprenants une certaine marge de manœuvre, les aspects sur lesquels se porte leur attention peuvent être très éloignés de ce que nous, les enseignants, attendons d'eux.

Conclusion

Comme précisé dans cet article, j'ai tenté de mettre en évidence le rôle important qui revient aujourd'hui à la littérature dans l'apprentissage des langues vivantes sur le plan de la sensibilisation culturelle et langagière. Dans le cadre d'un processus de communication dialectique, le texte littéraire se fait voix personnelle non seulement de la culture étrangère contemporaine, mais aussi de la culture passée. J'ai voulu montrer que l'interaction avec la littérature donne à l'apprenant la possibilité de communiquer avec la culture étrangère par le truchement de la langue étrangère dans toute sa multiplicité de sens. La culture est composée d'un réseau de textes (Time, 1989) et le texte littéraire constitue un partenaire de communication authentique au sein d'un dialogue où le lecteur apprendra par «l'Autre», tout en étant amené à réfléchir sur le rôle qu'il

joue lui-même dans le processus de communication. Le processus socioculturel d'interprétation et de compréhension d'un texte peut permettre de trouver des réponses aux questions, potentielles et réelles, qui émanent de la culture étrangère à travers sa manifestation langagière. Les tâches qui ont pour fonction de promouvoir l'interaction, autant pendant l'acte de lecture que pendant la discussion en classe qui s'ensuit, élargissent la sensibilité qu'ont les apprenants de leur propre culture, laquelle ils confrontent au texte, et de la culture étrangère telle qu'elle se trouve représentée dans celui-ci. Le texte littéraire, en tant que produit de la culture étrangère, oblige le lecteur à entamer une réflexion sur sa propre culture et sa propre identité, et lui donne la possibilité de se contempler en adoptant un point de vue extérieur. En se concentrant sur les interprétations des apprenants et sur les difficultés rencontrées par eux dans cette confrontation interculturelle avec le texte en langue étrangère, les élèves et l'enseignant peuvent induire un processus dynamique de développement de la sensibilité culturelle et langagière.

Références

Aase, L., Fenner, A., Little, D. et Trebbi, T. (2000) *Writing as cultural competence: a study of the relationship between mother tongue and foreign language learning within a framework of learner autonomy*. CLCS Occasional Papers No. 56, Trinity College, Dublin.

Bakhtin, M. (1991) *Det dialogiske ordet*. Gråbo: Bokförlaget Anthropos.

Bakhtin, M. et Medvedev, P. N. (1985) *The formal method in literary scholarship: A critical introduction to sociological poetics*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Curriculum for the 10-year compulsory school in Norway, The. The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. Oslo: 1999.

Foucault, M. (1983) “The Subject and the Power” Afterword to Dreyfus and Rainbow: *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press.

Falzon, C. (1998) *Foucault and social dialogue. Beyond fragmentation*. London and New York: Routledge.

Fenner, A. (1997) “Sociocultural competence in a ‘learning to learn context’”. In: Byram, M. et Zarate, G. (eds.) *La dimension socioculturelle et interculturelle de l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Fenner, A. et Newby, D. (2000) *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz: ECML / Council of Europe.

Fenner, A., Trebbi, T. et Aase, L. (2000) “Mother tongue and foreign language teaching and learning – a joint project” in Ribé, R. (ed.) *Developing learner autonomy in foreign language learning*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Fish, S. (1980) *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gadamer, H.-G. (1979) "Language as determination of the hermeneutic object" in Newton, K. M. (ed.) *Twentieth-century literary theory*. London: Macmillan Press Ltd.

Hellesnes, J. (1988) *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Iser, W. (1991) *The act of reading*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Kvalsvik Nicolaysen, B. (1997) *Omvegar fører lengst. Stykkevisse essay om forståing*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Lantolf, J. P. (2000) "Second language learning as a mediated process", *Language Teaching* 33, pp. 79-96. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, D., Devitt, S. et Singleton, D. (1989) *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice*. Dublin: Authentik.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement. Oslo: 1997.

Newton, K. M. (1997) *Twentieth-century literary theory*. London: Macmillan Press Ltd.

Nystrand, M. (1992) "Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin, Rommetveit and the semiotics of written text". In: Wold, A. H. (ed.) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Ricœur, P. (1992) *Från text till handling*. Stockholm / Stehag: Brutus Östlings bokförlag symposion.

Ricœur, P. (1992) *Oneself as another*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Rommetveit, R. (1992) "Outlines of a dialogically based socio-cognitive approach to human cognition and communication". In: Wold, A. H. (ed.) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Sørensen, B. (1983) "Teksten og eleven" in Smidt, J. (ed.) *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: LNU/J.W. Cappelens Forlag AS.

Time, Sveinung (1989) “Kunnskap og kommunikasjon”. In: Stieg Mellin-Olsen (ed.) *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen Lærerhøgskole.

Vygotsky, L. (1991) *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Wertsch, J. W. (1992) “A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin”. In: Wold, A. H. (ed.) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Bibliographie

Aksnes, M., Time, S. (1993) *Med andre ord*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bakhtin, M. (1991) *Det dialogiske ordet*. Gråbo: Bokförlaget Anthropos.

Barthes, R. (1984) *The rustle of language*. New York: Hill and Wang.

Berseth Nilsen, K., Romøren, R., Seip Tønnesen, E., Wiland, S. (1994) *Veier til teksten*. Oslo: LNU og Cappelen Akademiske Forlag AS.

Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1993) *The field of cultural production*. Oxford: Polity Press.

Brooks, P. (1992) *Reading for the plot. design and intention in narrative*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Brøgger, F. C. (1992) *Culture, language, text: Culture studies within the study of English as a foreign language*. Oslo: Scandinavian University Press.

Byram, M. (1989) *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Morgan, C. *et al.* (1994) *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. et Zarate, G. (eds.) (1997) *La dimension socioculturelle et interculturelle de l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Dysthe, O. (1995) *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Easthope, A. et McGowan, K. (eds.) (1992) *A critical and cultural Theory Reader*. Buckingham: Open University Press.

Falzon, C. (1998) *Foucault and social dialogue. Beyond fragmentation*. London and New York: Routledge.

- Fenner, A. (1997) "Sociocultural competence in a 'learning to learn context'". In: Byram, M. et Zarate, G. (eds.) *La dimension socioculturelle et interculturelle de l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Fenner, A. et Newby, D. (2000) *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz: ECML/Council of Europe.
- Fenner, A., Trebbi, T. et Aase, L. (2000) "Mother tongue and foreign language teaching and learning – a joint project". In: Ribé, R. (ed.) *Developing learner autonomy in foreign language learning*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fish, S. (1980) *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gallagher, S. (1992) *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- Hellesnes, J. (1992) "Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep". In: Dale, E. L. (ed.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1988) *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kristeva, J. (1991) *Strangers to ourselves*. New York: Columbia University Press.
- Kvalsvik, B. N. (1985) "Forteljninga, kulturen, historia. Paul Ricœur i samtale med Bjørn Nic. Kvalsvik". *Samtiden* 4.
- Lantolf, J. P. (2000) "Second language learning as a mediated process", *Language teaching* 33, pp. 79-96. Cambridge University Press.
- Little, D., Devitt, S. et Singleton, D. (1989) *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice*. Dublin: Authentik.
- Markovà, I. et Foppa, K. (eds.), (1990) *The dynamics of dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester & Whitsheaf.
- Nicolaysen, B. K. (1997) *Omvegar fører lengst. Stykkevise essay om forståing*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Nystrand, M. (ed.), (1982) *What writers know. The language, process, and structure of written Discourse*. New York: Academic Press.

Nystrand, M. (1992) "Social interactionism versus social constructionism: Bakhtin, Rommetveit and the semiotics of written text". In: Wold, A. H. (ed.) *The dialogical alternative*. Oslo: Scandinavian University Press.

Plato: *Gorgias*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Ricœur, P. (1981) *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricœur, P. (1992) *Från text till handling*. Stockholm / Stehag: Brutus Östlings bokförlag symposion.

Ricœur, P. (1992) *Oneself as another*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Rommetveit, R. (1968) *Words, meanings, and messages. Theory and experiments in psycholinguistics*. Oslo: Universitetsforlaget / New York and London: Academic Press.

Skjervheim, H. (1992) "Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi". In: Dale, E. L. (ed.) *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Smidt, J. (ed.) (1983) *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: LNU/J.W. Cappelens Forlag AS.

Smidt, J. (1989) *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, L. E. (1987) *Discourse across cultures. Strategies in world Englishes*. Hertfordshire: Prentice Hall International Ltd.

Time, S. (1989) "Kunnskap og kommunikasjon". In: Mellin-Olsen, S. (ed.) *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen Lærerhøgskole.

Todorov, T. (1984) "Mikhail Bakhtin. The dialogical principle." *Theory and history of literature*. Vol. 13. Manchester: Manchester University Press.

Tomalin, B. et Stempleski, S. (1993) *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Thuen, H. et Vaage, S. (eds.) (1989) *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. (1993) *Tekst og Kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/J. W. Cappelens Forlag.

Valdes, J. M. (1986) *Culture bound. bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge University press.

Vygotsky, L. (1991) *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Wertsch, J. et Stone, C. (1985) *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. W. (1992) "A dialogue on message structure: Rommetveit and Bakhtin". In: Wold, A. H. (ed.) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Widdowson, H. G. (1975) *Stylistics and the teaching of literature*. Essex: Longman.

Wold, A. H. (ed.) (1992) *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press.

Ziehe, T. (1989) *Ambivalenser og mangfoldighet*. København: Politisk revy.

Ziehe, T. (1994) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Enseignement des langues étrangères et interaction dialogique à partir de textes dramatiques en privilégiant le développement de la sensibilité culturelle et langagière

Marina Katnić-Bakaršić

L'orientation de l'enseignement des langues étrangères (ELE) sur des questions de sensibilisation culturelle (SC) et langagière (SL) a montré que les textes littéraires, dont on s'était désintéressé pendant un certain temps, peuvent s'avérer sur ce plan d'une grande importance. Dans le même temps, les prises de position en faveur d'un ELE interactif se sont multipliées (Rivers, 1987a). Un tel enseignement implique de renoncer à une approche monologique et donc de se fonder sur le dialogue au sens large (communication entre les personnes, entre les personnes et les textes, entre les textes, etc.). Il est plutôt intéressant de constater que le théâtre est souvent traité en parent pauvre dans les études qui abordent ces questions. Certains auteurs soulignent à quel point la poésie est adaptée au travail en classe de langue étrangère, dans la mesure où elle présente toutes les qualités de littéarité inhérentes au roman ou au théâtre, des qualités qui, de surcroît, peuvent être découvertes, observées et interprétées «dans un espace textuel très concis» (Maley, 1987: p. 94). On peut néanmoins soutenir également que tous les types de littérature, tous les genres, devraient et doivent trouver une place importante en ELE.

Cet article tente d'apporter une réponse aux questions suivantes:

- Quels sont les aspects qui font du théâtre un outil approprié à une approche dialogique du texte littéraire en ELE?
- Quelles différences peut-on observer entre le dialogue dramatique et la conversation courante? Si différences il y a, devons-nous en tenir compte en ELE?
- Quels sont les effets et avantages que peut présenter une telle approche?

Le dialogue dramatique en ELE – Avantages et obstacles

On fait souvent remarquer que le discours dramatique a fait l'objet de recherches stylistiques et discursives bien moins approfondies que la poésie et le roman. Le théâtre peut donc être considéré comme le *parent pauvre* de ces disciplines (Culperer, Short, Verdonk, 1998), une constatation qui s'applique encore plus au discours dramatique comme composante de l'enseignement des langues étrangères.

Ceci peut s'expliquer par la nature complexe des dialogues dramatiques et du théâtre lui-même — le théâtre étant souvent considéré comme une situation sémiotique syncrétique dans laquelle entrent le texte parlé et/ou écrit, la musique, le mouvement, les moyens de communication non verbaux, l'éclairage, la scène, etc. Dans le présent article, nous aborderons le dialogue dramatique avant tout comme texte parlé ou écrit, tout en gardant cependant à l'esprit la complexité du théâtre en tant que genre.

Cependant, la double fonction des dialogues dramatiques — «d'une part comme reflet de la conversation *ordinaire* et d'autre part comme artifice littéraire, comme structure esthétique qui ne peut, sinon en surface, prétendre satisfaire une intention naturaliste» (Nash, 1997: p. 29) — les rend à la fois plus stimulants et plus gratifiants dans le cadre de leur utilisation en classe d'ELE.

D'aucuns ont prétendu que la difficulté majeure rencontrée par les apprenants de langue lorsqu'ils se trouvent confrontés à des textes littéraires réside dans le fossé qui existe entre «les activités de communication immédiate des niveaux élémentaires et les discussions plus proches du texte des niveaux intermédiaires et avancés» (Kramsch, 1993). En ce sens, la lecture interactive de textes dramatiques peut être amenée à jouer un rôle très important, le dialogue dramatique ressemblant fortement au *caractère d'immédiateté* de la communication de tous les jours. Celui-ci possède la même structure de base que le dialogue naturel qui met en jeu quatre éléments:

je – tu / vous – ici – maintenant.

Les textes dramatiques pourraient donc servir de vecteur permettant aux apprenants de surmonter les difficultés présentées par les premières confrontations avec les textes littéraires en ELE.

L'apprentissage linguistique qui accompagne le travail sur des textes dramatiques ne se réduit pas uniquement à l'acquisition d'unités

linguistiques, mais implique également une réflexion sur la langue, sur chaque énoncé; il induit donc aussi un développement de la sensibilité langagière. Ce sont les valeurs esthétiques qui font l'intérêt du dialogue dramatique. L'interaction entre ce type de texte et les apprenants permet à ceux-ci de tout acquérir: le savoir, les attitudes et le comportement, trois aspects qui sont décrits comme des objectifs qu'il est souhaitable d'atteindre en ELE (Byram, Morgan *et al.*, 1994: p. 135-136).

Si l'on prend comme point de départ le fait que le texte dramatique lui-même est fondé sur le dialogue et l'interaction — ses principales caractéristiques étant par nature d'ordre dialogique —, on peut y voir un argument en faveur de l'étude du dialogue dramatique. Qui plus est, la nature dialogique du texte dramatique vient renforcer l'interaction à différents niveaux, ce qui permet la mise en place pendant le cours de divers types de communication et d'interaction avec le texte.

En ELE, le théâtre peut être utilisé de deux façons. Le texte dramatique peut tout d'abord être joué: «Le théâtre est une communication entre les personnes. Par conséquent, si nos apprenants travaillent sur le dialogue et parviennent à véhiculer le sens voulu — par opposition à la récitation, ils font de l'art dramatique.» (Via, 1987: p. 110). Les quelques études traitant du discours dramatique en ELE confèrent à cette approche une place prédominante et en font la règle. En dépit de l'importance manifeste de cette approche, nous nous concentrons dans la présente étude sur le second modèle.

Le texte dramatique joue également un rôle important dans les relations interactives entre d'une part le texte et d'autre part le lecteur / l'apprenant, ainsi que dans différentes formes de travail en classe visant à développer la sensibilité culturelle et, dans une plus grande mesure encore, la sensibilité langagière. La base d'un enseignement créatif est constituée par la communication à des niveaux multiples ainsi que par divers types de dialogue que nous élaborerons plus loin dans cet article.

Il faut par ailleurs souligner que tout texte littéraire ressortit à ce qu'il est convenu d'appeler du langage réactionnel — ceci ne s'appliquant pas uniquement au texte poétique auquel on attribue avant tout cette qualité, mais également au texte dramatique. Il a pour fonction majeure «d'amener les gens à réagir de façon personnelle à la sensibilité verbale d'une autre personne», l'un des traits prédominants de ce type de langage étant son caractère de «non-trivialité» (Maley, 1987: p. 94). Dans la terminologie employée par Jakobson pour les fonctions du langage, ces types de texte sont caractérisés par la fonction esthétique / poétique du langage où prévaut le message lui-même, c'est-à-dire sa forme et les

implications de la forme sur le contenu du message. On peut arguer que le langage réactionnel ou langage à fonction poétique est toujours particulièrement approprié à l'acquisition et au développement de la sensibilité langagière: il y a mise en relief des unités linguistiques, de leur forme, ainsi que des relations pragmatiques entretenues entre la forme de l'énoncé et sa signification.

L'hypothèse majeure soutenue dans le présent article est donc que, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, l'interaction dialogique avec les textes dramatiques peut jouer un rôle de premier plan et ouvrir des possibilités créatrices concernant le développement de la sensibilité culturelle et langagière.

Les recherches ont déjà montré que les locuteurs s'expriment différemment selon la culture à laquelle ils appartiennent — on peut observer des variations sur le plan du volume sonore, de gestion de la prise de parole, des formules de politesse; même le silence se manifeste différemment d'une culture à l'autre. Il est par conséquent approprié de parler de «styles de discours culturellement différents» (Robinson, 1987). C'est pourquoi l'approche interculturelle est fondamentale pour tout ELE axé sur le dialogue. Il convient néanmoins, dans le cadre de cette approche, d'éviter le piège de la «distorsion ethnocentrique», en d'autres termes le risque que l'observation de cultures autres que la nôtre «nous en livre une image déformée si nous les contemplons à travers le prisme de notre propre culture» (Goddard, Wierzbicka, 1997: p. 231). La tâche la plus importante qui revienne à l'enseignant de langues est donc de mettre en place, dans la classe, un environnement de travail que l'on qualifiera de lieu tiers (Kramersch, 1993), c'est-à-dire un lieu où les apprenants pourront dépasser l'ethnocentrisme latent ou écarter le danger qu'il peut y avoir à accepter l'altérité sans la soumettre au jugement critique. Le théâtre postmoderne se caractérise en terme de stylistique par le recours à différents parlers dialectaux, voire différentes langues, l'intention n'étant cependant pas d'en faire un instrument humoristique. Il s'agit au contraire d'afficher l'orientation interculturelle et plurilingue du nouveau théâtre. Il est intéressant de constater que certains stéréotypes culturels se retrouvent même dans des pièces de théâtre contemporaines nées sous l'influence des conceptions postmodernes de l'hétéroglossie¹ et de la structure polyphonique du texte dramatique (Sakellariidou, 1995; Singleton, 1995). L'approche dialogique du texte dramatique en ELE vise entre autres à procéder également à une analyse critique de ce genre de stéréotypes.

1 Le terme *hétéroglossie* a été introduit par M. Bakhtine. Ce concept signifie que «tout discours est composé de multiples voix» et que «les textes sont souvent le reflet et le réemploi de voix différentes» (Jaworski, Coupland, 1999: p. 8).

Un des objectifs est, indépendamment de ceci, de mettre en regard les principes de fonctionnement du dialogue dramatique par rapport au dialogue ordinaire tel qu'il se manifeste de façon naturelle et quotidienne. Pour cela, nous partons de l'hypothèse de base selon laquelle ces deux genres de dialogue sont créés selon des principes identiques, mais qu'ils se distinguent dans le même temps de façon fondamentale dans la mesure où le dialogue dramatique transgresse de nombreux principes et règles nécessaires à la réussite d'un dialogue apparaissant naturellement. Une meilleure compréhension de la conversation courante aide à saisir la nature du dialogue dramatique. Dans le même temps, ces dialogues dramatiques qui font l'objet de déformations ou de mises en relief et qui sont motivés par des intentions esthétiques ont pour effet d'accentuer les traits qui caractérisent les dialogues naturels: «Chose curieuse, le fait d'étudier dans un texte littéraire des interactions extrêmement inhabituelles pourra attirer notre attention sur les structures du discours dans l'interaction quotidienne» (Simpson, 1989: p. 43). L'apprentissage linguistique en général et l'apprentissage de langues étrangères en particulier (ALE) devrait donc pouvoir profiter de l'observation de ces deux genres de dialogue.

Les fondements théoriques de la recherche

Les études issues du domaine de la stylistique structurelle et poststructurelle ont servi de base théorique à la présente recherche (Birch, 1991; Burton, 1980; Weber, 1996; etc.). En tant qu'expression de la pensée postmoderne, la stylistique poststructurelle accorde une place dominante au principe d'interaction dialogique, autant entre les textes — autrement dit une approche intertextuelle (Derrida, 1979; Asher, 1994) — qu'entre le texte et le lecteur-récepteur. Dans le même temps, compte tenu de la place centrale occupée ici par la communication, notre analyse devrait également prendre comme point de départ théorique la sémiotique — littéraire, linguistique et socioculturelle, conformément à la définition que l'on en donne, à savoir l'étude de tous les modes de «transmission du sens».

Pour pouvoir étudier l'interaction dialogique avec les textes, il faut aborder ceux-ci de façon critique afin de permettre une négociation permanente des rôles. Tout dialogue — et notamment le dialogue avec les textes littéraires ou le dialogue au sein de la classe — est de nature contractuelle. Il est donc important de mettre en place des relations contractuelles permanentes entre les participants, c'est-à-dire l'enseignant et les apprenants. D'aucuns soutiennent que toute lecture de texte met en

jeu des liens intertextuels avec d'autres textes faisant partie des acquis ou «schémas» cognitifs du lecteur; toute communication ou interaction implique en outre que les interlocuteurs possèdent différents modèles cognitifs, autrement dit des schémas — informations, connaissances, convictions, attentes, références culturelles (Weber, 1998). Le travail réalisé sur le modèle dialogique à partir de textes dramatiques devrait entre autres avoir pour effet de favoriser le développement d'une sensibilité critique à l'égard de ces différences et de promouvoir la mise en place de ponts qui permettront de les surmonter.

La stylistique contemporaine est étroitement liée à un certain nombre de disciplines linguistiques ayant pour objet d'explorer le discours; elle fait principalement appel aux analyses discursive, conversationnelle et pragmatolinguistique (analyse de l'acte de parole). Le travail sur le dialogue dramatique en ELE nécessite par conséquent de connaître toutes ces disciplines et les principales techniques auxquelles elles ont recours (se reporter à la bibliographie, ainsi qu'aux résultats fondamentaux obtenus par ces disciplines dans le domaine de l'analyse du discours dramatique et mentionnés dans: Herman, 1995; Culperer, Short et Verdonk, 1998; Toolan, 1998).

Pour les premiers niveaux de l'ELE, voire pour les niveaux plus avancés, on observe généralement une prédominance traditionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage du dialogue qui est censé répondre à deux intentions:

- l'enseignement et la pratique de certaines formes langagières (formulation de questions, réponses caractéristiques, amorce et clôture d'un dialogue, etc.);
- la mise en pratique de certaines situations de communication, c'est-à-dire la réalisation de tâches de communication (demande de conseils ou d'informations, expression de l'accord ou du désaccord, etc.).

Est venu s'y ajouter il y a peu un troisième objectif:

- l'acquisition des dialogues spécifiques à la culture cible, en respectant les principes de sensibilisation culturelle.

En introduisant le dialogue dramatique en ELE, on met en jeu et on accentue toutes les fonctions inhérentes au dialogue naturel, en même temps que l'on confère à l'enseignement des possibilités et des aspects

nouveaux tenant à la nature esthétique des textes dramatiques et à la complexité de leurs structures de communication.

Types et niveaux de communication dans les activités réalisées à partir de textes dramatiques

Le rôle important joué par l'interaction avec les textes dramatiques¹ tient également au fait qu'ils permettent de présenter plusieurs niveaux de communication. Dans le modèle proposé, ces niveaux sont étroitement liés les uns aux autres et sont même souvent combinés entre eux, ce qui fait émerger des situations de communication qui se prêtent à une approche interactive de l'ELE. Les niveaux élémentaires de communication apparaissant dans ce modèle sont les suivants:

La communication dans le texte dramatique qui comprend deux aspects:

- la communication «*auteur* (émetteur) – *message* – *récepteur* (lecteur, public)»;
- la communication «*personnage A* (émetteur) – *message* – *personnage B* (récepteur)», avec une permutation constante des rôles entre A et B.

La différence entre le dialogue dramatique et le dialogue courant est évidente même dans ce cas. En effet, dans la conversation courante, la communication s'opère normalement à un seul niveau:

émetteur A – message – récepteur B
(là aussi, bien sûr, avec permutation des rôles entre A et B)

Le dialogue dramatique fonctionne donc toujours sur deux niveaux et peut, de ce fait, présenter une structure plus complexe que celle qui sous-tend la communication courante. Les personnes qui analysent le discours

1 Nous faisons dans cet article une distinction entre les termes «texte dramatique» et «discours dramatique», c'est-à-dire le discours spécifique à l'œuvre théâtrale. Le texte dramatique est un texte écrit ou parlé destiné à être lu ou à être joué sur scène et qui fait l'objet d'une analyse de texte (analyse de la cohérence, des correspondances et rapports, de la coréférentialité, etc.). Le discours dramatique couvre autant le texte dramatique que l'ensemble des pratiques socioculturelles et discursives de l'émetteur (auteur du texte) et du récepteur (lecteur ou public assistant à la représentation de la pièce), leurs attentes, ainsi que leurs références cognitives et intertextuelles.

considèrent que cette communication à deux niveaux qui caractérise le texte dramatique joue un rôle fondamental dans la compréhension de l'ironie dramatique ou «dans la façon dont nous sommes conscients, lorsque nous écoutons deux personnages parler sur scène, que nous sommes supposés déduire de leur discours ce que l'auteur cherche à *nous* dire à *leur* sujet» (Short, 1994: p. 950). Le discours à double niveau est également nécessaire afin de fournir aux lecteurs et au public les informations relatives aux événements passés qui sont connus des personnages, mais dont ils n'ont, eux, pas encore eu connaissance — ainsi, le dialogue entre les gardes, au début de *Hamlet*, a pour but d'informer les récepteurs des événements récents qui se sont produits à Elsenour: la mort du roi, l'apparition du spectre, etc.

Parallèlement, l'interaction avec le texte dramatique en ELE fait émerger de nouveaux niveaux de communication, comprise comme l'interaction dialogique avec le texte dramatique et en relation avec celui-ci.

Ce type de communication comprend des modèles dialogiques différents qui ne font pas d'ordinaire l'objet d'une étude séparée, mais qui apparaissent incontournables lorsque l'on utilise le théâtre en ELE. Les formes de base de ce genre de communication sont les suivantes:

- enseignant – texte dramatique;
- apprenants – texte dramatique;
- enseignant – apprenants;
- apprenant – apprenant;
- apprenant – personnage (jeux de rôles), etc.

Les deux premières formes, de même que la quatrième, représentent une communication qui est pour l'essentiel une tentative de lecture, de compréhension et d'interprétation du texte sur la base des acquis et de l'identité socioculturelle des acteurs, en d'autres termes sur leur expérience. Toute lecture revient à recréer à chaque fois le même texte et les significations qui le composent puisqu'elle se fonde toujours sur les schémas individuels et subjectifs du lecteur¹. On peut par conséquent à juste titre distinguer deux types de lectures: la lecture efférente (pour la compréhension et la collecte d'informations) et la lecture esthétique (pour la réaction esthétique et émotionnelle par rapport au texte). Ces lectures peuvent être considérées «comme des dimensions du dialogue entre le lecteur et le texte» (Kramersch, 1993: p. 124). Les lectures efférentes et esthétiques peuvent toutes deux faire l'objet d'une exploitation en ELE

1 «Nous sommes effectivement en présence d'un seul texte, mais il y a autant de discours que de lecteurs» (Kramersch, 1993: 122).

en vue de l'interaction avec les dialogues dramatiques. Il conviendra néanmoins de mettre l'accent avant tout sur la lecture esthétique.

Une place particulièrement importante doit être accordée à la troisième forme de communication, en l'occurrence l'interaction entre l'enseignant et les apprenants sur la base du texte dramatique. Cette communication comporte deux aspects:

- a. Dans les études du dialogue naturel, la communication entre les apprenants et l'enseignant est parfois décrite comme un cas de figure «dans lequel l'un des participants a pris la responsabilité d'orienter le discours, d'attribuer les tours de parole, ainsi que d'introduire et de clore les sujets abordés» (Burton, 1980: p. 109). Même si nous reconnaissons qu'il s'agit dans une certaine mesure de l'un des rôles de l'enseignant, il ne faut pas oublier que le dialogue interactif apprenant-enseignant oscille le plus souvent entre les deux pôles du discours, à savoir le pôle éducatif et le pôle naturel, avec les qualités spécifiques à ces deux types de discours. Kramsch affirme que le discours éducatif se distingue par le statut fixe des rôles, par la focalisation sur l'enseignant, ainsi que par l'importance accordée aux contenus et à la précision des faits, tandis que le discours naturel se caractérise principalement par la négociation des rôles, par la focalisation sur le groupe et par la place centrale donnée au processus et à la fluidité de l'interaction (Kramsch, 1987: p. 18).
- b. Si ce point de vue peut s'appliquer à la plupart des cas, le dialogue naturel ne se définit cependant pas toujours de cette façon dans la mesure où il est fonction d'un certain nombre de paramètres: pouvoir, domination contre subordination, absence de fluidité dans certains cas, etc. Le dialogue enseignant-apprenants doit au contraire être disposé, autant que possible, à quitter le pôle éducatif pour glisser vers le pôle interactif. Les théoriciens postmodernes soutiennent, comme nous l'avons vu précédemment, que tout dialogue implique l'existence d'un contrat entre les participants, un contrat définissant les relations qui s'établissent entre eux et la personne dominante qui se charge de gérer le dialogue. La condition nécessaire à l'interaction est une négociation permanente des rôles sociaux. Le dialogue dramatique est le genre qui se prête le mieux à l'illustration d'une telle négociation et parallèlement à un certain type de travail en classe mettant en jeu un changement de rôles. Il arrive, lorsque l'enseignant amorce un discours de type éducatif, que celui-ci aspire en fait à donner aux apprenants la possibilité de construire leur savoir, leur empathie et leur sensibilité à travers la

déconstruction du dialogue. Le dialogue dramatique, qui a pour caractéristique de saper les principes de la communication courante, se prête de façon appropriée à la réalisation de cette tâche.

Dialogue naturel contre dialogue dramatique

Le dialogue dramatique et la communication naturelle partagent certaines caractéristiques. Nous avons déjà mentionné leur structure déictique commune: *je — tu / vous — ici — maintenant*; il n'est de plus pas rare d'entendre dire que certaines pièces de théâtre se distinguent par leur «dialogue naturel». Parallèlement, toute pièce de théâtre qui retiendrait en totalité les spécificités du dialogue courant — avec tout ce qu'il contient de pauses, hésitations, interruptions, chevauchements, voire appropriation forcée des tours de parole, changements de sujet, incohérences, illogismes — ne pourrait manquer de susciter l'ennui. Le dialogue dramatique emprunte certains traits de la communication courante, certaines qualités qui sont propres à celle-ci. Il en accentue quelques-uns de ces traits et fait abstraction des autres en raison de leur non-pertinence, des interférences ou des redondances qu'ils provoquent.

Une théorie affirme que tout dialogue se fonde sur l'*échange* — d'informations ou de services (Toolan, 1998). Ce principe d'échange ou de transfert peut également s'appliquer au dialogue dramatique. Celui-ci est cependant artificiel et nécessite de ce fait un degré d'organisation plus élevé que le dialogue courant, les prises de parole devant être réglées de façon plus stricte et présenter moins d'interruptions et d'interventions orales simultanées; en règle générale, les personnages se voient donner la possibilité de dire tout ce qu'ils veulent exprimer. Les hésitations, les silences et les tours de parole incomplets sont moins fréquents que dans le dialogue naturel.

Il faut songer également que les dialogues dramatiques ne sont pas tous basés sur le discours familier ou parlé, mais qu'ils peuvent au contraire recourir à des traits stylistiques ou à des registres de langue différents. On pourra par exemple trouver des manifestations de parlers dialectaux ou d'autres registres (voir certains éléments du *Pygmalion* de Shaw), ou encore des emprunts à des langues étrangères, des expressions archaïques d'une époque donnée, etc. L'analyse de tels dialogues dramatiques implique de procéder à l'étude du style ou du registre, voire de paraphraser ici et là certains passages. Dans le cas de *Hamlet*, Nash a ainsi suggéré de procéder à une paraphrase du dialogue initial comme première phase de l'analyse et de l'interprétation du texte, une technique qui peut aussi devenir un outil pédagogique important en ELE.

Suivent maintenant quelques remarques importantes concernant le travail à partir de textes dramatiques dans l'enseignement des langues étrangères.

La reconnaissance des principes de la conversation courante (maximes de Grice) constitue la base de la compréhension des dialogues dramatiques qui souvent transgressent ces principes et génèrent de ce fait une ironie, une ambiguïté, voire ses qualités esthétiques. Il est impossible de parler d'interaction dialogique avec le texte dramatique sans examiner au préalable ces règles et ces principes.

D'après Grice, l'un des principes généraux qui gouvernent la conversation courante est le principe de coopération qui comprend les maximes suivantes:

- *La maxime de quantité* – Il faut fournir aux interlocuteurs la quantité d'informations nécessaires; une contribution ne doit être ni plus ni moins informative que nécessaire.
- *La maxime de qualité* – Les interlocuteurs sont supposés dire la vérité et ne s'exprimer que sur les choses dont ils ont une preuve. Lorsque nous demandons notre chemin à un passant, nous attendons de lui qu'il nous livre des informations correctes. Bien sûr, cette maxime est très souvent enfreinte, pour les raisons les plus diverses (afin d'omettre certains aspects déplaisants de la réalité, d'échapper aux conséquences de certains agissements, d'obtenir quelque chose, etc.).
- *La maxime de pertinence* – Il est important de veiller à la pertinence des propos exprimés (les locuteurs ne doivent pas parler de football lorsqu'il est question de la culture des orchidées). Aussi évident que cela puisse paraître, il n'est pas rare que les locuteurs enfreignent cette règle, autant dans la conversation courante que dans le cadre de types «officiels» de conversation.
- *La maxime de manière* – Il est plus que tout nécessaire de rester bref, méthodique, et d'éviter ambiguïté et imprécision (Grice, 1957).

Certains auteurs ont par la suite ajouté d'autres maximes — telle que la maxime de politesse (Brown et Levinson, 1987) — qui peuvent également s'appliquer au dialogue dramatique.

Le dialogue dramatique enfreint ces maximes, il joue avec elles, et c'est le conflit dramatique qui constitue le cœur du dialogue. Ce genre de

dialogue est certes un «reflet» de la conversation ordinaire, mais il est dans tous les cas «un artifice littéraire, une structure esthétique qui ne peut, sinon en surface, prétendre satisfaire une intention naturaliste» (Nash, 1997: p. 29). L'un des moyens les plus courants pour exprimer ce conflit est la transgression des maximes de Grice dans le dialogue.

La transgression, dans le dialogue dramatique, des principes de la conversation courante peut être considérée comme une forme de distanciation — terme issu du formalisme russe (*ostranenie*), de mise en relief. Certains auteurs recourent même dans ce sens à l'expression d'*effet d'aliénation* employée par Brecht (cf. Burton, 1980: p. 101).

La distanciation ou la mise en relief — en tant que principe de base sous-jacent à tout texte littéraire — oppose le dialogue dramatique à la conversation courante. La conversation naturelle est automatisée, elle possède souvent une structure très spécifique et schématique qui fait appel à des formules d'ouverture et de fermeture qui lui sont caractéristiques (Burton, 1980: p. 110).

Traditionnellement, l'ELE se fondait sur des dialogues présentant ce type de structure, l'intention étant d'arriver à atteindre un niveau d'automatisation analogue chez les apprenants. Si l'automatisation est un objectif légitime dans le cadre de l'apprentissage d'un certain modèle de communication, en particulier aux premiers niveaux de l'apprentissage, cette approche soulève néanmoins un certain nombre de problèmes.

Le problème majeur est avant tout le manque d'intérêt et de motivation manifesté par les apprenants. Le dialogue enseignant-apprenant peut par ailleurs perdre ses composantes interactives, d'où une prédominance du dialogue éducatif. Il faut donc envisager, dans le cadre de l'ELE, de conférer un statut particulier au dialogue dramatique: tous les éléments attendus et prévisibles de la conversation courante peuvent y faire l'objet d'une distorsion intentionnelle. En d'autres termes, la norme est souvent mieux reconnue lorsqu'elle est déformée; il y a mise en évidence de certains traits du dialogue courant dès lors qu'ils ne sont pas repris tels quels dans le dialogue dramatique (Simpson, 1989: p. 43).

Lorsque les apprenants perçoivent ces distorsions et y sont sensibles, l'effet obtenu est double:

- Les apprenants acquièrent, sur la base du dialogue déformé (ou mis en relief) une sensibilité langagière pour le dialogue naturel dans la situation donnée. Ils amorcent une réflexion sur les réponses appropriées d'un point de vue culturel et langagier.

- Cette perception leur permet de recueillir des informations d'ordre esthétique véhiculées par le dialogue dramatique. En déconstruisant le dialogue, ils construisent le monde et la langue d'une œuvre littéraire, en l'occurrence d'une œuvre dramatique.

Ces deux aspects ou effets revêtent une importance extrême pour l'ELE. Les apprenants peuvent ainsi «acquérir une plus grande sensibilité pour les textes et pour les parties du discours perçus comme des messages requérant une négociation du sens». Ceci confirme dans le même temps l'hypothèse selon laquelle «un apprenant de langue qui fait preuve d'une réflexion et d'une sensibilité plus aiguës est un apprenant de langue plus efficace» (Carter, 1997: p. 168-169).

Par ailleurs, l'une des différences entre le dialogue dramatique et le dialogue naturel réside dans le fait que le premier implique une situation conflictuelle — même les dialogues dramatiques qui semblent ne pas contenir d'éléments conflictuels, ou dans lesquels ces éléments sont à l'état latent, préparent en fait à un conflit ultérieur. À l'inverse, les dialogues courants n'impliquent pas nécessairement la présence d'un conflit — ainsi, de nombreux dialogues se caractérisent avant tout par leur fonction essentiellement phatique. Cette fonction phatique a été décrite par Jakobson, puis reprise par Malinowski qui en a étudié l'importance dans différentes cultures. Elle sert à exprimer l'appartenance au groupe; on la trouve donc dans les formules utilisées pour saluer quelqu'un ou s'adresser à lui, dans les conversations portant sur le temps qu'il fait ou sur tout autre sujet non controversable sur le plan émotionnel. Le fait de jouer avec la fonction phatique du langage dans les textes dramatiques peut par conséquent revêtir une importance non négligeable (voir ci-après pour les analyses concrètes de la fonction phatique).

Un modèle d'interaction avec le dialogue dramatique

Le modèle d'approche dialogique du texte dramatique que nous présentons ici se décompose en plusieurs phases:

- sélection du texte approprié pour la tâche cible;
- lecture interactive du texte (individuellement ou en groupe, chez soi ou en classe);

- choix de l'approche: pour certains dialogues dramatiques, l'intérêt fondamental résidera dans la transgression des maximes de Grice, pour d'autres dans les stratégies de politesse ou dans la gestion des tours de parole (domination contre subordination des caractères individuels), dans la fonction phatique de la communication, etc.; certains textes dramatiques se prêtent particulièrement au développement de la sensibilité culturelle et d'autres essentiellement à l'acquisition d'une meilleure sensibilité langagière;
- les apprenants se voient donner différents devoirs en fonction de l'approche choisie;
- discussion sur la peinture des personnages en terme de discours dans la pièce de théâtre;
- étude des valeurs esthétiques de la pièce, étude dans le cadre de laquelle le lecteur construit (ou recrée) en permanence le sens du texte en se fondant sur ses propres acquis et schémas socioculturels, ainsi que sur les références intertextuelles.

Remarques:

L'enseignant pourra décider de travailler sur une seule scène ou un seul dialogue, ou bien sur un passage plus long ou une œuvre entière. En fonction de ce choix, il décidera des informations générales à donner aux apprenants (informations concernant l'intrigue, le contexte de la pièce de théâtre, etc.). Néanmoins, dans certains cas, la lecture d'un dialogue pourra précéder les explications afférentes — l'enseignant peut ainsi donner à ses élèves ce court extrait de *La cantatrice chauve* et leur demander ensuite de partager leurs avis et réactions:

M. Smith — Hm.
M^{me} Smith — Hm, hm.
M^{me} Martin — Hm, hm, hm.
M. Martin — Hm, hm, hm, hm.
M^{me} Smith — Oh, décidément.
M. Martin — Nous sommes tous enrhumés.
M. Smith — Pourtant il ne fait pas froid.
M^{me} Smith — Il n'y a pas de courant d'air.
M. Martin — Oh non, heureusement.

Généralement, les apprenants perçoivent le caractère inhabituel du dialogue, même lorsqu'ils ne savent pas qu'il est extrait d'une pièce de Ionesco ou ne disposent pas d'informations générales sur la pièce elle-

même. Ils comprendront par ailleurs, sans avoir besoin d'explications préalables, que la conversation porte sur le temps et qu'elle est sans aucune valeur informative. L'enseignant pourra ensuite expliquer les principes de la fonction phatique du langage, le rôle joué par les raclements de gorge et les hésitations (*hm-hm* ou *enfin oui, alors...*, etc.) qui servent à meubler les silences gênants d'une conversation. L'analyse qui s'ensuit vise à comparer le dialogue donné avec des dialogues similaires caractéristiques de notre quotidien et d'en déceler les points de différence. Le plus souvent, les apprenants sauront reconnaître les éléments humoristiques du dialogue dramatique; ils parviennent donc à percevoir dans celui-ci l'accentuation de certains traits de la conversation courante, voire les éléments qui rendent ces traits drôles et absurdes.

Le modèle proposé anticipe un certain nombre d'activités, autant orales qu'écrites, destinées à permettre l'interaction avec le dialogue dramatique. L'une des tâches essentielles sera la discussion de certains aspects de la pièce de théâtre et l'interprétation de celle-ci. Parmi les activités complémentaires réalisables à partir de textes dramatiques, citons les suivantes:

- insérer des répliques manquantes (la réplique essentielle d'un passage du dialogue est manquante et les apprenants doivent la remplacer);
- compléter un dialogue ou une scène (on donne aux apprenants une scène incomplète et ils doivent en imaginer la fin; les différentes options font l'objet d'une analyse en classe);
- transformer le dialogue en respectant une tâche donnée (celle-ci consiste à réécrire le dialogue en employant un autre registre de langue: passage du registre poétique à la prose, etc.);
- remettre les répliques dans le bon ordre (on donne aux élèves les répliques du dialogue écrites chacune sur une carte différente; la tâche consiste à rétablir l'ordre du dialogue);
- effectuer une présentation schématique de l'évolution d'un conflit dramatique (Byram, Morgan *et al.*, 1994: p. 130-134: cette tâche est décrite dans le cadre du travail sur le roman; le dialogue dramatique offre toutefois un potentiel supérieur). Les apprenants recherchent la réplique qui amorce le conflit ou en introduit les raisons, puis, à l'aide d'un graphique, ils présentent l'évolution du conflit jusqu'à son paroxysme et à son éventuel dénouement;

- discuter des points de vue représentés par les personnages du texte et de la pertinence culturelle de ceux-ci.; analyser également les variétés de langue employées. Cette activité vise à améliorer différents aspects de la sensibilité culturelle;
- réaliser une discussion dans laquelle les apprenants adopteront la position de certains personnages;
- procéder à une comparaison du dialogue dramatique et du dialogue courant dans un contexte identique. Cette activité favorise le développement de la sensibilité culturelle et langagière. On pourra par exemple «traduire» le dialogue en passant du registre littéraire au registre familier et analyser les modifications stylistiques qui en découlent;
- jouer certains passages de la pièce (il serait intéressant de voir l'interprétation que les élèves en font après le travail d'analyse détaillé effectué à partir du modèle suggéré).

Les activités ci-dessus mettent en jeu aussi bien l'oral que l'écrit et sont réalisées chez soi (interaction individuelle avec le texte dramatique) et/ou en classe (individuellement ou en groupe). On pourra, en supplément de ces tâches, introduire également l'activité de création de scènes de théâtre. Simpson (1998: p. 49) suggère des idées intéressantes de création de «dialogues incongrus» ou de «dialogues bizarres». Compte tenu de la complexité de cette activité, il convient de ne l'introduire qu'à des niveaux avancés d'ELE ou de l'employer pour des étudiants en langues ou en littérature.

Il faut enfin rappeler qu'en plaidant ici en faveur d'un modèle de travail dialogique avec les textes dramatiques en ELE, notre intention est de mettre l'accent sur plusieurs des objectifs qui lui sont liés:

- l'un des objectifs fondamentaux de ce modèle est d'aboutir à une meilleure compréhension et interprétation des principes inhérents au dialogue dramatique et au dialogue naturel. Il en découle d'autres objectifs;
- le développement de la sensibilité culturelle et langagière;
- le développement de la compétence stylistique peut être considéré comme une sous-catégorie du développement de la sensibilité langagière. Si nous le mentionnons ici séparément, c'est pour en souligner l'importance, car il a pendant longtemps été négligé en

ELE. La compétence stylistique couvre à la fois la capacité à reconnaître différents registres de langue — des styles donc — et la capacité à en utiliser plusieurs. La compétence stylistique et la performance langagière sont l'une des conditions préalables pour la formation de «locuteurs à code élaboré»¹ qui pourront faire appel à des ressources linguistiques variées et seront capables de les employer à bon escient;

- le développement de la sensibilité esthétique. Les apprenants développent peu à peu une sensibilité pour la multiplicité des significations des textes littéraires (dramatiques), ainsi qu'une multiplicité de lectures et d'interprétations possibles de ceux-ci;
- la réflexion critique sur le discours dramatique favorisera de manière générale le développement de la compétence réflexive qui contribuera elle-même à promouvoir la formation de personnes créatives, disposées à réfléchir de façon indépendante sur les attitudes des autres et les leurs propres sans préjugés ni a priori.

Exemples d'interaction avec le texte dramatique

Les exemples donnés ci-après pourront servir à illustrer le modèle proposé d'interaction avec le texte dramatique. Nous nous appuyons sur différents types de dialogue appartenant à différents genres dramatiques, issus d'époques différentes et présentant des orientations stylistiques distinctes. Tous ces textes fournissent néanmoins une solide base pour une exploitation en ELE, en particulier lorsque l'on vise au développement de la sensibilité culturelle et langagière. Ces dialogues pourvoient par ailleurs des possibilités d'interaction réelle dans le cadre des cours de langue, dans la mesure où ils peuvent susciter des opinions et réactions différentes, des discussions et des dialogues créatifs.

1 Cette expression est employée par Weber par opposition aux *locuteurs à code restreint* qui éprouvent généralement davantage de difficultés à participer à la conversation sur des bases égales (Weber, 1998: p. 116).

EXEMPLE 1

Dialogue extrait de *Pygmalion* de George Bernard Shaw

Ce dialogue se prête extrêmement bien au travail en classe de langue vivante. Le texte lui-même est tout d'abord assez connu et les apprenants des niveaux intermédiaires et avancés connaissent souvent l'histoire. On trouve ensuite souvent dans le dialogue des énoncés métalinguistiques, puisque la langue est d'une grande importance à l'ensemble du conflit dramatique. Enfin, le texte nous donne la possibilité d'analyser et d'interpréter trois aspects intéressants:

- la communication phatique dans la conversation courante et au théâtre;
- les stratégies de politesse et les rapports de force dans la pièce;
- la langue en tant qu'instrument de caractérisation du discours.

- (1) LIZA¹ (*speaking with pedantic correctness of pronunciation and great beauty of tone*) How do you do, Mrs Higgins? (*She gasps slightly in making sure of the H in Higgins, but is quite successful*). Mr. Higgins told me I might come.
- (2) MRS. HIGGINS (*cordially*) Quite right: I'm very glad indeed to see you.
- (3) PICKERING. How do you do, Miss Doolittle?
- (4) LIZA (*shaking hands with him*). Colonel Pickering, is it not?
[...]
- (5) FREDDY (*coming to their side of ottoman*) I've certainly had the pleasure.
- (6) MRS. EYNSFORD HILL (*introducing*) My son Freddy.
- (7) LIZA. How do you do?
Freddy bows and sits down in the Elisabethan chair, infatuated.
- (8) HIGGINS (*suddenly*). By George, yes: it all comes back to me! (*They stare at him*). Covent Garden! (*Lamentably*) What a damned thing!
- (9) MRS. HIGGINS. Henry, please! (*He is about to sit on the edge of the table*) Don't sit on my writing table: you'll break it.
[...]
A long and painful pause ensues.
- (10) MRS. HIGGINS (*at last, conversationally*) Will it rain, do you think?
- (11) LIZA. The shallow depression in the west of these islands is likely to move slowly in an easterly direction. There are no indications of any great change in the barometrical situation.
- (12) FREDDY. Ha! ha! how awfully funny!
- (13) LIZA. What is wrong with that, young man? I bet I got it right.

1 Dans cet article, les extraits des dialogues dramatiques sont cités tels qu'ils le sont dans la source dont ils sont tirés.

- (14) FREDDY. Killing!
- (15) MRS. EYNSFORD HILL. I'm sure I hope it won't turn cold. There's so much influenza about. It runs right through our whole family regularly every spring.
- (16) LIZA (*darkly*) My aunt died of influenza: so they said.
- (17) MRS. EYNSFORD HILL (*clicks her tongue sympathetically*)!!!
- (18) LIZA (*in the same tragic tone*). But it's my belief they done the old woman in.
- (19) MRS. HIGGINS (*puzzled*) Done her in?
- (20) LIZA. Y-e-e-e-es, Lord love you! Why should she die of influenza?
[...]
- (21) MRS. EYNSFORD HILL. What does doing her in mean?
- (22) HIGGINS (*hastily*) Oh, that's new small talk. To do a person in means to kill them.

(Shaw, 1965: p. 734-735)

Cet extrait illustre la transgression des règles de la communication phatique qui doit conserver un caractère général, détaché, prévisible, et ne pas laisser transparaître d'implication personnelle. Liza oriente néanmoins la conversation vers des situations et des personnes «réelles», elle prend trop souvent la parole et se montre trop volubile (ses répliques sont les plus longues). On observe un contraste entre les répliques (1) à (10) où la norme est respectée et le milieu du dialogue où Liza enfreint cette norme (répliques 11, 18 et 20).

Il y a également transgression des maximes de politesse et de manière, voire dans une certaine mesure de la maxime de pertinence. Si l'on compare les propos de Liza aux reproches qu'adresse M^{me} Higgins au professeur Higgins, la différence est manifeste: il transgresse le principe de politesse en raison de cette distraction propre à un professeur, sans toutefois transgresser le style de la classe à laquelle il appartient; Liza est en revanche perçue comme étant «différente», «inhabituelle» (c'est d'ailleurs pour cette raison que le professeur excuse ses propos en expliquant qu'il s'agit d'un nouveau genre de *small talk*).

L'enseignant doit amener les apprenants à reconnaître le registre employé par Liza qui alterne entre celui du bulletin météorologique et le discours parlé, tous deux impropres dans la situation donnée. Généralement, l'analyse de différents registres de langue conduit les apprenants à effectuer des comparaisons avec leur propre langue et à réfléchir aux possibilités analogues qu'elle offre et aux effets provoqués.

L'enseignant pourra alors demander aux élèves de lire, voire de jouer la scène en préservant autant que possible les traits stylistiques du dialogue.

Le dialogue peut également servir de point de départ à une analyse des stéréotypes (l'un des clichés de la culture anglaise étant le rôle joué par les conversations sur le temps):

- Le dialogue dramatique a-t-il confirmé les attentes des apprenants, attentes fondées sur leurs références culturelles et leurs stéréotypes?
- Ont-ils souvenir d'expériences personnelles où l'un des interlocuteurs n'avait pas compris la nature du *small talk* et de la communication phatique?

On pourra demander aux élèves de proposer pour cette scène une fin différente, ou bien de remplacer la langue familière et le ton «bulletin météorologique» par des répliques appropriées. Seront également analysées les normes de salutation dans la culture des apprenants et dans la culture cible, à la fois de nos jours et à l'époque de Shaw.

L'enseignant pourra le cas échéant donner aux élèves un long passage du dialogue en y incluant la fin de la scène. Ce passage permettra d'observer la façon dont Liza alterne en permanence entre le «discours congru» (ou pertinent) et le «discours incongru» (ou non pertinent), et de «corriger» certaines répliques. On tentera également d'analyser et d'interpréter les effets comiques du dialogue.

EXEMPLE 2

La cantatrice chauve d'Eugène Ionesco

Cette pièce se prête extrêmement bien aux activités d'ELE. Elle a en effet pour objet le langage lui-même et l'auteur a affirmé que certaines répliques lui avaient été directement inspirées par des phrases absurdes lues dans de vieux manuels de langues. Habituellement, les apprenants reconnaissent ces phrases que l'on pourra alors utiliser comme point de départ pour une analyse critique des manuels scolaires en général. On demandera donc aux élèves d'étudier des passages contenant une parodie de phrases fausses et artificielles tirées de manuels de langues.

Le style de Ionesco sera analysé. On soulignera en particulier le fait que le langage et la communication deviennent des caractéristiques majeures du texte dramatique. L'intention de l'auteur était de mettre à nu l'absurdité de la communication courante. Le dialogue déforme toutes les

maximes de Grice, y compris le principe de coopération, et met également en évidence les stratégies de politesse.

Les stéréotypes dans le dialogue dramatique

M^{me} Smith — Tiens, il est neuf heures. Ce soir nous avons mangé de la soupe, du poisson, du jambon froid, des pommes de terre, de la délicieuse salade anglaise, et nous avons bu de la bière anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce que nous sommes Anglais, car nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith.

Quels stéréotypes peut-on trouver dans cette réplique?

Pourquoi Ionesco insiste-t-il sur ces stéréotypes?

Serait-il possible de comparer et de remplacer ces stéréotypes par des stéréotypes propres à la culture des apprenants?¹

Comparez cette première réplique de la pièce aux indications scéniques qui la précèdent où Ionesco ne cesse de répéter le mot «anglais»: «Intérieur bourgeois typiquement anglais, avec des fauteuils confortables. Soirée anglaise typique à la maison. M. Smith, typiquement anglais, dans son fauteuil préféré avec ses pantoufles anglaises, fume sa pipe anglaise et lit un journal anglais, près d'un feu anglais. [...] Un long moment de silence anglais.», etc.

La récurrence de mots ou d'expressions dans un texte littéraire est considérée en stylistique comme un moyen de faire ressortir certains, qu'il s'agisse de mettre en évidence l'importance pour le texte de ces mots ou expressions ou de vider entièrement ceux-ci de leur sens d'origine. Quel est le rôle joué par la répétition de ces stéréotypes?

Qu'est-ce qui porte à croire que Ionesco abaisse certains éléments de la communication courante au niveau de l'absurde?

1 D'aucuns soutiennent que la comparaison et le contraste sont déterminantes lorsqu'il s'agit de dépasser les stéréotypes liés à la culture de l'Autre. Il ne suffit donc pas en ELE d'éviter les clichés et les a priori. Il faut au contraire les aborder de front et les comparer aux stéréotypes de la culture source. Ce n'est qu'alors que l'on pourra créer les conditions qui permettront de les dépasser (Byram, Morgan *et al.*, 1994).

Distorsion du principe de coopération

Certains ont affirmé que c'est le principe de coopération qui rend possible la conversation courante. La pièce de Ionesco transgresse plusieurs des maximes de Grice, ainsi que les stratégies de politesse habituelles. Le dialogue suivant illustre assez bien ceci:

Mary (la bonne) montre du doigt les invités et dit:

Pourquoi êtes-vous venus si tard! Vous n'êtes pas polis. Il faut venir à l'heure. Compris? Asseyez-vous quand même là et attendez, maintenant que vous êtes là.

[...]

(M^{me} et M. Smith arrivent.)

M^{me} Smith — Bonsoir, chers amis! Excusez-nous de vous avoir fait attendre si longtemps. Nous avons pensé qu'on devrait vous rendre les honneurs auxquels vous avez droit et, dès que nous avons appris que vous vouliez bien nous faire le plaisir de venir nous voir sans annoncer votre visite, nous nous sommes dépêchés d'aller revêtir nos habits de gala.

M. Smith — Nous n'avons rien mangé toute la journée. Il y a quatre heures que nous vous attendons. Pourquoi êtes-vous si en retard?

Quels sont les personnages qui transgressent le principe de politesse?

Ionesco recourt-il ici au même procédé que Shaw pour rendre apparent le conflit dramatique?

Pourrait-on parler ici d'un procédé particulier à Ionesco? À quoi vise ce procédé?

Les répliques de M. et M^{me} Smith se contredisent, il y a donc également transgression de la maxime de qualité — la visite était ou n'était pas annoncée. Si M^{me} Smith associe politesse extrême et critique — «vous vouliez bien nous faire le plaisir de venir nous voir sans annoncer votre visite», M. Smith enfreint lui directement les principes et les stratégies de politesse.

Si l'on devait mesurer la politesse sur l'échelle *obséquiosité – politesse – comportement neutre – impolitesse – comportement insultant*, où placeriez-vous les répliques de Mary (la bonne) et de M. et M^{me} Smith?

L'absence de réaction de la part des invités est-elle également un procédé particulier à Ionesco?

Quelle forme prendrait un dialogue naturel dans une situation identique?

Serait-il possible d'ajouter les répliques des invités tout en conservant le style de la pièce?

Le dialogue qui suit traite lui aussi de politesse. Il révèle dans le même temps le discours à double niveau propre au dialogue dramatique: dans les dix premières répliques, tous les personnages prient le capitaine des pompiers de raconter une autre anecdote, alors que les trois dernières répliques font apparaître qu'ils ne veulent plus entendre ses histoires:

- (1) M^{me} Smith — Encore une, Capitaine.
- (2) Le pompier — Oh non, il est trop tard.
- (3) M^{me} Smith — Dites quand même.
- (4) Le pompier — Je suis trop fatigué.
- (5) M. Smith — Rendez-nous ce service.
- (6) M. Martin — Je vous en prie.
- (7) Le pompier — NON.
- (8) M^{me} Smith — Vous avez un cœur de glace. Nous sommes sur des charbons ardents.
- (9) M^{me} Martin — Je vous en supplie.
- (10) Le pompier — Soit.
- (11) M. Smith — Il accepte! Il va encore nous embêter.
- (12) M^{me} Martin — Zut.
- (13) M^{me} Smith — Pas de chance. Ca m'apprendra à être trop polie.

Si l'on exprimait le degré de politesse et d'impolitesse de ces répliques sous forme de graphique, comment celui-ci se présenterait-il?

Dans les trois dernières répliques, comment se manifeste l'opposition entre ce qui est dit dans les répliques précédentes et le sens véritable qu'elles dissimulent?¹

Existe-t-il aussi dans la conversation courante un contraste entre les mots et leur sens réel?

Quelles répliques ressortissent de la communication entre un personnage et le public?

1 La pragmatique affirme que «les mots peuvent avoir un sens plus large — ou vouloir dire autre chose — que ce qu'ils expriment» (Blum-Kulka, 1997: p. 38).

Ionesco exagère des conventions qui parfois dominent la communication quotidienne. Quelle relation la maxime de qualité et la politesse entretiennent-elles?

EXEMPLE 3

Comparez deux dialogues courts extraits l'un d'*En attendant Godot* de Samuel Beckett, l'autre de *La cantatrice chauve* de Ionesco dans lesquels on trouve une opposition entre ce qu'expriment les personnages et ce qu'ils font.

Les élèves devront ici disposer préalablement d'informations générales sur les pièces en question; l'enseignant devrait tout au moins leur fournir des explications détaillées.

Vladimir. — Alors, on y va?

Estragon. — Oui, allons-y.

Ils ne bougent pas.

(Beckett, *En attendant Godot*)

M^{me} Smith — [...] Enlevez votre casque et asseyez-vous un instant.

Le pompier — Excusez-moi, mais je ne peux pas rester longtemps. Je veux bien enlever mon casque, mais je n'ai pas le temps de m'asseoir.

Il s'assoit, sans enlever son casque.

(Ionesco, *La cantatrice chauve*)

Dans le premier cas, le dialogue qui clôt la pièce fait ressortir l'aspect tragique de la fin: absurdité de tout mouvement, absence de signification et inanité de tout changement. Dans le second cas, nous sommes en présence d'un effet comique, le dialogue servant là aussi à illustrer la vacuité et la banalité des mots de la communication quotidienne. L'analyse pragmatolinguistique montre que, dans les deux cas, les paroles sont entièrement contredites par les actes. Les mots perdent leur sens et seuls les actes dominent (le sens des actes étant différents dans les dialogues de Beckett et de Ionesco). Les exemples montrent que les auteurs recourent au même procédé, avec des styles et des intentions différents.

Comment les auteurs ont-ils procédé? Pourquoi l'un des dialogues est-il comique et l'autre pas?

Pourquoi avons-nous besoin dans les deux cas du commentaire de l'auteur pour comprendre la disparité entre les mots et les actes?

Quelles maximes de Grice les auteurs transgressent-ils?

Peut-on trouver des dialogues similaires dans la conversation courante?

Comment est comprise la disparité qui se manifeste dans les dialogues entre les mots et les actes? (Le contexte constitue l'aspect le plus important.)

Suggestions d'activités complémentaires

Dans la pièce *My Mother Said I Never Should* de Charlotte Keatley, le conflit dramatique principal se situe au niveau des relations entre plusieurs générations de femmes. Le langage lui-même constitue un déclencheur important du conflit et il y joue dans le même temps un rôle de catalyseur. Charlotte Keatley fournit un commentaire assez long sur l'importance revêtue par le langage dans la compréhension et l'interprétation du dialogue.

L'un des dialogues miniatures les plus déterminants est celui où la fille demande des explications à sa mère ou bien recherche protection et affection de sa part. La mère réagit en répliquant: «Je vais t'apporter un peu de chocolat chaud».

Au lieu de réagir aux propos de sa fille, la mère donne une réponse qui, a priori, n'a rien à voir avec le sujet (transgression de la maxime de pertinence). Si l'on considère tout dialogue comme un modèle d'échange ou de transfert, alors la réaction de la mère ne peut pas être considérée comme une réaction appropriée à la situation. Une telle réplique devrait normalement être la réponse à un énoncé différent de la part de la fille, par exemple «J'ai soif» ou «Puis-je avoir un peu de chocolat?».

La mère esquive-t-elle une conversation sérieuse?

Est-il fréquent, dans la vie courante, de rencontrer ce type de comportement dans la communication entre mère et fille?

Quelle est votre expérience personnelle à ce sujet? Sommes-nous là uniquement en présence d'un comportement particulier à une culture ou bien s'agit-il d'un phénomène universel qui veut que les mères ne sont pas en mesure de verbaliser leurs émotions et ont recours pour les extérioriser à l'offre de nourriture?

Dans cette pièce, la communication entre mère et fille fait-elle l'objet d'une négociation des rôles?

Quel est le personnage le plus dominant? Comment cela se manifeste-t-il à travers le langage?

Ces lignes sont-elles pertinentes au regard de l'évolution du conflit dramatique?

Conclusions

Le modèle d'interaction avec le dialogue dramatique, tel que nous l'avons présenté dans cet article, se fonde sur l'hypothèse qu'il peut s'agir d'un outil de travail stimulant et gratifiant, autant pour les apprenants que pour l'enseignant. Compte tenu que l'analyse même du dialogue dramatique n'est pas considérée comme étant la seule approche possible, mais comme la combinaison de différentes techniques en interaction les unes avec les autres, elle permet de procéder à une réflexion portant à la fois sur le point de vue personnel et sur le point de vue de l'Autre. Le travail effectué en classe démontre que, par ce moyen — en l'occurrence le fait de se fonder sur l'analogie avec l'interaction inhérente à la pièce, on rend possible une constante négociation des rôles, des significations et des convictions. On encourage les apprenants à formuler des interprétations subjectives du texte dramatique et de ses personnages, en accord avec la stylistique contemporaine pour laquelle le lecteur de tout texte littéraire est toujours celui qui procède à la recréation de celui-ci, sous l'effet de la tension permanente qui émane de la triade *texte* (y compris les contextes socioculturels et cognitifs d'où il provient et où il est reçu) – *auteur* – *lecteur*.

Le modèle proposé exprime la conviction que le langage n'est pas uniquement un outil de communication, mais possède également une incontestable «puissance symbolique» (Bourdieu, 1991) qui se manifeste à travers différents types de discours. L'un des aspects les plus intéressants est la réalisation, dans les textes littéraires, de cette «puissance symbolique» qui naît de la nature esthétique des textes eux-mêmes. Seuls des locuteurs faisant usage d'un code élaboré et prêts à opérer une réflexion sur la place qu'ils occupent dans le monde, sur leurs modèles cognitifs et sur ceux de l'Autre, seront en mesure d'être de véritables partenaires dans le dialogue pluriculturel visé par l'enseignement des langues étrangères au cours des dernières années.

Références

- Asher, R. E. (ed.) (1994) *The Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, New York, Seoul, Tokio: Pergamon Press.
- Beckett, S. (1969) *Waiting for Godot*. London: Faber and Faber.
- Birch, D. (1991) *The language of drama*. London: Macmillan.
- Blum-Kulka, S. (1997) Discourse pragmatics. In: van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London, New Delhi: SAGE Publications, pp. 38-63.
- Bourdieu, P. (1991) *language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Brown, P., Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burton, D. (1980) *Dialogue and discourse. A sociolinguistic approach to modern drama dialogue and naturally occurring conversation*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-learning language-and-culture*. Multilingual Matters 100. Derrick Sharp (ed.) Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.
- Carter, R. (1997) *Investigating English discourse. language, Literacy and literature*. London, New York: Routledge.
- Culperer, J., Short, M., Verdonk, P. (eds.) (1998) *Exploring the language of drama. From text to context*. London, New York: Routledge.
- Derrida, J. (1979) Living on: Borderlines. In: Bloom, H., Man, P. de, Derrida, J., et al. *Deconstruction and criticism*. New York: Continuum, pp. 75-176.
- Goddard, C., Wierzbicka, A. (1997) Discourse and culture. In: van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 2. London, New Delhi: SAGE Publication, pp. 231-257.
- Grice, H. P. (1957) Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J. (eds.) *Syntax and semantics*. Vol. 3. Academic Press, New York.

- Herman, V. (1995) *Dramatic discourse. Dialogue as interaction in plays*. London and New York: Routledge.
- Ionesco, E. (1958) *The Bald Prima Donna*. (Translated by D. Watson). London: John Calder (Publishers) LTD.
- Jaworski, A., Coupland, N. (eds.) (1999) *The discourse reader*. London and New York: Routledge.
- Keatley, Ch. (1996) *My mother said I never should*. London.
- Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, K. (1987) Interactive discourse in small and large groups. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 17-30.
- Maley, A. (1987) Poetry and song as effective language-learning activities. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 93-109.
- Nash, W. (1997) Changing the Guard at Elsinore. In: Carter, R. *Investigating English discourse. Language, literacy and literature*. London, New York: Routledge.
- Rivers, W.M. (1987a) The centrality of interaction. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 4-16.
- Robinson, G. L.N. (1987) Culturally diverse speech styles. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 141-154.
- Sakellaridou, E. (1995) 'Interculturalism – or the rape of the Other: Some problems of representation in contemporary British theatre'. *GRAMMA. Journal of Theory and Criticism*. Vol. 3., pp. 141-156. Thessaloniki.
- Shaw, B. (1965) *Pygmalion*. London: Paul Hamlyn.

Short, M. (1994) Discourse analysis and drama. In: Asher R. E. (ed.) *The Encyclopedia of language and linguistics*. Vol. 2. Oxford, New York, Seoul, Tokyo: Pergamon Press, pp. 949-952.

Simpson, P. (1989) Phatic communion and fictional dialogue. In: Carter, R., Simpson, P. (eds.) *Language, discourse and literature*. London: Unwin Hyman, pp. 43-56.

Simpson, P. (1998) Odd talk: studying discourses of incongruity. In: Culperer, J., Short, M., Verdonk, P. (eds.) *Exploring the language of drama. From text to context*. London, New York: Routledge, pp. 34-53.

Singleton, B. (1995) Interculturalist Theatre Practice and the Postmodern Debate. *GRAMMA, Journal of theory and criticism*. Thessaloniki. Vol. 3, pp. 157-165.

Toolan, M. (1998) Language in literature. An introduction to stylistics. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Via, R. (1987) "The magic if" of theatre: enhancing language learning through drama. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 110-123.

Weber, J. J. (ed.) (1996) *The stylistics reader*. London: Arnold.

Weber, J. J. (1998) Three models of power in David Mamet's *Oleanna*. In: Culperer, J., Short, M., Verdonk, P. (eds.) (1998) *Exploring the language of drama. From text to context*. London, New York: Routledge, pp. 112-127.

Bibliographie

a. Linguistique, sémiotique, pensée postmoderne, stylistique

Asher, R. E. (ed.) (1994) *The Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, New York, Seoul, Tokio: Pergamon Press.

Bahtin, M. (1979) *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva.

Bartmiński, Jerzy. (1992) Styl potoczny. In: *Jezyk a kultura. T.5. Potoczność w jezyku i w kulturze*. J. Anusiewicz i F. Nieckuli (Eds.). Wrocław.

Birch, D. (1994) Stylistics. In: *The Encyclopedia of language and linguistics*. Vol. 8. R. E. Asher (ed.). Oxford, New York, Seoul, Tokio: Pergamon Press, pp. 4378-4383.

Birch, D., O'Toole, M. (1988) The power of functional stylistics. In: *Functions of style*. D. Birch and M. O'Toole (eds.). London and New York.

Birch, D. (1991) *The language of drama*. London: Macmillan.

Biti, V. (1997) *Pojmovnik suvremene književne teorije*. Zagreb: Matica Hrvatska.

Bloom, H., de Man, P., Derrida, J., Hartman, G. H., Hillis Miller, J. (1997) *Deconstruction and criticism*. New York: Continuum.

Blum-Kulka, S. (1997) Discourse pragmatics. In: van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London, New Delhi: SAGE Publications, pp. 38-63.

Bourdieu, P. (1992) *Što znači govoriti. Ekonomija jezičnih razmjena*. Zagreb: Naprijed.

Bourdieu, P. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Brown, P., Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Burton, D. (1980) *Dialogue and discourse. A sociolinguistic approach to modern drama dialogue and naturally occurring conversation*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Carter, R. (1997) *Investigating English discourse. Language, literacy and literature*. London, New York: Routledge.
- Culler, J. (1983) *On deconstruction*. London.
- Culperer, J., Short, M., Verdonk, P. (eds.) (1998) *Exploring the language of drama. From text to context*. London, New York: Routledge.
- Derrida, J. (1979) Living on: Borderlines. In: Bloom, H., Man, P. de, Derrida, J., et al. *Deconstruction and criticism*. New York: Continuum, pp. 75-176.
- Dikro, O., Todorov, C. (1987) *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku. I i II*. Beograd: Prosveta.
- Downes, W. (1994) Register in literature. In: *The Encyclopedia of language and linguistics*. Vol. 7. Ed. R. E. Asher. Oxford, New York, Seoul, Tokio: Pergamon Press, pp. 3509-3511.
- Elam, K. (1980) *The semiotics of theatre and drama*. London, New York: Methuen.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Giro, P. (1975) *Semiologija*. Beograd: BIGZ.
- Goddard, C., Wierzbicka, A. (1997) Discourse and culture. In: van Dijk, T. A. (ed.) *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 2. London, New Delhi: SAGE Publication, pp. 231-257.
- Grice, H. P. (1957) Logic and conversation. In: Cole, P., Morgan, J. (eds.) *Syntax and semantics*. Vol. 3. Academic Press, New York.
- Guiraud, P. (1964) *Stilistika*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Gumperz, J. (1982) *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herman, V. (1995) *Dramatic discourse. Dialogue as interaction in plays*. London and New York: Routledge.

Jaworski, A., Coupland, N. (eds.) (1999) *The discourse reader*. London and New York: Routledge.

Javoršek, J. (1971) Tragedija jezika. In: *Teatar XX. stoljeća*. T. Sabljak (ed.). Split.

Katnić-Bakaršić, M. (1997) *Utopija o tekstu u postmodernoj književnosti*. Odjek, Sarajevo, god. 50, vol. 1/2/3. 16. – *Utopia on Text in Post-modern Literature*. Odjek, Special 50th Anniversary Edition, 1997, pp.73-74.

Katnić-Bakaršić, M. (1998) *Postmoderna i preokret u stilistici*. Odjek, Sarajevo, proljeće 1998, pp. 30-33.

Leech, G. (1992) Pragmatic principles in Shaw's You Never Can Tell. In: Toolan, M. (ed.) *Language, text and context. Essays in stylistics*. London, New York: Routledge, pp. 259-278.

Lotman, J. M. (1975) *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.

Lotman, J. M. (ed.) (1981) *Tekst v tekste.- Trudy po znakovym sistemam*. Vol. 14. Tartu.

Malinowski, B. (1999) On phatic communion. In: Jaworski, A., Coupland, N. (eds.) *The discourse reader*. London and New York: Routledge.

Melrose, S.F., Melrose, R. (1988) Drama, 'style', stage. In: *Functions of style*. Ed. by D. Birch and M. O'Toole. London and New York.

Nash, W. (1997) Changing the guard at Elsinore. In: Carter, R. *Investigating English discourse. language, literacy and literature*. London, New York: Routledge.

Mukarovski, J. (1986) Dve studije o dijalogu. In: *Struktura pesničkog jezika*. Beograd.

Sakellaridou, E. (1995) Interculturalism – or the rape of the Other: Some problems of representation in contemporary British theatre. *GRAMMA. Journal of theory and criticism*. Vol. 3, pp. 141-156. Thessaloniki.

- Short, M. (1989) Discourse analysis and the analysis of drama. In: Carter, R., Simpson, P. (eds.) *Language, discourse and literature*. London: Unwin Hyman, pp. 139-168.
- Short, M. (1994) Discourse analysis and drama. In: Asher R.E. (ed.) *The Encyclopedia of language and linguistics*. Vol. 2. Oxford, New York, Seoul, Tokio: Pergamon Press, pp. 949-952.
- Simpson, P. (1989) Politeness phenomena in Ionesco's *The Lesson*. In: Carter, R., Simpson, P. (eds.) *Language, discourse and literature*. London: Unwin Hyman, pp. 170-193.
- Simpson, P. (1989) Phatic communion and fictional dialogue. In: Carter, R., Simpson, P. (eds.) *Language, discourse and literature*. London: Unwin Hyman, pp. 43-56.
- Simpson, P. (1998) Odd talk: studying discourses of incongruity. In: Culperer, J., Short, M., Verdonk, P. (eds.) *Exploring the language of drama. From Text to Context*. London, New York: Routledge, pp. 34-53.
- Singleton, B. (1995) Interculturalist theatre practice and the postmodern Debate. *GRAMMA, Journal of theory and criticism*. Thessaloniki. Vol. 3, pp. 157-165.
- Tannen, D. (1994) *Gender and discourse*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D., Saville-Troike, M. (eds.) (1985) *Perspectives on silence*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Toolan, M. (1998) *Language in literature. An introduction to stylistics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.
- Ubersfeld, A. (1982) *Čitanje pozorišta*. Beograd. (*Lire le théâtre*. Paris. 1977).
- van Dijk, T. A. (ed.) (1997) Discourse as social interaction. *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Vol. 2. London, New Delhi: SAGE Publication.
- Weber, J. J. (ed.) (1996) *The stylistics reader*. London: Arnold.

Weber, J. J. (1998) Three models of power in David Mamet's *Oleanna*. In: Culperer, J., Short, M., Verdonk, P. (eds.) (1998) *Exploring the language of drama. From text to context*. London, New York: Routledge, pp. 112-127.

b. Enseignement des langues vivantes

Byram, M., Morgan, C. *et al.* (1994) *Teaching-and-learning language-and-culture*. Multilingual Matters 100. Derrick Sharp (ed.) Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters LTD.

Byram, M. et Zarate, G. (eds.) (1997) *La dimension socioculturelle et interculturelle de l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. (1997) *Language and cultural awareness in language learning/ teaching for the development of learner autonomy*. Report on workshop No. 3/97. Graz: ECML.

Byram, M. (1989) *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD.

Camilleri, A. (1998) *The specification of objectives, resources and processes for learner autonomy* (Materials for the ECML workshop No. 5/98, Malta).

Council of Europe (1996) *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence* (Projet 2). Strasbourg: Council of Europe.

Huber, J., Huber-Kriegler, M., Heindler, D. (eds.) (1995-96) *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung*. Nr. 2, 3. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. Bereich III.

Kramsch, K. (1987) Interactive discourse in small and large groups. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 17-30.

Kramsch, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Maley, A. (1987) Poetry and song as effective language-learning activities. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 93-109.

Papalia, A. (1987) Interaction of reader and text. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 70-82.

Rivers, W. M. (ed.) (1987) *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.

Rivers, W. M. (1987) The centrality of interaction. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 4-16.

Robinson, G. L.N. (1987) Culturally diverse speech styles. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 141-154.

Via, R. (1987) "The magic if" of theatre: enhancing language learning through drama. In: *Interactive language teaching*. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, pp. 110-123.

c. Textes dramatiques

Beckett, S. (1969) *Waiting for Godot*. London: Faber and Faber.

Ionesco, E. (1958) *The Bald Prima Donna*. (Translated by D. Watson). London: John Calder (Publishers) LTD.

Ketley, Ch. (1996) *My mother said I never should*. London.

Shaw, B. (1965) *Pygmalion*. London: Paul Hamlyn.

Développement de la sensibilité langagière et culturelle par le biais de textes littéraires dans l'apprentissage des langues étrangères en Slovaquie

Mária Kostelníková

Le texte imprimé conserve encore une place prédominante dans l'apprentissage des langues étrangères au sein du système scolaire slovaque, et ce en dépit du développement et de la propagation des autres médias. On observe en règle générale une désaffection croissante pour la lecture, non seulement chez les élèves du secondaire, mais également chez les jeunes adultes — y compris chez les étudiants à l'université. J'ai travaillé avec nos étudiants, de futurs enseignants d'anglais, dans le but de trouver des méthodes qui stimuleraient les jeunes à apprendre à connaître la littérature et de rehausser l'intérêt porté à la lecture. Nous avons, dans le cadre de notre cours de didactique, tenté de trouver des moyens qui permettraient de stimuler la curiosité des jeunes à l'égard de la littérature, en nous appuyant pour ce faire sur des textes littéraires. Notre intention était de renforcer leur intérêt pour la lecture en mettant en place dans le même temps un dialogue véritable, à savoir un phénomène de communication sur des sujets intéressants. Si l'on examine la littérature spécialisée traitant de la méthodologie de la communication dans les années 1970 et le début des années 1980, on constate un désintérêt manifeste pour l'intégration des textes littéraires et de la littérature dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère.

Pour aborder la question de l'intégration du travail sur les textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères tel qu'il se pratique dans nos écoles et pour obtenir des données concrètes à ce sujet, nous avons interrogé 30 enseignants et 385 élèves d'établissements secondaires (certaines des questions posées dans le cadre de l'enquête sont mentionnées dans l'annexe). Cette enquête visait à rassembler des informations sur la réalité pédagogique de nos écoles en ce qui concerne l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Les résultats obtenus indiquent que la majorité des enseignants et des élèves souhaiteraient qu'on lise et travaille davantage à partir de textes littéraires que ce n'est le cas à l'heure actuelle. Les raisons cruciales avancées pour expliquer cette désaffection ont été des raisons objectives telles que manuels obsolètes, difficulté d'accès aux

ouvrages et nécessité de photocopier. Les enseignants se montreraient favorables à la réalisation d'une publication qui présenterait des textes littéraires couvrant une grande variété de genres, styles, auteurs et sujets et qui serait produite en Slovaquie pour être distribuée dans différentes écoles.

Nous nous sommes inspirés pour le présent article de ces données et les questions principales abordées sont les suivantes:

- place et rôle des textes littéraires dans les écoles slovaques — sur la base des résultats de notre enquête;
- importance du texte dans l'apprentissage des langues vivantes, une attention particulière étant accordée aux textes littéraires;
- critères à appliquer pour le choix des textes littéraires dans le contexte des écoles slovaques;
- poésie et métaphore en classe de langue;
- nature des activités et des tâches portant sur les textes littéraires dans le contexte d'un enseignement des langues axé sur la communication;
- stratégies permettant de surmonter les problèmes culturels lors de la lecture de textes littéraires;
- liste d'activités ayant les textes littéraires pour support et provoquant une réaction personnelle de la part de l'apprenant;
- dialogue avec des poèmes — exemples.

Le rôle du texte dans l'apprentissage des langues

Dans l'enseignement des langues vivantes en Slovaquie, les textes font initialement fonction de:

- sources de vocabulaire, d'unités lexicales et de structures grammaticales;
- sources d'information à propos de la culture, de l'histoire, de la littérature et du pays de la langue cible, ainsi qu'à propos de la langue elle-même;

- sources de motivation intrinsèque et extrinsèque pour l'apprenant.

Cette distinction plus ou moins ancrée dans la tradition résulte de l'influence décisive exercée sur l'enseignement des langues étrangères en Tchécoslovaquie par les conclusions du Cercle linguistique de Prague, connu ensuite sous le nom d'École de Prague, fondé dans les années 1920 par Vilem Mathesius. Les recherches théoriques s'inspiraient du structuralisme de Genève, et pour l'essentiel de l'enseignement de Saussure.

Les linguistes de Prague soulignaient que le langage est un système qui existe en relation avec les énoncés linguistiques individuels qui, en fait, l'entretiennent et le nourrissent. Selon eux, chaque composante du système linguistique ne peut être considérée que dans sa relation à la totalité. Le système linguistique présente différents niveaux, ou strates partielles, telles que les strates phonologique (le Cercle linguistique de Prague s'occupait à l'origine principalement de la phonologie fonctionnelle du langage contemporain), morphologique, syntaxique, stylistique et lexicale. Chaque phénomène linguistique remplit une fonction propre qui correspond aux besoins informationnels et communicationnels respectifs du locuteur ou de la société. Certaines parties du langage peuvent avoir des fonctions différentes selon qu'il s'agit de la norme parlée / orale du langage ou de sa norme écrite. Tout aussi importants sont la fonction et le choix des moyens linguistiques mis en œuvre dans différents styles langagiers, au gré des besoins du locuteur (l'auteur du texte écrit) dans sa relation à l'interlocuteur (au lecteur), dans un contexte déterminé par la condition sociale de la communication. Un autre aspect jouant un rôle particulièrement important dans l'apprentissage des langues étrangères est constitué par les connaissances et les informations que l'on retire de la mise en regard de deux langues à travers la comparaison analytique (et non la comparaison génétique) qui se fonde sur une analyse fonctionnelle et structurelle. Il a été souligné que les traits caractéristiques de la langue apparaissent d'autant plus clairement si on la compare avec une autre langue qui ne lui est pas directement apparentée — on retirera ainsi davantage d'enseignements si l'on compare l'anglais au slovaque plutôt qu'à une autre langue germanique.

À la fin des années 1920, les linguistes de Prague se sont déclarés fonctionnalistes, leur intention étant par là de souligner la fonction fondamentalement communicative du langage, communicatif étant ici pris dans son sens le plus large. Ce sont les besoins communicatifs qui règlent «l'organisation des moyens formels grâce auxquels le langage

satisfait aux besoins de communication...» (Vachek, 1973: p. 13). Le fait de mettre l'accent sur les besoins de communication induit la nécessité d'étudier le langage «en se référant constamment à l'histoire (économique, politique et culturelle) des locuteurs qui utilisent cette langue» (Vachek, 1973: p. 13).

Par leur analyse contrastive qui se fondait initialement sur la comparaison phonologique des langues, les linguistes de l'École de Prague ont développé une caractérologie des langues basée sur l'*onomastique fonctionnelle*, qui se préoccupe de la désignation d'éléments particuliers de la réalité extralinguistique, et sur la *syntaxe fonctionnelle* qui traite de l'organisation de ces éléments dans des ensembles plus larges, à savoir les phrases et les énoncés (Vachek, 1973: p. 16). On peut dire que cette étude contrastive des langues, qui se fonde sur les découvertes de l'École de Prague et ne recouvre pas complètement l'idée américaine de linguistique contrastive, a depuis les années 1930 donné naissance à une riche et solide tradition, aussi bien dans l'ancienne Tchécoslovaquie que dans l'actuelle Slovaquie.

D'après l'analyse contrastive, la réalité linguistique, qui est donnée par les énoncés effectués dans une langue, est évaluée sous l'angle de la seconde langue. Nous nous posons ici la question de savoir comment l'idée et le contenu sont exprimés dans l'autre langue. En d'autres termes, nous tentons de trouver l'élément fonctionnel dans l'autre langue. L'expression *perspective fonctionnelle de la phrase* (PFP) est souvent attribuée à Mathesius (1939). On peut voir dans cette analyse contrastive et dans l'importance accordée aux besoins de communication — qui induit la nécessité d'étudier le langage «en se référant constamment à l'histoire (économique, politique et culturelle) des locuteurs qui utilisent cette langue» (Vachek, 1973: p. 13) — les origines de ce qu'il est convenu d'appeler la théorie du schéma, laquelle est apparue plus tard et qui est composée de la théorie des registres et de l'analyse du discours, tous ces aspects étant liés à une meilleure sensibilité à l'égard de la culture de la langue cible.

La théorie des linguistes de l'École de Prague a exercé une influence positive sur l'évolution de l'enseignement des langues en Tchécoslovaquie — enseignement aussi bien de la langue maternelle que des langues étrangères, cette théorie ayant également des conséquences au niveau des concepts employés dans les manuels de langues étrangères. À côté de V. Mathesius, les membres les plus connus de cette école étaient les anglicistes B. Trnka, J. Vachek et I. Poldauf, ainsi que les slavistes B. Havranek et L. G. Kopecky.

Les manuels scolaires produits en ex-Tchécoslovaquie à partir des années 1930 et ceux produits en Slovaquie jusqu'à l'heure actuelle ont toujours contenu des textes littéraires, parallèlement aux autres «textes de manuels», ceci dans le but d'approfondir la compréhension de la culture de la langue étrangère étudiée par le biais de proverbes, devinettes, dictons, chansons, poèmes, extraits de romans, pièces de théâtre, etc. Les auteurs présentés sont avant tout des «classiques» de la littérature anglaise et américaine.

L'enquête mentionnée précédemment a été réalisée au cours de l'année scolaire 1996-1997 auprès de 30 enseignants d'anglais et d'allemand (respectivement 20 et 10), et de 386 élèves apprenant l'anglais ou l'allemand (respectivement 286 et 100). Elle se proposait d'examiner l'intégration de la littérature et des textes littéraires dans l'apprentissage des langues au niveau des écoles secondaires. L'enquête a été réalisée sous deux formes: d'une part des interviews structurées avec des enseignants, d'autre part des questionnaires soumis aux élèves. Il s'agissait de les interroger sur la fréquence des activités effectuées sur la base de textes littéraires, sur les travaux réalisés en classe de langue, ainsi que sur les genres et les auteurs sur lesquels ils avaient travaillé (cf. annexe). Les réponses recueillies montrent que la majorité des personnes interrogées, autant du côté des enseignants que de celui des élèves, expriment le désir de travailler davantage à partir de textes littéraires de différents genres que cela n'avait été le cas jusqu'à présent au cours de la scolarité secondaire. Parallèlement à cette enquête a été réalisée en 1999 une analyse des manuels utilisés dans 35 établissements secondaires de plusieurs régions de Slovaquie. Il en découle que ni les manuels produits en Slovaquie, ni ceux provenant de l'étranger (*Headway*, *Hotline*, *Strategies*, *Blueprint*, *Grapevine*, *New Cambridge English Course*) et utilisés dans nos écoles ne contiennent une part suffisante de textes littéraires. À l'heure actuelle, la plupart des enseignants qui travaillent davantage à partir de textes littéraires ou de livres de lecture utilisent ceux-ci uniquement comme matériel pédagogique d'appoint.

Notre enquête révèle qu'en règle générale, les textes utilisés dans nos écoles sont encore le plus souvent perçus comme une source d'informations, comme des modèles servant à présenter certaines structures grammaticales, comme une source de ce qu'il est convenu d'appeler des informations générales, mais, chose regrettable, assez rarement comme point de départ pour l'expression orale. Il ressort donc de cette enquête que les textes les plus largement employés dans nos écoles, de même que les activités qui s'y rapportent, sont:

- Des textes qui servent à l'acquisition de structures linguistiques. Les exercices demandent aux apprenants de sélectionner et d'apparier les unités lexicales ou structures linguistiques correctes employées dans le texte. Ils se concentrent sur des aspects importants de l'usage linguistique et sont apparemment très prisés dans nos écoles au niveau de l'enseignement des langues. Il est utile de préciser ici que l'enquête révèle que la plupart des enseignants ont tendance à opter pour ce type d'exercices qu'ils considèrent faussement comme des «exercices de communication» en rapport au texte.
- Des textes qui servent de références en matière d'usage de la langue étrangère. Les activités en rapport avec ces textes font fonction d'exemples illustrant l'emploi correct des structures linguistiques dans différentes situations. Ce type d'exercices ne diffère pas sensiblement des textes ainsi que des activités et tâches issues des méthodes audiovisuelles ou oralistes et ils ne présentent en fait aucune évolution qui irait dans le sens d'une véritable approche communicative et dialogique des textes.
- Des textes qui mettent l'accent sur le contenu. Dans ce cas, les textes et les activités vont davantage dans le sens d'un enseignement des langues axé sur la communication. Les textes choisis en fonction de leur contenu et/ou des thèmes abordés incitent davantage les apprenants à travailler avec ceux-ci et s'orientent donc plus vers l'aspect communicationnel. Les élèves se montrent par conséquent plus motivés et plus disposés à utiliser la langue étrangère comme moyen de communication lors de la réalisation de ces activités.

Les textes littéraires en tant que textes authentiques par opposition aux textes didactiques

Les résultats de notre enquête montrent clairement qu'en Slovaquie, les textes didactiques occupent une place prédominante dans l'enseignement des langues aux jeunes élèves et aux élèves des niveaux moins avancés. Nombreux sont les enseignants qui estiment que les textes littéraires authentiques ne peuvent faire partie de l'enseignement que pour des publics d'apprenants de niveau intermédiaire avancé et de niveau avancé.

Nous entendons par «texte authentique» la langue parlée ou écrite employée pour s'adresser aux locuteurs natifs de cette langue, c'est-à-dire tout texte tiré de journaux, revues, genres littéraires, programmes radio, etc. Il s'agit autrement dit de textes qui, à l'origine, n'ont pas été écrits spécialement pour des apprenants de langue. Pour reprendre les termes de

Little et Singleton, «un texte authentique est un texte qui a été créé pour remplir une intention sociale au sein de la communauté linguistique dans laquelle il a été produit» (Kramersch, 1993: p. 177). En revanche, l'expression «texte didactique» désigne un texte écrit dans le but d'aider à satisfaire une intention didactique — des textes de manuels destinés à montrer des emplois grammaticaux, des unités et des contenus syntaxiques. De tels textes se trouvent encore couramment dans les manuels de langues étrangères. Dans le contexte de l'apprentissage des langues axé sur la communication, on s'est porté de préférence sur les textes authentiques.

L'un des grands avantages présentés par les supports pédagogiques authentiques est le fait qu'ils permettent d'intégrer un morceau de la réalité dans le processus d'apprentissage. Pris sous leur forme écrite, les textes «courants, du quotidien» tels que les informations, les reportages, les commentaires, etc., véhiculent des informations et ils exigent de la part du lecteur de mettre en œuvre des stratégies ou techniques de communication spécifiques — l'écumage ou le balayage, la recherche d'informations, la recherche de mots-clés, etc. D'un autre côté, cet avantage a aussi son revers de la médaille: dans les manuels, ces textes «authentiques» perdent très vite de leur actualité et sont rapidement dépassés. Le choix des textes «authentiques» est par conséquent déterminant dans la conception des manuels. Si nous voulons respecter le critère de communication authentique, il faudra veiller à sélectionner très soigneusement les textes authentiques; en effet, des textes authentiques qui présentent un niveau de difficulté trop élevé et posent des problèmes de compréhension ne pourront pas susciter de réactions authentiques chez les apprenants (Widdowson, 1979).

Les textes littéraires présentent, à mon sens, un véritable caractère d'authenticité dans la mesure où ils s'adressent au lecteur indépendamment du contexte et de la situation. Ils sont une source de plaisir, ils fournissent des informations contextuelles, ils incitent au dialogue, ils génèrent des tâches et des réactions. Prenons le thème des relations entre les individus, par exemple l'amour sous ses différentes formes: si nous lisons des textes authentiques tels que des publicités, des annonces et des poèmes, notre expérience nous amènera peut-être à dire que, très souvent, un poème d'amour bien choisi constitue un bien meilleur point de départ pour un dialogue authentique et pour le travail linguistique en classe.

Je plaide en faveur de l'intégration des textes littéraires dans l'enseignement des langues, car ils constituent un support pédagogique «idéal» pour compléter les «situations authentiques» présentées dans les

manuels. La lecture d'un texte littéraire diffère profondément de la lecture d'autres types de textes dans la mesure où il n'existe pas de relation entre le texte et la réalité. Cette relation est créée progressivement par l'auteur et le lecteur, celui-ci devant construire pour lui-même cette relation au fil de la lecture. La perception que le lecteur a du monde est déterminée par ses expériences, ses opinions, ses émotions et ses représentations. Elle dicte la relation subjective qu'il met en place par rapport au texte littéraire et définit la relation qu'il entretient avec la réalité. Au cours du processus de lecture des textes littéraires, les opinions et les points de vue subjectifs de l'auteur et du lecteur génèrent le dialogue à proprement parler. Des textes littéraires soigneusement choisis peuvent amorcer des discussions sur les valeurs morales et éthiques, sur les similitudes et les différences culturelles — sur l'Altérité. Lire des textes littéraires, des extraits de romans, des pièces de théâtre, des poèmes, et réaliser des activités à partir de ces textes en classe de langue constitue une excellente façon d'engager activement les apprenants dans le processus d'apprentissage et de leur donner l'occasion d'exprimer leurs opinions, leurs réactions et leurs sentiments personnels. En cours, notre objectif n'est pas d'obtenir une parfaite interprétation du texte littéraire, mais d'inciter à discuter, à exprimer des opinions critiques et sujettes à controverse, ainsi qu'à élargir sa sensibilité langagière et culturelle.

Au cours des dernières années, l'idée que l'on puisse également considérer le discours écrit comme étant modelé par un processus interactif a fait son chemin et gagné en importance grâce aux théories de Bakhtine, linguiste et théoricien littéraire russe, qui affirme que tout discours est d'une certaine manière dialogique.

Levine et Rivers (1994) étudient l'interaction des schémas dans le traitement des textes en langue étrangère. Ils se sont penchés sur les schémas linguistiques, formels et de contenu et sur l'influence qu'ils peuvent avoir sur les mécanismes complexes qui entrent en jeu dans la compréhension d'un texte. Les résultats obtenus montrent que tous les types de schéma interviennent dans le traitement des textes, soit individuellement, soit de façon cumulative. Dans leurs conclusions, les auteurs mentionnent l'influence positive des activités et tâches visant à une compréhension générale du texte, ainsi qu'à une analyse et à une interprétation de celui-ci.

Pour Wolfgang Iser (1994), la lecture des textes littéraires constitue une activité sans pareil lorsqu'il s'agit d'élargir la sensibilité dans le domaine de la recherche du sens. Dans sa théorie sur la réaction, Iser affirme que le tissu textuel présente des «blancs» ou «espaces vides» qui sont

comblés en fonction des connaissances préalables du lecteur. Ces «vides» ou «blancs» ont pour effet d'induire du sens. D'après Iser, le sens d'un texte n'est pas une entité définissable, mais un événement dynamique. Toujours selon lui, le lecteur n'est pas confronté à des traits textuels concrets, mais à des «degrés d'éventualités ouvertes» au sein du texte. La théorie d'Iser dénote l'influence de l'étude de la phénoménologie, ainsi que des travaux de Husserl, d'Imgarden, de Gadamer et de Poulet.

À mon sens, les arguments plaçant en faveur de l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues vivantes peuvent se résumer comme suit:

- consolidation de la compétence linguistique et communicative des apprenants (sensibilité langagière);
- transmission de la culture et des modes de vie du pays où l'on parle la langue cible (sensibilité culturelle);
- enrichissement personnel — développement de la compréhension esthétique du texte et de la créativité de l'apprenant.

Si ces arguments en faveur de l'utilisation de textes littéraires dans le cadre de l'enseignement de l'anglais langue étrangère ne s'excluent pas les uns les autres, il convient toutefois d'opérer une distinction lorsqu'il s'agit de fixer les objectifs des unités d'enseignement, le but général étant de mettre ces trois composantes à profit.

On peut dire pour récapituler que l'intégration des textes littéraires dans l'apprentissage des langues vivantes se justifie sur les plans linguistique, cognitif, didactique, créatif et social, de même que sur le plan de la motivation, et ce pour les raisons suivantes:

- les textes littéraires sont des supports pédagogiques authentiques qui présentent des exemples de styles, de phrases et d'idiomes lexicaux et syntaxiques qui, très souvent, sont plus faciles à mémoriser lorsqu'ils sont employés dans le contexte culturel du pays où l'on parle la langue cible;
- le développement de l'ensemble des compétences linguistiques de base se trouve favorisé par les différents mécanismes communicatifs et génératifs mis en œuvre au cours de l'analyse et de l'interprétation des textes littéraires;

- un texte littéraire choisi avec soin aura pour effet d'inciter positivement la motivation de l'apprenant par rapport à l'acte de lecture. Le texte littéraire est un puissant facteur de motivation, en particulier lorsqu'il aborde des questions au sujet desquelles les élèves peuvent exprimer des opinions personnelles en s'appuyant sur leur expérience.

La lecture des textes littéraires dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes joue également un rôle éducatif. L'acte de lecture stimule l'imagination des apprenants et permet parallèlement de développer à la fois leur esprit critique et leur implication émotionnelle. L'analyse du texte et les avis manifestés par chacun sur celui-ci peuvent avoir des répercussions positives sur l'amour-propre des élèves lorsqu'ils se rendent compte qu'ils sont capables d'exprimer des sentiments et des idées par le biais de la langue étrangère. La capacité de l'apprenant à exploiter un texte inconnu rédigé en langue étrangère, et plus encore à le comparer à sa situation personnelle, doit être regardée comme très positive. L'apprenant/lecteur éprouve ainsi une certaine satisfaction qui peut par la suite l'inciter à aborder d'autres lectures.

La lecture et la compréhension de textes littéraires dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère sont des compétences qui constituent en fait l'une des composantes fondamentales de la compétence communicative du locuteur natif. Dans ce contexte, le fait de lire et de travailler sur la base de ce type de textes dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes peut être considéré comme une contribution à l'amélioration de la compétence communicative de l'apprenant. La mise en place de bonnes conditions pour la lecture de textes littéraires et pour les activités d'accompagnement permet d'observer les effets positifs suivants:

- amélioration de la compétence linguistique et de la sensibilité langagière des apprenants, les textes littéraires offrant de nombreux exemples d'emploi authentique de la langue cible;
- développement de la capacité à se concentrer sur le contenu — les textes littéraires ont un contenu: ils véhiculent des informations, des idées, des réflexions; ils s'adressent à la personne tout entière, ce qui favorise donc l'acquisition subconsciente de la langue;
- mise en œuvre des compétences de lecture nécessaires: anticipation et interprétation;

- effet de motivation pour d'autres activités linguistiques — le texte littéraire peut se révéler stimulant concernant les activités mettant en jeu la discussion, l'analyse et la créativité en terme de réponse;
- incitation à aborder d'autres lectures — par la sélection de textes appropriés, nous pouvons susciter chez les apprenants une motivation qui leur permettra d'approcher des textes inconnus plus ouvertement et avec moins de réticence;
- lecture indépendante et apprentissage autonome — si l'apprenant manifeste un intérêt pour la lecture en langue étrangère, il y a de grandes chances pour qu'il poursuive ces lectures en dehors du travail scolaire.

Critères à appliquer pour le choix des textes littéraires

Lorsque nous décidons de travailler à partir de textes littéraires en cours de langue étrangère, il faut veiller tout particulièrement à choisir les textes avec beaucoup de soin. Le choix du texte doit se faire en gardant à l'esprit le public auquel il est destiné. Les activités qui l'accompagneront seront fonction des objectifs que nous nous fixons. Les textes devraient remplir les conditions suivantes:

- être disponibles (d'où le besoin exprimé dans l'enquête par les enseignants slovaques d'un «recueil de textes»);
- représenter différents auteurs, genres et périodes de la tradition littéraire de la langue cible;
- avoir été écrits par un auteur de renom. Les élèves des écoles secondaires apprennent, dans le cadre du cours de langue et littérature slovaque, les auteurs et les courants historiques de la littérature mondiale. Il pourrait donc pour eux être à la fois motivant et intéressant d'aborder quelques-uns de ces auteurs dans leur langue d'origine dans le cadre des cours d'anglais. Ceci ne signifie bien sûr pas qu'il faille se limiter uniquement aux auteurs les plus connus. Les sujets et les valeurs présentés dans une œuvre littéraire ou dans un passage de celle-ci sont également déterminants dans le choix des textes;
- être intéressants et motivants, l'enseignant ayant fait son choix après une réflexion minutieuse, en tenant compte de la situation particulière à sa classe et du contexte de l'école. Nous constatons

cependant dans la pratique que, pour diverses raisons, notamment de facilité et de commodité, les enseignants ne parviennent pas à se défaire des extraits illustratifs de textes proposés par les manuels;

- être intelligibles. Ceci pose, en particulier dans le cas des jeunes apprenants, la question de l'utilisation de textes littéraires adaptés;
- avoir une longueur raisonnable. Lorsque nous décidons de travailler à partir de textes littéraires, nous optons soit pour un texte complet, soit pour un passage. D'un point de vue psychologique, la lecture d'un texte complet peut se révéler satisfaisante pour l'apprenant. Elle peut néanmoins aussi être cause de frustrations dues à des connaissances linguistiques, culturelles et littéraires de base insuffisantes. Travailler sur un seul texte long donne la possibilité de l'analyser et de l'interpréter sous les angles les plus divers.

Il est judicieux, dans le cadre de la lecture d'une pièce ou d'un roman relativement complexe, de même que pour des textes plus courts de difficulté comparable, de prévoir des activités préalables à la lecture qui viseront à activer les acquis et à fournir des informations générales, celles-ci étant ensuite reliées aux connaissances préalables des apprenants. La présentation des caractéristiques formelles du texte s'avère être une aide précieuse pour la lecture indépendante (réalisée chez soi) du texte. Cette lecture à la maison, suivie en classe d'une discussion par groupes de deux ou plus, favorise la réflexion autonome et l'expression individuelle des opinions de chacun. Le contrôle des difficultés éventuelles de compréhension du texte pourra se faire en cours sur la base de différentes tâches, telles que la personnalisation, le changement de perspective ou l'écriture créative.

Les résultats de notre enquête montrent qu'il est assez rare dans nos écoles de travailler à partir de textes littéraires longs et complets dans le cadre de l'enseignement des langues vivantes. Les raisons sont multiples, mais les questions de temps et de coût prédominent. En Slovaquie, les livres étrangers sont encore relativement coûteux; or, pour pouvoir réaliser ce genre de travail, il faudrait que chaque élève puisse disposer de son propre exemplaire. Dans nos écoles, rares sont encore les bibliothèques qui possèdent plusieurs exemplaires d'un même livre, exception faite peut-être des établissements bilingues. L'enquête montre par ailleurs que les enseignants du secondaire ont la plupart du temps recours à des extraits d'œuvres littéraires ou à des nouvelles. Ceci présente pour les élèves l'avantage de pouvoir lire et connaître différents auteurs et de les inciter éventuellement à lire entièrement une des œuvres de l'un d'entre eux.

De quoi faut-il tenir compte lorsque l'on travaille à partir d'extraits? Comme l'écrit Guy Cook (1987), l'extrait d'une œuvre littéraire doit être choisi de façon à affecter aussi peu que possible la cohésion et les rapports sémantiques au sein du texte. La mesure dans laquelle le degré d'intelligibilité de l'extrait est influencé sera fonction de la densité des rapports qu'il entretient avec l'ensemble du texte, les liens cohésifs étant pour la plupart de nature «anaphorique» — en relation avec le texte qui précède — et non «cataphorique» — en relation avec le texte qui suit. Pour préserver au mieux «l'intégrité» du texte, on choisira donc une «illustration» se trouvant au début de l'œuvre, ou bien au début d'une partie qui marque un nouveau commencement, c'est-à-dire l'amorce d'une nouvelle unité narrative. Les parties se situant à la fin d'une œuvre littéraire se prêtent donc moins bien à une exploitation en cours de langue. Remarquons que si un extrait littéraire est toujours complet sur le plan grammatical, il ne l'est presque jamais sur le plan lexical. Tout extrait pris isolément peut faire l'objet d'une interprétation libre. Cette interprétation ne s'accordera toutefois pas nécessairement avec l'ensemble du texte, ce qui n'a d'ailleurs d'importance que si l'on désire parvenir à une interprétation de la totalité de l'œuvre en question.

Nature des activités et tâches liées à l'exploitation des textes littéraires dans le cadre d'un enseignement des langues axé sur la communication

Dans notre enquête, les réponses recueillies aux questions sur les activités et tâches liées à l'exploitation des textes littéraires montrent qu'en Slovaquie, l'enseignement de l'anglais langue étrangère attache plus d'importance au savoir déclaratif qu'au savoir procédural (Lojová, 2000: p. 169). Un autre projet de recherche réalisé dans nos écoles auprès de 1 127 personnes (1 056 élèves et 71 enseignants) avait abouti à une conclusion identique.

Dans le contexte d'un enseignement des langues axé sur la communication, les tâches et les activités liées à l'exploitation de textes littéraires devraient avant tout viser à la communication en langue étrangère. De telles tâches n'ont pas pour objet de fournir une métalangue et des explications critiques. Il me semble important de définir ici les caractéristiques et les principes généraux d'une approche dialogique des textes littéraires privilégiant le savoir procédural et qui, au moins dans une certaine mesure, pourrait conduire à modifier dans nos écoles la façon de travailler avec les textes, en particulier avec les textes littéraires.

Les caractéristiques d'une telle approche dialogique peuvent être résumées de la manière suivante:

- le texte lui-même est important et non les commentaires et informations qui, dans ce cas particulier, jouent un rôle secondaire;
- les apprenants sont des participants actifs du processus. L'interaction entre le lecteur et le texte est réelle. En outre, les activités et tâches réalisées stimulent la relation entre l'apprenant/lecteur et l'enseignant;
- l'interprétation du texte ne se fait pas à partir de questions stéréotypées, mais par le biais des tâches réalisées;
- la présentation du texte peut se faire de différentes façons: utilisation de fragments, textes dans le désordre, présentation par parties, transposition sur un autre support, etc.;
- les activités ne se réduisent pas au travail sur le texte. Les discussions liminaires, le travail interactif avec le texte et les activités de suivi, souvent à l'écrit, contribuent à l'approche dialogique des textes littéraires;
- les compétences linguistiques et thématiques constituent des critères décisifs dès lors qu'il s'agit de sélectionner un texte littéraire, dans la mesure où celui-ci doit viser à stimuler les compétences linguistiques.

Suggestions d'activités et de tâches

La liste ci-dessous fournit des exemples d'activités liées à des textes; elles ne visent pas à l'obtention d'une réponse ou d'une solution correcte, mais privilégient la communication avec et sur le texte. Cette liste est le résultat des idées émises dans le cadre d'un cours de didactique d'anglais langue étrangère où les étudiants — futurs enseignants d'anglais — présentaient chacun une microsituation d'enseignement axée sur les activités liées au travail sur les textes, de préférence des textes littéraires.

- Le jeu du «Pourquoi?». Les apprenants disposent de deux minutes pour trouver une ou plusieurs questions en rapport avec le texte et débutant par «Pourquoi?». Ils inscrivent leurs questions sur une feuille de papier. Celles-ci sont ramassées par l'enseignant qui les mélange et les redistribue. Les élèves travaillent ensuite par groupes

de trois ou quatre pour discuter des questions et y apporter une réponse.

- Les apprenants dessinent le cadre dans lequel se déroule une partie d'une œuvre littéraire (ou bien également le schéma légendé d'une partie de ce cadre).
- Quiz sur le contenu. Chaque apprenant lit à haute voix un paragraphe, un des chapitres du roman, une partie de l'histoire ou du poème narratif, et les autres tentent de deviner quel personnage parle, à quel emplacement du texte se trouve ce passage, etc.
- Le «jeu de l'araignée» sera joué de préférence à deux. Le but de cette activité est de rechercher les liens existant entre les thèmes principaux, ainsi que les relations entretenues entre les personnages, ce travail servant à illustrer les différentes facettes du caractère d'une personne. Les schémas ainsi établis sont extrêmement utiles pour l'organisation des idées lors du travail d'écriture.
- Les élèves prennent des notes sur les personnages en essayant d'y intégrer tout ce qu'ils savent d'un personnage ou la façon dont ils l'interprètent. Cette activité peut se faire après la lecture d'un paragraphe, d'un chapitre, etc.
- Rédaction par les élèves d'une lettre imaginaire écrite par l'un des personnages à un autre.
- Rédaction par les élèves d'un extrait du journal intime tenu par l'un des personnages.
- Résumé par les élèves en une ou deux phrases de chaque page d'une nouvelle, d'un roman, etc.
- Traduction d'un poème, d'un dialogue, d'un passage de nouvelle vers la langue maternelle. Cette traduction est ensuite retraduite vers la langue étrangère et la nouvelle version ainsi obtenue est comparée avec le texte d'origine. Cette activité est très adéquate pour élargir la sensibilité culturelle et favorise l'apprentissage interculturel; elle peut de surcroît donner lieu à des discussions littéraires intéressantes.
- Exercices à trous, une activité bien connue dans le cadre du travail avec des textes. Photocopier un texte et en effacer certains mots importants. Les élèves tentent de retrouver ces mots sans consulter

le texte d'origine. Ceci peut donner lieu à une discussion très profitable sur le plan littéraire et linguistique.

- Les élèves tentent de s'imaginer l'apparence des personnages d'un roman, d'une nouvelle, d'une pièce de théâtre ou d'un poème. On invitera en particulier les jeunes apprenants à illustrer le texte écrit, ou bien à découper des visages dans des magazines pour les apporter en classe. Les autres essaieront alors de deviner de quel personnage il s'agit. On discutera ensuite du choix et on le commentera.
- Classement par ordre d'importance. L'enseignant écrit sur des cartes des phrases ou idées en rapport avec l'un des personnages du roman, de la nouvelle, du poème ou de la pièce de théâtre. Ces phrases ou idées peuvent aller du plus significatif au plus banal. Les élèves, qui travaillent en groupes, les classent par ordre d'importance. Ils comparent ensuite leur classement avec celui d'un autre groupe et essaient de justifier leurs choix.
- Les apprenants jouent certaines scènes du texte en adaptant un dialogue ou en inventant une scène imaginaire entre deux personnages ou plus.
- Jeux de rôles improvisés. Les élèves choisissent un moment de l'histoire et endossent le rôle des personnages. La scène n'étant pas écrite, elle est de ce fait moins prévisible, plus vivante et plus personnelle.
- Les élèves rédigent un paragraphe supplémentaire, sous forme de fin personnelle, ou bien une dernière strophe dans laquelle ils livrent leurs conclusions et leur interprétation personnelles, et essaient d'imiter le style du texte d'origine.

Ces activités ne sont que quelques idées parmi d'autres destinées à engager les apprenants dans le travail avec les textes littéraires, et donc de les amener à construire un dialogue personnel avec le texte et à en tirer éventuellement une interprétation qui leur est propre.

Stratégies permettant de surmonter les problèmes culturels lors de la lecture de textes littéraires

Ainsi que nous l'avons évoqué précédemment, les textes littéraires sont souvent perçus comme une source d'information sur la société dans laquelle la langue cible est parlée, sur sa culture et sur son histoire. Avant

de s'atteler à la préparation des tâches et des activités destinées à l'exploitation des textes littéraires, il est recommandé de réfléchir aux types de problèmes culturels auxquels les apprenants pourront se heurter à la lecture du texte, et de les aider à surmonter ces difficultés en faisant appel aux stratégies proposées ci-dessous:

- Personnalisation — Préparer les élèves au sujet du texte en essayant d'en faire ressortir la pertinence par rapport à leur expérience personnelle.
- Donner aux apprenants des questions (le plus souvent sous forme de questions à choix multiples) qui leur permettront de retirer du texte des informations culturelles.
- Fournir des explications, des gloses et des informations culturelles brèves sous forme de notes ou de gloses.
- Comparaisons culturelles — Demander aux apprenants d'effectuer un remue-méninges sur leur société et de comparer les idées ainsi rassemblées à celles exprimées dans le texte.
- Associations — Demander aux élèves de procéder à des associations libres à partir d'une idée, d'un mot ou d'une expression qui peuvent posséder des connotations ou des sens figurés particuliers pour les locuteurs natifs de la langue étrangère. En quoi ces connotations et sens figurés se rapprochent-ils de ceux rencontrés dans un autre pays ou chez une autre personne?
- Fournir des informations culturelles générales, par exemple sous forme d'activités de lecture ou de compréhension orale. Discuter des aspects culturels particuliers au texte.
- Activités complémentaires — Jeux de rôles ou simulations, discussions, travail au sein de projets.

Le retour d'information obtenu dans le cadre de notre cours de didactique — pendant lequel les étudiants suivent un stage d'enseignement dans un établissement — montre que les tâches et les activités énumérées dans la liste ci-dessus ont reçu un écho positif de la part des apprenants et que les enseignants (en l'occurrence nos étudiants) ont apprécié d'avoir affaire à des élèves plus vivants et plus actifs.

La poésie en classe de langue

La lecture et l'interprétation de poèmes en cours de langue aident souvent les apprenants à surmonter l'appréhension qu'ils peuvent manifester à l'égard de la poésie et qui est due au fait qu'ils en lisent déjà peu, voire pas du tout, en langue maternelle. La poésie se prête-t-elle à l'enseignement de l'anglais langue étrangère lorsque l'on sait qu'elle est décrite comme étant en décalage par rapport aux normes de la langue (Widdowson, 1984: p. 146)? On dit que la poésie enfreint souvent les règles linguistiques, d'où l'inquiétude des enseignants. Cependant, il nous suffit d'écouter deux locuteurs natifs anglophones parler pour relever de nombreux exemples d'emplois grammaticaux «incorrects», preuve que la langue n'est pas quelque chose de rigide et que cet usage «déviant» de la grammaire et du lexique n'entrave en rien la communication entre les deux interlocuteurs. Décider de faire de la poésie en classe, c'est aider les apprenants à élaborer en toute confiance des interprétations personnelles. Étant donné que beaucoup d'apprenants lisent déjà peu de poésie en langue maternelle, la lecture de poèmes en langue étrangère peut paraître encore plus difficile. Les enseignants doivent donc sélectionner les poèmes avec soin. Ils devront veiller également à fournir aux élèves toutes les indications nécessaires qui les aideront à comprendre la langue employée dans le texte. De plus, les apprenants saisissent souvent le sens littéral de chaque vers, mais ne disposent pas des stratégies leur permettant de les interpréter. Notre conseil en tant qu'enseignants est d'effectuer des activités qui guideront les élèves vers une interprétation personnelle, plutôt que de leur demander de se livrer d'emblée à une interprétation du poème.

Les enseignants devront s'assurer que les poèmes choisis conviennent au niveau de compétence des apprenants. Il arrive souvent en effet que ces derniers en comprennent le sens littéral, mais qu'ils ne soient pas en mesure d'en saisir le sens métaphorique. Ils ont souvent des difficultés à comprendre et à interpréter une métaphore, et ce pour diverses raisons — il se peut même qu'ils ne se rendent pas compte de la présence d'une métaphore. Si les apprenants sont habitués à rechercher minutieusement le sens d'un texte, ils se sentiront dérouterés lorsqu'on leur demandera de spéculer sur les significations métaphoriques d'un poème. Qui plus est, ils peuvent avoir des difficultés à induire du sens, en particulier lorsque la métaphore joue sur deux objets ou concepts extrêmement dissemblables. Les lecteurs interprètent le plus souvent les métaphores en faisant appel à leurs propres associations, déterminées en partie par les coutumes et les conventions de la société dans laquelle ils vivent. Les possibilités qui s'ouvrent ici sont extrêmement vastes dans la mesure où les apprenants issus de sociétés et de cultures différentes s'appuieront sur des

associations culturelles différentes pour interpréter les métaphores. Tout en acceptant l'interprétation personnelle de chacun, l'enseignant signale le sens probable qu'elles véhiculent pour les membres de la communauté d'où est issu l'auteur.

Les deux exemples qui suivent vont me servir à décrire les tâches et activités qui peuvent être réalisées avec des apprenants de langue dans le cadre de la lecture et de l'interprétation de poèmes, et qui ont amené les élèves à élaborer leur propre interprétation.

RICHARD CORY

*Whenever Richard Cory went down town
We people on the pavement looked at him:
He was a gentleman from sole to crown,
Clean favoured, and imperially slim.*

*And he was always quietly arrayed,
And he was always human when he talked;
But still he fluttered pulses when he said,
"Good morning", and he glittered when he walked.*

*And he was rich – yes, richer than a king –
And admirably schooled in every grace:
In fine, we thought that he was everything
To make us wish that we were in his place.*

*So on we worked, and waited for the light,
And went without the meat, and cursed the bread;
And Richard Cory, one calm summer night,
Went home and put a bullet through his head.*

E. A. Robinson

Ce poème a été présenté à des élèves de 16-17 ans (3^e et 4^e classes du secondaire) de niveau intermédiaire supérieur. Les activités réalisées ont été en fait proposées et préparées par deux étudiants en formation initiale dans le cadre de leur microsituation d'enseignement, puis par la suite pour leur stage scolaire couvrant plus d'une unité d'enseignement.

Activités préliminaires à la lecture: Les élèves se sont vu poser quelques questions afin de présenter le sujet du poème et de les préparer à la lecture. Exemples de questions: «Qu'est-ce qui est important pour vous

dans la vie? Est-ce l'amour, l'argent, la carrière professionnelle, ou autre chose?» J'ai inscrit au tableau six mots — carrière professionnelle, mariage, argent, amour, célébrité, famille — que les élèves ont ensuite discuté en groupes, puis hiérarchisé par ordre d'importance. Ils ont pu compléter cette liste par d'autres mots qu'ils jugeaient essentiels. Les élèves ont travaillé en groupes; des membres de chacun de ces derniers ont présenté leur système de valeurs et ont justifié leur choix.

L'étape suivante consistait à réfléchir sur le titre du poème à partir de questions comme:

- «Richard Cory – Est-ce un titre? Quel genre de titre?»
- «Selon vous, de quoi parle le poème? Ou de qui?»

J'ai ensuite demandé aux élèves d'essayer d'imaginer cet homme, Richard Cory: «leur» Richard Cory était-il jeune ou vieux, beau ou laid, riche ou pauvre, bon ou méchant? À travers la description qu'ils ont fait de lui, de son apparence, de ses traits de caractère, et de la discussion qui a accompagné ce travail, les élèves ont mobilisé le vocabulaire correspondant. Essayer d'imaginer cette personne juste à partir de son nom a exigé d'eux de faire appel à leur imagination et de s'impliquer. À la question de savoir si Richard avait mené une vie heureuse, les apprenants ont émis des hypothèses et ils se sont ensuite montrés curieux de savoir ce que leur apprendrait le poème à ce sujet. Ces questions les ont incités à lire le texte afin de savoir à quoi ressemblait le véritable Richard Cory.

Après cette activité préliminaire, les élèves étaient préparés à la lecture. Chacun a lu le poème pour soi, en silence et il n'a pratiquement pas été nécessaire de les aider du point de vue de la langue. Autour d'une étoile à cinq branches dessinée au tableau, les élèves ont inscrit les mots qui caractérisent le véritable Richard Cory: son apparence (*imperially slim*), ses traits de caractère (*quietly arrayed, human*), sa situation financière (*richer than a king*), ses manières, ainsi que la façon dont les autres réagissent à son égard. Les mots qui restaient obscurs, même dans le contexte, ont été expliqués, de préférence par les étudiants et en anglais. Ont suivi ensuite quelques questions destinées à vérifier la compréhension du poème:

- Richard Cory a-t-il mené une vie heureuse?
- Pourquoi s'est-il suicidé?
- L'argent et la fortune sont-ils les clés du bonheur?

- Comment vivaient les autres?
- Quels étaient leur attitude et leurs sentiments à l'égard de Richard?
- Connaissez-vous quelqu'un qui ressemble à Richard Cory?
- Aimerez-vous être riche? Pourquoi?
- Éprouvez-vous de l'admiration pour une personne particulière? Si oui, quelles qualités admirez-vous chez elle?

L'activité suivante était basée sur la technique du «mur vivant». Les élèves devaient former un diagramme mural en s'alignant selon l'opinion qu'ils avaient de Richard Cory — depuis un «personnage très négatif» jusqu'à un «personnage très positif», chacun devant ensuite justifier sa position dans le diagramme. La priorité était donnée ici à l'expression des opinions en langue étrangère et au dialogue avec le poème. Ceci a conduit à une discussion où les élèves de la classe ont fait appel à l'expérience qu'ils avaient de la vie, ainsi qu'à un jeu de rôles mettant en scène Richard Cory et un simple travailleur, avec la possibilité d'invertir les rôles. Les jeux de rôles permettent une meilleure compréhension, une meilleure empathie avec les autres; ils peuvent en fait contribuer à enseigner la tolérance aux élèves, et ils aident à résoudre les conflits de façon constructive.

Une autre activité de groupe a donné lieu à un travail interactif et stimulant, en l'occurrence la présentation d'une situation de communication entre Richard Cory et un groupe de personnes dans deux situations différentes:

- a. Richard Cory rencontre un groupe de personnes qui l'admirent et il converse avec elles.
- b. Richard Cory rencontre un groupe de personnes qui ont une opinion défavorable à son égard et il converse avec elles.

La préparation s'est faite en groupes, chaque groupe devant décider qui jouerait les rôles de Richard Cory et des «autres personnes», ainsi que des questions qui seraient abordées dans cette situation imaginaire. Les préparatifs ont en fait été assurés par les élèves qui, après avoir réalisé le dialogue, ont joué la scène devant le reste de la classe. Les dialogues étaient courts, mais ont fait apparaître des différences quant à la gamme et au choix des étudiants et la façon dont elles ont été présentées.

Quittant le terrain des activités orales, nous avons conclu par une phase d'écriture créative. Les élèves ont été invités à écrire leur propre poème, sur Richard Cory ou une personne de leur choix, en s'aidant de certaines techniques d'écriture libre:

- composition d'un poème de onze mots — composé de cinq lignes et organisé de la façon suivante: la première ligne est constituée d'un substantif, la deuxième ligne de deux adjectifs qui décrivent le substantif, la troisième ligne de trois verbes ou adverbes, la quatrième ligne de quatre mots introduits par «Je» et exprimant quelque chose sur soi-même, et la cinquième ligne d'un mot de conclusion;
- composition d'un acrostiche (les initiales de chaque vers formant le titre du poème);
- dernières confidences écrites par Richard Cory dans son journal juste avant qu'il ne se suicide.

Certains élèves se sont ensuite portés volontaires pour lire leur production écrite, ainsi que celle de certains camarades, cette lecture étant suivie de commentaires qui ont lancé une nouvelle discussion.

Les tâches et activités décrites ci-dessus ont permis — et c'est ce qui a fait l'intérêt du travail réalisé à partir de ce poème — de mettre en évidence les interprétations personnelles de chacun fondées sur des schémas de pensée différents, de même que les références morales et culturelles qui leur sont sous-jacentes. L'évaluation de ces activités par les élèves a révélé qu'elles avaient été très bien accueillies, qu'ils avaient pris plaisir à apprendre et qu'ils étaient parvenus à surmonter leur appréhension à l'égard de la poésie en langue étrangère, ceci étant illustré par le commentaire de l'un des élèves: «Je pensais que je n'aimais pas lire de poésie. Finalement, j'ai oublié que Richard Cory était un poème et j'ai beaucoup aimé.»

Le second exemple de travail avec un poème a été choisi en raison de ces idées non conventionnelles et provocantes. Cette activité visait à approfondir la compréhension des métaphores et de la structure du poème, à réfléchir aux valeurs et au mode de vie des personnes âgées, ainsi qu'à notre attitude à leur égard.

Warning

*When I am an old woman I shall wear purple
With a red hat which doesn't go, and doesn't suit me.
And I shall spend my pension on brandy and summer gloves
And satin sandals, and say we've no money for butter.
I shall sit down on the pavement when I'm tired
And gobble up samples in shops and press alarm bells
And run my stick along the public railings
And make up for the sobriety of my youth.
I shall go out in my slippers in the rain
And pick the flowers in other people's gardens
And learn to spit.*

*You can wear terrible shirts and grow more fat
And eat three pounds of sausages at a go
Or only bread and pickle for a week
And hoard pens and pencils and beer mats and things in
boxes.*

*But now we must have clothes that keep us dry
And pay our rent and not swear in the street
And set a good example for the children.
We must have friends to dinner and read the papers.*

*But maybe I ought to practise a little now?
So people who know me are not too shocked and surprised
When suddenly I am old, and start to wear purple.*

Jenny Joseph

Cette activité a débuté par une discussion en classe lancée par l'enseignant portant sur les phases de la vie. Ceci nous a amenés ensuite à considérer la vie des personnes âgées sous des angles culturels différents (dans notre société, en Grande-Bretagne, aux États-Unis ou en Australie). Les élèves ont tout d'abord discuté en groupes et présenté ensuite le résultat de leurs réflexions sur le thème de la vieillesse, ce qui a été une excellente occasion de comparer les différents schémas de pensée, les valeurs morales et culturelles des apprenants, un travail d'autant plus intéressant qu'ils sont originaires de régions, villes et villages de toute la Slovaquie. Par groupes de trois ou quatre, ils ont dû formuler au moins cinq phrases décrivant les comportements caractéristiques aux personnes âgées. Cet exercice a mis à jour des différences manifestes de points de

vue quant aux comportements et à la position des personnes âgées dans les villes, dans les villages, voire dans les familles.

L'activité préliminaire à la lecture a servi à donner aux élèves des informations succinctes sur l'auteur et à leur demander d'exprimer leur avis sur les deux premiers vers qui ont été lus par l'enseignante.

De quoi allait traiter le poème? La phase de lecture même a consisté à remettre dans l'ordre les vers qui avaient été préalablement mélangés. Chaque groupe d'élèves s'est vu présenter le poème divisé en plusieurs parties; le poème est composé de quatre strophes exprimant des idées et points de vue différents. On peut également surligner à l'aide d'un marqueur la première ligne de chaque strophe afin de visualiser immédiatement et facilement les différences qui se font jour entre les groupes dans la compréhension des vers lors de la tâche de remise en ordre. La comparaison des poèmes ainsi «reconstruits» et l'étude de l'organisation d'un tel texte sont l'occasion d'examiner de plus près la structure du discours poétique. De nombreux traits du discours poétique se retrouvent également dans d'autres formes de discours, d'autres sont en revanche particuliers à la poésie. Enfin, en comparant les textes «reconstruits» avec le poème d'origine, on ouvre d'autres possibilités d'argumentation, de justification et d'interprétation.

Les idées exprimées par la femme dans ce poème ont été comparées aux idées et comportements rencontrés habituellement chez les femmes âgées, les enfants, les jeunes et les adultes. Cette discussion a mis en évidence toutes les associations, tous les stéréotypes culturels et personnels qui pouvaient se faire jour sur un tel sujet. Il convient de préciser que, dans la société slovaque, et surtout dans les villages et les zones rurales, les vieilles femmes portent encore les robes noires traditionnelles et jouissent d'une considération particulière au sein de leur famille. En milieu urbain, la situation est différente et les femmes âgées font preuve de davantage de «modernisme». L'analyse du titre du poème a donné lieu à de nouvelles interprétations.

On peut conclure le travail sur le poème en demandant aux élèves de fermer les yeux et de s'imaginer qu'ils sont adultes, qu'ils ont un travail et une jeune famille. Les enfants grandissent rapidement et ils réalisent tout à coup qu'ils ont vieilli. Que font-ils? Comment vivent-ils? De quelle façon ont-ils changé? Ils rouvrent ensuite les yeux et écrivent quelques lignes qui commenceront par «Lorsque je serai vieux / vieille, ...». Les élèves ont trouvé ce poème à la fois drôle et provoquant, mais ils ont manifesté une certaine sympathie à l'égard de la vieille femme. L'interprétation des rôles assignés aux personnes âgées dans la société et

dans leur famille a permis aux élèves d'approfondir leur compréhension des rôles sociaux et leur réflexion sur le monde extérieur. Bien que les discussions aient eu pour point de départ les personnes âgées, elles se sont élargies aux rôles et comportements des jeunes.

Les apprenants ont mis en place un savoir qui leur permet, dans un poème, de pouvoir reconnaître des points de vue différents et de mieux comprendre la structure qui sous-tend le texte. Ils se sont penchés sur le vocabulaire nouveau relatif aux comportements humains et ont amélioré leur compréhension des métaphores.

Conclusion

Au vu des considérations évoquées dans cet article, il est fort peu probable que la publication d'un recueil de textes littéraires parvienne à résoudre entièrement les problèmes qui se manifestent dans nos écoles sur le plan de l'intégration de ce type de textes dans l'enseignement des langues vivantes. L'enseignant se doit de repenser les attitudes, les méthodes et les activités utilisées dans le cadre de son enseignement. Il est conseillé de choisir pour le travail sur les textes des tâches et activités qui soient neuves et créatives, et qui incitent et encouragent les apprenants à lire. Le choix des sujets, des objectifs, des activités et des tâches est alors entièrement axé sur le processus d'apprentissage. C'est ce processus d'apprentissage, en d'autres termes la réalisation des activités mises en place, qui constitue l'objectif même du travail sur les textes littéraires et non pas des réponses ou des résultats définis à l'avance. Nous partageons pleinement la position de Bassnet et Grundy selon lesquels «[...] la rupture qui est survenue entre l'enseignement de la littérature et l'enseignement des langues n'est pas seulement fâcheuse, c'est même une erreur [...]. Nous avons senti la nécessité de rechercher de nouvelles méthodes permettant d'intégrer la littérature dans l'enseignement des langues» (1993).

Annexe:

Voici quelques questions — il y en avait vingt au total — posées aux enseignants dans les questionnaires et les interviews de notre enquête.

1. Dans quel type d'établissement secondaire enseignez-vous?
2. Combien d'heures de cours d'anglais avez-vous par classe / par semaine? Veuillez fournir une réponse détaillée.
3. Avec quels manuels travaillez-vous? Énumérez-les.
4. Avez-vous recours à des supports pédagogiques complémentaires? Si oui, de quel genre?
5. Travaillez-vous en classe avec des textes littéraires?
6. Travaillez-vous avec des passages ou des œuvres complètes?
7. Travaillez-vous à partir du texte original ou de textes adaptés?
8. Quels genres abordez-vous?
9. Combien de fois travaillez-vous avec des textes littéraires au cours d'une année scolaire? (*Question accompagnée d'une échelle de fréquence*)
10. Veuillez préciser vos réponses aux questions 8 et 9.
11. Que pensez-vous de l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues vivantes?
12. Êtes-vous satisfait(e) de la part accordée dans vos cours au travail sur les textes littéraires? Si non, prière de préciser.
13. Pour quelles raisons ne travaillez-vous pas davantage à partir de textes littéraires?
14. Qu'est qui vous aiderait à profiter pleinement dans votre enseignement linguistique des potentiels offerts par les textes littéraires?
15. Quelle est votre expérience en matière de travail avec les textes littéraires?

16. Quels effets positifs avez-vous pu constater suite à l'utilisation des textes littéraires dans votre enseignement linguistique?
17. Veuillez indiquer quelques activités utilisées dans vos cours en rapport aux textes littéraires.

Bibliographie

Bassnett, S. et Grundy, P. (1993) *Language through literature*. London: Longman.

Brumfit, C. J. and Carter, R. A. (1987) *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. et Esarte-Sarries, V. (1990) *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Philadelphia: Multilingual Matters, Clevedon.

Carter, R. et Long, M. N. (1997) *Teaching literature*. London: Longman.

Cook, G. (1994) *Discourse and literature*. Oxford: Oxford University Press.

Collie, J. et Slater, S. (1991) *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duff, A. et Maley, A. (1996) *Literature. A resource book for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Gavora, P. (1992) *Žiak a text*. Bratislava: SPN.

Hunfeld, H. (1990) *Literatur als Sprachlehre*. Berlin und München: Langenscheidt KG.

Iser, W. (1991) *The act of reading*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Kostelníková, M. (1995) *Language through literature*. Bratislava: PdF UK (Training of Foreign Language Teachers for a United Europe).

Kostelníková, M. (1996) *Využívanie literárnych textov vo výučbe anglického jazyka*. Bratislava: STRP.

Kostelníková, M. (1997) *Literarische Texte beim Fremdsprachenunterricht*. Bratislava und Berlin: Comenius Universität und Humboldt – Universität zu Berlin.

Kostelníková, M. (1997) *Práca s literárnym textom vo výučbe cudzích jazykov*. Dissertation. Bratislava: Comenius University.

Kramersch, C. (1994) *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP.

Lojová, G. (2000) *Optimálne modely výučby gramatiky*. Dissertation. Bratislava: Comenius University.

Mathesius, V. (1939) *O tak zvaném aktuálním členění věty*. Praha: Slovo a slovesnost.

Mathesius, V. (1936) *Some problems of the systematic analysis of grammar*. Praha: Travaux du Cercle linguistique de Prague, 6.

Repka, R. (1999) "In search for optimum models of learning and teaching languages". In: *Fórum cudzích jazykov*. No. 1, September. Lučenec (SK): Novohrad.

Tomalin, B. et Stempelski, S. (1993) *Cultural awareness. Resource book for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Vachek, J. (1975) *Linguistic characterology of modern English*. Bratislava: Comenius University.

Sensibilisation culturelle et langagière par le biais de l'interaction sociale dialogique sur la base de l'Internet et d'autres moyens de communication

Hermine Penz

1. Introduction

En situation de classe, la réussite de l'apprentissage linguistique et culturel sera d'autant plus grande que l'on donnera aux apprenants la possibilité d'interagir avec leurs pairs locuteurs natifs de la langue cible. Si le contact personnel et direct n'est pas toujours possible, la communication et l'interaction entre les apprenants peuvent être assurées de nombreuses manières, par l'intermédiaire de différents supports de communication. Tous les projets examinés dans le présent article ont pour thème central l'interaction sociale entre les apprenants d'une langue étrangère, cette interaction faisant appel à différents moyens de communication. Après une brève réflexion théorique sur la sensibilisation culturelle (SC), la sensibilisation langagière (SL) et l'interaction sociale, je présenterai des exemples pratiques d'utilisation de la sensibilisation culturelle et langagière dans le cadre de projets d'échange. Dans le premier projet, des élèves autrichiens et britanniques travaillent sur un sujet culturel donné et préparent des documents destinés à être ensuite échangés par voie postale. Dans les autres projets, des étudiants autrichiens interagissent avec des étudiants britanniques ou américains par le biais de l'Internet. Tous ces projets voient les apprenants effectuer un apprentissage axé sur l'expérience, par le biais de l'interaction avec d'autres apprenants. Cet article montre que, dans ce processus d'apprentissage, les apprenants opèrent une réflexion sur leur propre culture, qu'ils apprennent à considérer leur culture ainsi que celle des autres sous des angles divers et qu'ils se livrent à un processus de négociation grâce auquel ils deviennent médiateurs entre différentes cultures. Je conclus cette contribution en faisant quelques suggestions pour la réalisation de projets analogues.

1.1. Sensibilisation culturelle

L'enseignement des langues a présenté jusqu'à maintenant une forte opposition entre langue et culture. Très souvent, la culture n'a été perçue que comme un contenu véhiculé par la langue, mais indépendant de celle-ci. Cependant, si l'on «considère la langue comme une pratique sociale, la culture devient alors l'élément central de l'enseignement des langues» (Kramersch, 1993: p. 8). Tomalin et Stempleski (1993: p. 7) estiment que l'enseignement de la Culture — «avec un C majuscule» — s'est opéré sur la base de sujets clairement définis par les programmes scolaires, tandis que les comportements influencés par la culture, qui font la culture «avec un C minuscule», ont très souvent été abordés comme étant anecdotiques et secondaires. Ils soutiennent que l'étude des comportements influencés par la culture «devrait découler des supports linguistiques étudiés, mais être néanmoins clairement définis et traités systématiquement comme un élément normal du cours de langue» (p. 7).

En Europe, la question de l'enseignement des langues et des cultures a acquis une place particulièrement importante au cours des dernières années comme en témoignent un certain nombre de publications du Conseil de l'Europe. Byram et Zarate (1997), par exemple, considèrent que la compétence socioculturelle est partie intégrante de la «compétence communicative interculturelle». Byram (1997: p. 56) nomme quatre dimensions de la compétence socioculturelle: le savoir, le savoir-être, le savoir-apprendre et le savoir-faire.

Des terminologies différentes ont été employées dans le cadre des discussions sur le rôle que doit tenir la culture dans l'enseignement des langues. L'un de ces termes a acquis une place privilégiée: la sensibilité culturelle. La sensibilité culturelle est également liée à un certain nombre d'autres termes tels que «communication interculturelle», «compétence de communication interculturelle», «*Fremdverstehen*» (compréhension de «l'Autre»), «études interculturelles», «multiculturalisme», etc., et doit être considérée en rapport avec ceux-ci.

1.2. Sensibilisation langagière

L'une des autres questions à avoir acquis une place centrale dans le débat sur la pédagogie des langues est celle de savoir dans quelle mesure la sensibilisation langagière peut favoriser l'apprentissage des langues. Le concept de sensibilisation langagière a été employé pour la première fois dans le système scolaire britannique où elle visait à éveiller la curiosité des élèves à l'égard des langues (en particulier des enfants de

10 à 14 ans), à faire la synthèse des différents domaines de l'enseignement des langues à l'école et à assurer aux élèves un bon départ dans l'apprentissage des langues vivantes. L'objectif était donc de fournir un cadre cohérent aux différentes expériences linguistiques que les enfants devaient affronter à l'école. Selon Hawkins (1984: p. 4), la sensibilisation langagière dans les programmes scolaires a pour but principal «d'encourager les élèves à poser sur la langue des questions qui, pour beaucoup, peuvent paraître enfoncer des portes ouvertes». Il affirme également que le concept de sensibilisation langagière est un outil utile afin de surmonter les obstacles qui séparent les différentes matières impliquées dans la formation linguistique, telles que l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères, des langues minoritaires, du latin, etc. D'après Gnutzmann (1997: p. 228), faire prendre conscience aux apprenants du rapport existant entre l'enseignement de la langue maternelle et de la langue étrangère est un élément particulièrement important de la sensibilisation langagière.

Depuis les années 1990, le concept de sensibilisation langagière a pris une place de plus en plus importante dans les domaines de l'enseignement et de la méthodologie des langues. En Autriche, le Centre de recherche pédagogique a lancé un projet sur la sensibilisation langagière et culturelle dans le contexte de l'enseignement scolaire dans les écoles autrichiennes (cf. Huber, Huber-Kriegler et Heindler, 1995). Ce n'est que fort récemment que le terme de sensibilisation langagière a commencé à s'imposer dans les pays germanophones. On en voudra pour preuve le fait que quelques conférences importantes dans les domaines de la linguistique et de l'enseignement des langues ont adopté ce concept comme thème principal. C'est par exemple le cas de la *Gesellschaft für Angewandte Linguistik* (Association allemande de linguistique appliquée) qui a pris la sensibilisation langagière (*Sprachbewusstsein*) pour thème de sa conférence annuelle en septembre 2000, et de la Conférence pour l'allemand langue étrangère qui s'est tenue à Graz en juin 2000 et dont le thème *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit* (Grammaire et sensibilisation langagière) portait essentiellement sur le thème même de la «sensibilisation langagière».

2. Interaction sociale et approche dialogique

L'interaction sociale constitue l'élément essentiel de la communication et de notre quotidien. C'est aussi à travers elle que nous transmettons nos savoirs culturels et historiques (Garton, 1992: p. 11). L'acquisition des valeurs culturelles et des règles interactives de communication s'opère en interaction avec les autres.

Certaines des compétences acquises peuvent être propres à une culture: gestes, proxémique et règles d'interaction. D'autres sont cependant indépendantes de la langue parlée, même si elles ont été acquises dans un contexte linguistique particulier. C'est le cas par exemple de la disposition à relativiser son point de vue, ses valeurs et ses comportements, ou encore de l'aptitude à jouer le rôle d'intermédiaire entre des personnes provenant de notre milieu culturel et des personnes issues de champs culturels différents (cf. Byram et Zarate, 1997: p. 10-11).

Selon Bakhtine (Bakhtine, 1981; Vološinov / Bakhtine, 1929/1994), l'un des traits fondamentaux du langage est le fait que la production de sens naît de l'interaction réceptive entre au moins deux individus sociaux. Le discours — et, d'après Bakhtine, la conscience également — est donc par nature interactif ou dialogique en ce sens que «tout énoncé provoque une réaction chez le récepteur, même si cette réaction se limite au discours intérieur» (Morris, 1994: p. 5). Pour pouvoir se comprendre, les locuteurs doivent tenir compte en permanence des énoncés de l'autre; en d'autres termes, la compréhension est donc aussi dialogique par nature (Vološinov / Bakhtine, 1929/1994: p. 35).

L'interaction sociale, prise dans son sens le plus large, est considérée par van Lier (1996: p. 42) comme l'élément moteur de l'apprentissage. Il la définit en ces termes:

«En d'autres termes, bien que relevant avant tout de l'emploi du discours dans les contacts directs et personnels, l'interaction sociale couvre également d'autres contacts monde-monde. Dans cette acception plus large du terme, l'interaction (inter + action) sociale décrit le fait de recourir à la langue dans le cadre des rapports avec le monde, avec d'autres personnes, avec des produits humains, et avec tout ce qui relie le moi au monde, qu'il s'agisse du réel ou de l'imaginaire» (van Lier, 1996: p. 147).

Selon van Lier (1996: p. 178), la qualité de l'interaction entre enseignants et apprenants en classe constitue l'un des éléments clés de

l'apprentissage. Il se prononce contre le fait de vouloir imposer un type d'interaction particulier et plaide en faveur de la constitution d'un vaste répertoire de modes discursifs. Il pense (1996: p. 42) qu'il faudrait également considérer l'interaction sociale comme l'élément majeur de l'apprentissage d'une langue étrangère. Toutefois, lorsque l'on apprend une langue seconde, et en particulier en contexte scolaire, les possibilités d'interaction authentique avec des locuteurs natifs de la langue cible sont en général inexistantes ou au mieux très limitées. C'est ce qui a amené à considérer la prise en compte de l'interaction sociale avec des pairs de langue et de culture cibles comme une contribution importante à l'apprentissage de la langue et de la culture en contexte scolaire. Lorsqu'ils abordent les principes pédagogiques qui permettent à l'apprenant en langue d'acquérir la compétence de locuteur interculturel, Byram et Zarate (1997: p. 11) précisent que l'emploi de la langue cible doit comprendre des situations de contact et d'échange avec des locuteurs natifs et qu'il faut tenir compte, dans le cadre de la gestion des relations entre apprenants et locuteurs natifs, de l'éventualité d'un échec de la communication — en d'autres termes, l'apprenant de langue doit être également capable de jouer le rôle d'intermédiaire culturel.

En cours, il n'est pas toujours aisé d'atteindre ces objectifs étant donné le nombre habituellement très limité de possibilités d'interaction sociale avec des locuteurs natifs. Ces buts ont été réalisés dans certains projets qui exigent en outre des élèves qu'ils évaluent leur communication en fonction d'un public particulier, qu'ils l'adaptent en conséquence et qu'ils négocient la perception qu'ils ont de certains aspects culturels comme une perception parmi plusieurs autres (cf. Morgan, 1997).

2.1. Interaction entre pairs

Les recherches effectuées en matière de développement cognitif ont révélé la grande utilité de l'interaction entre pairs dans le processus difficile de révision des savoirs. Ceci tient au fait que l'interaction avec des pairs peut nous amener à concentrer notre attention sur des informations dont nous n'aurions peut-être pas tenu compte dans un contexte différent. On peut être également contraint à poser des questions ou à expliquer certains points de vue. Le contact avec des pairs peut également affecter positivement la motivation des apprenants et les rendre mutuellement plus disposés à travailler sur des tâches difficiles. L'interaction avec les pairs peut induire une meilleure compréhension et amener les apprenants à mieux communiquer leur perception des choses (Azmitia, 1996: p. 134). Les recherches ont également montré la place

importante que revêt le contexte dans ce type d'interaction. C'est ici que les différences culturelles entrent en jeu.

Dans les projets que nous examinons ci-après, la pédagogie mise en œuvre dans la classe a intégré la communication entre pairs afin d'ouvrir des possibilités dont on ne dispose pas habituellement dans ce contexte, contexte où la langue et la culture sont présentées principalement du point de vue d'auteurs et de spécialistes adultes appartenant au milieu éducatif. Les échanges entre pairs, cependant, sont potentiellement en mesure de susciter la curiosité des apprenants à l'égard de la langue et de la culture de personnes issues d'une culture différente et qui se trouvent dans une situation d'enseignement comparable.

3. Description des projets

3.1. Le projet scolaire anglo-autrichien

Ce projet a été conçu sur le modèle d'un projet organisé en 1995 par Carol Morgan entre des écoles britanniques et françaises (Morgan, 1997; Morgan et Cain, 2000). En juin 1997, les élèves de deux établissements (Graz en Autriche et Wotton under Edge en Angleterre) ont préparé, en langue maternelle et sur le thème de l'ordre public, des documents destinés à leurs collègues étrangers. Ils avaient entière liberté quant aux contenus et au support choisi. Les documents ont ensuite été envoyés à l'école partenaire, accompagnés de fiches d'aide rédigées en langue cible et fournissant des informations culturelles et linguistiques.

Le projet, intitulé «Échange scolaire interculturel sur base informatique», a été financé par le *Programme de recherche en collaboration* du British Council, en coopération avec le ministère autrichien de l'Éducation et de la Culture. L'intention était de réaliser un projet similaire au projet antérieur, en veillant toutefois à l'élargir par un suivi effectué sur base informatique (Morgan et Penz, 1998).

L'établissement autrichien était une école catholique pour jeunes filles située à Graz. Les élèves et les enseignants possédaient déjà une solide expérience du travail sous forme de projets, cette forme d'enseignement étant largement pratiquée dans cette école. Le groupe autrichien était composé d'une vingtaine d'élèves travaillant en petits groupes de deux à cinq personnes sur différents aspects du sujet commun.

L'établissement du Gloucestershire était une école professionnelle mixte de langues. Ni les élèves, ni les enseignants d'allemand n'avaient

auparavant réalisé un projet interculturel semblable, et ce bien que l'école ait participé par le passé à un projet Comenius d'échange de documents et d'informations. Seuls quatre élèves étaient impliqués dans ce projet. Le programme scolaire britannique du secondaire est en outre plus contraignant que le programme autrichien qui, même s'il fournit une sorte de cadre général, laisse aux enseignants une latitude importante qui leur permet de donner à leur enseignement un caractère plus personnalisé dans la mesure où ils sont disposés à s'éloigner de la pratique courante qui consiste à se limiter aux manuels scolaires. Les deux groupes ont consacré six heures au projet, les élèves travaillant cependant aussi en dehors de l'école avec un intérêt variable. Les élèves britanniques et autrichiens ont réalisé des documents destinés à leurs collègues étrangers, ces documents portant sur l'ordre public et étant rédigés en langue maternelle.

3.1.1. Les résultats du projet anglo-autrichien

Les cinq groupes de l'école autrichienne ont traité les sujets suivants: «lois sur la protection de l'enfance», «liberté surveillée et agents de probation», «éducateurs des rues», «enfance délaissée et enfance maltraitée», «les jeunes marginaux», «les drogues». Les élèves britanniques ont quant à eux préparé des documents sur «les règlements scolaires» et «les drogues».

Les élèves de l'établissement autrichien se sont appuyés sur différents types de textes pour produire leurs propres textes et documents, entre autres sur les passages correspondants du Code des lois autrichien, sur des journaux et magazines, ainsi que sur des brochures d'information publiées par des organismes publics et gouvernementaux. Ils ont également réalisé des interviews auprès de personnes appartenant à différents groupes sociaux, et notamment à des groupes auxquels ils n'auraient normalement jamais affaire. Ils ont produit différents types de textes, comme une revue traitant des lois autrichiennes sur la protection de l'enfance et comprenant des interviews, des reportages, des coupures de presse, des passages de textes de loi, et même un jeu sur les lois autrichiennes pour la protection de l'enfance. Ils ont également écrit une pièce radiophonique et ont adjoint l'enregistrement vidéo d'une interview réalisée par un journaliste de télévision autrichien auprès du sauteur à skis Andreas Goldberger qui avait été impliqué dans une affaire de cocaïne.

Les élèves britanniques ont écrit pour leurs partenaires autrichiens un texte sur les règlements scolaires et fourni des copies d'articles de journaux, de magazines et de manuels scolaires sur le thème de la drogue.

Ils y ont ajouté un nombre important de brochures d'informations sur les drogues, l'alcool et le tabac, certaines d'entre elles étant publiées par la *British Health Education Authority*. Les élèves ont ensuite ajouté des questions de compréhension, différentes tâches, telles que des textes lacunaires, et également des exercices de vocabulaire en rapport à ces textes.

Les élèves britanniques et autrichiens ont fourni des fiches d'aide qui n'avaient pas été préalablement soumises à une révision par les enseignants et les chercheurs. Ces fiches étaient dans les deux cas similaires, puisque les deux groupes ont principalement donné la traduction de certains mots et peu d'explications détaillées — les élèves britanniques ont ainsi dressé une liste de mots employés pour exprimer l'ivresse. Ces fiches d'aide ne comprenaient aucune explication relative à des questions culturelles en dépit du fait que l'on avait demandé aux élèves de réfléchir aux problèmes que pourraient rencontrer leurs partenaires en raison des différences culturelles.

3.1.2. Sensibilisation langagière et culturelle dans le projet scolaire anglo-autrichien

Le travail réalisé par les élèves dans le cadre de ce projet comportait de nombreux éléments de sensibilisation langagière et de sensibilisation culturelle. Si les deux aspects allaient souvent de paire, l'un d'entre eux jouait parfois un rôle prédominant. Je vais tenter dans ce qui suit d'isoler certains des aspects qui ont émergé au cours du projet.

a. La sensibilisation langagière en langue maternelle: le travail à partir de divers genres et types de textes

Pendant la première partie du projet, les élèves des deux écoles se sont préoccupés d'effectuer les recherches sur le thème de l'ordre public dans leur contexte national. Ceci impliquait bien sûr de sélectionner, puis de travailler avec différents types de textes et différents genres dans la langue maternelle des apprenants. Les élèves des deux écoles se sont trouvés confrontés à une grande variété de textes et de genres qui dépassait de bien loin l'éventail de textes à partir desquels ils avaient jusqu'à présent pu travailler sur tel ou tel sujet particulier. Ils ont en premier lieu rassemblé une somme d'informations considérable provenant de médias différents et contenant des types de textes et de genres divers. Ils sont ensuite partis de ces documents pour créer leurs propres textes (c'est l'approche qui a été adoptée en majorité par les élèves autrichiens) ou bien ils ont trouvé des façons de rendre le texte original plus

compréhensible (c'est la méthode choisie principalement par les élèves britanniques).

Les élèves ont abordé très directement la question du rapport entre langue et culture lors du travail effectué en langue maternelle sur les documents destinés à leurs partenaires. Pendant les échanges de vues sur la façon de simplifier et de clarifier les textes, les élèves autrichiens ont par exemple très souvent essayé de trouver comment on pourrait dire en anglais ce qu'ils exprimaient en allemand. Ils ont également discuté afin de savoir si certaines des choses exprimées allaient soit rester sensiblement les mêmes dans l'autre langue, soit être formulées différemment. Ces discussions combinaient étroitement sensibilité langagière et sensibilité culturelle, l'une appelant toujours l'autre, l'interaction dialogique entre les deux groupes contribuant à développer ces deux sensibilités (même avant que les élèves ne reçoivent quelque chose de leurs partenaires).

b. Ciblage sur les partenaires considérés comme des apprenants de langue et de culture étrangères

L'un des aspects essentiels de ce projet était la concentration des élèves sur les problèmes rencontrés par les autres en tant qu'apprenants d'une langue et d'une culture étrangères. Ils se sont montrés très conscients des besoins et des intérêts de l'autre groupe, ainsi que de l'effet que pouvaient avoir les documents qu'ils avaient conçus. Ils se sont continuellement posé la question de savoir comment transmettre leur langue et leur culture à l'autre groupe. Ils ont pris pleinement conscience de ce processus, comme en témoignent les citations qui suivent.

Certaines des remarques exprimées par les élèves autrichiens se trouvent résumées dans la citation suivante tirée d'un devoir à la maison:

«Notre travail a été un peu facilité par l'une des tâches qui consistait à donner aux élèves britanniques nos informations en allemand accompagnées par une fiche d'aide en anglais. Nous avons donc essayé de tout rédiger dans un allemand compréhensible. Nous nous sommes quelquefois beaucoup amusés en recherchant des mots plus simples. J'ai trouvé cela très intéressant parce que j'ai réalisé la complexité de la communication avec les autres.»

Une autre élève a exprimé plus longuement ses expériences:

«Sur la cassette vidéo, nous avons une interview d'Andreas Goldberger. Nous avons pensé qu'ils [les élèves anglais] le

connaîtraient certainement et qu'il serait intéressant pour eux d'entendre un véritable accent autrichien. C'est très difficile à comprendre, même pour nous, et c'est pour cela que nous avons traduit l'interview en un allemand compréhensible pour des étrangers. Nous avons aussi dû préparer une fiche d'aide expliquant tous les mots qui pourraient être difficiles à comprendre. J'ai trouvé cela très difficile parce que je risquais d'expliquer trop de mots et donc d'être blessante à leur égard.»

Une autre élève a déclaré:

«Le plus difficile a été de rédiger la fiche d'aide. C'est étrange de lire un texte en essayant de l'aborder très simplement et d'expliquer les mots et les expressions.»

Deux élèves britanniques ont exprimé leur expérience en ces termes:

«Il nous a fallu réfléchir aux mots et à la façon de dire les choses en bon anglais» et «Il nous fallait présenter les choses de manière intéressante.»

Ces citations reflètent les préoccupations des élèves à l'égard des emplois standard et dialectaux de la langue. Les élèves ont fait preuve d'une conscience aiguë des problèmes que pourraient rencontrer leurs partenaires en étant confrontés à une langue autre que la langue standard et ont fait des efforts importants pour tenter de prévoir et de satisfaire leurs intérêts.

*c. Sensibilisation aux différences (culturelles)
au sein de sa propre culture*

L'un des groupes a fait une sorte d'expérience intraculturelle en rassemblant des informations sur les jeunes punks de la ville de Graz. Étant donné qu'aucune des élèves participant au projet n'avait jamais été en contact avec cette catégorie de jeunes, elles ont demandé à une amie de jouer le rôle de «médiateur culturel» et de les aider à réaliser les interviews. Le commentaire de l'une des élèves dénote le profond malaise engendré par cette rencontre avec des «marginiaux»:

«Nous avons écrit sur les jeunes marginaux de Graz. Nous voulions les interviewer et faire des photos. Nous sommes donc allées ensemble au *Stadtpark* (parc municipal) avec mon amie Eva. Mais nous avons tellement peur que nous n'avons posé aucune question et fait pratiquement aucune photo. Nous pensons qu'ils nous

frapperaient ou nous attaqueraient. Eva a fait les interviews toute seule. Elle connaît quelques-uns d'entre eux car la plupart fréquentent la même école qu'elle.»

Une autre élève a résumé l'expérience interculturelle faite au cours du projet en ces termes:

«De façon générale, je trouve que le travail a été vraiment intéressant et je pense que nous avons beaucoup appris. Peut-être pas en ce qui concerne l'anglais, mais pour ce qui est de la perception de la situation dans laquelle se trouvent les étrangers.»

d. Sensibilité aux différentes conventions linguistiques et culturelles lors du travail sur des textes (dans un contexte éducatif)

La comparaison des documents produits par les élèves autrichiens et britanniques a également déclenché des activités de sensibilisation langagière et culturelle qui ont fait apparaître des différences manifestes. Alors que les élèves autrichiennes ont travaillé durement à produire leurs propres textes sur la base des documents rassemblés auprès de différentes sources, leurs partenaires britanniques ont le plus souvent eu tendance à envoyer des textes rédigés par d'autres personnes. Les élèves autrichiennes ont donc essayé de faciliter la compréhension en simplifiant les textes et en les réécrivant dans leur propre langue de communication, tandis que leurs collègues britanniques fournissaient des questions de compréhension et différents types d'exercices de vocabulaire, l'objectif étant dans les deux cas identique. Les élèves autrichiennes ont trouvé que les documents livrés par leurs partenaires britanniques contenaient un nombre important «de jeux de questions-réponses et de devinettes» et ont été quelque peu déçues qu'ils leur aient envoyé principalement des photocopies de textes au lieu de produire leurs textes à eux. Le groupe autrichien a également dégagé de ce projet que la production des documents avait été davantage perçue comme une expérience personnelle que comme une expérience réalisée dans le cadre de la classe et des examens s'y rapportant.

Les élèves se sont aussi rendu compte combien une même question pouvait être abordée différemment par les gouvernements des deux pays. En comparant les documents publiés par les organismes institutionnels sur la question des drogues, les élèves autrichiens ont été particulièrement surpris de constater que les brochures officielles anglaises se concentraient plutôt sur les aspects de santé, tandis que les documents produits par les autorités autrichiennes mettaient surtout en avant les conséquences juridiques entraînées par la consommation de drogues.

Les différences observées au niveau des textes produits et les commentaires fournis par les élèves à ce sujet ont servi de base à une analyse des conventions et différences culturelles. Sur ce point, l'intervention des enseignants s'est révélée cruciale en ce sens qu'ils ont exploité la déception initiale pour en faire le point de départ d'une discussion sur les attentes et différences culturelles, ainsi que sur les conséquences que peuvent avoir des attentes et des postulats différents lorsqu'ils ne font pas l'objet d'une négociation dans le cadre d'interactions interculturelles. Le projet ayant été réalisé en fin d'année scolaire, ces aspects n'ont cependant été abordés que de façon superficielle. L'étude des conventions culturelles et des différences interculturelles qui se manifestent dans les divers genres et types de textes pourrait toutefois constituer matière à un projet axé exclusivement sur la sensibilisation langagière et culturelle.

Les différences observées entre les groupes autrichien et britannique peuvent peut-être s'expliquer en partie par les différences entre les deux systèmes scolaires. Les documents fournis par les élèves britanniques semblent naître d'un contexte très centré sur les contrôles, où les sujets d'examen sont fixés d'avance et limitent de ce fait l'éventail des activités et des sujets possibles. En revanche, le système scolaire autrichien laisse aux enseignants une marge de manœuvre assez importante s'ils utilisent le programme scolaire comme un cadre général, ce pour quoi il a été conçu. En Autriche, les examens étant déterminés exclusivement par les enseignants, ceux-ci peuvent donc choisir eux-mêmes les sujets.

Il était prévu que le projet comprendrait, dans une phase ultérieure, un échange par courriel de questions relatives aux documents envoyés. L'école britannique était déjà équipée d'un système de courrier électronique au début du projet. Dans l'établissement autrichien, l'accès à l'Internet et au courrier électronique n'a été réalisé qu'au début de l'année scolaire suivante. Le travail de suivi étant prévu pour l'automne, cela n'aurait en fait pas posé de problèmes. Les questions liées aux activités de suivi ont cependant été envoyées par télécopie en raison des problèmes techniques auxquels avait dû faire face l'école anglaise. En fin de compte, l'utilisation du courrier électronique s'est révélée plus compliquée que le recours aux moyens de communication traditionnels que sont le courrier postal et la télécopie.

3.2. Projet de clavardage (*chat*) avec des étudiants

Depuis le deuxième semestre de l'année 1997, j'intègre des projets de courriel au sein de nombreux cours universitaires de linguistique (Penz, 1999) dans le cadre desquels j'enseigne. La première tentative en ce sens a été une séance de clavardage de trois heures avec des étudiants de troisième cycle du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Bath. Cet essai s'est déroulé dans le cadre d'un séminaire de linguistique intitulé «Langue et culture» et l'idée était d'amener les étudiants autrichiens et britanniques à communiquer sur le thème de l'éducation. Les participants étaient au nombre de seize du côté autrichien et de cinq seulement du côté anglais. Les deux groupes bénéficiaient de l'assistance d'un spécialiste en informatique qui a permis de régler les problèmes techniques. Les étudiants autrichiens n'avaient absolument aucune expérience préalable en matière de communication informatique. Cependant, une présentation du logiciel de clavardage de *Netscape* s'est faite en dehors des heures de cours normales et les étudiants ont même appris, pour le projet, à réaliser leur propre site Internet. Au jour convenu, la communication entre les groupes s'est faite en employant deux systèmes différents: *Netscape CUseeme*, un système simple de visioconférence et le logiciel *Netscape Chat*.

3.2.1. Les résultats du projet

Dans le Département d'anglais, le projet du cours «Langue et culture» était la première tentative d'interaction avec des locuteurs de la langue cible par voie informatique. Comme les moyens techniques dont nous disposions devaient être adaptés en fonction des besoins, l'une des trois heures dévolues au projet a été consacrée aux préparatifs techniques. Les étudiants se sont vu poser, sur un site Internet, quatre questions qui devaient servir de déclencheurs à la communication:

1. Comment concevez-vous le rôle de l'apprenant dans l'éducation?
2. Comment concevez-vous le rôle de l'enseignant dans l'éducation?
3. Quelle est de manière générale la finalité de l'éducation?
4. Quelle expérience avez-vous vous-même de l'éducation?

Tous les étudiants britanniques ne connaissant pas l'allemand, la langue employée pour le projet a été l'anglais. L'interaction particulière au clavardage se caractérisait par une part importante de négociation des significations linguistiques et culturelles. Le fait de discuter des aspects du système éducatif de chacun des deux pays a fait prendre conscience aux étudiants des différences qui existent au niveau des structures

conceptuelles. Cela a également suscité des points de vue émis aussi bien par des personnes connaissant les systèmes de l'intérieur que par des personnes qui leur étaient étrangères, et ce afin de parvenir à comprendre la perception de chacun (dans le sens préconisé par Kramsch, 1993: p. 223).

Un moment particulièrement intéressant de la négociation des significations linguistiques et culturelles est apparu lors de la discussion du rôle de l'apprenant dans l'éducation. Les étudiants britanniques ont expliqué qu'ils le considéraient comme un client ou un partenaire interactif au sein du système éducatif. Cela a immédiatement suscité des questions de la part des étudiants autrichiens qui ne comprenaient pas le sens du terme «partenaire interactif» dans un contexte éducatif. L'interaction qui a suivi a clairement révélé que les deux systèmes éducatifs possèdent une conception profondément différente du rôle que jouent les étudiants et les enseignants à l'université.

Transcription n° 1:

- utilisateur local > Que pensez-vous des questions que nous prévoyons de discuter aujourd'hui?
- utilisateur distant > Nous les trouvons intéressantes. Nous voudrions commencer par la première question. Nous considérons que l'apprenant joue au sein du système éducatif un rôle de client ou de partenaire interactif.
- utilisateur local > Qu'entendez-vous par «partenaire interactif»?
- utilisateur local > Êtes-vous toujours connectés?
- utilisateur distant > Nous entendons par là que l'apprenant s'attend à ce que le flux d'informations entre l'enseignant et lui-même s'opère dans les deux sens; il s'attend aussi bien à faire appel à son expérience qu'à répondre aux questions du professeur et à développer ses compétences cognitives. Je pense que nous sommes toujours connectés, mais nous avons déjà essayé à plusieurs reprises d'envoyer ce message.
- utilisateur local > Nous avons été renseignés entre-temps sur la signification du terme «client» dans les universités anglaises.

utilisateur distant > Vous comprenez donc ce que nous voulons dire. Nous considérons l'apprenant en quelque sorte comme un consommateur.

utilisateur local > En Autriche, la relation entre les enseignants et les étudiants est légèrement différente de celle qui existe dans votre pays. C'est un rapport plus formel, un peu comme dans le primaire. Il n'existe pas en Autriche de CLIENT concernant les étudiants.

L'extrait ci-dessus constitue un exemple intéressant de négociation du sens où la signification sémantique des mots eux-mêmes, en l'occurrence «client» et «partenaire interactif» sont probablement tout à fait clairs pour les étudiants. Dans le contexte éducatif, ces termes ne sont cependant pas compris par les étudiants autrichiens qui demandent des éclaircissements. Étant donné l'interruption assez longue dans l'interaction en raison de problèmes techniques, j'ai expliqué brièvement à mes étudiants ce que signifiait le terme «client» dans le système éducatif britannique. Cela a cependant été l'une des rares occasions où j'ai joué en tant qu'enseignante le rôle de personne-ressource. Pendant la plus grande partie de la séance de clavardage, les étudiants ont été les principaux acteurs de la communication, ne faisant appel en général aux enseignants et aux techniciens qu'en cas de problèmes techniques.

Le groupe autrichien a également trouvé très curieux que certains étudiants anglais fassent partie de l'armée britannique, laquelle finance leur formation universitaire. Sur ce point, l'échange a mis en évidence des différences fondamentales sur le plan des valeurs et des postulats culturels, et les étudiants ont engagé une négociation assez détaillée sur les significations culturelles. Les deux groupes ont été surpris de constater combien leurs partenaires avaient une perception différente de l'armée: les étudiants autrichiens avaient tous une opinion très négative de cette institution, tandis que leurs collègues britanniques la considéraient comme une institution très utile offrant de nombreux débouchés professionnels.

Transcription n° 2:

- utilisateur distant > Nous travaillons pour l'armée britannique. Dick est dans la marine et Judith dans l'armée de terre. Devez-vous effectuer un service national et avez-vous des militaires à votre université?
- utilisateur local > Nous devons aussi effectuer le service national en Autriche. Seuls les hommes y sont appelés pour huit mois et le service militaire est facultatif pour les femmes. Avez-vous également un service militaire obligatoire en Grande-Bretagne? Que voulez-vous dire par «des militaires à votre université»?
- utilisateur distant > Non, nous n'avons pas de service national, nous sommes des volontaires. Pour ce qui est «des militaires à l'université», nous sommes en réalité des clients. L'armée de terre et la marine ont payé pour que nous suivions des études universitaires et lorsque nous aurons terminé, nous retournerons travailler dans l'organisme de formation de l'armée de terre ou de la marine.
- utilisateur local > On a l'impression de rêver!
- utilisateur distant > Qu'est-ce que vous voulez dire par là? Ce ne sont pas des blagues, c'est vrai. Nous sommes des officiers de carrière et nous pouvons rester dans l'armée jusqu'à l'âge de 55 ans. L'armée a donc de bonnes raisons de nous envoyer faire des études supérieures. Les compétences ainsi acquises pourront être mises à profit pendant une vingtaine d'années.
- utilisateur local > Qu'est-ce qui vous a poussés à vous engager dans l'armée? Nous pensions au début que vous étiez des étudiants (clients) ordinaires! Quel genre de cours suivez-vous à l'université et quels bénéfices en tirez-vous pour votre carrière militaire?
- utilisateur distant > Nous faisons partie du secteur de formation de l'armée de terre et de la marine. En ce moment, nous préparons une maîtrise en technologie de l'éducation. Ce cours va nous permettre de nous tenir informés des évolutions en matière d'éducation et de

formation. Nous nous sommes engagés, car cela nous donne l'occasion de voyager, d'avoir un travail intéressant et de rester en forme. L'armée nous offre aussi de bonnes structures professionnelles en terme de carrière.

utilisateur local > Cela signifie-t-il que vous avez une conception positive de l'armée? Vous êtes-vous engagés parce qu'elle finance votre formation et vos études supérieures?

utilisateur distant > Pas uniquement pour cette raison, mais c'est un avantage qui n'est pas désagréable. Le salaire n'est pas mauvais non plus.

utilisateur distant > J'ajouterais que notre attitude positive à l'égard des forces armées s'explique aussi par le fait que le travail est exigeant et que l'armée est une institution ouverte sur l'avenir.

utilisateur local > En Autriche, l'accès à l'université est libre et les études ne sont pas payantes. Qu'est-ce qui vous fait dire que l'armée est une institution ouverte sur l'avenir?

utilisateur distant > En Grande-Bretagne, l'accès à l'université est libre également pour les étudiants de premier cycle. Parce que nous devons suivre les évolutions en matière d'encadrement et de technologie afin d'être correctement organisés pour pouvoir faire face à toutes les situations (visite des Nations Unies par exemple).

Ce passage contient de nouveau un grand nombre de négociations des significations linguistiques et culturelles. Les étudiants tentent de surmonter les différences manifestes qui se font jour sur le plan des points de vue exprimés et des cadres culturels en demandant sans cesse des explications. Ils font également appel à la métacommunication pour clarifier l'intention pragmatique (par exemple: «On a l'impression de rêver!») et exprimer en même temps leur incrédulité. Ils utilisent par ailleurs la paraphrase pour vérifier l'opinion qu'a l'autre groupe de l'armée. Il est particulièrement intéressant d'observer la part importante de négociation que contient cette brève interaction. Ceci peut néanmoins

être révélateur des divergences qui se font jour entre les deux groupes au niveau des points de vue et des concepts culturels. La négociation permet apparemment aux étudiants d'assurer le lien entre leurs différents points de vue. C'est dans ces conditions que la médiation peut intervenir par le truchement du dialogue, celle-ci présentant un intérêt évident pour la compréhension des différences linguistiques et culturelles (cf. Kramsch, 1993: p. 232). D'aucuns ont également soutenu que, dans l'apprentissage des langues vivantes, les tâches qui requièrent une part importante de travail interactif visant à résoudre les problèmes de communication offrent des possibilités d'apprentissage idéales (cf. van Lier, 2000: p. 249). On pourrait donc suggérer que l'interaction dialogique réalisée à partir d'un sujet donné entre des apprenants de cultures différentes peut être considérée comme un contexte particulièrement favorable à l'apprentissage langagier et culturel.

En dépit de la durée relativement courte de l'interaction dans le cadre de ce projet, celui-ci a révélé des possibilités intéressantes en ce qui concerne l'approche de la sensibilisation langagière et culturelle par le biais du dialogue. L'évaluation du projet par les étudiants a été très positive. Les étudiants autrichiens ont été d'accord pour dire qu'ils avaient appris de nouvelles choses sur la culture britannique, en particulier sur le plan des universités. Certains étudiants ont fait remarquer que le fait d'utiliser l'ordinateur pour interagir avec des étudiants d'une autre culture au lieu de se concentrer uniquement sur les aspects purement informatiques constituait en soi une sorte d'apprentissage culturel. Ils ont ajouté qu'ils préféraient ce type d'apprentissage axé sur l'expérience à l'accumulation de connaissances factuelles. L'une des critiques faites au projet portait sur sa brièveté: les étudiants auraient préféré communiquer plus longtemps avec leurs partenaires.

3.3. Projets de courriel entre étudiants autrichiens et américains

Afin de pouvoir bénéficier d'une durée d'interaction plus large entre les étudiants, nous avons mis en place des projets en binômes entre des étudiants autrichiens et américains. Les étudiants des Départements d'études anglaises et américaines de l'Université de Graz ont été appariés avec des étudiants d'allemand de l'Université de Little Rock en Arkansas. Cette université possédant également un programme d'échange avec le Département d'études américaines, les deux partenaires se connaissaient déjà et les liens existants ont constitué pour les étudiants une motivation supplémentaire dans la participation à cet échange par courrier électronique. Cette motivation était particulièrement présente chez les

étudiants américains, puisque certains d'entre eux avaient déjà séjourné à Graz dans le cadre de leur programme d'études d'allemand.

Les étudiants autrichiens et américains ont formé des binômes, chacun ayant donc un partenaire avec lequel il pourrait correspondre par courrier électronique en anglais et en allemand. L'idée était de donner aux apprenants la possibilité d'écrire et dans leur langue maternelle et dans la langue cible. Comme les étudiants américains étaient en majorité de niveau débutant ou intermédiaire en allemand et les étudiants autrichiens de niveau avancé en anglais, il y a eu un certain déséquilibre sur le plan des compétences linguistiques. Ceci n'a toutefois pas posé de problème dans la mesure où les deux groupes pouvaient recourir à leur langue maternelle lorsqu'ils le jugeaient nécessaire.

Dans deux des projets, le groupe autrichien s'était vu donner pour tâche d'utiliser l'échange de courriers électroniques pour rassembler des exemples et des informations sur l'argot américain. Les données ainsi recueillies devaient servir à la rédaction d'un rapport de trimestre en linguistique, celui-ci combinant des considérations théoriques sur l'argot et une analyse du corpus rassemblé. Pour les autres projets, les étudiants autrichiens pouvaient utiliser l'échange soit pour recueillir au moyen de questionnaires des données relatives à différents aspects linguistiques (les manifestations sexistes du langage, la langue politiquement correcte, les comportements langagiers, etc.), soit pour procéder par le biais de l'échange même à une analyse linguistique (du point de vue des actes de parole, de l'analyse du discours, des erreurs commises par les apprenants, etc.).

Pour les étudiants américains, le projet avait une double fonction: d'une part l'apprentissage linguistique (de l'allemand), d'autre part la collecte d'informations sur la culture autrichienne. Les étudiants américains les plus avancés devaient réaliser un projet sur la culture autrichienne et ils ont demandé à leurs partenaires autrichiens de leur fournir des informations sur les sujets choisis.

Comme le début du semestre ne coïncidait pas, les étudiants américains ont toujours débuté l'échange en envoyant aux étudiants autrichiens, qui commençaient quatre semaines plus tard, une lettre de présentation dans laquelle ils communiquaient leur adresse électronique et diverses informations sur eux-mêmes. Pour le deuxième semestre d'échange, la procédure de présentation était légèrement modifiée en ceci que les étudiants américains ont créé un site Internet contenant toutes les informations nécessaires. La plupart des étudiants autrichiens n'ayant jamais auparavant utilisé le courrier électronique, ils y ont été rapidement

formés avant le lancement effectif du projet. Ensuite, la période d'interaction entre les étudiants a été d'environ six semaines. Dans certains cas, cette période s'est trouvée raccourcie en raison d'un temps de préparation plus long — parfois jusqu'à deux semaines pour quelques-uns d'entre eux.

L'échange de courriels s'est déroulé en dehors du cours, sans intervention de la part de l'enseignant dans l'interaction, sauf par exemple en cas de problèmes techniques ou de difficultés à joindre le correspondant. Les courriels contenaient aussi bien des informations personnelles que des questions et réponses se rapportant aux projets. Les étudiants américains et autrichiens ont écrit à la fois en anglais et en allemand. En règle générale, ils ont eu recours à la langue étrangère pour l'échange d'informations plus personnelles, mais ont employé leur langue maternelle pour répondre aux questions posées par leurs partenaires dans le cadre de chaque projet. Cela a été le cas en particulier pour le sujet «argot américain», les étudiants américains ayant jugé qu'il était plus judicieux de livrer toutes les informations en anglais. Le nombre d'échanges a varié considérablement d'un binôme à l'autre: certains étudiants n'ont envoyé à leur partenaire que deux courriers électroniques, d'autres jusqu'à quinze. On a également constaté d'importantes différences sur le plan des contenus. Certains étudiants américains avaient rassemblé de longues listes de mots d'argot et ont même été jusqu'à fournir des explications très recherchées sur leur utilisation. D'autres se sont contentés d'envoyer quelques expressions sans plus de commentaire. Plusieurs étudiants avaient également indiqué des adresses de sites Internet sur l'argot et les dictionnaires d'argot.

Les étudiants autrichiens ont de leur côté aussi fait parvenir des informations aux partenaires américains travaillant sur des projets. Voici les titres de quelques-uns des projets réalisés: «L'Internet en Allemagne et en Autriche», «Rêves et espoirs des jeunes en Autriche et en Allemagne», «Les skinheads nazis», «Images de la présence russe et américaine en Autriche et en Allemagne», «Quatre artistes de pays différents», «Rédaction d'une histoire fictive mettant en scène des personnages de générations différentes», «L'Église catholique en Autriche».

Il aurait été intéressant d'analyser ces courriels sous l'angle de la présentation des contenus culturels. Cependant, comme ni moi-même, ni mon collègue américain n'avons rassemblé les courriers électroniques, cette question n'a finalement pas été abordée.

Outre les informations nécessaires aux projets réalisés, les deux groupes d'étudiants ont échangé une quantité importante d'informations linguistiques et culturelles sur d'autres sujets, notamment en ce qui concerne le débat sur la langue afro-américaine aux États-Unis, le contact avec les stéréotypes nationaux et culturels à travers le cinéma et la télévision, les aspects de la vie universitaire, le féminisme dans les deux cultures, les débats sur la langue politiquement correcte, etc. Certains binômes ont également procédé mutuellement à la correction des messages électroniques rédigés dans la langue cible afin d'aider leur partenaire à acquérir une meilleure maîtrise linguistique. La plupart des étudiants autrichiens ont pris soin d'adapter l'allemand employé en fonction des compétences des apprenants américains. Ils ont souvent posé des questions afin de s'assurer que leur partenaire comprenait bien les messages.

L'évaluation du projet par les étudiants s'est avérée essentiellement positive. Ils ont eu l'impression d'avoir pu jeter un certain regard sur la culture de l'autre, même si la question culturelle n'était pas, en tout cas pour les étudiants autrichiens, l'aspect principal de ce travail. L'un des étudiants américains a constaté: «J'ai pris plaisir à participer à cette expérience. Cela m'a aidé à retrouver en partie le goût des études que j'ai faites à Graz, ainsi que la connaissance que j'ai des différences et des similitudes entre les gens issus de différentes cultures». Quelques étudiants se sont néanmoins plaints du manque de coopération de leur partenaire qui n'avait donné aucune suite à leur demande d'information concernant le sujet traité dans le cadre du projet. On s'est cependant accordés pour dire que les projets de courriel étaient très utiles pour l'apprentissage linguistique, en particulier pour apprendre à mieux connaître la langue familière. Le courrier électronique a été perçu comme un moyen très pratique et très facile pour communiquer avec des locuteurs natifs, certains étudiants faisant toutefois remarquer qu'il conviendrait d'imposer à tous les participants «l'emploi d'une langue correcte». Si nous avions disposé de davantage de temps, cette question aurait pu servir de point de départ à des discussions sur les comportements langagiers, la langue standard et la langue familière.

L'échange de courriels a été par ailleurs considéré comme une façon plus rassurante d'entrer en contact avec la langue et la culture étrangères que l'interaction directe et personnelle. Ce point de vue a été exprimé en ces termes par un étudiant américain:

«J'ai pu pratiquer la langue et acquérir une certaine expérience de la langue familière. Je pense que cet exercice pourrait être très utile à tous ceux qui vont étudier à Graz ou à l'étranger, un exercice qui

ferait en quelque sorte tampon par rapport aux exigences posées par l'interaction réelle une fois que l'on se retrouve dans un autre environnement où l'anglais n'est pas la langue principale.»

Voici le point de vue d'un autre étudiant au sujet du mode de communication utilisé pour projet:

«L'avantage [de la communication informatique], c'est que l'on engage une conversation informelle tout en ayant le temps de réfléchir à de nouvelles expressions, ainsi qu'aux réponses puisque celles-ci sont tapées à l'ordinateur.»

Les étudiants autrichiens ont commenté l'expérience en disant qu'ils avaient appris (de nouvelles choses sur) la langue familière et qu'ils s'en déclaraient très satisfaits.

Les résultats obtenus et l'évaluation des étudiants révèlent que, parallèlement à l'apprentissage linguistique, ce type de projet comporte une bonne part d'activités et de processus de sensibilisation langagière et culturelle. L'approche différente des deux groupes explique que les commentaires des étudiants autrichiens concernent davantage les aspects linguistiques, alors que ceux des étudiants américains s'attardent davantage sur les aspects culturels. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les étudiants autrichiens devaient, pour l'un des projets, lire des textes traitant de l'argot sous un angle théorique, puis rassembler des exemples avec l'aide de leur collègue américain. Ces demandes ont amené les étudiants américains à réfléchir sur l'argot, sur la façon d'expliquer certains termes d'argot à leur partenaire, et à se demander si les expressions trouvées par leurs collègues autrichiens dans les livres étaient réellement utilisées. Sur le plan de l'interaction culturelle, l'interaction avec une personne appartenant à la culture cible était l'occasion d'être confronté plus directement à certains aspects culturels que ne l'aurait permis la seule étude de textes. Les étudiants ont pu confronter leurs points de vue et négocier les significations et les interprétations. La place accordée aux aspects culturels de ces projets de courriel n'a peut-être pas été aussi large que celle dévolue aux questions linguistiques, ceci étant imputable au fait que ces projets se déroulaient en Autriche dans le cadre de cours de linguistique. Des cours de culture et de civilisation traitant de façon plus spécifique des questions culturelles offriraient donc un cadre sans doute plus favorable à une utilisation plus intensive de ce type de projets pour l'étude de questions culturelles.

4. Idées et suggestions concernant de futurs projets

Les projets décrits ci-dessus montrent que l'interaction sociale entre pairs dans le cadre de l'apprentissage linguistique et culturel peut être réalisée de différentes manières. Le projet scolaire anglo-autrichien a recouru à un mode d'échange très simple tel que l'envoi par courrier postal des documents réalisés par les élèves. À l'heure actuelle, un échange de ce genre portant sur un thème culturel pourrait bien sûr tout à fait se faire en exploitant les possibilités offertes par l'informatique. De nombreuses écoles disposent désormais d'adresses électroniques et d'un accès à l'Internet, et réalisent elles-mêmes leur propre site. L'utilisation des moyens informatiques modernes permettrait également de faciliter le dialogue entre les différentes classes en ce qui concerne les documents échangés.

Un projet à long terme, réalisé pendant dix ans par l'organisme *Internationales Alpen-Adria-College* de la province de Styrie en Autriche, illustre avec succès une autre façon d'aborder le travail sur un thème donné. Cet organisme a mis en place des semaines de projets internationaux ouvertes aux élèves d'Autriche et des pays d'Europe centrale et orientale, telles que la Slovénie, la Croatie, la Hongrie, la Pologne, la Slovaquie, la République tchèque et la Roumanie, mais aussi de certains pays de l'Union européenne comme l'Italie et la France. Chaque année, une ou deux semaines de projets étaient organisées pour les élèves et les enseignants d'une vingtaine d'établissements scolaires (trois élèves et un enseignant d'une école autrichienne et de l'école partenaire). Les élèves, les enseignants, ainsi que des experts dans différents domaines ont alors travaillé sur un thème particulier pendant une semaine. La langue de travail était principalement l'allemand, certains groupes ayant cependant recours à l'anglais ou choisissant de combiner les deux langues. Cette approche est axée sur le travail réalisé sous forme de projets à partir d'un thème commun, un travail au cours duquel la sensibilisation langagière et culturelle est continuellement présente. Des projets de ce genre pourraient constituer la base de programmes d'échanges scolaires, ce qui permettrait d'éviter l'écueil du banal «tourisme scolaire».

Il convient également de discuter le rôle qui doit revenir à l'enseignant dans ces projets dans la mesure où il diffère de celui que l'on connaît dans l'interaction ordinaire en classe. Les enseignants se doivent de faciliter le travail et l'apprentissage, d'engager des projets et de servir de personnes-ressources pouvant apporter aide et conseils en cas de besoin. L'une des fonctions importantes de l'enseignant est d'aider les apprenants

à prendre conscience de leurs comportements quotidiens ainsi que des éléments culturels contenus dans la langue.

5. Conclusion

J'ai décrit dans cet article divers projets mettant en œuvre, dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes, une interaction entre des élèves ou étudiants issus de cultures différentes. Tous les projets abordés mettaient en jeu des éléments de sensibilisation langagière et culturelle, et ont permis avec succès de générer un dialogue entre les participants. Grâce à ce dialogue, ils ont pu prendre davantage conscience de leur propre culture, de ses multiples aspects et de sa richesse. Le dialogue avec les pairs a ouvert aux apprenants de nouvelles méthodes d'interaction authentique par la mise en œuvre, dans le cadre des cours, de différents moyens de communication. Les divers modes d'interaction ont induit une meilleure sensibilité à l'égard des variétés de registres et de leurs fonctions, avec toutes les implications qui en découlent pour les apprenants. La prise en compte des autres apprenants leur a également permis de prendre davantage la mesure de leur propre apprentissage linguistique. Lors de l'interaction avec les «interlocuteurs» de culture étrangère, les apprenants de langue ont souvent assumé le rôle d'intermédiaire culturel. Ils ont considéré leur culture sous des perspectives différentes — la leur propre, celle de leurs partenaires et celle qu'ils attendaient de la part de ces derniers — et ils ont enfin, peut-être, mis en place de nouvelles perspectives par le truchement du dialogue avec leurs pairs.

Références

- Azmitia, M. (1996) "Peer interactive minds: developmental, theoretical, and methodological issues". In: Baltes/Staudinger (eds.) (1996), pp. 133-162.
- Baltes, P. B. et U. M. Staudinger (eds.) (1996) *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundations of cognition*. Cambridge: CUP.
- Bakhtin, M. M. (1981) *The dialogic imagination*. Ed. by Michael Holquist, transl. by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bassnett, S. (ed.) (1997) *Studying British cultures*. London/New York: Routledge.
- Byram, M. (1997) "Cultural studies and foreign language teaching". In: Bassnett, S. (ed.) (1997), pp. 53-64.
- Byram, M. et G. Zarate (1997) "Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence". In: Byram, M., Zarate, G. et G. Neuner (eds.) (1997), pp. 9-43.
- Byram, M., Zarate, G. et G. Neuner (eds.) (1997) *Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Garton, A. F. (1992) *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove / Hillsday: Lawrence Earlbaum Associates.
- Gnutzmann, C. (1997) "Language awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen", *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44/3, pp. 227-236.
- Hawkins, E. W. (1984) "Language awareness". In: Asher, R. E. (ed.) *The Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon, pp. 1933-1938.
- Huber, J., Huber-Kriegler, M. et D. Heindler (1995) *Sprachen und kulturelle Bildung. Beiträge zum Modell: Sprach- & Kulturerziehung*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

Kramsch, C. (1994) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. P. (ed.) (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Morgan, C. (1997) "Education through dialogic communication". *Fremdsprachenunterricht* 41/50:6, pp. 422-426.

Morgan, C. et H. Penz (1998) "Cross-cultural challenges: dialogue in action". In: Ciglar-Žanić, J., Kalogjera D. et J. Jemeršić (eds.) *British cultural studies: Cross-cultural challenges*. (Conference Proceedings, Zagreb, February 26-28.) Zagreb: The British Council Croatia, 1998, pp. 417-429.

Morgan, C. et A. Cain (2000) *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon, etc.: Multilingual Matters.

Morris, P. (ed.) (1994) *The Bakhtin reader. Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. London etc.: Edward Arnold.

Penz, H. (1999) "E-mail communication in English studies". In: Kettelman, B. et G. Marko (1999) *Crossing borders. Interdisciplinary intercultural interaction*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, pp. 285-297.

Tomalin, B. et S. Stempleski (1993) *Cultural awareness. Resource books for teachers*. Ed. by Alan Maley. Oxford: OUP.

Vološinov, V. N. (1929) "Marxism and the philosophy of language", transl. by L. Matejka and I. R. Titunik, Cambridge, Mass. 1973, partly reprinted in: Morris, Pam (ed.) (1994), pp. 26-61.

van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London/New York: Longman.

van Lier, L. (2000) "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In: Lantolf, James P. (ed.), pp. 245-259.

Bibliographie

Alatis, J. E. (ed.) (1994) *Educational linguistics, crosscultural communication, and global interdependence*, (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994). Georgetown University Press, Washington D.C.

Azmitia, M. (1996) "Peer interactive minds: developmental, theoretical, and methodological issues". In: Baltes/Staudinger (eds.), pp. 133-162.

Baltes, P. B. et U. M. Staudinger (eds.) (1996) *Interactive minds. Life-span perspectives on the social foundations of cognition*. Cambridge: CUP.

Bassnett, S. (ed.) (1997) *Studying British cultures*. London/New York: Routledge.

Bredella, L. (1992) "Towards a pedagogy of intercultural understanding". In: *Amerikastudien/American Studies* 37/4, pp. 559-594.

Bredella, L. et H. Christ, Hrsg. (1995) *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bredella, L. et H. Christ (1995) "Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen". In: Bredella und Christ, pp. 8-19.

Bruner, J. (1985) "Vygotsky: a historical and conceptual perspective". In: Wertsch, J. V., pp. 21-34.

Byram, M. (1997) "Cultural studies and foreign language teaching". In: Bassnett, S. (ed.), pp. 53-64.

Byram, M. et V. Esarte-Sarries (1991) *Investigating cultural studies in foreign language teaching. A book for teachers*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

Byram, M. C. Morgan *et al* (1994) *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters.

Byram, M. et G. Zarate (1994) "Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence", Paper for the Council of Europe Education Committee, Strasbourg, Mimeo.

- Duranti, A. et C. Goodwin (eds.) (1992) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forman, E. A. et C. B. Cazden (1985) "Exploring Vygotskyian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction". In: Wertsch, J. V. (ed.), pp. 323-347.
- Garton, A. F. (1992) *Social interaction and the development of language and cognition*. Hove/Hillsday: Lawrence Earlbaum Associates.
- Gnutzmann, C. (1997) "Language awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen", *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 44/3, pp. 227-236.
- Gumperz, J. (1992) "Contextualization and understanding". In: Goodwin et Duranti, pp. 229-252.
- Hecht, K. (1994) "Lernziel: Sprachbewußtheit". *Die Neueren Sprachen* 93.2, pp. 128-147.
- Knapp-Potthoff, A. (1997) "Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel". In: Knapp-Potthoff/Liedke, pp. 181-205.
- Knapp-Potthoff, A. et M. Liedke (eds) (1997) *Aspekte der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit*. Iudicium Verlag, München.
- Kramsch, C. (1994) *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. et S. McConnell-Ginet (eds.) (1992) *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, Mass./Toronto: D:C. Heath and Company.
- Lantolf, J. P. (2000) "Second language learning as a mediated process", *Language teaching* 33, pp. 79-96.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1997) "Lernziel: Kontrastive Sprachbewußtheit – Lernerautonomie aus konstruktivistischer Sicht", *Fremdsprachen und Hochschule* 50, pp. 37-49.

Morgan, C. (1997) "Education through dialogic communication". *Fremdsprachenunterricht* 41/50:6, pp. 422-426.

Morgan, C. et H. Penz (1998) "Cross-cultural challenges: dialogue in action". In: Ciglar-Žanić, J., Kalogjera D. et J. Jemeršić (eds.), *British cultural studies: Cross-cultural challenges*. (Conference Proceedings, Zagreb, February 26-28.) Zagreb: The British Council Croatia, pp. 417-429.

Morgan, C. et A. Cain (2000) *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Multilingual Matters.

Neuner, G. (1997) «Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes». In: Byram, Zarate et Neuner (1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 47-122.

Oxford, R. L. (1994) "Teaching culture in the language classroom: Toward a new philosophy". In: Alatis, J. E. (ed.) (1994), pp. 26-45.

Pütz, M. (ed.) (1997) *The cultural context in foreign language teaching*. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Rüschhoff, B. et U. Schmitz, Hrsg. (1996) Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien. Beiträge zum Rahmenthema "Schlagwort Kommunikationsgesellschaft" der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.v. Frankfurt, etc.: Peter Lang.

Tomalin, B. et S. Stempleski (1993) *Cultural awareness. Resource books for teachers*. Alan Maley (ed.). Oxford: OUP.

van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London/New York: Longman.

van Lier, L. (2000) "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In: Lantolf, J. P. (ed.), pp. 245-259.

Wertsch, J. V. (1985) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1979) *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

À propos des contributrices

Anne-Brit Fenner enseigne la didactique de l'anglais au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Bergen en Norvège. Au cours des deux dernières années, elle a été provisoirement chargée de cours de littérature et de phonétique anglaise et américaine au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Newcastle en Angleterre où elle prépare également un doctorat sur la sensibilisation interculturelle. Elle a travaillé pour le ministère norvégien de l'Éducation, dans le cadre de la commission chargée de la conception du programme scolaire norvégien pour l'anglais, des *Lignes directrices à l'usage des enseignants* et des examens nationaux. Elle est l'auteur de manuels d'anglais destinés au premier cycle du secondaire et d'articles portant sur la compétence textuelle, l'autonomie de l'apprenant et la sensibilisation culturelle — notamment «Social competence in a “learning to learn” context» dans *La dimension socioculturelle et interculturelle de l'apprentissage et l'enseignement des langues* (eds. M. Byram et G. Zarate) publié par le Conseil de l'Europe. Elle a par ailleurs cosigné l'ouvrage *Réflexion sur la conception de matériels dans les manuels d'Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture* (ed. D. Newby) publié conjointement par le CELV et le Conseil de l'Europe.

Marina Katnić-Bakaršić (maîtrise et doctorat de lettres) est maître de conférences de russe et de stylistique à la Faculté de philosophie de l'Université de Sarajevo en Bosnie-Herzégovine. Elle travaille également à temps partiel pour l'École d'art dramatique de Sarajevo où elle enseigne la stylistique et la linguistique générale. Elle a obtenu des bourses d'études à l'Université d'État de Moscou et au St John's College d'Oxford. Elle est l'auteur de manuels de russe pour le premier cycle du secondaire ainsi que d'un certain nombre d'articles sur la sensibilisation interculturelle. Son champ d'investigation scientifique couvre la stylistique et la langue dramatique. Elle a également écrit deux livres, *Gradation* et *Stylistics*, publiés à Sarajevo.

Mária Kostelníková enseigne la didactique de l'anglais et la littérature anglaise au Département de langue et de littérature anglaises de l'Université Comenius de Bratislava en Slovaquie. Ses champs de recherche sont l'anglais langue étrangère, la littérature anglaise, la

littérature pour enfants et la dimension interculturelle dans l'éducation. Elle travaille également à temps partiel dans la formation pour adultes (cours intensifs de langue anglaise et allemande). Elle coordonne actuellement deux projets européens pour l'Université Comenius: le Projet Blau Comenius II sur l'apprentissage interculturel et interdisciplinaire, et l'échange de projets Socrates-Lingua D sur la sensibilisation interculturelle dans l'apprentissage des langues.

Hermine Penz a étudié l'anglais et l'histoire à l'Université de Graz, ainsi que la sociolinguistique à la Georgetown University de Washington DC. Elle est maître assistante au Département d'études anglaises de l'Université de Graz où elle enseigne la linguistique. Ses centres d'intérêt majeurs sont l'analyse du discours, le langage des médias, ainsi que les langues et la culture. Elle est l'auteur de *Language and control in American TV talk shows. An analysis of linguistic strategies* et codirectrice de publication (conjointement avec B. Kettemann) de *ECONstructing language, nature and society. The ecolinguistic project revisited. Essays in honour of Alwin Fill*. Elle travaille actuellement sur deux projets en rapport avec le CELV. Le premier est un projet de recherche sur la communication interculturelle au CELV (axé sur l'anglais comme langue de travail). Le second est un projet du CELV: «Cultural Mediation in the Teaching and Learning of Languages» / «Médiation culturelle et didactique des langues» (coordinatrice: Geneviève Zarate, coanimatrices: Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, Hermine Penz).