

Contextualisation de l'enseignement de la littérature française dans le cadre CECR à Taïwan

La contextualisation du projet didactique dans un environnement donné est devenue de nos jours l'une des préoccupations majeures des didacticiens de FLE. En reconnaissant son importance dans la pratique de l'enseignement, nous avons fait des recherches sur les modalités de l'enseignement supérieur local et sur les intérêts, les besoins des étudiants insulaires, afin que notre projet didactique puisse être à la fois conforme aux programmes de l'université où il est mis en place et aux descripteurs de compétences que suggère le CECR. Ainsi, le présent travail porte dans un premier temps sur la présentation du cursus du département de français, à l'exemple de celui de l'Université de Tamkang, en vue d'avoir un panorama sur les objectifs et les préoccupations didactiques de ses enseignants.

Dans un second temps, nous présentons les résultats de l'enquête liés au rapport des étudiants avec l'apprentissage de la littérature française. Lorsque la commercialisation utilitariste a fait de l'enseignement des langues un produit adapté aux attentes et besoins présumés des élèves en accordant plus de crédits aux cours visant l'orientation professionnelle, nous nous demandons si les étudiants taïwanais sont vraiment désintéressés de l'apprentissage de la littérature ? Si non, quels seraient leurs attentes dans cet apprentissage ? Si oui, quels seraient les causes qui entravent leurs initiatives dans la lecture littéraire ?

Les résultats de l'enquête nous servent d'indications pour développer l'attractivité de la littérature aux yeux des élèves et pour élaborer des modules pédagogiques susceptibles de les aider à surmonter les difficultés rencontrées. Cependant, nous ne négligeons pas que les mesures didactiques doivent se conformer aux programmes du département de français, eux-mêmes s'inscrivent dans le cadre du CECR. De ce fait, nous réfléchissons en plus sur la place éventuelle des textes littéraires dans la perspective actionnelle que promeut le CECR à l'heure actuelle. Quelles tâches communicatives le CECR propose-t-il sur l'utilisation esthétique ou poétique de la langue ? Quels descripteurs de compétences le CECR suggère-t-il en matière

d'exploitation des documents littéraires ? Enfin, tout en nous inscrivant dans le Cadre, comment pouvons-nous contextualiser notre projet d'enseignement à Taïwan ?

5.1 L'enseignement supérieur du français en tant que spécialité disciplinaire à Taïwan

Le diplôme de licence proposé par les départements de français demande quatre ans d'apprentissage pour répartir 130 crédits de cours (un crédit = une heure hebdomadaire), au lieu de trois ans en France. Le cursus du département s'organise en trois catégories : les cours obligatoires du tronc commun universitaire, les cours obligatoires de français et les cours optionnels de français. La première catégorie se compose des matières telles que le chinois, l'anglais, l'éducation physique et sportive, le soin infirmier, l'éducation à la défense militaire, l'apprentissage du service communautaire (le service du nettoyage du campus une semaine sur deux), la pratique du club étudiant, ainsi que les cours à choisir : la culture et l'art, les technologies, l'informatique, les sciences sociales. Les universités ont le droit d'aménager ces matières au gré de leur programme, mais les crédits totaux à atteindre sont imposés par le Ministère de l'Éducation ayant pour but de former les citoyens responsables, marqués par une indépendance d'esprit et des horizons élargis.

En ce qui concerne les cours spécifiques de français, y compris les cours obligatoires et optionnels, en vertu des « nouveaux règlements de l'Université » de 1994, le Ministère de l'Éducation accorde aux universités l'autonomie de les organiser en fonction de leurs équipements, personnels et spécialisation. Le contenu des cours est de ce fait conditionné non par le programme du Ministre de l'Éducation mais par le niveau seuil de l'obtention de licence, fixé dans la plupart des départements de français au niveau minimum B1 du CECR en fin d'études. Dès lors, les matières des cours peuvent varier selon les universités.

5.1.1 La présentation du programme de l'enseignement de la littérature à l'Université de Tamkang

Prenons le programme de l'enseignement du français à l'Université de Tamkang comme exemple. Parmi des cours obligatoires organisés au second semestre 2014-

2015, on compte celui de « Utilisation des manuels », « Prononciation », « Conversation », « Composition française », « Grammaire », et à partir de la troisième année s'ajoutent « Traduction », et « Histoire littéraire ». Quant aux cours optionnels, renvoyons au tableau suivant :

Les cours optionnels de français (second semestre 2014-2015)	
Première année	Introduction à la littérature française, Phonétique
Deuxième année	Histoire de la France du vingtième siècle, Lecture et récitation
Troisième année	Théâtre français, Linguistique, Marché du travail et stage professionnel
Quatrième année	Lecture sélectionnée de l'auteur, Français commercial, Histoire de l'art, Interprétariat, Philosophie française contemporaine, Français médiatique, Préparation de l'examen de DELF B1.

La littérature est absente dans les cours obligatoires durant les deux premières années, et proposée comme unité optionnel pour les étudiants qui s'y intéressent. C'est bien le cas du cours intitulé « Introduction à la littérature française », tenant lieu deux heures par semaine. Selon la présentation du programme rédigée par l'enseignant, le cours se base sur un partage, entre élèves ou entre élèves et enseignant, des expériences de lectures des œuvres connues afin de susciter leur intérêt et de les initier au monde de la littérature française. L'enseignement-apprentissage démarre ainsi dans une discussion sur l'impression des étudiants vis-à-vis de la littérature et de sa définition pour ensuite entrer dans des réflexions thématiques des textes choisis. Les thèmes abordés portent, à titre d'exemple, sur « l'amour », « l'humour et l'absurdité », « le romantique, l'ennui, et l'affection ». Etant donné le niveau débutant des élèves en première année, la traduction en version chinoise est en outre suggérée en classe, non seulement pour une meilleure compréhension, mais aussi pour une confrontation linguistique et culturelle entre ces deux langues.

Il faut attendre la troisième année pour que l'ensemble des étudiants du département accèdent indispensablement à l'apprentissage de la littérature. La matière

« l'Histoire littéraire » est proposée deux heures par semaine, dont le contenu porte, dans une progression chronologique, sur la littérature du Moyen Âge en premier semestre, et celles des 17^e et 18^e siècles au deuxième semestre. Les étudiants en quatrième année sont ensuite amenés à étudier les œuvres du 19^e siècle au premier semestre, et celle du 20^e siècle au deuxième semestre. Cette approche de la périodisation est également adoptée par les départements de français de l'Université Nationale Centrale et l'Université Catholique Fu Jen. Ces dernières intègrent le cours d'« Histoire littéraire » dans la catégorie des cours optionnels pour laisser des places aux cours de langues dans la catégorie des cours obligatoires.

En ce qui concerne le manuel utilisé à l'Université de Tamkang pour le cours « l'Histoire littéraire », il s'agit de *Littérature Française*, Nathan, 2007. L'enseignant peut choisir à sa guise les extraits convenant, renvoyant au thème envisagé de la séance, à condition de respecter les époques programmées par le département pour chaque semestre. À partir des connaissances de base acquises lors de ce cours, les étudiants en troisième et en quatrième année peuvent accéder aux autres cours littéraires, malgré un choix restreint comparé aux cours visant l'orientation professionnelle. A titre d'exemple, dans le cours optionnel intitulé « Théâtre français » (proposé en troisième année), les étudiants apprennent à connaître les caractéristiques du genre théâtral et les styles des dramaturges reconnus du 18^e siècle au 20^e siècle, dont une partie de connaissances génériques sont déjà abordées dans le cours obligatoire de « l'Histoire littéraire ». En plus de l'approfondissement des connaissances acquises, le cours a également pour finalité de représenter une pièce de théâtre en fin d'année scolaire dans le cadre du concours annuel interuniversitaire de théâtre.

Quant au cours « Lecture sélectionnée de l'auteur », il s'agit d'étudier les extraits tirés de l'ouvrage du gastronome français - la *Physiologie du goût* (1825) de Brillat-Savarin. L'objectif repose sur l'approfondissement de la connaissance culturelle - le patrimoine culinaire français, tout en perfectionnant les compétences langagières, à savoir les techniques d'exposé oral et écrit. Dans la présentation du cours, l'enseignant souligne : « les étudiants apprennent un savoir utile pour leur futur métier dans les

domaines culturels ou artistiques. »³⁰⁸ Nous supposons que ce cours est destiné aux étudiants ayant un projet de travail dans le domaine de restauration.

5.1.2 L'analyse du programme dispensé sur place et la proposition didactique du projet d'écriture

Nous remarquons une variété des cours littéraires intégrés dans le programme du département en question pour développer chez les apprenants des connaissances littéraires, culturelles, voire pragmatiques, qui s'organisent toutes ensemble autour du cours obligatoire qu'est « l'Histoire littéraire ». Ainsi, l'enseignement de la littérature se fonde sur la périodisation des faits littéraires, complémentées par des cours optionnels à finalités diverses. Le rôle important que joue l'enseignement de l'Histoire littéraire dans le contexte scolaire est souligné par Alain Vaillant :

Sur le terrain scolaire, elle (l'Histoire littéraire) a essentiellement une fonction pédagogique de vulgarisation : elle offre à l'élève des cadres et des certitudes rassurantes, au professeur des notions claires et nettes qui légitiment et cautionnent son enseignement.³⁰⁹

Dans l'approche de la périodisation, la compréhension textuelle renvoie au contexte où émerge la production littéraire, et c'est à la lumière de ses propres réseaux que la singularité de chaque œuvre est analysée. La période historique est ainsi devenue un élément explicatif pour appréhender le fait littéraire. La restitution du texte littéraire dans son époque permet aux élèves de se procurer des connaissances de base liées à son historicité. Ainsi que s'exprime la formulation de Ko IWATSU : « L'Histoire littéraire est une histoire d'un pays vue à travers les œuvres littéraires. Sans l'histoire générale, elle est incompréhensible. »³¹⁰ La chronologie précise aide à élucider les œuvres en les conciliant avec les faits historiques de l'époque concernée. Ainsi, pour parler par exemple des œuvres des années 1920, il serait profitable de renvoyer aux impacts de la

³⁰⁸ Selon le programme du cours mis en ligne sur le site du département de français : <http://esquery.tku.edu.tw/acad/> consulté le 18/05/2016.

³⁰⁹ Alain Vaillant, *L'histoire littéraire*, Armand Colin, coll. « U », 2010, p. 13.

³¹⁰ Ko Iwatsu, « Quelques remarques sur l'enseignement de l'histoire de la littérature française au Japon », *Étude des langues et cultures*, Kanazawa, Presse des Langues étrangères de l'Université de Kanazawa, 2014, p.140.

Grande guerre sur la production littéraire afin de fournir aux apprenants une occasion de réflexions.

Nous tenons à souligner que cette occasion de réflexions se révèle indispensable en classe de FLE, étant donné que l'approche de la périodisation a tendance à entraîner les élèves dans une catégorisation des notions littéraires. Comme le souligne Agnès Pernet-Liu :

Les apprenants chinois ont une approche de la littérature française par les catégories de l'histoire littéraire (courants, écoles, genre...). Leurs jugements font des distinctions en fonction de ces catégories. Leur représentation de l'histoire littéraire oppose les « classiques » ou « grands maîtres » à « la littérature moderne »³¹¹.

Ainsi, pour que l'enseignement-apprentissage de la littérature du 19^{ème} siècle ne devienne pas une mémorisation des caractéristiques des courants Romantique, Réaliste, et Naturaliste, il serait recommandé d'entraîner les apprenants à inscrire le récit étudié dans sa particularité en assumant le cadre historique. Tel que Hans Robert Jauss souligne, il faut remettre en question des découpages schématiques de la périodisation en raison de « l'hétérogénéité du simultané »³¹². Ainsi, dans le but de compléter le cursus du département, il nous paraît important d'offrir, dans un cours littéraire, une occasion de réflexion aux élèves pour qu'ils ne tombent pas dans un habitus de mémorisation des panoramas synthétiques tous créés par des manuels, sans réfléchir eux-mêmes sur les liens de l'Histoire avec l'expression particulière d'une œuvre littéraire.

En plus de l'effort constaté chez les enseignants taïwanais dans la transmission des savoirs langagiers, littéraires, et culturels au moyen du support littéraire, nous y avons remarqué une intention d'inscrire les acquis dans des pratiques extrascolaires en tant qu' « agir social ». Certains cours, à l'instar du « Théâtre français », s'inscrivent dans l'approche actionnelle en ayant pour finalité de réaliser un projet commun, à savoir, une représentation théâtrale ; d'autres insistent sur l'articulation de l'enseignement de

³¹¹ Agnès Pernet-Liu, « L'enseignement natif de FLE face à la perception de la littérature française des apprenants chinois », *Synergie Chine* n°4, 2009, p. 31.

³¹² Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1990, p. 106

la littérature et de la culture tout en y intégrant une orientation professionnelle. Il s'agit par là d'une tentative de réconciliation de la littérarité abstraite du texte avec des références de la vie réelle.

Pourtant, l'enseignement-apprentissage de la littérature s'avère majoritairement centré sur la lecture dont l'articulation avec l'écriture n'est apparemment pas assurée. L'exercice de production écrite est en effet proposé dans le cours intitulé « Composition Française » dont le contenu s'axe davantage sur l'exercice des écrits fonctionnels que sur celui des écritures d'invention. On entend par là la rédaction de la correspondance commerciale ou administrative (ou les lettres de refus ou d'acceptation), l'essai (le texte argumentatif), la critique sur l'œuvre littéraire ou cinématographique, le résumé, etc. ; tous ceux qui sont jugés utiles dans la vie quotidienne ou pour réussir le DELF B1.

De ce fait, il serait avantageux de compléter le cursus en explorant le terrain vierge de l'interaction lecture-écriture dans l'enseignement de la littérature française à Taïwan afin d'y trouver une méthode adaptée au public local. Sachant que l'écriture d'invention ne serait pas un objet isolé mais une continuité du texte-source, en ce sens, comment décroisonner les matières de la lecture et de l'écriture, et approfondir les connaissances esthétiques, poétiques, et culturelles acquises dans la phase de lecture au moyen des tâches d'écriture ? Comment ces dernières deviennent-elles une voie d'appropriation de la lecture, et permettent en retour aux apprenants de se sensibiliser progressivement aux faits littéraires en développant une lecture autonome et orientée vers la production écrite ? Comment ce décroisonnement des matières littéraires dans le supérieur taïwanais s'adapte-il au programme universitaire visant à se conformer aux exigences du CECR ? Rappelons que le niveau seuil d'obtention de la Licence mention Français se fixe à la réussite du B1 dans la plupart des départements de français.

Pour y répondre, un aperçu historique sur la place de la littérature dans le CECR semble nécessaire pour considérer ses apports et ses limites. Ensuite, nous nous arrêterons un moment sur la position qu'occupe la littérature dans l'approche actionnelle, principale approche promue par le CECR à l'heure actuelle. L'objectif est d'envisager un dispositif didactique à la fois conforme à la conception du CECR et adapté au contexte particulier de Taïwan.

5.2 De la place de la littérature dans le CECR et de sa contextualisation à la pratique de terrain

L'enseignement de la littérature en FLE bénéficie jusqu'aux années 1950 d'un statut privilégié dans la méthodologie traditionnelle, mais à la suite de l'arrivée de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle au début des années 1960, le texte littéraire laisse la place à des documents fabriqués à des fins pédagogiques centrés sur l'enseignement de l'oral. Il faut attendre jusqu'aux années 1980 pour que l'approche communicative aborde une nouvelle réflexion sur l'enseignement de la culture en redonnant une place légitime aux textes littéraires. La culture savante y est distinguée de la culture comportementale (ou quotidienne) privilégiée pour développer la compétence communicative des apprenants (Belén Artuñedo Guillén 2009 : 237). En abandonnant désormais le mot « civilisation » au profit du « culturel », les textes littéraires sont utilisés dans le but d'« inclure dans la compétence communicative la maîtrise du socioculturel »³¹³. Ainsi, se caractérisant par sa « dimension interactive »³¹⁴, le texte littéraire est devenu un prétexte pour faire parler les apprenants « de leur lecture, de ses goûts, de s'impliquer dans la conversation et d'engager une discussion réellement authentique. »³¹⁵

De nos jours, l'approche actionnelle devient un nouveau paradigme de l'enseignement-apprentissage du français en affectant la place et la méthode didactique des textes littéraires. Elle se centre en effet sur la réalisation des tâches séquentielles dans des circonstances et un environnement donnés à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECR 2001 : 15). La tâche dite communicative y est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est

³¹³ Belén Artuñedo Guillén, « La “littérature-monde” dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue », *Synergies Espagne* n° 2 – 2009, p. 237

³¹⁴ Le texte littéraire est envisagé comme un « artefact » (un effet de l'art) qui met en œuvre une catégorie de savoirs linguistiques, sociohistoriques et culturels, riches ressources pour inciter des discussions en classe. (Marie-Claude Albert, Marc Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000, p. 51)

³¹⁵ Anne-Sophie Morel, « Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », Actes du IIème Forum Mondial HERACLES, 2012, p. 143.

fixé »³¹⁶. L'apprenant pris comme « usager de la langue, acteur social » doit apprendre à mobiliser stratégiquement les compétences dont il dispose dans la résolution des problèmes rencontrés durant l'accomplissement des tâches, elles-mêmes s'inscrivent plus globalement dans un projet final. Dès lors, afin de concilier l'enseignement de la littérature et les nouveaux enjeux lancés par le CECR, il est nécessaire de trouver des tâches susceptibles d'entraîner et d'armer les étudiants de compétences qui leur permettent d'atteindre des objectifs séquentiels s'inscrivant plus globalement dans un projet.

Comme le CECR souligne que la réalisation des tâches doit tenir compte des « circonstances et un environnement donnés », la contextualisation des approches devient une préoccupation de haute importance dans la pratique de terrain. Dès lors, l'élaboration des dispositifs didactiques consiste à savoir comment choisir les descripteurs de compétences appropriés pour un public spécifique en assurant le degré d'enseignement visé, le cas échéant, proposer même des descripteurs supplémentaires répondant aux besoins des apprenants. Ainsi, une distinction notionnelle paraît nécessaire pour traiter cette question. Il s'agit des définitions proposées par Jean-Pierre Robert et Evelyne Rosen concernant les termes "contexte" et "contextualisation" :

À la suite de Castellotti & Moore (2008, p. 195), on peut noter le glissement en train de s'opérer de « "contexte" qui renvoie à une relative stabilité, à des modalisations comme "contextualisation" (une occurrence dans le CECR) et "contextualisant" qui s'inscrivent dans une perspective plus dynamique et instable.³¹⁷

L'idée de lier la « stabilité » à la notion du contexte alors que « l'instabilité » à celle de contextualisation fait écho au travail de Daniel Coste qui souligne l'utilisation flexible des conceptions didactiques du CECR :

Le *Cadre de référence* est modulable, malléable, multiréférentiel, comportant de nombreux paramètres ajustables et c'est en contexte qu'une valeur est attribuée à chacun

³¹⁶ Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier, p. 16.

³¹⁷ Jean-Pierre Robert et Evelyne Rosen, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Ophrys, 2010, p. 67.

de ces paramètres, qu'un profil est établi, que des standards et des seuils indicateurs sont éventuellement fixés.³¹⁸

Le *Cadre* construit « de façon souple, tournée vers la contextualisation dans son principe et dans sa construction même » est en réalité « perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré malgré, se conforme. »³¹⁹ C'est ainsi que Castellotti et Nishiyama soulignent le problème récurrent de son utilisation lié à « l'application-adaptation d'un prêt à enseigner/apprendre/évaluer »³²⁰. L'étude d'éventuels ajustements de mesures du CECR constitue donc le corps principal de leur recherche visant à rendre l'utilisation du CECR plus confortable. Le principe de la contextualisation selon Nishiyama réside dans son exigence « des appropriations d'ordre culturel et social », c'est-à-dire une « réflexion d'ordre civilisationnel »³²¹. Comme il le souligne : « l'universel avait paradoxalement besoin d'être incarné dans le particulier pour affirmer son universalité. »³²² L'application du CECR exige en effet des appropriations d'ordre culturel et social, c'est-à-dire la prise en charge de la nature des cultures d'enseignement existantes³²³, le contexte sociétal, les difficultés et intérêts des apprenants ainsi que leurs pratiques réelles de certaines compétences dans le contexte donné.

C'est ainsi que Francis Goullier met l'accent sur la délimitation des « descripteurs sur lesquels il convient de se concentrer, pour tenir compte des besoins mais aussi des

³¹⁸ Daniel Coste, « Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Contextualisation et/ou standardisation ? », Communication au Colloque international de la FIPF, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, 2007, p. 4.

³¹⁹ Idem.

³²⁰ Castellotti et Nishiyama, « Contextualiser le CECR ? », *Le français dans le monde*, 2011, p.14.

³²¹ Jean Noriyuki Nishiyama, « Pour une politique linguistique en faveur de la contextualisation du CECR en Asie du Nord-Est », *Le français dans le monde*, 2011, p. 28.

³²² Ibid., p. 32

³²³ Au sens de Jean-Claude Beacco, il s'agit des « cultures éducatives » définies comme « plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou une ensemble de société donné. », à savoir, « la nature des rapports entre apprenants et professeur, le contrat de parole en classe (qui a droit à la parole, pour dire quoi et dans quelles circonstances ?), la relation de l'individu au groupe, les formes et le statut social de l'évaluation... » (Jean-Claude Beacco, « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour langues », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.3, n. 1, *Etudes didactique*, 2008, p.7)

possibilités effectives d'un groupe d'apprenants dans un contexte particulier. »³²⁴ Il recommande vivement à l'enseignant de précéder l'utilisation du CECR par une analyse des besoins et du contexte pour une utilisation pleinement efficace. C'est à cette condition que les choix des descripteurs peuvent se justifier en vue d'une amélioration de la situation locale (2011 : 23). Cela faisant, la référence au CECR pourra se faire dans deux sens. Dans un sens, l'enseignant procède à l'analyse de ses propres dispositifs élaborés et/ou dispositifs existants sur place pour « identifier ce qui est peut-être encore négligé ou insuffisamment développé et faire des choix responsables et raisonnés »³²⁵ ; et dans l'autre, il cherche à enrichir les outils de références du *Cadre* pour les « adapter à des situations ou des besoins qui n'étaient pas encore apparus avec clarté lors de sa rédaction ou que les auteurs n'ont pas pu prendre pleinement en compte. »³²⁶

De ce fait, les recherches dans les deux sens se révèlent non négligeables pour concevoir un dispositif approprié au contexte particulier. Nous avons examinés des dispositifs existants sur place (le cas de l'Université de Tamkang) et avons identifié leurs apports et limites. Les résultats de notre enquête sur le terrain concernant les besoins et attentes des apprenants pas encore pris en compte par l'institution seront analysés ci-après. Examinons-les donc en vue de renouveler l'enseignement du français dans le contexte de l'apprentissage à Taïwan.

5.3 L'enquête sur l'apprentissage de la littérature à l'Université de Tamkang en vue de la contextualisation du projet didactique

Vu le nombre réduit des matières littéraires au département de français par rapport à l'ensemble du programme (cf. § 5.1.1), l'enseignement du français à Taïwan ne semble pas s'orienter vers la littérature. Rappelons que l'université de Tamkang est la seule université qui garde au moins le cours « Histoire littéraire » comme instruction obligatoire. Les autres universités ont tendance à intégrer les matières littéraires dans

³²⁴ Francis Goullier, « L'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues : une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes », *Le français dans le monde*, 2011, p. 20

³²⁵ Ibid., p. 21.

³²⁶ Ibid., p. 22

la catégorie des cours optionnels. En cette matière, Daniel Delbreil met en exergue le phénomène dans le Colloque International 2010 à Taïwan :

Les politiques linguistiques actuellement à l'œuvre privilégient la langue de communication ou la langue des Affaires au détriment des dimensions culturelles. (...) le contexte mondial et même le contexte européen ne sont donc pas favorables aux études littéraires. Au mieux, dans les études françaises, l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue, et d'une langue "pratique", utilitaire. Les textes littéraires ne sont sollicités que dans un second temps.³²⁷

L'enseignement du français à Taiwan n'est pas épargné par ces politiques linguistiques. Nombreux sont les établissements supérieurs qui soustraient les cours littéraires en raison du « manque d'utilité » ou « l'absence d'intérêt des élèves vis-à-vis de la littérature ». Or, l'on se demande si notre public s'en est vraiment désintéressé ? Dans ce cas, quelles pourraient être les causes qui freinent la lecture des œuvres littéraires chez l'élève ?

Cette partie du travail poursuit l'analyse de l'enquête effectuée de 2014 à 2016 auprès d'étudiants de quatrième année du département de français de l'Université de Tamkang. Il s'agit d'étudier les questions liées au rapport des étudiants avec l'apprentissage de la littérature française et, plus précisément, avec celui du genre romanesque.

La question est formulée de la façon suivante :

3) Vous intéressez-vous à la littérature française ? Oui Non

Si oui, pourquoi ?

- pour perfectionner mon français
- pour comprendre la société française et son peuple
- pour développer un esprit critique et indépendant
- pour découvrir de nouveaux procédés littéraires
- pour s'évader dans un autre monde
- pour se sensibiliser
- Autre(s) raison(s) _____

³²⁷ Daniel Delbreil, *Approches nouvelle de la littérature française dans les thèses soutenues en France par les étudiants étrangers*, Acte du Colloque International 2010, Département de langue et culture française de l'Université Catholique Fu-Jen, p. 20

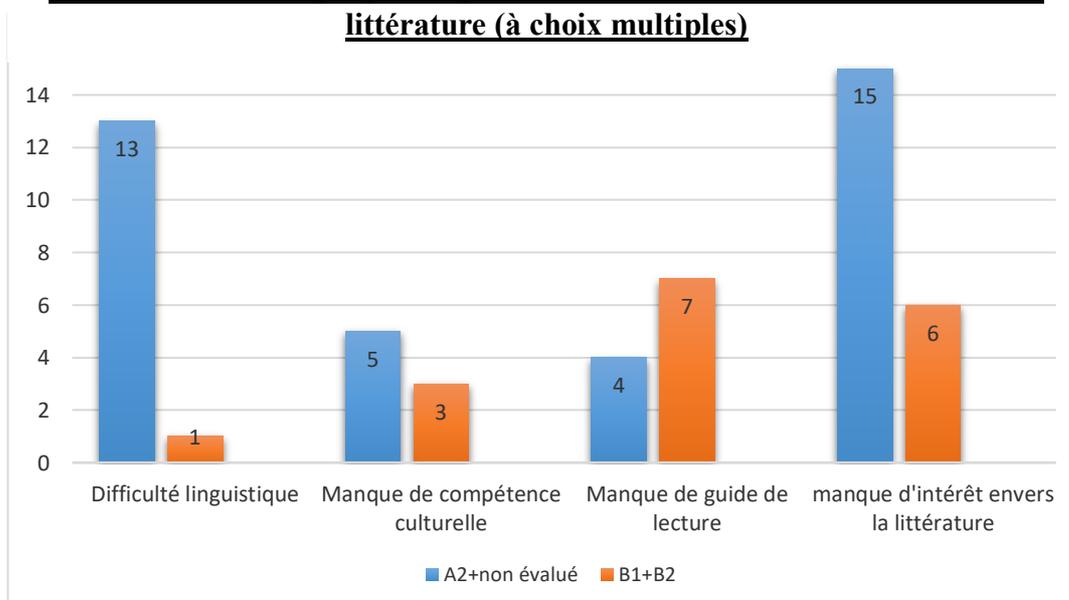
Si non, pourquoi ?

- les difficultés linguistique du français
- incompréhension du récit littéraire à cause des différences culturelles
- manque de guide de lecture (Vous ne savez pas comment lire une œuvre littéraire)
- manque d'intérêt pour la littérature
- Autre(s) raison(s) _____

5.3.1 Analyse des difficultés des étudiants sondés face à l'apprentissage de la littérature française

Parmi 114 questionnaires récupérés, 61 % des étudiants sondés sont intéressés par la littérature française contre 39 % des étudiants désintéressés³²⁸. Il est étonnant de constater le taux assez élevé d'avis favorables pour cette matière, contrairement à la régression de son enseignement-apprentissage dans le monde. En vue d'éclaircir ce résultat inattendu, commençons par l'analyse du cas des étudiants désintéressés pour ensuite examiner celui des étudiants intéressés. Renvoyons donc au tableau 5 :

Tableau 5: Raisons proposées par étudiants désintéressés de lecture de la littérature (à choix multiples)



³²⁸ Voir le chapitre 4.2 de la présente thèse pour la présentation détaillée de l'enquête.

5.3.1.1 Difficultés d'ordre linguistique et difficultés liées au manque de guide de lecture

Au niveau du nombre d'étudiants désintéressés, il existe 37 élèves débutants (A2 + non évalué) contre 17 élèves intermédiaires. Nous pouvons remarquer un lien étroit entre la compétence linguistique et l'intérêt envers la littérature ; plus ils rencontrent de difficultés linguistiques (13 élèves débutant contre 1 intermédiaire), plus ils se désintéressent de la lecture littéraire (15 débutants contre 6 intermédiaires). À ce sujet, Hsiu-wen Wang, directrice du département de français à l'Institut de Wenzao, s'exprime dans le cadre du Colloque Sinophone sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en 2008 :

Même si les étudiants apprennent déjà le français depuis deux ans, leur compétence langagière n'est pas forcément suffisante. Parfois, ils sont incapables de déchiffrer le niveau du langage utilisé par l'auteur, le sens dénotatif et connotatif du mot, la nature grammaticale des mots ou des expressions. Les problèmes langagiers soulevés par le texte littéraire empêchent souvent les étudiants de comprendre les textes.³²⁹

La difficulté langagière force les élèves à consulter de manière permanente le dictionnaire, le plaisir de la lecture est de ce fait atténué. La frustration due au sentiment d'incompétence se fait ainsi sentir chez eux, ce qui explique leur résistance et démotivation à la lecture littéraire. Quant aux étudiants de niveau intermédiaire (la barre en couleur orange), leurs difficultés relèvent plutôt du manque de guide de lecture (7 élèves), bien que cette difficulté soit aussi éprouvée par les étudiants de niveau débutant (4 élèves). Néanmoins, il paraît que plus les élèves avancent dans leur apprentissage, plus ils sont conscients du manque de compétences lectoriales pour déchiffrer le texte étudié.

En effet, le transfert des compétences lectorales entre langue maternelle et langue cible n'est pas automatique (Wang Hsiu-Wen 2006 : 31) Sachant que la langue chinoise est caractérisée par son écriture à la fois idéographique et phonographique, distincte des langues occidentales alphabétiques. L'enseignement du chinois de l'école primaire

³²⁹ Hsiu-wen Wang, *Le «schéma narratif» dans l'enseignement de la littérature française à Taiwan*, l'Acte du Colloque Sinophone sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, 2008, p534.

jusqu'au lycée consiste, la plupart du temps, à développer chez les élèves des compétences linguistiques, étant donné le nombre important de caractères qui nécessitent l'explication continue de l'enseignant au niveau de la morphologie et de la lexicologie. À la longue, l'apprentissage du chinois revoie davantage à l'effort de mémorisation qu'à la capacité de raisonnement chez les apprenants.

Du point de vue didactique de WEN Ming-li (2002), la pensée critique renvoie aux activités dialectiques, à savoir l'interrogation, la réflexion, et la déconstruction-reconstruction, menée par une personne qui sait faire preuve d'autonomie et d'autodiscipline³³⁰. ZHANG Yu-yan, quant à elle, estime qu'en « faisant partie des activités de la pensée critique, la pensée créative repose sur le raisonnement analogique et la pensée métaphorique, et consiste, sur le plan théorique, à la découverte de nouveaux concepts et leurs liens réciproques. »³³¹ Au regard de ces notions, force est de constater la nature distincte entre les activités liées à la pensée critique et les manières dont l'enseignant actuel transmet les compétences linguistiques du chinois.

En effet, les causes résident non seulement dans les spécificités de la langue chinoise, par conséquent le manque de temps pour traiter tous ses phénomènes, mais aussi dans les modalités d'évaluation scolaire à Taïwan. Celles-ci reposent en effet sur des épreuves principalement constituées de questions à choix multiples, au lieu d'exercices de rédactions de synthèses ou de réflexions critiques³³². La modalité d'évaluation établie par l'institution a effectivement pour finalité de mesurer les connaissances des élèves de manière « objective », et d'automatiser la correction des quantités importantes des copies, tel est le cas de l'examen d'entrée à l'université à Taïwan. De ce fait, il n'est pas étonnant que, pour familiariser les élèves avec ce type

³³⁰溫明麗, *皮亞傑與批判性思考教學*, 台北市, 洪葉文化, 2002. (WENG Ming-Li, *L'épistémologie génétique de Piaget et l'instruction de la pensée critique*, Taipei, Culture HONG Ye, 2002.)

³³¹張玉燕, « 批判性思考與語文教學 », *課程與教學季刊*, 2004, 7 (2), 台北, 高等教育出版社, 頁 42. (Yu-yan ZHANG, « La pensée critique et la didactique des langues », *Revue trimestrielle du Programme et l'Enseignement*, 2004, n°7 (2), Taipei, Editeur : L'Éducation Supérieure, p. 42)

³³² A ce sujet, Wang Hsiu-wen estime que ce type d'évaluation basé sur les compétences phonographiques joue un « rôle négatif dans l'orientation de l'enseignement de la lecture en français », étant donné que les élèves taiwanais manquent d'occasion de s'entraîner à « reconstruire le sens du texte dans sa logique » et à « faire une lecture critique » dans les études secondaires. (*L'enfant et l'adolescent dans le roman français : Contribution à l'étude du personnage romanesque dans l'enseignement du français à Taiwan*, Thèse de doctorat en DFLE, sous la direction de Daniel Delbreil, Paris, l'Université Paris 3, 2006, p. 31.)

d'épreuves afin de garantir leur réussite, le contenu du cours au secondaire est beaucoup orienté par les modalités des épreuves destinées à évaluer principalement l'aspect linguistique du chinois.

Or, manquant d'entraînement à la réflexion interprétative dans la lecture des textes chinois dès les études secondaires, les étudiants taiwanais éprouvent des difficultés dans l'appropriation des textes littéraires en français. La lecture critique n'est pas un travail auquel les élèves sont accoutumés. Comme le souligne Hsiu-wen WANG : « Ils ne sont guère familiers avec les outils d'exploration d'un texte. En l'occurrence, lors de leur lecture littéraire en français, ils ont du mal à reconnaître l'usage de tropes ou de figures, les techniques littéraires ou les effets programmés par le texte. »³³³ L'apprentissage insuffisant des compétences lectorales et littéraires en langue maternelle entraînent par conséquent des difficultés dans l'appréhension du texte littéraire en français, d'où un détachement à l'égard de ce dernier.

Il est donc primordial de proposer des outils d'analyse visant à renforcer le cognitif des apprenants tout en les guidant dans la compréhension et l'interprétation du texte. Pourvu qu'ils puissent progressivement devenir plus autonomes dans l'accès au texte littéraire. À ce sujet, nombreux sont les didacticiens taiwanais qui prennent conscience du problème que soulève l'éducation nationale, et envisagent la didactique des langues dans le développement de la pensée critique. Tel est le cas de Yu-yan ZHANG qui s'interroge sur la façon de travailler la logique des apprenants :

Chaque matière a sa propre logique qui ne saurait se donner, se transmettre ou s'inculquer à travers une méthode de l'enseignement rapide. Au contraire, l'apprenant doit, de son étude de la matière, déduire soi-même la logique impliquée. C'est à l'exercice de la déduction qu'il recourt à sa pensée critique et à son discernement.³³⁴

Yu-yan ZHANG explique que si l'apprenant n'arrive pas à procéder à la pensée critique, c'est probablement à cause de ses lectures insuffisantes, sinon l'absence totale

³³³ Hsiu-wen Wang, *Le «schéma narratif» dans l'enseignement de la littérature française à Taiwan*, l'Acte du Colloque Sinophone sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, 2008, p. 535.

³³⁴ 張玉燕, « 批判性思考與語文教學 », *課程與教學季刊*, 2004, 7 (2), 台北, 高等教育出版社, 頁 44. (Yu-yan ZHANG, « La pensée critique et la didactique des langues », *Revue trimestrielle du Programme et l'Enseignement*, 2004, n°7 (2), Taipei, Editeur : L'Éducation Supérieure, p. 44)

d'exercice de la pensée critique durant ses lectures (2004 : 48). Ce défaut résulte de l'usage traditionnel des manuels scolaires en classe de chinois dans lequel l'apprenant se sert de manuels dans les seuls buts d'assimiler et de mémoriser les réponses attendues par le professeur. L'opinion de l'apprenant basée sur le point de vue de l'auteur n'est pas encouragée à s'exprimer dans la classe (Idem). Ainsi, afin de remédier à ce processus d'appropriation accoutumé, Yu-yan ZHANG recommande un enseignement-apprentissage basé sur la construction du rapport auteur et lecteur-apprenant. C'est-à-dire, durant la lecture du texte narratif, ce dernier doit s'entraîner à analyser sa logique interne à partir du point de vue de l'auteur en se posant les questions suivantes :

1. Quel est le but de l'auteur dans son écriture et quels sont ses messages à communiquer ?
2. Quelle est la problématique du récit ? Pour y répondre, quelles informations ou savoirs l'auteur doit-il avoir ?
3. Quelles hypothèses et jugements l'auteur attend-il chez le lecteur ?
4. Qu'inspire le texte lu chez le lecteur ?³³⁵

Cet outil d'analyse du texte narratif nous paraît également utile pour entraîner la pensée critique des apprenants dans le cadre du FLE, à condition que les récits à étudier soient logiquement parlant. Il faut donc choisir les textes où l'auteur a pour objectif d'orienter le lecteur dans le traitement des arguments. Lorsque l'écriture s'inscrit dans un modèle de recherche de la vérité par le biais des thèses opposées, le lecteur sera conduit à réfléchir sur leurs relations dialectiques à partir de la logique interne du texte. C'est ainsi que le travail de raisonnement débouchera sur la découverte des rapports des faits présentés avec les sens textuels. Durant ce travail cognitif, l'apprenant est poussé à aller au-delà des jugements de valeur et à donner plus que de simples impressions face au texte étudié. La compréhension et l'interprétation du texte s'accomplissent en l'occurrence à l'aide des indices organisés à l'échelle textuelle, ce qui complète l'enseignement-apprentissage traditionnel qui ne focalise qu'essentiellement sur les niveaux phonétique, sémantique et morphosyntaxique.

³³⁵ Ibid., p50.

5.3.1.2 Difficultés d'ordre culturel

En outre, dans le résultat de l'enquête, « le manque de compétence culturelle » représente également une raison pour laquelle les élèves bloquent devant les textes littéraires (5 étudiants du niveau débutant et 3 étudiants du niveau intermédiaire). Bien que le nombre des questionnaires soit restreint, le résultat correspond au postulat de Hsiu-wen WANG :

Le savoir des étudiants portant sur la société et la culture française conditionne la compréhension textuelle. Dans un texte littéraire, les référents socio-culturels peuvent être d'ordre littéraire, biblique, mythologique, historique, politique, etc. Ces référents socio-culturels, utilisés par l'auteur, revêtent une dimension évaluative, négative ou positive, valorisante ou dévalorisante. Ces signes référentiels construits dans le texte renvoient également aux personnages désignés par rapport au système de valeur de la société française.³³⁶

Il est évident que la présence des références culturelles varie selon les textes, certains textes en contiennent davantage que d'autres. Plus elles sont présentes et encrées dans le texte, plus les étudiants auront besoin de compléments d'informations culturels permettant de guider leurs réflexions durant la lecture. Les connotations liées à un tel phénomène social ou à tels personnages sont souvent sollicitées dans le déchiffrement du texte. Ces éléments peuvent être tout à fait évidents aux yeux des enseignants (surtout les français natifs), mais loin d'être perceptibles aux yeux des apprenants taiwanais. Ainsi, dans le cas où le système de valeurs français n'est pas encore intégré, la dimension évaluative des référents culturels risque d'être suspendue. La réception textuelle s'opère en l'occurrence à travers une série de filtres en référence au système de valeurs des apprenants. Ainsi, une interprétation éloignée du message d'origine instaurera le doute dans l'esprit des étudiants conscients de leur manque culturel et les rendra perplexes dans la lecture.

Le problème s'accroît notamment dans le cas où les systèmes de valeur de l'auteur et des apprenants entrent en conflit. La réception textuelle y requiert une

³³⁶ Hsiu-wen Wang, *Le «schéma narratif» dans l'enseignement de la littérature française à Taiwan*, op. cit., 2008, p. 535.

déconstruction-reconstruction des connaissances et cause par conséquent des troubles ou des résistances chez certains élèves. À cet égard, Martine Abdallah-Pretceille adopte plutôt un point de vue positif en tentant de démontrer comment la distance culturelle pourrait favoriser l'apprentissage de la langue cible :

Le romancier est un médiateur, un initiateur qui favorise la décentration par le simple fait que son texte suggère des interrogations et des hypothèses. La distance que le texte littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice, mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de voir et de se voir en oblique favorisant ainsi une objectivation de soi et du monde.³³⁷

Quel que soit les normes mises en œuvre pour représenter la vision du monde de l'auteur ou pour contester certaines croyances collectives, les interrogations et les hypothèses ainsi suggérées permettent d'entraîner chez les apprenants des capacités de « raisonnement, d'inférence et d'anticipation »³³⁸. Ainsi que le souligne Anne Godard, l'altérité se prête à une « lecture interprétative qui tient compte de la double subjectivité - celle de l'auteur et celle du lecteur- que l'on peut former une attitude d'ouverture à ce qui nous échappe »³³⁹. Partant d'une analyse des allusions socioculturelles, l'enseignement-apprentissage du texte littéraire conduit à développer le décentrement des élèves.

La mise en rapport entre le développement des connaissances culturelles et des capacités réflexives à des fins anthropologiques est également soulignée dans le travail de Yi-Ling CHEN (2010). La didacticienne taïwanaise va plus loin en promouvant un enseignement-apprentissage des cultures étrangères en tant que matière autonome, indépendante des cours de langue et de littérature³⁴⁰. Pour être une matière à part

³³⁷ Martine Abdallah-Pretceille, « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers », *Synergies Brésil*, n° spécial 2 « Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes », GERFLINT, 2010, p. 155.

³³⁸ Anne Godard, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris, 2015, p. 42.

³³⁹ *Ibid.*, p. 52.

³⁴⁰ 陳怡齡 · « 法語電影中的社會文化教學、非語言教學與多元文化觀點 » · 歐洲語言學報第三期 · 彰化 · 大葉大學年報 · 2010 · 頁 168-170 ° (Yi-Ling CHEN, « L'enseignement du socioculturel non linguistique dans la perspectives multiculturelle à partir du support cinématographique français »,

entière, elle estime nécessaire d'approfondir et élargir les sujets du cours en les centrant sur la réflexion des valeurs distinctes.³⁴¹ D'après elle, l'approche interculturelle ne devrait pas se contenter d'une confrontation ou d'une comparaison de la culture cible et la culture d'origine, sachant qu'il n'existe pas « une » culture française telle qu'il n'existe pas « une » culture taïwanaise, la question de la didactique de cultures devrait être abordée dans une approche « multiculturelle »³⁴². Le « choc culturel » résultant des contacts des différentes cultures fait partie du fondement de la société française, c'est dans ces conflits multiculturels qu'émergent des mouvements sociaux et s'engagent des débats constructifs contribuant au progrès du pays³⁴³.

L'idée nous paraît intéressante dans le sens où la démarche pédagogique part des points faibles des apprenants, à savoir le manque de compétences culturelles, pour les amener à explorer des terrains inconnus que sont des particularités des cultures, voire des groupes sociaux étranges au premier regard. L'étude permet de reconnaître tout d'abord l'existence des conflits culturels pour pouvoir ensuite les rationaliser à partir des réflexions sur les rapports de cause et conséquence, des décentralisations, ainsi que des argumentations fondées sur les savoirs culturels appris en cours.

La revue des langues européennes, 2010, n° 3, Changhua, La Presse de l'université de Da-ye, pp. 168-170)

³⁴¹ En citant Ryoko KIJIMA, Yi-Ling CHEN recourt à l'exemple de la grève française pour expliquer les valeurs distinctes de deux pays. Dans la société japonaise, la discipline collective prime sur les intérêts individuels, tandis que dans la société française, la grève permet au public de se sensibiliser aux difficultés que rencontre un groupe minoritaire et de respecter ainsi l'avis de ce dernier, voire de lui porter soutien.

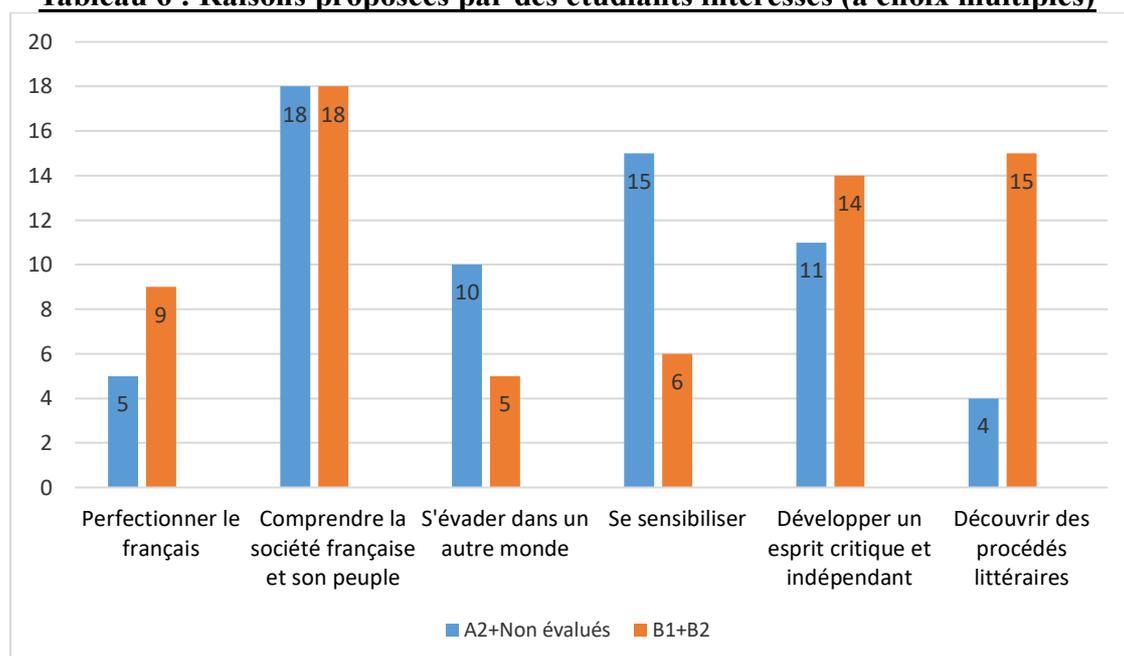
³⁴² D'après Karen Risager, il existe quatre catégories de didactique des cultures étrangères : 1) **l'approche culturelle** qui se centre sur la transmission des savoirs liés à la culture de la langue cible ; 2) **l'approche interculturelle** qui insiste sur les échanges entre la culture de la langue cible et celle de la langue d'origine dans l'apprentissage de la langue étrangère ; 3) **l'approche multiculturelle** qui met l'accent sur le multilinguisme d'un pays telle que sa multiculturalité, de sorte que dans l'enseignement de la langue cible, l'intervention culturelle ne devrait pas se contenter d'un seul point de vue; 4) **l'approche transculturelle** qui s'intéresse non seulement au contact et au croisement des cultures mais aussi à leur interpénétration. (Karen Risager, "Language teaching and the process of European integration." In Michael Byram & Michael Fleming (eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*, Cambridge Language Teaching Library, 1998, pp. 242-254.)

³⁴³ Ryoko KOJIMA cité par Yi-Ling CHEN. (« La "francothérapie", une réflexion sur le français comme "traitement" chez les apprenants japonais face au malaise croissant de la société », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2002/2, n° 126, pp. 237-246.)

5.3.2 Analyse des motifs des étudiants pour l'apprentissage de la littérature française

Quoique les difficultés soient bien présentes, 61 % d'étudiants sondés s'intéressent à la littérature française. Ce taux assez élevé nous encourage à continuer nos recherches sur cette matière et à connaître les intérêts des étudiants en vue d'une meilleur contextualisation de notre projet didactique. Renvoyons ainsi au tableau 2 :

Tableau 6 : Raisons proposées par des étudiants intéressés (à choix multiples)



Il en ressort que les intérêts communs et divergents envers la littérature cohabitent chez les élèves de niveaux différents. D'une façon générale, les étudiants de niveau débutant s'intéressent plus à « comprendre la société française et son peuple », « se sensibiliser », « développer un esprit critique et indépendant » et « s'évader dans un autre monde ». En revanche, les compétences linguistiques et littéraires, telles que « perfectionner le français » et « découvrir des procédés littéraires », sont beaucoup moins évoquées. Quant aux étudiants de niveau intermédiaire, leurs intérêts consistent surtout à « comprendre la société française et son peuple », « découvrir des procédés littéraires », « développer un esprit critique et indépendant », voire « perfectionner le français ».

Force est de constater que s'intéressant moins à l'aspect linguistique et esthétique de l'œuvre, les étudiants de niveau débutant ont tendance à privilégier la dimension affective de leur rapport à la lecture en servant la littérature de moyen à développer la sensibilité, la subjectivité ainsi qu'à éprouver le plaisir de lire. Ils s'abandonnent à l'illusion référentielle en privilégiant la posture empathique dans laquelle ils attendent des effets affectifs pour ressentir les personnages, éprouver des émotions (« se sensibiliser » : 15 débutants contre 6 intermédiaires). Cette posture va souvent de pair avec celle de l'engagement par l'identification ou la contre-identification à partir de laquelle le lecteur se projette dans l'aventure de l'histoire (« s'évader dans un autre monde » : 10 débutants contre 5 intermédiaires). Nous supposons que leur modalité de lecture repose davantage sur la *lecture participative* que sur la *lecture distanciée* au sens de Jean-Louis Dufays, ou dans une posture du lecteur *lisant* au sens de Vincent Jouve (cf. §2.1.3).

En revanche, pour les étudiants de niveau intermédiaire, l'intérêt se manifeste surtout par la « primauté du cognitif »³⁴⁴ en privilégiant la *lecture distanciée* (cf. §2.1.1). La dimension psycho-affective étant relativement suspendue, les élèves se servent de la littérature pour travailler les savoirs esthétiques (« découvrir des procédés littéraires » : 15 élèves intermédiaires contre 4 élèves débutants) et linguistiques (« perfectionner le français » : 9 élèves intermédiaires contre 4 élèves débutants). En vue de développer la sensibilité esthétique, ils s'attardent sur le fonctionnement du texte et s'interrogent davantage sur les manières dont les auteurs représentent le monde fictif. À cet égard, nous sommes étonnés de leur vif intérêt envers l'étude stylistique malgré les difficultés du vocabulaire, de la syntaxe, de la polysémie des mots et de leurs connotations.

Malgré les intérêts divergents, il existe des intérêts communs chez les deux groupes d'étudiants de niveaux différents. Il s'agit de « connaître la société française et

³⁴⁴ Au sens de Denis Bertrand et Françoise Ploquin, le terme renvoie à l'idée que « la littérature reste dans tous les cas objet de savoir, objet de classement, objet d'interprétation. La part du sensible apparaît marginal, comme un supplément d'âme, rétribuant dans le meilleur des cas un parcours de la connaissance. » (Denis Bertrand, Françoise Ploquin, « Littérature : esthétique et pédagogie », *Le Français dans le monde*, n°242, 1991, pp. 43-44.)

son peuple »³⁴⁵ (18 élèves débutants contre 18 élèves intermédiaires) et de « développer un esprit critique et indépendant » (11 élèves débutants contre 14 élèves intermédiaires). Ces données démontrent qu'ils ont conscience de leur manque de pensée critique, et de leur envie d'y remédier à travers l'apprentissage du texte littéraire. D'ailleurs, même si les élèves de niveau débutant pratiquent plutôt une lecture participative, le concept du texte comme un objet d'analyse n'est pas totalement absent dans leur représentation de la lecture littéraire. A l'instar des élèves du niveau intermédiaire, ils s'attendent à être capables d'explorer plus profondément les sens sous-jacent de l'œuvre qui impliquent une réalité sociale propre à son auteur (« connaître la société française et son peuple »).

Selon Henri Besse, il existe trois types de sens au sein du texte littéraire : le « sens littéral » renvoie à « ce que le texte dit », le « sens signifié » à « ce qu'a ou aurait voulu dire l'auteur », ainsi que le « sens évoqué » à « ce que le texte dit au lecteur »³⁴⁶. Si Henri Besse considère ce dernier comme celui qui apparaît le plus important chez les jeunes et envisage ainsi une didactique de la littérature dans laquelle « le sens évoqué prendrait le pas, dans un premier temps, sur le sens littéral et le sens signifié »³⁴⁷, il nous paraît plus profitable d'amener les élèves depuis le sens évoqué (caractérisé par la sensibilité, la subjectivité et le plaisir) puis évoluer vers les sens littéral et/ou signifié. C'est-à-dire, amener les apprenants à s'interroger sur le fonctionnement du texte à partir des passages qui leur provoquent des sensations et leur donnent du sens, pour qu'ils puissent se sensibiliser au lien étroit de la dimension psychoaffective avec les dimensions poétique et culturelle du texte. De cette manière, leur lecture littéraire est dès le début dotée d'une finalité qui consiste à savoir en quoi l'étude des faits littéraires leur sert dans leur écriture. Rappelons que les procédés littéraires conditionnent les effets sur le lecteur tout en contribuant à façonner le style propre de l'auteur et de sa vision personnelle du monde.

³⁴⁵ Cet intérêt renvoie à l'envie du développement personnel par le biais de l'acquisition des connaissances socioculturelles (cf. § 4.3.2).

³⁴⁶ Henri Besse, « Sur une pragmatique de la lecture littéraire, ou "de la lecture qui est la communication au sein de la solitude" », *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 1988, pp. 53-62.

³⁴⁷ Il s'agit d'une approche du texte littéraire qui préconise le plaisir de la lecture et se centre sur la sensibilité, la subjectivité et le plaisir pour laisser au second plan l'étude des savoirs sur l'auteur et son époque (le sens signifié). (Idem.)

5.4 La contextualisation des descripteurs de compétences du CECR en vue d'un projet d'écriture destiné aux étudiants taiwanais

5.4.1 L'intégration des tâches actionnelles du CECR dans l'enseignement de la littérature en classe de FLE est-elle possible ?

Tout en nous inscrivant dans le CECR, nous tenons à adapter les activités mises en place en classe FLE aux attentes des étudiants révélées par les résultats de notre enquête sur le terrain. Rappelons que les intérêts des étudiants sondés envers la littérature française proviennent de différentes perspectives. Les étudiants sont à la recherche de plaisirs et de sensations d'évasions qui s'ajoutent aux aspects cognitif et esthétique. Cela s'explique par leur envie de développer leur pensée critique et la lecture littéraire. Ces diverses attentes se conforment en effet aux principes du CECR concernant l'utilisation esthétique ou poétique de la langue en tant que tâches communicatives:

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites.³⁴⁸

Ainsi, parmi les activités esthétiques proposées, nous soulignons entre autres, « la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.) »³⁴⁹ Par-là, le CECR met l'accent sur le lien étroit entre réception, production, et représentation, ainsi qu'entre lire et écrire, en faisant de la littérature un lieu de pratiques, de création, et d'interprétation. C'est ainsi que l'écriture créative se propose comme un projet de tâches que les apprenants débutent par l'appropriation du thème par la lecture. Les étudiants sont amenés, au cours de leur apprentissage, à se documenter dans le but de réaliser leur propre récit. L'utilisation subjective et créatrice de la langue devient en l'occurrence un moyen de représenter le thème, permettant aux élèves d'éprouver le plaisir d'appréhender le fait littéraire et de l'exprimer à leur façon. La conciliation des tâches actionnelles avec la

³⁴⁸ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris Didier, 2001, p. 47.

³⁴⁹ Idem.

perspective littéraire semble ainsi possible, comme le confirme Donatienne Woerly : « Le CECR ouvre indéniablement des horizons renouvelés : le texte littéraire peut tout à fait trouver sa place dans un cadre actionnel, dans un enseignement par tâches ou dans une pédagogie de projet»³⁵⁰.

Pour que notre dispositif didactique inscrit dans cette « pédagogie de projet » puisse aider les étudiants à atteindre le niveau requis qu'impose l'Université de Tamkang, nous allons étudier les descripteurs de compétences suggérés par le CECR. Rappelons que l'organisation des cours de français au niveau supérieur à Taïwan ne dépend pas du programme défini par le Ministère de l'Education nationale, mais vise à réussir le DELF B1 dans la plupart de départements de français (tel est le cas de Tamkang). Notre projet d'écriture sur la féminité des années 1920 est mis en place dans une classe de composition française dont le niveau de la plupart des étudiants est A2 en préparation des compétences du B1.

5.4.2 Les descripteurs de compétences proposés par le CECR et la possibilité de l'élargissement de l'étendue dans le cadre de « la pédagogie de projet »

Malgré la place restreinte accordée à la littérature, la version amplifiée du CECR publiée en 2016 propose, d'une façon plus complète que la version précédente (2001), des descripteurs de compétences liés à l'écriture créative s'inscrivant dans le cadre de la production écrite. Nous ne retenons ici que les descripteurs liés à notre sujet traité, d'A1 à B1.

Tableau 7: Descripteurs illustrant les niveaux du CECR, Version 2016, amplifiée, p53-54

	Production écrite
	ÉCRITURE CRÉATIVE

³⁵⁰ Donatienne Woerly, « Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et perspectives », *La littérature dans l'enseignement du FLE*, sous la direction d'Anne Godard, Didier, p. 134.

B1	<ul style="list-style-type: none"> - Peut indiquer distinctement l'ordre chronologique dans un texte narratif. - Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. - Peut raconter une histoire. - Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé.
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. - Peut écrire une histoire simple (par exemple sur des événements lors de vacances imaginaires ou sur la vie dans un avenir lointain). - Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens. - Peut écrire le début d'une histoire ou en continuer une, à condition qu'il/elle puisse consulter un dictionnaire et des tableaux de référence (par exemple des tableaux de conjugaisons dans un manuel scolaire).
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. - Peut décrire très simplement une pièce d'appartement/de maison.

Ces descripteurs ont pour finalité de stimuler « la réflexion sur les objectifs et les méthodes » et de fournir « une base commune pour la conception de programmes, d'examens, de diplômes et de certificats » (CECR, 2001), mais font également l'objet d'un ajustement selon l'objectif et le besoin spécifiques des apprenants. Daniel Coste souligne même deux situations particulières qui peuvent les outrepasser. Il s'agit, d'une part, d'un enseignement dans lequel « une langue non-première sert de vecteur à la construction de connaissances, requiert sans doute des descripteurs adaptés que ceux qui existent, en relation notamment aux domaines disciplinaires concernés par cette forme d'enseignement, aux genres discursifs ou aux activités communicationnelles que ces disciplines mettent en œuvre. »³⁵¹ Autrement dit, il faut élargir l'étendue des descripteurs qui intègrent les savoirs des disciplines concernés (par exemple dans notre cas, les compétences narratologiques, liées aux caractéristiques des genres concernés et

³⁵¹ Daniel Coste, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », op. cit, 2007, p. 27.

à leurs pratiques communicatives) que le CECR n'est pas en moyen de couvrir. D'autre part, pour « tout ce qui touche à la compétence (inter)culturelle »³⁵², les descripteurs proposés sont peu développés, et requiert de compléter les outils existants.

L'idée d'ajuster les mesures et/ou proposer des descripteurs complémentaires est censée être la contribution de chaque enseignant à la démarche collective du CECR. Pourtant, cette contextualisation n'est pas sans contrainte et doit en réalité faire preuve d'une conscience de l'enseignant à l'égard de la politique linguistique du CECR, lui-même repose sur « une transparence et une comparabilité des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage »³⁵³. À cela s'ajoutent des valeurs promues³⁵⁴ qui peuvent se résumer par le développement de compétences plurilingues, interculturelles et de l'autonomie d'apprentissage chez les apprenants (Goullier 2011 : 24). En ce sens, la contextualisation du CECR suppose une prise en compte de la cohérence interne des dispositifs mis en œuvre dans les valeurs concernées. Se basant sur ce principe, nous retenons, parmi des prescripteurs relatifs à l'écriture créative, ceux qui nous servent de grandes lignes de compétences à travailler :

- peut écrire des phrases et des expressions simples sur des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font (niveau A1) ;
- peut écrire des biographies imaginaires courtes et simples sur les gens ; peut écrire une histoire simple (niveau A2) ;
- peut écrire la description d'un événement réel ou imaginé ; peut raconter une histoire (niveau B1)

Ces descripteurs servent de référence d'évaluation à l'accomplissement des tâches communicatives, elles-mêmes constituent le projet didactique s'inscrivant dans

³⁵² Daniel Coste, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? », op, cit, 2007, p27.

³⁵³ Francis Goullier, « L'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues : une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes », op, cit. , 2011, p. 23

³⁵⁴ Les valeurs en question renvoient à la transparence, le respect de la diversité linguistique et culturelle tant en Europe que dans le monde, et le besoin de valorisation et de développement du plurilinguisme de chaque individu, la nécessité d'une éducation au respect de la valeur de cette diversité ainsi que l'exigence d'une éducation de qualité et d'équité dans son accès. (Ibid., p. 24)

l'approche actionnelle. Selon Christian Purent, « il n'est pas toujours aisé ni possible d'exploiter en permanence la littérature dans le cadre d'actions sociales réelles, mais rien n'empêche et personne ne devrait empêcher de combiner pédagogie du projet et simulation. »³⁵⁵ Ainsi, à titre d'exemple, le projet simulé peut consister en la création d'un personnage féminin de l'époque cible tout en mettant les élèves dans le rôle d'un créateur artistique (acteur social) qui réalise son propre œuvre littéraire (résultat) dont le contenu est censé se conformer le plus possible aux exigences de l'éditeur spécialisé au temps des années 1920 (environnement professionnel). Dans la simulation du projet d'écriture, l'élève-scripteur doit s'imaginer être capable de caractériser le genre textuel à produire. Dans notre cas, c'est le genre romanesque (en quoi consiste un récit romanesque). L'élève scripteur doit être en mesure de présenter devant son « éditeur » le résumé qui met en avant les traits sociohistoriques comme axe principal reliant les différents composants narratifs.

Ainsi, il faut apprendre aux élèves le statut du corpus étudié, en tant que source d'idées, destiné à les alimenter en connaissances nécessaires, qu'elles soient des caractéristiques génériques, des moyens linguistiques, des connaissances culturelles, ou des stratégies narratives. Le corpus à étudier a ainsi pour fonction d'enrichir leur connaissance du sujet traité, leur vision du monde, et de renouveler certains stéréotypes. Dans la perspective actionnelle, les apprenants sont, d'une façon graduelle, amenés à accomplir des tâches tout en allant chaque fois un peu plus loin pour arriver à matérialiser leur représentation finale et à réaliser le projet final - un écrit de trois pages sur l'histoire imaginée d'une femme des années 1920.

Pour peu que le projet mis en place puisse correspondre à leurs attentes profondes d'un cours littéraire, sa contextualisation ne peut se contenter de la prise en compte de leur rapport avec la lecture littéraire. Il faut de surcroît intégrer leurs conceptions plus spécifiques sur la construction du récit. Nous allons dès lors entrer dans le champ de la narratologie et analyser leur rapport avec la lecture du roman ainsi que leurs représentations du système des personnages. Cela faisant, nous souhaitons que le projet

³⁵⁵ Christian Purent, « La perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », Publication exclusive pour le site www.christianpuren.com, mis en ligne 2012, consulté le 06/2016

contextualisé puisse les aider à acquérir les compétences manquantes que révèlent des données du sondage tout en complétant et prolongeant les outils du CECR.