

Dissertationen aus der Philosophischen Fakultät  
der Universität des Saarlandes

# Le potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langues

L'exemple de la section Abibac en France

Susanne Geiling-Hasnaoui



*universaar*

Universitätsverlag des Saarlandes  
Saarland University Press  
Presses Universitaires de la Sarre

Susanne Geiling-Hassnaoui

# Le potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langues

L'exemple de la section Abibac en France



*universaar*

Universitätsverlag des Saarlandes  
Saarland University Press  
Presses Universitaires de la Sarre

D 291

Dissertation zur gleichzeitigen Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultäten der Universität des Saarlandes und des Doktors der « Langues et Littératures Etrangères » der Universität Reims Champagne-Ardenne, im Rahmen einer Cotutelle zwischen beiden Universitäten, mit der freundlichen Unterstützung der Deutsch-Französischen Hochschule.

Dekan der Philosophischen Fakultät II der Universität des Saarlandes: Dietrich Klakow  
Dekan der Fakultät für Literatur- und Humanwissenschaften der Universität Reims Champagne Ardenne: Frédéric Piantoni

Berichterstatter: Prof. Dr. Helga Maria Meise  
Prof. Dr. Hans-Jürgen Lüsebrink

Tag der letzten Prüfungsleistung: 13.11.2015

© 2017 *universaar*  
Universitätsverlag des Saarlandes  
Saarland University Press  
Presses Universitaires de la Sarre



Postfach 151150, 66041 Saarbrücken

ISBN 978-3-86223-201-7 gedruckte Ausgabe  
ISBN 978-3-86223-202-4 Online-Ausgabe  
URN urn:nbn:de:bsz:291-universaar-1582

Projektbetreuung *universaar*: Susanne Alt

Satz: Susanne Geiling-Hasnaoui  
Umschlaggestaltung: Julian Wichert

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

*Pour ma mère, Helga Geiling, née Reichenbach  
(1937-2006) qui m'a toujours encouragée à  
apprendre et à faire face aux défis*



## Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui de près ou de loin m'ont soutenue dans mes efforts et ont contribué ainsi à la réalisation de ce travail.

Je remercie avant tout mes directeurs de thèse, la professeure Mme Helga Maria Meise et le professeur M. Hans-Jürgen Lüsebrink pour leur disponibilité, leur bienveillance et la pertinence de leurs suggestions et questionnements.

Je voudrais également exprimer toute ma reconnaissance aux membres des écoles doctorales du CIRLEP à Reims et de l'école transfrontalière LOGOS, ainsi qu'aux participants des séminaires des doctorants du *Lehrstuhl für Romanische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation* à Sarrebruck – les échanges et encouragements à l'occasion des journées doctorales étaient d'une grande importance pour l'avancement de mon travail. Ma présence régulière à ces séminaires était facilitée par le soutien financier de l'Université franco-allemande (UFA) envers lequel je suis très reconnaissante.

Je tiens également à remercier les responsables et les collègues des sections Abibac en France et en Allemagne qui ont répondu à mes questionnaires, qui m'ont accordé des interviews et des visites de leurs cours – sans leur disponibilité, une partie de ce travail aurait été irréalisable. Merci particulièrement à M. Christophe Fauchon qui a mis à ma disposition les statistiques du ministère de l'Éducation nationale concernant la section Abibac, à Mme Blandine Roy et son équipe au CIEP qui m'ont donné l'occasion d'y mener mes enquêtes et mes recherches.

Merci aux personnels des écoles doctorales et des bibliothèques universitaires de Reims et de Sarrebruck pour leur accueil sympathique et leur aide – ma sincère gratitude va particulièrement à Mme Cécile Poirot pour ses conseils concernant la rédaction de la bibliographie.

Je réserve une place particulière à ma famille et à mes amis dont la patience et la bienveillance m'ont permis d'aboutir ce travail.



## Résumé

Cette thèse traite du potentiel interculturel de la littérature en cours de langue à l'exemple de la section Abibac en France, créée en 1994 dans le contexte de la coopération franco-allemande. Permettant l'obtention simultanée du baccalauréat français et de son équivalent allemand, l'*Abitur*, son objectif principal est le développement de la compétence interculturelle.

La première partie présente un aperçu historique de la section Abibac, l'arrière-plan conceptuel de notre recherche dans les domaines interculturel, didactique et littéraire, et nos choix méthodologiques.

Dans la deuxième partie, nous analysons le contexte théorique et institutionnel de l'enseignement de l'allemand en France. Nous discutons le statut de l'élève en tant que lecteur et présentons une étude empirique concernant la place de la littérature et de l'interculturel dans les textes-cadre institutionnels en France et en Allemagne, ainsi que dans les supports pédagogiques.

La troisième partie démontre par des études de terrain les pratiques dans les sections Abibac en France. Une enquête menée auprès des professeurs concernant leurs choix de supports pédagogiques ainsi que leurs approches et objectifs est approfondie par des observations participatives menées dans quatre sections Abibac. Une expérimentation d'enseignement basée sur la lecture croisée de littératures de minorités mène à un modèle didactique permettant l'exploitation du potentiel interculturel des textes littéraires en classe.

L'approche interdisciplinaire et interculturelle ainsi que l'association de la recherche théorique et de l'expérience pratique sur le terrain sont les clés de cette recherche.

Compétence interculturelle – didactique des langues – didactique de la littérature – littérature allemande – lectures croisées





# Abstract

The cross cultural potential of literature in foreign language teaching  
The example of Franco German bilingual departments of French High-Schools

This thesis deals with teaching German literature in the bilingual department in French High-Schools: “Abibac”, created in 1994 in the field of Franco German cooperation, enables the students to pass the German and the French Secondary School examination simultaneously. The priority is to develop intercultural skills through the reciprocal knowledge of the two cultures.

In the first part of this thesis, the development of the bilingual departments “Abibac” of French High-Schools is described in the historical context. Then the basic concepts of intercultural research, literary didactics and foreign languages didactics we refer to are reflected and the methodology of the thesis is presented.

In the second part of our research, we present the theoretical and official context of German literature teaching in France. The theoretical analysis of pupils as readers is completed by an empirical study of the official instructions of German and French High-Schools. There is also an analysis of the way literature is introduced and intercultural skills are developed in textbooks.

The third part of this thesis deals with the daily teaching practice in “Abibac”-departments in France. A survey of teachers on their teaching material, teaching practices and objectives is analysed and deepened by the presentation of observations in four “Abibac”-departments. A concrete teaching experience with books by multicultural authors will show how to study intercultural questions in literature.

The interdisciplinary and intercultural approach of this project, the association of university research and practical experience in High-schools are the keys of this thesis.

Intercultural skills – foreign language didactics – literary didactics –  
german literature – cross culture



## Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| Remerciements .....  | III       |
| Résumé .....   | V         |
| Abstract .....   | VII       |
| Table des matières .....   | XI        |
| Liste des graphiques .....   | XVII      |
| Liste des illustrations .....  | XIX       |
| Liste des tableaux .....   | XXI       |
| Liste des annexes .....  | XXIII     |
| Introduction .....   | 1         |
| <b>Première partie : La section Abibac comme objet de recherche<br/>interculturelle</b> .....            | <b>11</b> |
| 1 L'Abibac, une interculture .....   | 13        |
| 1.1 L'ancrage historique de la section Abibac .....  | 16        |
| 1.1.1 Le Traité de l'Elysée .....  | 16        |
| 1.1.2 Les modèles scolaires franco-allemands .....   | 20        |
| 1.2 L'évolution de la section Abibac .....   | 22        |
| 1.2.1 Un dispositif en croissance .....  | 22        |
| 1.2.2 Le caractère modèle de la section .....  | 25        |
| 2 L'Abibac et les questions de recherche interculturelle .....   | 29        |
| 2.1 Du constat de la différence au défi interculturel .....  | 31        |
| 2.2 Le reflet des différences dans les disciplines non linguistiques .....                               | 34        |
| 2.3 L'enseignement des langues et de la littérature en France et<br>en Allemagne .....                   | 37        |
| 2.4 L'enseignement de la littérature et son potentiel interculturel<br>comme question de recherche ..... | 39        |
| 3 Les approches méthodologiques .....  | 41        |
| 3.1 Le dilemme méthodologique de la recherche en didactique des<br>langues .....                         | 41        |
| 3.2 L'analyse croisée du cadrage binational de la section Abibac .....                                   | 42        |
| 3.3 La description dense et les pratiques de l'enseignement .....  | 43        |
| 4 Les notions-clés de l'interculturel, de la didactique et de la<br>littérature .....                    | 45        |
| 4.1 La notion de culture .....   | 45        |
| 4.2 La compétence interculturelle .....  | 47        |
| 4.3 L'apprentissage, la pédagogie et l'éducation interculturels .....                                    | 48        |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.3.1 | Education interculturelle et apprentissage interculturel .....          | 49 |
| 4.3.2 | La section Abibac – une forme d'apprentissage interculturel .....       | 50 |
| 4.4   | La didactique interculturelle des langues .....                         | 51 |
| 4.5   | Les différentes notions de littérature .....                            | 53 |
| 4.5.1 | Que veut dire « littérature » ? .....                                   | 53 |
| 4.5.2 | La question du canon littéraire .....                                   | 56 |
| 4.5.3 | Les notions de littérature de minorités et de littérature mineure ..... | 58 |

## **Deuxième partie : Le cadre théorique et institutionnel de la section**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Abibac</b> .....  | 63  |
| 1 L'élève comme lecteur – une approche théorique.....  | 65  |
| 1.1 L'esthétique de l'effet, l'esthétique de la réception et le rôle du lecteur.....                           | 65  |
| 1.2 Contextes culturels et lectures plurielles .....   | 67  |
| 1.3 Lectures scolaires et motivation.....  | 68  |
| 1.4 L'élève et ses compétences de lecture .....  | 71  |
| 1.4.1 Littératie et lecture littéraire.....  | 72  |
| 1.4.2 Les habitudes de lecture des adolescents .....   | 75  |
| 1.4.3 Devenir lecteur – le rôle de l'école .....   | 78  |
| 1.5 Les spécificités de la lecture en langue étrangère .....   | 80  |
| 1.5.1 Les émotions du lecteur .....  | 81  |
| 1.5.2 Les stratégies de lecture .....  | 82  |
| 1.5.3 La compétence plurilingue.....   | 84  |
| 1.5.4 Les aides à la lecture .....   | 85  |
| 1.5.5 La question de l'authenticité des textes de lecture .....  | 87  |
| 1.6 L'élève-lecteur en section Abibac.....   | 88  |
| 2 Littérature et interculturel en cours de langues : le cadre institutionnel .....                             | 91  |
| 2.1 Les textes de cadrage pour l'allemand, langue étrangère en France.....                                     | 92  |
| 2.1.1 Le début des années 1990 – un nouveau statut pour les langues.....                                       | 92  |
| 2.1.2 Le début des années 2000 – un pas vers l'Europe.....   | 98  |
| 2.1.3 La réforme des lycées en 2010 – une nouvelle organisation de l'enseignement des langues.....             | 105 |
| 2.1.4 L'évolution de l'enseignement des langues de 1990 à 2010 .....   | 110 |
| 2.2 Les textes de cadrage spécifiques pour la section Abibac en France .....                                   | 111 |
| 2.2.1 L'Accord de Mulhouse .....   | 112 |
| 2.2.2 L'arrangement administratif de 2006.....   | 113 |
| 2.2.3 La réorganisation des formations biculturelles de 2010.....  | 114 |
| 2.3 Les choix didactiques allemands – une référence pour l'enseignement de l'allemand en Abibac en France..... | 124 |

|       |  |            |
|-------|--|------------|
| 2.3.1 | L'organisation du cadrage institutionnel de l'enseignement<br>secondaire .....                                   | 125        |
| 2.3.2 | Les objectifs nationaux pour l'enseignement de l'allemand .....  | 126        |
| 2.3.3 | Les programmes de l'allemand en cycle terminal en Rhénanie<br>du Nord-Westphalie, dans la Sarre et la Saxe ..... | 129        |
| 2.3.4 | Les textes-cadre allemands et la section Abibac en France .....  | 137        |
| 2.3.5 | L'enseignement du français en cycle terminal en Allemagne .....  | 138        |
| 2.4   | Le cadrage institutionnel de la section Abibac – .....   | 143        |
|       | un phénomène interculturel.....  | 143        |
| 3     | Les supports pour l'enseignement de l'allemand .....   | 145        |
| 3.1   | Les manuels d'allemand en France .....   | 147        |
| 3.1.1 | La structure des manuels.....  | 148        |
| 3.1.2 | La place et le rôle des textes littéraires .....   | 152        |
| 3.1.3 | Les phénomènes interculturels et la compétence interculturelle .....   | 181        |
| 3.1.4 | Les manuels d'allemand des éditeurs français et la section<br>Abibac .....                                       | 196        |
| 3.2   | Lire des textes littéraires – les publications spécifiques pour la<br>lecture d'œuvres en classe.....            | 197        |
| 3.2.1 | L'initiation à la lecture suivie au niveau débutant .....  | 199        |
| 3.2.2 | La lecture suivie au lycée.....  | 204        |
| 3.2.3 | Les publications pour la lecture d'œuvres en classe et la.....   | 222        |
| 3.2.4 | section Abibac.....  | 222        |
| 3.3   | Les supports pour l'enseignement de l'allemand en Allemagne.....   | 223        |
| 3.3.1 | <i>Texte, Themen und Strukturen</i> – un manuel pour le cycle<br>terminal .....                                  | 225        |
| 3.3.2 | Les manuels allemands et la section Abibac en France .....   | 234        |
| 3.4   | L'offre des supports pour l'enseignement de l'allemand.....  | 235        |
| 3.5   | et la section Abibac – un bilan .....  | 235        |
|       | <b>Troisième partie : Pratiques et potentiel de la section Abibac .....</b>                                      | <b>237</b> |
| 1     | Etat des lieux de l'enseignement de la littérature en section<br>Abibac .....                                    | 239        |
| 1.1   | Une enquête parmi les professeurs : les supports et les objectifs<br>en classe Abibac.....                       | 240        |
| 1.1.1 | Le choix des supports en classe Abibac .....   | 241        |
| 1.1.2 | Les cours de littérature : les œuvres, objectifs et méthodes .....   | 246        |
| 1.1.3 | Les objectifs du travail littéraire en classe .....  | 258        |
| 1.1.4 | L'organisation du travail en classe.....   | 259        |
| 1.1.5 | Le bilan de l'enquête.....   | 261        |
| 1.2   | Les œuvres littéraires en classe – une étude de terrain.....   | 262        |
| 1.2.1 | Le choix des œuvres et leur contextualisation .....  | 264        |
| 1.2.2 | Les approches didactiques et l'aspect linguistique.....  | 267        |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 1.2.3 | L'interaction en classe .....   | 273 |
| 1.2.4 | La place de l'interculturel .....   | 276 |
| 1.2.5 | Bilan de l'analyse des quatre unités pédagogiques .....   | 278 |
| 2     | L'exemple d'une didactisation interculturelle de textes<br>littéraires : l'unité pédagogique « <i>Fremd ?</i> » ..... | 280 |
| 2.1   | L'approche didactique.....  | 282 |
| 2.1.1 | La compétence interculturelle et les littératures de minorités .....  | 282 |
| 2.1.2 | Le choix des textes d'auteurs en mouvement.....   | 284 |
| 2.1.3 | Le principe des lectures croisées.....  | 289 |
| 2.1.4 | « Etranger ? » – la notion-clé de l'unité .....   | 291 |
| 2.1.5 | Les thèmes et les objectifs de la séquence .....  | 292 |
| 2.2   | Les conditions de travail en classe .....   | 297 |
| 2.2.1 | L'établissement et les élèves – un aperçu sociologique .....  | 297 |
| 2.2.2 | Les compétences scolaires et interculturelles des élèves .....  | 298 |
| 2.2.3 | L'organisation de l'expérimentation .....   | 301 |
| 2.3   | L'observation et l'analyse de l'unité « <i>Fremd ?</i> » en classe .....  | 304 |
| 2.3.1 | L'introduction de l'unité .....   | 304 |
| 2.3.2 | Thème 1 : la perception de la ville .....   | 306 |
| 2.3.3 | Thème 2 : La relation de la narratrice à ses parents et au<br>judaïsme .....  | 318 |
| 2.3.4 | Thème 3 : L'intertextualité .....   | 331 |
| 2.3.5 | Thème 4 : La fonction de l'art pour les protagonistes .....   | 336 |
| 2.3.7 | La séance de clôture.....   | 338 |
| 2.4   | De la conception au résultat – l'évaluation de l'unité .....  | 340 |
| 2.4.1 | L'unité « <i>Fremd ?</i> » vue par les élèves .....   | 340 |
| 2.4.2 | L'analyse transversale des observations en classe .....   | 342 |
| 2.4.3 | Le réinvestissement des acquis aux épreuves orales de l' <i>Abitur</i> .....  | 349 |
| 3     | Une mise en perspective des potentialités interculturelles des<br>cours de littérature en Abibac .....                | 351 |
| 3.1   | Les principes de base d'une didactique interculturelle de la<br>littérature .....                                     | 352 |
| 3.2   | Les thèmes porteurs pour une approche interculturelle.....  | 355 |
| 3.3   | de la littérature .....   | 355 |
| 3.3.1 | Les situations de rencontre inter- et intraculturelles .....  | 356 |
| 3.3.2 | La thématization de clichés, stéréotypes et préjugés .....  | 361 |
| 3.3.3 | Les champs sémantiques.....   | 367 |
| 3.3.4 | Les liens intertextuels.....  | 371 |
| 3.4   | Un premier modèle pour l'approche interculturelle de la<br>littérature en cours de langue .....                       | 372 |
|       | Conclusion .....  | 375 |
|       | Bibliographie.....  | 380 |

|   |     |
|---|-----|
| Annexes.....  | i   |
| Annexe 1 : Liste des sigles.....  | ii  |
| Annexe 2 : Enquête : L'enseignement de la littérature en section<br>AbiBac, classes Premières et Terminales ..... | iii |
| Annexe 3 : Guide d'entretien .....  | ix  |
| Annexe 4 : Questionnaire élèves.....  | xi  |
| Annexe 5 : Synthèse : l'unité pédagogique « <i>Fremd ?</i> ».....   | xii |
| Annexe 6 : Résumé substantiel en langue allemande.....  | xv  |





## Liste des graphiques

|  |     |
|--|-----|
| Graphique 1 : L'évolution du nombre des sections Abibac .....  | 23  |
| Graphique 2 : L'évolution du nombre de candidats et de lauréats .....  | 24  |
| Graphique 3 : L'évolution de l'enseignement des langues de 1992<br>à 2010 .....                                | 111 |
| Graphique 4 : Les liens entre la KMK et les Länder pour la conception<br>des programmes scolaires .....        | 126 |
| Graphique 5 : La répartition des textes littéraires dans les quatre<br>manuels analysés.....                   | 179 |
| Graphique 6 : L'utilisation des manuels d'allemand édités en France<br>en classe Abibac.....                   | 243 |
| Graphique 7 : Les choix des éditions pour les lectures intégrales .....  | 244 |
| Graphique 8 : Les critères de choix des œuvres .....   | 249 |
| Graphique 9 : La répartition du choix des lectures intégrales .....  | 257 |
| Graphique 10 : Les objectifs du travail littéraire en classe.....  | 259 |
| Graphique 11 : Les formes de travail en classe .....   | 260 |
| Graphique 12 : L'unité pédagogique et ses principaux facteurs<br>d'influence .....                             | 281 |
| Graphique 13 : L'unité « <i>Fremd ?</i> » et ses facteurs d'influence .....                                    | 343 |
| Graphique 14 : Le cours de langue et la compétence interculturelle.....  | 352 |
| Graphique 15 : Les principes de base d'une didactique interculturelle.....                                     | 354 |
| Graphique 16 : Modélisation des choix thématiques pour une approche<br>inter-culturelle de la littérature..... | 373 |



## Liste des illustrations

|                 |  |     |
|-----------------|--|-----|
| Illustration 1  | : L'implantation des sections Abibac en France<br>métropolitaine .....   | 27  |
| Illustration 2  | : La double-page de présentation du manuel <i>Einblick 1<sup>re</sup></i> ...  | 151 |
| Illustration 3  | : Exemple d'un texte littéraire comme document<br>informatif, extrait du manuel <i>Einblick 1<sup>re</sup></i> ..... | 154 |
| Illustration 4  | : Exemple de consignes associées au dossier<br>« Literaturseiten » du manuel <i>Fokus 1<sup>re</sup></i> .....       | 162 |
| Illustration 5  | : Tâche finale du dossier, « Literatur und Gefühl » .....  | 167 |
| Illustration 6  | : Les tableaux de présentation de la rubrique « Spaß am<br>Lesen » .....   | 170 |
| Illustration 7  | : « Der kleine Unterschied » de Mascha Kaléko dans la<br>rubrique « Spaß am Lesen » .....                            | 173 |
| Illustration 8  | : La tâche finale de « Mythos deutscher Wald » .....   | 175 |
| Illustration 9  | : Exemple d'une double-page de l'unité « Die Eisbären »<br>de Marie Luise Kaschnitz .....                            | 178 |
| Illustration 10 | : Einblick in die Literatur : « Ich bin kein Berliner » .....  | 187 |
| Illustration 11 | : Double-page de l'unité « Grenzen(los) » .....  | 192 |
| Illustration 12 | : Double-page de l'unité « Literaturwerkstatt » .....  | 195 |
| Illustration 13 | : Mauerkinder – Décor et figurines pour un travail<br>interactif .....   | 203 |
| Illustration 14 | : Extrait de <i>Lire en classe d'allemand</i> .....  | 209 |
| Illustration 15 | : Extrait de <i>Deutsch lernen mit Schlinks Seitensprung</i> .....   | 211 |
| Illustration 16 | : Le tableau récapitulatif des albums didactisés dans<br><i>L'album en classe d'allemand</i> .....                   | 216 |
| Illustration 17 | : Le tableau récapitulatif de la biographie de Franz<br>Schubert .....   | 219 |
| Illustration 18 | : Extrait du dossier pédagogique « Les grands thèmes<br>du romantisme » .....  | 221 |
| Illustration 19 | : Extrait du sommaire du manuel <i>Texte, Themen und<br/>Strukturen</i> .....  | 226 |
| Illustration 20 | : La page d'introduction de la 1 <sup>e</sup> partie du manuel<br><i>Texte, Themen und Strukturen</i> .....          | 228 |



## Liste des tableaux

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tableau 1  | : La liste des lectures conseillées en section Abibac .....   | 116 |
| Tableau 2  | : Les lectures obligatoires en section Abibac.....  | 121 |
| Tableau 3  | : Les objectifs de la section Abibac et leur articulation avec<br>la littérature.....                                   | 122 |
| Tableau 4  | : Les domaines de compétences et les savoirs et savoir-faire<br>à acquérir en cours d'allemand en cycle terminal.....   | 127 |
| Tableau 5  | : Les compétences attendues et évaluées dans les épreuves<br>d'allemand de l'Abitur.....                                | 128 |
| Tableau 6  | : Le cadrage national de l'étude de textes littéraires en<br>cycle terminal selon les <i>EPA D</i> .....                | 129 |
| Tableau 7  | : La présentation des contenus dans les programmes<br>des trois Länder.....   | 132 |
| Tableau 8  | : L'interculturel dans les programmes d'allemand de la<br>Rhénanie du Nord-Westphalie, la Sarre et la Saxe .....        | 136 |
| Tableau 9  | : Exemples de sujets d'examen littéraires dans les <i>EPA F</i> .....   | 139 |
| Tableau 10 | : Les catégories de présentation de la littérature dans<br>les quatre manuels analysés .....                            | 153 |
| Tableau 11 | : Les pages littéraires dans les manuels <i>Einblick 1<sup>re</sup></i><br>et <i>Perspektiven 1<sup>res</sup></i> ..... | 156 |
| Tableau 12 | : Les dossiers littéraires dans le manuel <i>Perspektiven 1<sup>res</sup></i> .....                                     | 164 |
| Tableau 13 | : Les œuvres lues en section Abibac (résultat de l'enquête<br>de 2011).....   | 251 |
| Tableau 14 | : Synthèse de compétences globales visées dans l'unité<br>« <i>Fremd ?</i> ».....                                       | 294 |
| Tableau 15 | : Synthèse des thèmes et des textes prévus dans l'unité<br>« <i>Fremd ?</i> ».....                                      | 296 |
| Tableau 16 | : Synthèse des séquences et travaux analysés dans<br>l'expérimentation de l'unité « <i>Fremd ?</i> » .....              | 302 |
| Tableau 17 | : Les objectifs de la séance d'introduction de l'unité<br>« <i>Fremd ?</i> ».....                                       | 306 |
| Tableau 18 | : Les compétences travaillées à travers le thème<br>« la perception de la ville ».....                                  | 317 |
| Tableau 19 | : Récapitulatif de l'évaluation écrite concernant le roman<br><i>Eine Liebe aus nichts</i> .....                        | 323 |
| Tableau 20 | : Les compétences travaillées à travers le thème<br>« la relation aux parents et au judaïsme » .....                    | 330 |
| Tableau 21 | : Les compétences travaillées à travers le thème<br>« l'intertextualité ».....  | 336 |

|  |     |
|--|-----|
| Tableau 22 : Les compétences travaillées à travers le thème<br>« la fonction de l'art pour les protagonistes » ..... | 338 |
| Tableau 23 : La mise en œuvre du programme officiel par l'unité<br>« <i>Fremd ?</i> » .....                          | 344 |

## Liste des annexes

|   |     |
|---|-----|
| Annexe 1 : Liste des sigles .....   | ii  |
| Annexe 2 : Enquête : L'enseignement de la littérature en section AbiBac,<br>classes Premières et Terminales ..... | iii |
| Annexe 3 : Guide d'entretien .....  | ix  |
| Annexe 4 : Questionnaire élèves .....   | xi  |
| Annexe 5 : Synthèse de l'unité pédagogique « <i>Fremd ?</i> » .....   | xii |
| Annexe 6 : Résumé substantiel en langue allemande .....   | xv  |





# Introduction

Le travail ci-présent s'inscrit dans le débat sur la place de la littérature dans la société contemporaine. Il possède une double racine. La première est notre passion pour la lecture et la littérature, notre conviction que la littérature constitue bien plus qu'un passe-temps, qu'une échappatoire du monde réel ou qu'un plaisir esthétique : elle permet de mieux appréhender notre vécu et apporte une richesse inestimable, en nous offrant les expériences, les visions, les mondes d'autrui. La deuxième racine est liée à notre métier d'enseignante : il s'agit du souci de transmettre davantage que du savoir à des adolescents, le souci de les aider à s'orienter dans le monde, à devenir des citoyens responsables – et la conviction de pouvoir le faire en leur offrant des rencontres avec et à travers la littérature.

En tant que professeur d'allemand en France, notre ambition concerne avant tout les rencontres de jeunes Français avec les cultures germanophones dans des littératures de langue allemande. Mais cette ambition est-elle bien réaliste ? Peut-on proposer des textes littéraires dans une langue que le lecteur ne maîtrise pas encore ? Ne s'agit-il pas avant tout, en cours de langue, d'enseigner justement la langue pour que les élèves soient capables de communiquer ? La réponse à cette dernière question ne peut être qu'affirmative – mais apprendre une langue « *c'est découvrir une culture, c'est s'ouvrir sur l'Autre* »<sup>1</sup>. Apprendre une langue, c'est alors développer sa compétence interculturelle. De nombreuses recherches existent sur l'enseignement des faits civilisationnels et sur le rôle des échanges scolaires pour le développement de la compétence interculturelle ; on trouve des manuels pour l'entraînement interculturel<sup>2</sup>. Mais quel est le rôle que l'enseignement de la littérature peut y jouer ? Aussi bien la recherche interculturelle que la recherche didactique soulignent son statut important en tant qu'expression et reflet d'une culture. Notamment la critique littéraire interculturelle et la didactique des langues étrangères en Allemagne proposent un cadre théorique et des modèles d'un enseignement interculturel de la littérature. Mais qu'en est-il de concepts et de

---

1 LANG, Jacques. « Les langues vivantes dans le second cycle du second degré ». In : *eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour avril 2011. [Consulté le 20 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46533/les-langues-vivantes-dans-le-second-cycle-du-second-degre.html>.

2 Voir à titre d'exemple : THOMAS, Alexander (dir.). *Psychologie des interkulturellen Dialogs*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht 2008 ; VATTER, Christoph / ZAPF, Elke. *Interkulturelle Kompetenz – Französisch. Erkennen – verstehen – handeln*. Stuttgart : Klett, 2012.

didactisations concrets qui permettent aux enseignants d'exploiter le potentiel interculturel de la littérature dans leurs classes ? Quels sont le cadre institutionnel, les supports disponibles et les réalités 'sur le terrain' qui déterminent les pratiques des enseignants ? Peut-on encore défendre la place de la littérature en cours de langue face à l'approche résolument 'utilitaire' de l'enseignement des langues depuis l'introduction du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)<sup>3</sup> ? Ces questions ont guidé notre travail dont l'objectif final était de démontrer concrètement le potentiel interculturel de la littérature en cours de langue.

« *La littérature – pour quoi faire ?* » – tel était le titre de la leçon inaugurale d'Alain Compagnon au Collège de France<sup>4</sup>. En s'appuyant sur la déclaration d'Italo Calvino qu'il y avait des choses « *que seule la littérature [pouvait] offrir par ses moyens propres* » (*ibid.*, 27), Alain Compagnon débattait la question du rôle et de la valeur de la littérature dans la société d'aujourd'hui. Il conclut son « *apologie de la littérature* » (*ibid.*, 73) par le constat que, même si la littérature « *ne détient de monopole sur rien* » (*ibid.*, 76), elle possède une vocation toute particulière, car « *l'exercice jamais clos de la lecture demeure le lien par excellence de l'apprentissage de soi et de l'autre, découverte non d'une personnalité ferme mais d'une identité obstinément en devenir* » (*ibid.*, 76). Alain Compagnon souligne alors le rôle de la littérature dans la construction de notre propre personnalité, constamment en évolution. Mais la littérature nous permet également d'apprendre l'autre et de mieux vivre ensemble – « *parce qu'elle fait appel aux émotions et à l'empathie* » (*ibid.*, 67) : elle ne s'adresse non seulement à la raison, mais aussi à nos sentiments, elle nous offre des situations fictives qui nous ouvrent à la sensibilité et aux besoins des autres. Ottmar Ette va dans le même sens lorsqu'il qualifie la littérature de 'savoir sur la vie et de la vie' (*Lebenswissen*)<sup>5</sup> : en proposant des modèles de vie fictionnels, en mettant en scène des multiples formes de vie, elle emmène le lecteur vers d'autres horizons. La littérature est alors un « *support de stockage mobile et interactif de savoir de la vie*<sup>6</sup> ». Les « *simulations* » (*ibid.*) qu'elle propose se distinguent par leur

---

3 Voir Conseil de l'Europe – Division des langues vivantes Strasbourg (dir.). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Les éditions Didier, 2001.

4 Voir COMPAGNON, Alain. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Collège de France / Fayard, 2010.

5 Voir ETTE, Ottmar. « Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft ». In : ASHOLT, Wolfgang / ETTE, Ottmar (dir.). *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Programm – Projekte – Perspektiven*. Tübingen : Narr, 2010, p.11-24. Edition lendemains, n° 20.

6 Traduction de Susanne Geiling-Hasnaoui de la citation suivante : « Literatur lässt sich begreifen als sich wandelndes interaktives Speichermedium von Lebenswissen, das nicht

conception esthétique, par leur « *altérité poétique* », selon les mots de Norbert Mecklenburg désignant la différence du langage littéraire, par rapport au langage du quotidien<sup>7</sup>. L'expérience de l'altérité dans la littérature est alors non seulement liée aux contenus, aux histoires racontées, mais aussi au langage littéraire. Si la littérature sait nous atteindre et nous interroger, c'est non pas parce qu'elle dit des choses, mais parce qu'elle le dit d'une certaine façon, comme le souligne Jean-Paul Sartre<sup>8</sup> : un texte littéraire n'apporte pas forcément d'autres informations qu'un autre type de texte ou qu'un film – mais il les apporte autrement.

Cette grande 'réserve' de modèles de vies que constitue la littérature est particulièrement importante dans la rencontre avec des cultures qui nous sont ou nous semblent étrangères. La littérature constitue « *une offre inépuisable au lecteur de se projeter dans un monde ou dans une conscience étrangers et de les affronter* »<sup>9</sup>. Ceci concerne non seulement les cultures géographiquement éloignées, mais aussi les cultures minoritaires qui nous entourent. Si les littératures de ces minorités nous ouvrent leur monde et enrichissent l'expression littéraire par des influences langagières et littéraires de leurs cultures d'origine, elles nous offrent également un nouveau regard sur nous-mêmes et nous renvoient à la relativité de nos propres perceptions du monde<sup>10</sup>. Elles sont aussi un exemple de la construction identitaire intégrant des influences culturelles multiples : les littératures des minorités promeuvent alors particulièrement bien le dialogue entre les cultures et l'acceptation de l'altérité (Hofmann, 2006, 8-9).

Tout en étant convaincu du rôle de la littérature pour chaque individu, pour la société, et surtout pour le vivre-ensemble interculturel, il nous reste la question de l'approche de la littérature dans l'enseignement, plus précisément dans l'enseignement des langues : comment transmettre des œuvres littéraires

zuletzt Modelle von Lebensführung simuliert und aneignet, entwirft und verdichtet [...] » (Ette, 2010, 17).

- 7 Voir MECKLENBURG, Norbert. « Das Mädchen aus der Fremde. Über das Verhältnis von kultureller und poetischer Alterität ». In : MECKLENBURG, Norbert. *Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München : Iudicium, 2008, 213-237, ici 225.
- 8 Jean-Paul Sartre dit plus précisément dans son manifeste « Qu'est-ce que la littérature ? » (1947) par rapport à l'écrivain : « *On n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine façon* ». In : SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : folio, 2009, p. 30. Essais 19.
- 9 Traduction de Susanne Geiling-Hassnaoui de la citation suivante : « *Literatur macht Lesern unerschöpfliche Angebote, sich in eine fremde Welt und in ein fremdes Bewusstsein hineinzuversetzen und mit ihnen auseinanderzusetzen.* » (Mecklenburg, 2008, 12).
- 10 Voir HOFMANN, Michael. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn : W. Fink / UTB, 2006.

afin que leur lecteur puisse apprendre la langue par leur lecture, sans qu'il perçoive l'œuvre uniquement comme document linguistique ou objet d'étude ? Comment le sensibiliser aussi bien à sa dimension culturelle qu'à sa dimension esthétique ? Comment lui faire prendre conscience que son propre contexte culturel et ses connaissances sur la culture de l'autre déterminent non seulement sa réception de l'œuvre, mais aussi l'acceptation de l'autre ? Car l'enjeu essentiel d'un cours de langue ne se réduit pas à l'apprentissage d'un système linguistique, éventuellement à l'aide d'un support authentique tel qu'un texte littéraire – le véritable enjeu est, comme nous l'avons déjà dit, le développement de la compétence interculturelle, de la capacité d'interagir et de communiquer d'une manière adéquate et efficace avec les membres d'une autre culture<sup>11</sup>, de faire preuve de tolérance et d'empathie.

Dans notre travail, nous discutons ces questions à travers un exemple d'enseignement concret : la section Abibac en France. Ce double cursus, créé conjointement par la France et l'Allemagne en 1994, prépare des élèves français et allemands à la passation d'un double diplôme, du baccalauréat français et de l'Abitur, son équivalent allemand<sup>12</sup>. La section Abibac traduit la volonté politique des deux Etats, scellée déjà par l'Accord de l'Élysée de 1963, d'éduquer ensemble la jeunesse française et allemande afin de dépasser les anciens conflits et de fonder une amitié exemplaire, favorable à une unification européenne. La France et l'Allemagne jouent ainsi un rôle précurseur dans l'enseignement interculturel.

Concrètement, en section Abibac, l'histoire et la géographie sont enseignées dans la langue du partenaire, selon un programme commun. L'enseignement de la langue, en occurrence de l'allemand en France, est renforcé et s'appuie sur les méthodes et programmes de l'enseignement de l'allemand en Allemagne : pendant six heures hebdomadaires, on y enseigne « *l'allemand et l'Allemagne à la fois* », notamment par « *la fréquentation de la littérature allemande et d'expression allemande* » (*ibid.*). L'étude d'au moins quatre œuvres littéraires « *de longue haleine* » (*ibid.*) y est obligatoire – la littérature y détient alors une place primordiale.

---

11 LÜSEBRINK, Hans-Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation*. 2<sup>e</sup> édition. Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler, 2008, p. 9.

12 Décret no 94-710 du 12 août 1994 portant publication de l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République fédérale d'Allemagne relatif à la délivrance simultanée du baccalauréat français et de la « Allgemeine Hochschulreife » allemande, signé à Mulhouse le 31 mai 1994 [en ligne]. (« Accord de Mulhouse » dans ce travail). [Consulté le 01 décembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000184037&datTexte=&categorieLien=id>

Ce contexte que nous connaissons bien, non seulement en tant que chercheuse, mais surtout en tant qu'enseignante en section Abibac en France, est alors un terrain de recherche idéal pour notre questionnement sur le potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langue. Notre double statut nous permet de créer le lien entre la recherche théorique – française et allemande – et l'expérience pratique sur le terrain, de lier conceptualisation, observation et expérimentation. C'est le fruit de ces recherches croisées que nous présentons dans ce travail.

Un aperçu historique de la section Abibac et de son arrière-plan conceptuel dans les domaines interculturel, didactique et littéraire en constituent une première partie. Nous y démontrons l'inscription de la section Abibac dans la coopération franco-allemande ainsi que son évolution depuis sa création jusqu'à aujourd'hui : il s'avère que la synergie issue de la coopération de deux cultures d'enseignement a pu être une force motrice pour l'enseignement des langues étrangères en général. Un regard sur l'histoire de l'enseignement en France et en Allemagne met en évidence l'énorme défi qui a été relevé. La dichotomie entre « *culture* » et « *civilisation* » que Norbert Elias décrit en comparant les deux pays<sup>13</sup> se reflète obligatoirement dans leurs cultures et politiques éducatives et influence l'ancrage et le statut de l'enseignement des langues : face à un enseignement centralisé, plutôt autoritaire et fondé sur l'apprentissage de savoirs en France, se trouve le système fédéral allemand qui met traditionnellement l'évolution personnelle de chaque individu en avant et qui accorde un statut plus important à l'enseignement des langues.

Notre bref aperçu de l'évolution de la recherche interculturelle en France et en Allemagne montre ensuite que la section Abibac, issue d'un Accord binational, s'inscrit dans l'apprentissage interculturel par la rencontre et implique une première approche comparative entre deux cultures nationales, tout en ayant comme mission de déconstruire l'idée de l'existence de cultures nationales figées et monolithiques : il s'agit de les comprendre dans leur complexité et comme des systèmes ouverts et évolutifs.

Le rôle de l'enseignement de la littérature dans ce processus d'apprentissage nécessite d'abord une clarification de la notion de littérature : en croisant la recherche littéraire et les textes-cadre de l'enseignement, nous la définissons dans ce travail comme texte écrit appartenant à l'un des trois genres littéraires – prose, théâtre, poésie –, satisfaisant « *à la fois une attente esthétique et une exigence intellectuelle* »<sup>14</sup>. Quant au choix d'un programme de lecture,

---

13 Voir ELIAS, Norbert. *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann- Lévy, 1973.

14 JOUVE, Vincent. *La valeur littéraire en question*. Reims : L'édition de l'improvisiste, 2010, p. 39.

nous concluons au bien fondé d'un canon littéraire académique, reflet de l'image qu'une culture veut donner d'elle-même. Toutefois, nous suggérons la mise en valeur des aspects interculturels de ses œuvres et son enrichissement par des œuvres appartenant à des littératures de minorités.

Notre deuxième partie est consacrée à l'arrière-plan théorique et institutionnel de la section Abibac. Nous discutons dans un premier temps le statut des élèves en tant que lecteurs et nous nous prononçons pour une prise en compte de leurs lectures subjectives, dans la tradition de l'esthétique de la réception. Nous comprenons le développement d'une compétence esthétique comme le défi de l'enseignement de la littérature au lycée, où les bases fonctionnelles de l'acte de lecture et des stratégies de lecture sont supposées acquises. Pour le groupe concerné par notre recherche, les classes du cycle terminal de la section Abibac, l'objectif d'une compétence esthétique est primordial en cours d'allemand, étant donné le niveau avancé en langue allemande.

Devant cet arrière-plan théorique, nous clarifions le cadre et les moyens matériels dans lesquels évolue l'enseignement de l'allemand, notamment en section Abibac, par l'analyse des textes-cadre institutionnels et des supports pédagogiques à disposition des enseignants. Nous démontrons ainsi le statut de la section entre l'enseignement d'une langue étrangère et l'enseignement d'une langue maternelle. Nous constatons également que le rôle de la littérature en cours de langue est confirmé par les institutions, tout comme l'exigence du développement de la compétence interculturelle – mais que des concepts clairs manquent. Notre analyse de manuels français et allemands, ainsi que des didactisations spécifiques pour l'entraînement de la lecture en allemand, langue étrangère, prouvent l'attention grandissante aux aspects interculturels des textes étudiés. Des tâches faisant appel à des méthodes et compétences sociales favorisant le développement de la compétence interculturelle sont régulièrement proposées. Mais il s'avère que dans le corpus étudié, le potentiel esthétique des textes littéraires est peu exploité et que des œuvres des littératures de minorités trouvent peu d'attention.

La troisième partie de ce travail est consacrée à des études de terrain qui montrent les pratiques réelles dans les lycées. Une enquête, élaborée et menée en 2011 par nous-mêmes auprès des professeurs des sections Abibac en France, permet de donner un aperçu quantitatif des supports pédagogiques et textes choisis, ainsi que des approches et objectifs de l'enseignement de la littérature en classe. Il apparaît que les manuels français pour l'enseignement de l'allemand ne correspondent pas au besoin des professeurs en Abibac, ne proposant pas assez de documents longs et d'appareils pédagogiques suffisamment approfondis. Quant aux manuels allemands pour l'enseignement de l'allemand, les différences méthodologiques dues aux cultures éducatives

respectives les rendent difficilement utilisables tels quels en France. Les professeurs en Abibac utilisent alors rarement le matériel 'prêt à l'emploi', mais créent leurs propres scénarios didactiques, souvent en adaptant du matériel allemand à l'enseignement en France, dans le but de transmettre le plaisir de lire et des connaissances littéraires et culturelles. Leurs pratiques s'inscrivent pleinement dans une démarche interculturelle sans que ses aspects soient explicitement mis en avant dans leurs témoignages.

Une approche qualitative, en l'occurrence des observations participatives effectuées en printemps 2012 dans quatre sections Abibac, montre ensuite comment des œuvres littéraires ont concrètement été abordées en classe. Dans les quatre établissements, les cours observés concernaient respectivement le roman épistolaire *Die Leiden des jungen Werthers* (1774) et le roman *Die Wahlverwandtschaften* (1809) de Johann Wolfgang von Goethe, la nouvelle *Die Verwandlung* (1915) de Franz Kafka, et la pièce de théâtre *Top Dogs* (1995) d'Urs Widmer. Les récits des professeurs et nos observations prouvent que ces lectures exigeantes ont été rendues accessibles aux élèves, tout en valorisant leurs aspects culturels spécifiques et le dialogue franco-allemand, même si aucun des professeurs concernés ne disait avoir choisi délibérément une approche interculturelle.

Le résultat de nos analyses nous a mené à interroger la possibilité d'exploiter davantage le potentiel interculturel de la littérature en classe Abibac. Nous avons alors conçu une unité pédagogique que nous avons expérimentée avec notre propre classe de terminale, en 2012 / 2013. Cette unité, intitulée « *Fremd ?* », devait bien entendu en premier lieu répondre aux exigences fixées par l'Education nationale et permettre l'entraînement aux épreuves de l'Abibac, en proposant des tâches diversifiées pour développer des compétences interculturelles, méthodologiques et linguistiques. Il s'agissait d'une lecture croisée d'œuvres de littératures de minorités, en l'occurrence du roman *Eine Liebe aus nichts* (1992) de Barbara Honigmann et d'extraits de différents récits d'Emine Sevgi Özdamar, notamment de ses œuvres autofictionnelles *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) et *Seltsame Sterne starren zur Erde* (2003).

Le choix de ces œuvres et de nos démarches s'appuie essentiellement sur des recherches en critique littéraire interculturelle. Pour Michael Hofmann, c'est surtout la littérature turco-allemande qui constitue, dans la littérature allemande d'aujourd'hui, un 'champ d'expérimentation de la communication interculturelle' (*ibid.*, 195). Norbert Mecklenburg désigne la littérature juive-allemande comme la plus ancienne et la plus riche des littératures des minorités (Mecklenburg, 2008, 484) et encourage sa mise en relation avec des littératures turco-allemandes (Mecklenburg, 2008, 473) : les deux traitent les questions d'identité, d'altérité, d'intégration, d'exclusion et de dépassement



de frontières (*ibid.*). Michael Hofmann et Norbert Mecklenburg soulignent que l'altérité culturelle doit être abordée sous l'angle de l'altérité poétique. Ils prônent la mise en valeur de l'esthétique d'une œuvre et mettent en avant que le caractère fictionnel du langage littéraire permet d'interpréter, de décoder et de créer le monde (*ibid.*). Notre unité s'inspire également de l'œuvre *Etranger à nous-mêmes* (1988) de Julia Kristeva qui souligne que la rencontre avec l'étranger nous oblige à questionner notre propre identité et qu'en acceptant l'étranger en nous, nous serions capables d'accepter l'autre. Le travail concret sur les notions de l'étranger et de l'étrangeté se base sur le concept d'Ortrud Gutjahr<sup>15</sup> qui voit la relation à l'autre comme outil de la connaissance de soi dans une perspective spatiale, reflétée dans la littérature par des prototypes, et sur le modèle décrit par Ortrud Schäffter<sup>16</sup> qui distingue, dans une perspective sociologique et anthropologique, différents modes de perception de l'étranger.

Pour la description synthétique des objectifs et des résultats de notre expérimentation, nous avons développé un cadre référentiel spécifique, basé essentiellement sur le CECRL. Le travail en classe, organisé de façon thématique pendant environ 40 heures de cours, a été observé et évalué selon les principes de la description dense et avec une triangulation de méthodes<sup>17</sup>. L'ensemble de nos analyses présenté dans ce travail laisse supposer que la valorisation du potentiel esthétique et le questionnement d'aspects interculturels des textes littéraires proposés ont fait progresser les élèves dans les domaines interculturels, littéraires et linguistiques.

Notre expérimentation ouvre alors des pistes pour une conceptualisation d'une approche interculturelle de la littérature en cours de langue. Nous la présentons dans la mise en perspective qui clôt ce travail. Elle souligne le rôle particulier des textes narratifs, notamment des textes multiperspectivistes et suggère l'exploitation de thématiques particulièrement porteuses pour une didactique interculturelle, à savoir les situations de rencontre inter, mais aussi intraculturelles des protagonistes, la représentation de clichés dans le texte, ses motifs principaux et leurs champs sémantiques, ainsi que les liens

---

15 Voir GUTJAHR, Ortrud. « Fremde als literarische Inszenierung. » In : GUTJAHR, Ortrud (dir.). *Fremde*. Würzburg : Stollfuß, 2002, p. 47- 69. Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse 21.

16 Voir SCHÄFFTER Ortrud. « Modi des Fremderlebens ». In : SCHÄFFTER, Ortrud (dir.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1991, p.11- 42.

17 Voir WROBEL, Dieter. « Dichte Beschreibung ». In : DAWIDOWSKI, Christian / KORTE, Hermann. *Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2009, p.257-287.

intertextuels de l'œuvre. Nous explicitons ces suggestions au travers d'exemples tirés des trois œuvres successivement obligatoires en section Abibac, *Frau Jenny Treibel* (1892) de Theodor Fontane, *Top Dogs* (1996) d'Urs Widmer et *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (1995) de Friedrich Christian Delius.

Nos recherches ont montré qu'aussi bien l'arrière-plan théorique et institutionnel que les matériaux didactiques et les pratiques d'enseignement propices à une didactique interculturelle de la littérature existent. Mais des concepts clairs et l'exploitation de l'altérité poétique des œuvres littéraires font encore défaut. Notre travail se comprend alors comme un premier pas vers un modèle didactique concret et applicable pour l'exploitation du potentiel interculturel des textes littéraires en cours de langues, afin de sensibiliser les élèves à l'Autre et de renforcer leur compétence interculturelle.



**Première partie :**  
**La section Abibac comme**  
**objet de recherche interculturelle**



# 1 L'Abibac, une interculture

Le 31 mai 1994, les Gouvernements français et allemand signent à Mulhouse un accord relatif à la délivrance simultanée du baccalauréat français et de la *Allgemeine Hochschulreife (Abitur)*, son équivalent allemand. Ils y déclarent être

« [...] animés d'une volonté commune de continuer à promouvoir la coopération culturelle entre la République française et la République fédérale d'Allemagne, d'approfondir et de renforcer les relations étroites, notamment dans le domaine éducatif par des actions visant à l'interpénétration du système scolaire de chacun des deux Etats [...] » (Accord de Mulhouse, 1994).

La France et l'Allemagne créent ainsi la section Abibac et confirment dans le domaine éducatif leur rôle de précurseur dans la construction européenne, déjà exprimé par la signature du traité de l'Élysée, le 22 janvier 1962<sup>18</sup>. L'Abibac est une mesure phare du développement d'un « enseignement renforcé de la langue et de la civilisation du pays partenaire en vue de l'acquisition d'une compétence bilingue » (*ibid.*) : elle propose l'acquisition simultanée des deux diplômes nationaux de fin d'études secondaires et ouvre ainsi à ses lauréats « l'accès aux études supérieures, à la formation et à l'activité professionnelles, à la fois dans leur propre pays et dans le pays partenaire » (*ibid.*). Conjointement, la France et l'Allemagne déclarent être « convaincus d'apporter ainsi une contribution importante à la coopération et à l'intégration européennes » (*ibid.*).

Sur le plan politique, la démarche de la France et de l'Allemagne en 1994 confirme le rapprochement des deux nations et le fondement d'une Europe de plus en plus unie. Sur le plan éducatif, elle représente un pas important en faveur de l'acquisition d'une compétence interculturelle<sup>19</sup>, aujourd'hui considérée comme compétence-clé (Lüsebrink, 2008, 9)<sup>20</sup>. Dans l'enseignement

---

18 *Traité de l'Élysée (22 janvier 1963)* [en ligne]. [Consulté le 30 mai 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963,0029.html>.

19 Voir la discussion et la définition de cette notion chapitre 1.4 de ce travail.

20 L'importance accordée à la compétence interculturelle s'inscrit à la fois dans le contexte économique de la globalisation avec la multiplication des contacts culturels et dans la recherche universitaire où des disciplines aussi diverses que la sociologie, la psychologie, la philosophie, l'ethnologie, la linguistique ou les Sciences de l'Éducation thématisent l'interculturel (*ibid.*, 5-6). Depuis les années 1980, la communication interculturelle se développe comme discipline scientifique à part entière en Allemagne (*ibid.*). Nous la considérons comme 'méta-discipline interdisciplinaire' (*interdisziplinäre Metadisziplin*), englobant les recherches dans divers disciplines universitaires. Voir BARMEYER,

scolaire, la compétence interculturelle constitue un des objectifs transversaux et interdisciplinaires principaux, sans toutefois être clairement définie dans les textes-cadre<sup>21</sup>.

La section Abibac affiche le développement de la compétence interculturelle comme objectif principal<sup>22</sup>, tout en étant elle-même une 'création' interculturelle, voulue par les deux Etats, comme la citation initiale de l'Accord de Mulhouse le montre<sup>23</sup>. Sa désignation, le néologisme *Abibac*, indique non seulement l'objectif de la section ; elle met aussi en avant son aspect interculturel : *Abibac* est la contraction du terme allemand *Abitur* et du terme français *baccalauréat*, désignant respectivement en Allemagne et en France les diplômes scolaires les plus élevés. Ces deux diplômes équivalents sont cependant basés sur des traditions éducatives et des exigences institutionnelles très différentes. Ce sont l'interaction de ces traditions nationales, leur synergie et les potentialités ainsi développées qui font de la section Abibac un objet de recherche interculturelle par excellence.

L'existence de ce même dispositif au sein de deux systèmes nationaux éducatifs très différents est un « *espace d'entremêlement entre les cultures* »<sup>24</sup> : des exigences institutionnelles et des pratiques d'enseignement

Christoph. *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen : Vandenhoeck & Rupprecht, 2012, p.119.

Quant à la France, Martine Abdallah-Preteuille constate que la recherche interculturelle n'y est toujours pas reconnue comme représentant un champ spécifique de la recherche. Elle s'étonne de la disproportion entre le recours à l'interculturel dans les pratiques et le faible nombre d'études universitaires effectuées. A ses yeux, ceci est lié au fait que la référence de l'interculturel est avant tout l'immigration et que d'autres formes de diversification comme celles liées à la construction de l'Europe ou à la globalisation sont occultées. Voir ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*. 3<sup>e</sup> édition. Paris: Presses Universitaires de France, 2010, p.45-48. Collection « Que sais-je ? » n° 3487.

- 21 Pour plus de précisions sur la notion de la compétence interculturelle dans les programmes scolaires, voir partie 2, chapitre 2 de ce travail.
- 22 Bulletin officiel spécial no 5 du 17 juin 2010. *Double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme de la Allgemeine Hochschulreife* [en ligne]. (BOENs 5 / 2010 dans ce travail). [Consulté le 15 octobre 2010].  
Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid24171/special-n-5-du-17-juin-2010.html>.
- 23 La signature de l'Accord de Mulhouse est un acte voulu par les deux Etats signataires. La création de la section s'inscrit ainsi dans l'interculturalité volontaire que Jacques Demorgon oppose à l'interculturalité factuelle, « *subie* », qui implique par exemple des confrontations armées. Voir Jacques DEMORGON. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica, 2005.
- 24 VATTER, Christoph. « La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne ». In : *Questions de communication* [en ligne]. 2003, no 4, p. 27-41. Ici p. 37. [Consulté le 10 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://questionsdecommunication.revues.org/4527>.

sont transférées<sup>25</sup> d'un pays à l'autre afin de mettre en place le double-diplôme, géré en coresponsabilité. Ce processus d'interaction est fondé sur la considération de « *l'expérience de l'altérité culturelle comme fondamentalement positive* » (Vatter, 2003, 36) et contribue à la gestion des différences culturelles entre la France et l'Allemagne. Il constitue un « *nouvel espace de communication et de coopération commun, dynamique et avec ses propres règles* » : une interculture<sup>26</sup>. Aussi bien la conception de la section Abibac que ses pratiques et ses objectifs permettent alors « *l'étude des processus d'interaction interculturelle, des transferts culturels, des processus de perception interculturelle et celle des différentes formes d'interculturalité* » (Vatter, 2003, 27), définis comme les quatre domaines d'activités principaux de la recherche en communication interculturelle<sup>27</sup> (*ibid.*). L'analyse du transfert, de l'adaptation et de la réception<sup>28</sup> des exigences institutionnelles et des pratiques d'enseignement allemandes en France françaises en Allemagne illustre concrètement les spécificités interculturelles franco-allemandes contemporaines.

Avant de décrire plus concrètement les pistes de recherche interculturelle qu'offre la section Abibac et de délimiter la problématique que nous avons

- 25 Le transfert culturel est un processus d'échange culturel entre communautés et peut concerner des biens, mais aussi des pratiques culturelles : les institutions en font partie (Lüsebrink, 2008, 129). Le processus se déroule en trois phases, à savoir les processus de sélection, de transmission et de réception (*ibid.*). Michel Espagne, l'un des co-fondateurs du premier groupe de recherche sur les transferts culturels, définit le terme de transfert culturel comme suit : « *Le terme de transfert culturel marque un souci de parler simultanément de plusieurs espaces nationaux, de leurs éléments communs, sans pour autant juxtaposer les considérations sur l'un et l'autre pour les confronter, les comparer ou simplement les cumuler. Il signale le désir de mettre en évidence des formes de métissage [...]* ». ESPAGNE, Michel. *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.
- 26 BOLTEN, Jürgen. « Grenzen der Internationalisierungsfähigkeit. Interkulturelles Handeln aus interaktionstheoretischer Perspektive ». In : BOLTEN, Jürgen (dir.). *Cross Culture - Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. 2e édition. Sternenfels / Berlin : Wissenschaft und Praxis, 1999, p.32.
- 27 Nous nous appuyons sur une définition large de la communication interculturelle, incluant des situations de communication interpersonnelles et directes ainsi que la communication médiatisée et l'observation des situations de communication dans leurs contextes (Lüsebrink, 2008, p.7-8).
- 28 Selon Hans-Jürgen Lüsebrink (2008, 133-138), on distingue cinq formes de réception dans le processus de transfert culturel, allant de la reproduction où de la copie à l'adaptation. Celle-ci peut inclure un changement complet de sens. Dans le cas de la section Abibac, différentes formes de réception peuvent être observées aux différents niveaux de réception. Le niveau institutionnel réceptionne par exemple les textes de cadrage. Au niveau personnel, les enseignants sélectionnent et adaptent individuellement des contenus et des pratiques que les élèves réceptionnent ensuite en tant que destinataires de l'enseignement.



choisie, il est important de connaître l'ancrage historique, la structure et l'évolution de la section.

## 1.1 L'ancrage historique de la section Abibac

### 1.1.1 Le Traité de l'Elysée

Comme nous venons de le mentionner, la création de la section Abibac s'inscrit dans la coopération franco-allemande, scellée par le Traité de l'Elysée le 22 janvier 1963. L'idée fondatrice du Traité est la volonté de diminuer des préjugés dus aux guerres qui ont opposé les deux pays. On souhaite éduquer les deux peuples à la tolérance par la meilleure connaissance de l'autre. Cette idée se reflète entre autres dans l'encouragement des jumelages entre des communes françaises et allemandes, existant depuis 1950<sup>29</sup>. Jusqu'en 1957, le nombre de jumelages progressa très lentement, les ressentiments entre les deux peuples furent encore vifs : seulement 25 jumelages virent le jour. Le rapprochement européen, marqué en 1957 par la signature du Traité de Rome, favorisa la réconciliation franco-allemande : en 1963, on compta 133 jumelages. Ils témoignèrent d'un changement des mentalités qui prépara le terrain pour la signature du Traité de l'Elysée. Celui-ci donna à son tour un nouvel élan aux jumelages dont on compta 400 en 1969, 1000 en 1981 et 2300 en 2012. L'existence des jumelages a sans doute un impact direct sur l'enseignement de l'allemand et sur la section Abibac : dans des villes dont les échanges fonctionnent bien, l'intérêt pour la langue du partenaire est grande, la création de cursus d'un enseignement renforcé est alors la bienvenue, voire encouragée par les autorités politiques locales. Ils peuvent même être à l'initiative de la création d'un tel cursus, comme l'exemple de Châlons-en-Champagne montre<sup>30</sup> :

---

29 Le premier de ces jumelages, entre Montbéliard et Ludwigsburg, remonte à 1950. Il a été fondé grâce à l'initiative du maire de Montbéliard, Lucien Tharradin, ancien résistant et rescapé de Buchenwald. Voir *La lettre d'information de l'Office franco-allemand pour la jeunesse. Dossier : Les jumelages franco-allemands* [en ligne]. 2012, no 1, p.11-32. [Consulté le 09 juin 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.ofaj.org/sites/default/files/flipbook/Infobrief\\_012012/HTML/index.html#/10/zoomed](http://www.ofaj.org/sites/default/files/flipbook/Infobrief_012012/HTML/index.html#/10/zoomed).

30 Nous avons recueilli les informations suivantes dans des interviews que nous avons menés les 3, 11 et 18 juin 1915 avec Madame Pascale Bourcet-Rousseaux, une des professeurs à l'initiative de la création de la section Abibac au lycée Pierre Bayen à Châlons-en-Champagne, Madame Martine Lebas, présidente de l'association 'amic'allemand' de Châlons et proche de Monsieur Bruno Bourg-Broc, l'ancien maire de Châlons, ainsi qu'avec Monsieur Dominique Dupont, gestionnaire du collège Perrot d'Ablancourt. Nous avons également consulté l'article de journal suivant : PADIOU, Gael. « Collège Perrot

Châlons-en-Champagne, la préfecture de la Marne, est une ville moyenne (environ 50 000 habitants). Depuis 1972, elle est jumelée avec la ville de Neuss en Rhénanie du Nord-Westphalie et depuis 1978 avec Wittenberge, en Brandebourg. Les échanges sont nombreux et réguliers et créent un climat très germanophile à Châlons. Les maires y jouent un rôle important : Jean Reyssier, ancien résistant et maire de Châlons entre 1977 et 1995, milite pour la réconciliation franco-allemande. L'intérêt et l'amitié pour l'Allemagne sont partagés par son successeur Bruno Bourg-Broc, ancien professeur d'histoire-géographie et maire de la ville entre 1995 et 2014.

Châlons est une ville militaire, plusieurs régiments y sont installés. C'est précisément la présence militaire qui est à l'origine d'une demande forte d'un enseignement intensif de l'allemand : de nombreux militaires de carrière avaient passé plusieurs années en Allemagne où ils se sont mariés avec des femmes allemandes. De retour à Châlons, ils souhaitent offrir une éducation binationale à leurs enfants.

En même temps, la région Champagne-Ardenne veut développer un profil international et encourage, tout comme le recteur de l'académie, la création de sections internationales : à Reims, on prévoit une section internationale anglais, à Châlons, une section internationale allemand. La volonté et la coopération de toutes les instances politiques et administratives mènent alors, en 1990, à la création de la section internationale allemand, avec l'ouverture d'une classe de sixième au collège Perrot d'Ablancourt. L'ouverture de classes à partir du CE 2 à l'école primaire Jules Ferry jusqu'à la terminale au lycée Pierre Bayen suivent. La région alloue une dotation permettant d'équiper des laboratoires de langues et d'installer des antennes paraboles pour recevoir les chaînes de télévision allemandes. L'ancien internat du collège est rénové et ouvre pour accueillir les élèves non-châlonnais souhaitant intégrer la section. La région et la ville éditent des dépliants d'information sur la section, contactent les entreprises de la région ayant un lien avec l'Allemagne, ainsi que le consulat à Nancy et la chambre de commerces franco-allemande : on espère attirer ainsi davantage d'entreprises allemandes à Châlons.

Mais au lycée, aucun diplôme n'existe à ce moment pour distinguer le cursus bilingue suivi par les élèves. Soutenus par une association de parents très active, les professeurs du lycée se renseignent alors en 1994 sur les diplômes existants. Ils se rendent à Lyon afin de s'informer sur le

baccalauréat à option internationale (OIB)<sup>31</sup> et pour observer des cours, ainsi qu'à Rennes où la section Abibac est expérimentée. C'est la section Abibac qui leur semble la plus adaptée au profil de leurs élèves. Une demande de création de la section est alors formulée auprès du rectorat et du Ministère de l'Éducation nationale, en faisant valoir que les enseignements en langue allemande sont déjà existants, tout comme l'appariement obligatoire : un professeur d'histoire d'origine allemande avait pris l'initiative d'organiser un échange avec un établissement de sa ville d'origine, Bochum. L'avis des autorités est favorable. En 1997, la première promotion d'abibacheliers obtient le double diplôme.

L'exemple de la création de la section Abibac à Châlons-en-Champagne montre son ancrage dans une politique de rapprochement des peuples et son lien étroit avec des histoires très personnelles : plusieurs acteurs de la création de la section furent marqués par des rencontres amicales, organisées entre villes jumelées, voire par des liens tissés pendant ou juste après la Seconde guerre mondiale, souvent avec des prisonniers de guerre<sup>32</sup>. Ils souscrivirent alors pleinement l'esprit du Traité de l'Élysée et firent vivre ses engagements. L'Accord de Mulhouse leur donna ensuite l'occasion de concrétiser sur le plan scolaire la promesse de l'éducation à la tolérance et à l'amitié.

Au niveau national, la signature du Traité de l'Élysée fut suivie par des consultations gouvernementales et des rencontres entre les administrations et ministères des deux pays partenaires. On souhaita harmoniser les politiques nationales, notamment dans les secteurs de jeunesse et de formation. Dans ce but, le Traité de l'Élysée créa l'Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ), avec la mission de « *développer les relations entre la jeunesse*

---

31 Les sections internationales existent pour 14 langues différentes, dont l'allemand, et « *accueillent, dès l'école primaire, des élèves, bilingues ou proches du bilinguisme.* » Ils ont pour mission de faciliter l'intégration d'élèves étrangers et de créer, en même temps, un climat favorable à l'apprentissage d'une langue étrangère pour les élèves français. Voir : « L'option internationale du baccalauréat (O.I.B.) ». In : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Mise à jour mai 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid20999/l-option-internationale-du-baccalaureat-o.i.b.html>.

32 Voir la recherche menée par les élèves de la classe de 1e Abibac de 2012/2013, qui rassemble des témoignages de Français et d'Allemands concernant l'amitié franco-allemande dans les années 1960 : DESBROSSE, Xavier / HASSNAOUI, Susanne (dir.). *Wegbereiter der deutsch-französischen Aussöhnung in den 1960er Jahren / Vivre le rapprochement franco-allemand dans les années 1960*. Châlons-en-Champagne : section Abibac du lycée Pierre Bayen de Châlons-en-Champagne, 2014.

française et la jeunesse allemande »<sup>33</sup>. Depuis sa création, l'OFAJ mène des actions pour

« Susciter l'intérêt et la curiosité pour l'autre pays, favoriser et soutenir l'apprentissage interculturel, la formation professionnelle, l'engagement des jeunes, de contribuer à la prise de conscience d'une responsabilité politique commune de la France et de l'Allemagne envers l'Europe et de promouvoir l'apprentissage de la langue du partenaire » (*ibid.*).

L'OFAJ est un partenaire important des sections Abibac, notamment par ses publications pédagogiques, ses formations proposées aux professeurs et par le soutien financier accordé aux échanges scolaires. Il suit de près le déroulement des échanges et encourage les projets innovateurs, par exemple par des appels à candidature et le décernement de prix comme celui des « *Projets IN – réseau de projets scolaires franco-allemands, interculturels, inter-disciplinaires et innovants* ». Ce prix existant depuis 2013 est destiné spécifiquement aux cursus où la langue du partenaire est enseignée d'une manière intensive, comme en section Abibac<sup>34</sup>. L'OFAJ développe et propose également des idées et des concepts d'animation linguistique et participe ainsi d'une manière active à l'évolution des méthodes d'enseignement des langues en général. Ainsi, le concept du travail en tandem, c'est-à-dire l'apprentissage en binôme de deux élèves n'ayant pas la même langue de scolarisation, a été « *testée pour la première fois à la fin des années 60 dans le cadre des 'ateliers linguistiques' de l'OFAF [et] est entretemps très répandue et bien établie en tant que méthode d'apprentissage linguistique* »<sup>35</sup>, même dans le contexte universitaire et dans le monde de travail (*ibid.*).

Concernant l'éducation, le Traité de l'Elysée mentionne que l'effort de la coopération porterait surtout sur l'enseignement des langues et sur le problème des équivalences des diplômes. Les deux gouvernements reconnaissent

33 « L'office franco-allemand pour la jeunesse ». In : Ministère des Affaires étrangères et du Développement international / Auswärtiges Amt. [www.france-allemande.fr](http://www.france-allemande.fr) [en ligne]. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.elysee50.de/Office-franco-allemand-pour-la-0269.html>.

Aujourd'hui, les activités de l'OFAJ, tout en promouvant le franco-allemand, s'inscrivent dans un contexte européen par le soutien de programmes avec des pays tiers, notamment de l'Europe central (*ibid.*).

34 « Projets IN – réseau de projets scolaires franco-allemands, interculturels, interdisciplinaires et innovants ». In : [www.Ofaj.Org](http://www.ofaj.org) [en ligne]. Paris / Berlin : Office franco-allemand pour la Jeunesse. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ofaj.org/projets-in>.

35 JARDIN, Anne (dir.). *Tête à tête fait école / macht Schule*. Paris / Berlin : OFAJ, 2014, p.6.

l'importance de la connaissance de la langue du partenaire et souhaitent « *accélérer l'adoption des dispositions concernant l'équivalence des périodes de scolarité, des examens, des titres et diplômes universitaires* » (*ibid.*). L'approche franco-allemande est ainsi un précurseur dans l'éducation interculturelle<sup>36</sup>, fondée dans ses débuts sur un concept politique et sur une notion de culture nationale. La coopération dans le domaine de l'éducation scolaire n'est qu'un volet d'un large programme des deux nations : la section Abibac n'est alors pas le résultat d'un concept didactique appliqué à la coopération franco-allemande, mais une expérimentation didactique née de la volonté politique de rapprocher deux peuples.

### 1.1.2 Les modèles scolaires franco-allemands

Le premier modèle concret de la coopération franco-allemande sur le plan éducatif date de 1972<sup>37</sup>. La convention du 10 février 1972 confirme la création de lycées franco-allemands avec un baccalauréat franco-allemand et fixe les conditions du diplôme. Mais ce dispositif ne se développe pas, car « *la synthèse à laquelle sont parvenus les partenaires français et allemands ne s'apparente que de manière lointaine aux deux systèmes dont elle s'inspire* » (*ibid.*). Seulement trois établissements, toujours en fonction aujourd'hui, furent créés selon ce modèle : le seul lycée franco-allemand en France se trouve à Buc (Yvelines). Il ouvrit en 1975, trois ans après celui à Fribourg-en-Brisgau en Allemagne (1972 ; *ibid.*).

Le plus ancien des lycées franco-allemands fut déjà créé en 1961 à Sarrebruck, avant le Traité de l'Élysée. Il connaît une histoire particulière, étroitement liée à l'histoire de la Sarre. Selon Paul Rasch<sup>38</sup>, son directeur de 1962 à 1977, il fut la réponse à la question pragmatique concernant l'avenir du lycée français à Sarrebruck après le rattachement de la Sarre à l'Allemagne, en 1957. Ouvert lorsque la Sarre se trouva sous protectorat français (1947-1955), ce lycée accueillit notamment les enfants des environ 10000 familles

36 On peut situer les débuts du débat sur l'éducation interculturelle comme finalité des cours de langue au milieu des années 1970. Voir BEACCO, Jean-Claude. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Paris : Hachette, 2000, p.120.

37 « La coopération franco-allemande ». In : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr). [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mise à jour janvier 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid4105/la-cooperation-franco-allemande.html>.

38 RASCH, Paul. « Zur Entwicklung des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken von 1961 bis 1977 ». In : RAASCH, Albert *et al.* *Rückblicke – Französischunterricht an der Saar*. Saarbrücken : Universität des Saarlandes. Romanistisches Institut, 1990, p. 169-180. Ici p. 170. Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, volume 6.

françaises habitant la Sarre à l'époque (*ibid.*, 170), auxquels il fallait donner la possibilité de poursuivre leur scolarité dans le système français à Sarrebruck après 1957. En même temps, la volonté politique d'un engagement particulier de la Sarre dans le rapprochement franco-allemand fut forte. Ce concours de circonstances aboutit à l'idée de la création d'une structure scolaire franco-allemande. Le passage d'une symbiose avec une coexistence d'un cursus français et d'un cursus allemand à une forme d'organisation administrative commune, conforme aux exigences des deux pays, s'avéra problématique. Il ne se réalisa qu'avec la convention du 10 février 1972. La convention précisa le statut des lycées franco-allemands comme « établissements d'enseignement secondaire, dans lesquels la scolarité est assurée selon des programmes harmonisés fixés d'un commun accord » (*ibid.*) qui décernent un baccalauréat donnant à ses lauréats « toutes les prérogatives attachées au baccalauréat français en France et à l'Abitur allemand en République fédérale d'Allemagne » (*ibid.*). Lors des épreuves, les candidats

« [...] à l'examen du baccalauréat franco-allemand doivent faire la preuve :

a) Qu'ils disposent de connaissances suffisamment étendues et approfondies dans la langue et la culture du pays partenaire b) Qu'ils satisfont aux exigences définies par les programmes communs harmonisés des lycées franco-allemands » (*ibid.*).

En 1987, la convention de 1972 fut abrogée et remplacée par de nouvelles dispositions, suite au 48<sup>e</sup> sommet franco-allemand, tenu à Francfort-sur-le-Main le 27 et 28 octobre 1996<sup>39</sup>. Ce sommet fut essentiellement consacré à l'éducation et à la culture et aboutit entre autres à la signature d'une déclaration conjointe dans laquelle les ministères de l'éducation des deux pays convinrent « de rechercher une formule « intégrée » permettant d'acquérir simultanément les diplômes correspondant aux formations conduisant au baccalauréat et à la Hochschulreife » (*ibid.*, 352). On cibra d'abord « en France les sections internationales « allemandes » dans les lycées, conduisant à l'option internationale du baccalauréat français » (*ibid.*). La concrétisation d'un nouveau modèle, de la section Abibac, vit enfin le jour avec l'Accord intergouvernemental du 31 mai 1994 (Accord de Mulhouse) qui « traduit la volonté des gouvernements français et allemand de renforcer l'enseignement de la langue et de la civilisation du pays partenaire » (*ibid.*). Il prévoit « une formation d'une durée d'au moins trois années [...] dispensée

---

39 BOEN no 6 du 12 février 1987. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1987.

*en vue de conduire à la délivrance simultanée du baccalauréat et de la Allgemeine Hochschulreife » (ibid.).*

Aujourd'hui, la section concerne les classes de seconde, première et terminale des séries générales (ES, L et S) en France. Les élèves y bénéficient de six heures hebdomadaires d'enseignement de langue et littérature allemandes et de quatre heures d'enseignement d'histoire-géographie en langue allemande. Des postes à profil<sup>40</sup> furent créés pour permettre l'affectation ciblée de professeurs compétents, avec la possibilité de « [faire] appel à des enseignants du pays partenaire ayant les compétences requises » (ibid.). Même si l'intégration de professeurs du pays partenaire est souhaitée, la quasi-totalité des postes en langue et littérature allemandes en France est aujourd'hui occupée par des lauréats des concours français, le plus souvent de l'agrégation d'alle-mand<sup>41</sup>. On constate néanmoins une forte présence d'enseignants d'origine allemande<sup>42</sup>.

La section Abibac est conçue sur le principe d'un jumelage entre deux établissements, respectivement français et allemand, tenus de réaliser ensemble des projets au cours de leurs échanges. Chaque section est accompagnée par un chargé de mission du pays partenaire, venant de la même académie ou du même *Land* que son établissement jumelé. Le chargé de mission veille à ce que les cours se déroulent conformément aux programmes du pays qu'il représente, fait fonction de président de jury pour les épreuves spécifiques et décerne les diplômes (ibid.).

## 1.2 L'évolution de la section Abibac

### 1.2.1 Un dispositif en croissance

Expérimenté à partir de 1992 dans deux lycées français, le lycée Château-briand à Rennes et le lycée Pape Clément à Pessac, six autres sections Abibac ouvrirent en 1994 et 1995 en France, à Châlons-en-Champagne, Dijon, Lyon, Orléans, Saverne et Wissembourg<sup>43</sup>. Dans l'Accord de Mulhouse, la France et

40 Il s'agit des postes dont l'affectation se déroule en dehors du mouvement national informatisé des professeurs, sur décision des inspections concernées. Voir : « Les postes à profil « hors mouvement » ». In : SNUIPP 77. *e-dossier mouvement* [en ligne]. Melun : SNUIPP, 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://e-mouvement.snuipp.fr/77/postes/les-postes-a-profil-hors-mouvement-50>.

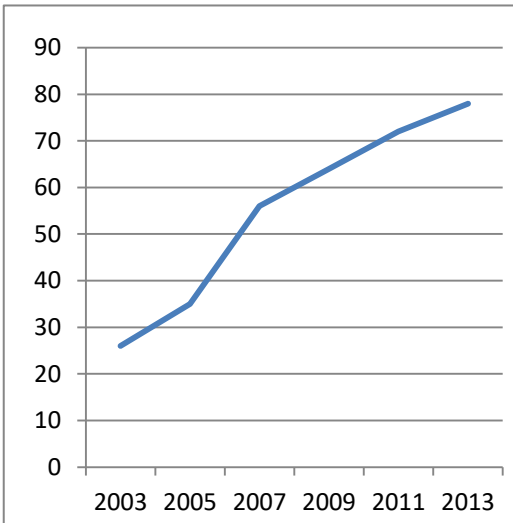
41 Les cours d'histoire-géographie sont dispensés par des professeurs d'histoire-géographie possédant une habilitation pour enseigner en allemand, validée par l'inspection d'allemand.

42 Nous ne possédons pas de chiffres exacts et officiels. Notre affirmation se base sur notre expérience depuis 2000 et nos contacts personnels dans de nombreuses sections Abibac.

43 Nous nous référons à des données obtenues par les établissements respectifs.

l'Allemagne s'engageant à s'efforcer « d'étendre cette possibilité à d'autres établissements comparables en République française et en République Fédérale d'Allemagne » (*ibid.*). Jusqu'en 2003, on ouvre 21 sections en France<sup>44</sup>. Un plan de relance de la langue du partenaire, présenté à Sarrebruck le 12 novembre 2004, prévoit d'étendre le dispositif Abibac à toutes les académies françaises et, en Allemagne, à tous les *Länder* pour la rentrée 2007<sup>45</sup>. L'ouverture des sections s'accélère : En septembre 2013, 78 établissements français, dont cinq situés en Allemagne, sont dotés de sections Abibac<sup>46</sup>.

Graphique 1<sup>47</sup> : L'évolution du nombre des sections Abibac



44 Nos chiffres se basent sur les statistiques officielles du Ministère de l'Éducation nationale, communiqués par M. Christophe Fauchon. Les statistiques et l'indication des années d'ouverture des sections ne remontent que jusqu'en 2003.

45 « Déclaration commune franco-allemande à l'occasion du 40ème anniversaire du Traité de l'Élysée (Paris, 22 janvier 2003) ». In : *www.France-Allemagne* [en ligne]. Paris / Berlin : Ministère des Affaires étrangères et du Développement international / Auswärtiges Amt, 2011. [Consulté le 23 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.france-allemande.fr/Declaration-commune-franco,1128.html>.

En 2007, 25 académies françaises proposent en effet en moins une filière Abibac. Voir : « Abibac » In : CIEP. *www.ciep.fr* [en ligne]. Sèvres : CIEP, 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ciep.fr/Abibac>.

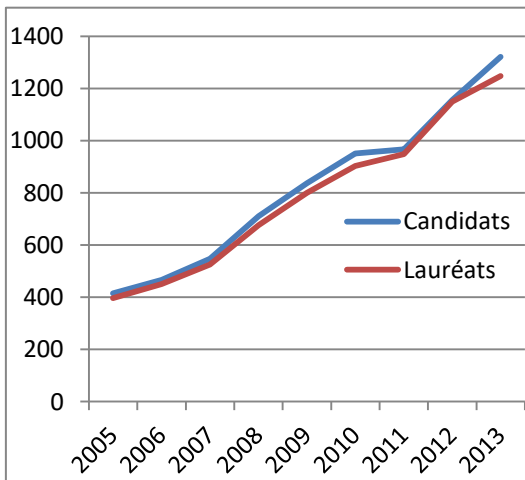
46 En Allemagne, le chiffre actuel s'élève à 72 établissements. (*ibid.*).

47 Tous les graphiques et tableaux de ce travail ont été réalisés par Susanne Geiling-Hassnaoui.



En 2004, on compte 358 abibacheliers dans tous les établissements français confondus, avec un taux de réussite de 96,76%. En 2013, 1248 des 1321 candidats inscrits (soit 94,47%) réussissent le double diplôme<sup>48</sup>. Cette évolution rapide du nombre de candidats est accompagnée par des ajustements permanents des contenus des cours et des modalités des examens, motivés par exemple par les réformes dans les systèmes éducatifs français ou allemand. Une commission binationale constituée de représentants des deux pays se rassemble régulièrement afin de discuter les changements nécessaires. Sa 56<sup>ème</sup> rencontre s'est déroulée en 2013 à Sarrebruck<sup>49</sup>.

Graphique 2 : L'évolution du nombre de candidats et de lauréats



Afin d'assurer l'évolution de la section au niveau des enseignements proposés, des formations binationales ont lieu régulièrement. Les professeurs de langue et de Lettres se retrouvent avec leurs responsables tous les deux ans au *Centre international d'étude pédagogiques* à Sèvres (CIEP) afin de permettre « *aux enseignants de lettres et de langue ainsi qu'aux personnes impliquées dans le dispositif sur les plans pédagogiques, institutionnels et administratifs, d'échanger sur les pratiques développées dans le contexte*

48 Depuis sa création, le taux de réussite à l'examen se situe entre 95% et 99,5%.

49 Cette information émane de M. Christophe Fauchon lors de son discours d'ouverture du stage Abibac pour les professeurs de langues et littérature des deux pays à Sèvres, les 21 et 22 novembre 2013.

*singulier de l'Abibac* »<sup>50</sup>. En alternance, les professeurs d'histoire et de géographie sont invités à des séminaires similaires en Allemagne. Lors de ces séminaires, les responsables des deux pays transmettent les bilans chiffrés concernant la section et des informations propres à son évolution. Ensuite, une conférence a lieu au-tour d'un thème spécifique : en 2013, le thème du séminaire à Sèvres était par exemple « *Œuvre littéraire et adaptation cinématographique* ». Deux exposés sont proposés lors de la conférence, en général l'un en langue française, l'autre en allemand, l'un axé sur la recherche littéraire, l'autre sur la didactique<sup>51</sup>. Après cette réunion plénière, les responsables se réunissent entre eux tandis que les professeurs se retrouvent dans des ateliers binationaux, consacrés à des exemples de didactisation concrets. Christophe Collinard, Inspecteur académique en histoire-géographie, souligne que ces ateliers permettent l'échange de pratiques pédagogiques qui sont ensuite transmises par les professeurs participants à leurs collègues dans les académies respectives (*ibid.*). Marie-Claire Malfant, professeur de français et présidente du jury Abibac en Allemagne, fait aussi valoir que ces ateliers sont l'occasion de sensibiliser les professeurs du pays partenaire aux pratiques et aux attentes respectives, étant donnés les approches différentes pratiquées dans les deux pays (*ibid.*). Les stages binationaux sont également très bien accueillis par les professeurs qui ont ainsi la possibilité d'échanger sur leurs pratiques et de les mutualiser.

### 1.2.2 Le caractère modèle de la section

L'Abibac a servi comme modèle pour d'autres concepts européens : le rôle particulier du couple franco-allemand dans la construction européenne se reflète ainsi dans la politique éducative. Depuis 2010 existent les sections Esabac et Bachibac, basées sur des accords avec l'Espagne et l'Italie. Mais l'Abibac se distingue des nouveaux double-diplômes franco-italien et franco-espagnol à plusieurs niveaux : les sections Bachi- et Esabac ne disposent que de quatre heures hebdomadaires d'enseignement en langues et littérature au lieu de six en Abibac et visent le niveau de langue B2 du CECRL. Les élèves en Abibac, en revanche, sont censés atteindre le niveau C1, au moins dans les

---

50 « Séminaire Abibac. Interview de Jean-Christophe Colinet, IA-IPR académie de Strasbourg, coordinateur pour la langue et la littérature allemandes et de Marie-Claire Malfant, professeur de français, présidente du jury ». In : CIEP. *La Lettre du CIEP n° 35*, décembre 2013. [Consulté le 30/05/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ciep.fr/sources/lettre/2013/decembre/la-lettre-du-ciep-n-35.html>.

51 En 2013, le thème étant *Œuvre littéraire – adaptation cinématographique*, une première conférence de recherche cinématographique présentaient des réflexions théoriques, tandis qu'une deuxième était consacrée aux aspects didactiques (*ibid.*).

activités de compréhension de l'oral et de l'écrit (BOENs 5 / 2010). Quant aux programmes, une première différence concerne les obligations de lecture, plus élevées en Abibac : l'étude de quatre œuvres intégrales et d'une unité de poésie est obligatoire, contre la lecture de deux œuvres respectivement en Bachi- et Esabac. La deuxième différence est l'approche choisie : tandis que l'Abibac, conforme aux exigences allemandes, privilégie l'étude approfondie des œuvres<sup>52</sup>, les deux sections de langues latines préconisent une approche basée sur l'histoire littéraire à travers de corpus de lecture, comme dans l'enseignement du français en France. Ils suggèrent aussi une approche comparative avec la littérature française. Ensuite, les épreuves spécifiques en Abibac sont plus longues : l'épreuve écrite en langue et littérature dure cinq heures contre quatre heures en Bachi- et Esabac, l'oral spécifique 30 minutes en Abibac et 20 minutes en Bachi- et Esabac (BOENs 5 / 2010).

Les différences entre les sections binationales attestent le statut particulier du couple franco-allemand et se montrent surtout dans les références du programme et dans le fonctionnement du jury : pour la mise en œuvre du programme, seuls les professeurs en Abibac sont invités à consulter les textes-cadre du pays partenaire. En outre, le président du jury de l'Abitur en France est mandaté par les autorités allemandes (*ibid.*). Pour les sections Bachi- et Esabac, on évoque simplement la possibilité de consultations ou d'observations d'un représentant du pays partenaire.

Notre aperçu historique confirme le caractère exceptionnel de la section Abibac dans le paysage éducatif. La volonté politique de créer un espace franco-allemand d'éducation a pris forme dans une expérimentation didactique qui ne fut pas encore institutionnalisée dans ses premières années. Grâce à son extension sur l'ensemble du territoire français et l'augmentation du nombre de sections, la section Abibac reste en évolution et s'avère dynamique et innovatrice par le dialogue binational permanent. Le nombre de candidats en hausse et la création d'autres sections à son exemple témoignent du succès du modèle. Son intérêt pour la recherche interculturelle est inhérent à l'histoire de sa création et à sa structure même.

---

52 Pour l'analyse détaillée des exigences et programmes en Abibac : voir partie 2, chapitre 2.2 de ce travail.

Illustration 1 : L'implantation des sections Abibac en France métropolitaine<sup>53</sup>



Légende :

- Souligné en rouge : sections Abibac existant depuis 1992
- ▲ Triangles rouges : sections créées entre 1992 et 1995 inclus
- ▲ Triangles orange : sections créées entre 1996 et 2000 inclus
- ▲ Triangles verts : sections créées entre 2000 et 2005 inclus
- ▲ Triangles bleus : sections créées entre 2005 et 2010 inclus
- ▲ Triangles violets : sections créées entre 2010 et 2014
- ▲ Triangles gris : année de création inconnue

53 La carte a été réalisée par Susanne Geiling-Hassnaoui sur un fond de carte publié par l'Institut national de l'information géographique et forestière (IGN). « Fonds de cartes ». In : IGN. [education.ign.fr](http://education.ign.fr). [En ligne]. Saint-Mandé, 2012. [Consulté le 17 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://education.ign.fr/primaire/fonds-de-cartes>.



## 2 L'Abibac et les questions de recherche interculturelle

La section Abibac représente un terrain de recherche interculturel intéressant sur trois niveaux : au niveau de l'interaction entre des personnes, au niveau des structures institutionnelles et au niveau des communautés représentées, respectivement désignées comme micro-, méso- et macro-niveaux dans la recherche sociologique<sup>54</sup>. Au micro-niveau, les approches et réactions individuelles des professeurs, des examinateurs et des élèves dans les situations concrètes des cours et des examens offrent des cas d'étude illustrant le fonctionnement et les conséquences de la situation interculturelle vécue. Au macro-niveau, le travail commun des ministères nationaux respectifs, comme l'élaboration des textes-cadre en accord avec les législations nationales en vigueur, met en relief la portée administrative et politique d'un tel dispositif binational. Selon Klaus Roth, c'est le méso-niveau qui est particulièrement intéressant pour l'analyse de la communication interculturelle : elle se déroulerait en grande partie dans des institutions dont elle serait essentiellement déterminée<sup>55</sup>. En section Abibac, le méso-niveau est alors reflété par les équipes pédagogiques et les commissions d'examen en tant que représentants des institutions. Celles-ci ne répercutent pas simplement des décisions prises au niveau ministériel, mais réagissent dans la marge de manœuvre que l'interprétation des directives leur laisse dans les situations concrètes. Ainsi, le double ancrage de la section peut mener à la fois à des incidents critiques et à des compromis ritualisés, comme l'exemple suivant<sup>56</sup> illustre :

- 
- 54 Le 'modèle de Passau' applique la distinction entre trois dimensions dans l'analyse sociologique, à savoir les micro- macro- et méso-niveau, à la communication interculturelle. Le micro-niveau est défini comme le niveau de l'interaction même et concerne les personnes et leurs compétences. Le méso-niveau concerne les structures et cultures d'organisation avec leurs propres normes, rituels et routines et le macro-niveau les communautés représentées. Voir BARMAYER, Christoph / GENKOVA, Petia / SCHEFFER, Jörg (dir.). *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau : Verlag Karl Stutz, 2010, p.120.
- 55 « [...] interkulturelle Interaktionen [laufen] zu einem ganz erheblichen Teil im Kontext von Institutionen ab [...], von dem sie auch nachhaltig geprägt werden. » ROTH, Klaus. « Der Beitrag der Volkskunde zur Untersuchung interkultureller Interaktion ». In : Lüsebrink, 2004, p.115 - 144. Ici 127.
- 56 Il s'agit d'un incident observé par nous-mêmes lors de nos études de terrain.

Lors d'une passation des épreuves de l'Abitur dans un établissement français, un désaccord profond sur la communication des résultats de l'examen surgit au moment de la délibération du jury. Le chargé de mission allemand nouvellement nommé se montra choqué par l'affichage public des résultats à laquelle le lycée français s'apprêtait à procéder. Il considérait que les résultats relevaient de la sphère privée des candidats et jugeait surtout l'affichage des noms de candidats ayant échoué comme inapproprié. S'agissant de la procédure habituelle en France pour tout examen, y inclus le baccalauréat, l'établissement français tint à son application. Le jury de l'Abitur, constitué de professeurs français et du responsable allemand, se mit alors d'accord sur l'affichage exclusif des noms des candidats ayant réussi.

La même équipe adopta d'ailleurs l'idée d'une remise solennelle des diplômes inspirée des traditions allemandes, mais inhabituelle en France. Adaptée aux conditions et contraintes locales, elle a lieu depuis sous forme d'une remise personnelle des diplômes par le responsable allemand, peu après l'affichage des résultats. La petite cérémonie à laquelle sont conviés les candidats, leurs familles et leurs anciens professeurs d'allemand et d'histoire-géographie en langue allemande, est suivie d'un moment convivial, à savoir un cocktail offert par l'établissement français.

Cet exemple montre la complexité d'une situation de communication interculturelle franco-allemande et l'importance de la compétence interculturelle pour ses acteurs. Une meilleure connaissance et une meilleure prise en considération du potentiel conflictuel des coutumes respectifs auraient permis la gestion de la situation en amont. Dans l'urgence, la capacité et la volonté de tenir compte de la perspective de l'autre ont cependant permis aux acteurs impliqués de trouver une solution. Le compromis choisi a non seulement évité le conflit et permis aux membres de jury d'accomplir leurs missions, mais il a mené à l'enrichissement culturel par l'adaptation d'une pratique culturelle du partenaire.

Les pistes de recherche concernant la section Abibac ne se limitent bien entendu pas à l'analyse de telles situations de communication concrètes. En tant qu'espace institutionnel dont l'objectif est l'apprentissage d'une langue et d'une culture, s'offrent à côté des domaines sociologiques, administratifs et éducatifs, notamment les domaines linguistiques et littéraires, avec leurs questionnements et didactiques spécifiques. Devant l'exhaustivité de ces possibilités, nous étions obligés de restreindre notre propre travail à une

problématique bien précise que nous avons choisie dans le domaine de la didactique de la littérature. Nous en présentons dans le sous-chapitre suivant l'arrière-plan, le questionnement et les objectifs. Cette présentation de la problématique est suivie par la description de nos méthodes de travail et par une réflexion sur la terminologie interculturelle et littéraire que nous utilisons.

## 2.1 Du constat de la différence au défi interculturel

L'évolution et le fonctionnement de la section Abibac, ses contenus et ses potentialités sont liés au constat de la différence fondamentale entre les traditions éducatives en France et en Allemagne et, en l'occurrence, entre leur système éducatif, à commencer par l'articulation des niveaux scolaires, en passant par les types d'écoles, jusqu'aux institutions politiques<sup>57</sup>. La section traduit alors la volonté des deux Etats de conjuguer leurs traditions pour une éducation commune des peuples français et allemands, afin de permettre une meilleure entente mutuelle. Cet objectif, matérialisé dans la section de la manière la plus concrète et exigeante possible, ne demande pas simplement une harmonisation des programmes, mais surtout une réflexion de fond qui prend en considération la dichotomie 'civilisation' contre 'culture'<sup>58</sup>, sous-jacente à toute réflexion éducative commune : tandis que le concept français de civilisation résume les « *sujets de fierté de la nation, les progrès de l'Occident et de l'humanité en général* » (Elias, 1973, 12) et « *peut se rapporter à des faits politiques, économiques, religieux, techniques, moraux et sociaux* » (*ibid.*, 13), la notion de culture, primordiale en Allemagne, « *désigne essentiellement des données intellectuelles, artistiques, religieuses* » (*ibid.*). Selon Norbert Elias, cet antagonisme s'explique par le développement différent des deux Etats-Nations. La France, unifiée et centralisée depuis des siècles, possède un sentiment national fort qui est accompagné par la conviction de posséder une civilisation 'en avance' par rapport aux autres. L'Allemagne connaît une unification tardive et recherche son identité nationale. L'importance de la culture et la valorisation des différences de groupes expriment la « *conscience d'une nation obligée de se*

---

57 MÜLLER, Burkhard. « Evolution, et évaluation des échanges franco-allemands. » In : DEMORGON, Jacques *et al.* (dir.). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris : Édition Anthropos, 2003, p. 61-78. Collection Exploration interculturelle et science sociale.

58 Norbert Elias développe dans son œuvre la formation de l'antithèse « culture » – « civilisation » en Allemagne et la formation du concept de civilisation en France. Il explique d'un point de vue historique leurs différences fondamentales et les perceptions de soi des deux sociétés (Elias, 1973).



*demander continuellement en quoi existe son caractère spécifique* » (*ibid.*, 16).

Cette dichotomie se reflète dans les objectifs éducatifs et dans les programmes des deux pays, ainsi que dans les méthodes et les styles d'enseignement. Elle se traduit déjà dans les missions des ministères respectifs en charge de la formation scolaire et s'exprime dans leurs dénominations. En France, le ministère de l'Éducation nationale veille à ce que, dans une tradition napoléonienne, les mêmes programmes soient dispensés dans toute la France, avec les mêmes exigences. L'école possède un statut important dans la société et se base sur l'idée de l'égalité des chances et un esprit méritocratique<sup>59</sup>. Il s'agit d'un système

« [...] profondément marqué par la logique du concours [dont] la réussite scolaire [est] définie par des critères purement formels, détermine à tous les niveaux les chances d'un succès futur de l'individu, et donc les hiérarchies professionnelles et sociales de la société »<sup>60</sup>.

En Allemagne, la formation scolaire est décentralisée, elle est gérée par les ministères des affaires culturelles, les *Kultusministerien*<sup>61</sup> des *Länder*, dont les systèmes et les compétences diffèrent encore aujourd'hui. La coordination de la politique scolaire au niveau national est assurée par une assemblée constituée de membres compétents des ministères de l'éducation de chaque *Land*, la *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* ou *Kultusministerkonferenz* (KMK)<sup>62</sup>.

59 HÖRNER, Wolfgang. « Frankreich ». In : DÖBERT, Hans *et al.* *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2004, p. 155-176. Grundlagen der Schulpädagogik 46.

60 PICHT, Robert. « Les systèmes éducatifs ». In : LEENHARDT, Jacques / PICHT, Robert. *Au jardin des maletendus. Le commerce franco-allemand des idées*. Paris : Actes Sud, 1990, p.503-509. Ici 504.

61 *Der Kultus* désigne dans l'allemand institutionnel les affaires culturelles. Le sens premier de *der Kultus*, synonyme de *der Kult* (dérivé du mot latin *cultus*) désigne le culte, l'adoration, la vénération, mais aussi la culture et l'éducation. Voir : *Duden Wörterbuch* [en ligne]. Berlin : Bibliographisches Institut / Duden, 2013. [Consulté le 03 novembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.duden.de/woerterbuch>.

62 Pour la coopération franco-allemande, une institution a été créée en Allemagne afin de coordonner et représenter les intérêts des *Länder* allemands en matière de culture, formation et éducation. Il s'agit du plénipotentiaire de l'Allemagne pour les questions culturelles. Voir DEUSSEN, Christiane. « Verständigung miteinander – Verständnis füreinander. Erfahrungen aus der deutsch-französischen kulturellen Zusammenarbeit. » In : BOLTEN, 1999, p.125-134. Voir pour l'organisation de la politique culturelle et éducative en Allemagne : *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den*

La formation scolaire allemande se fonde sur le concept de *Bildung* qui englobe aussi bien l'idée de la formation que de l'éducation. Ce concept, « impossible de traduire en français [...] dans toute sa densité » (Picht, 1990, 503), trouve ses origines dans la volonté d'une libération individuelle par l'instruction et s'inscrit dans le fédéralisme allemand. Si, à l'intérieur des petits Etats allemands, la volonté de se cultiver était un espace de liberté pour les sujets, elle unit les hommes en dépassant les frontières étatiques et forme une base culturelle du futur Etat-Nation :

« [Elle] était le chemin de la libération individuelle des contraintes inhérentes aux petits Etats provinciaux [où] les pasteurs, les poètes et les philosophes ont bel et bien créé l'espace culturel de la nation, avant toute unification nationale » (*ibid.*, 505)<sup>63</sup>.

Les concepts d'éducation respectifs se reflètent entre autres dans les attentes de tous les acteurs quant aux rôles de l'apprenant et du professeur (Barmeyer, 2012, 133 *sq.*). Si, en Allemagne, on observe plutôt une transmission démocratique du savoir, avec une forte participation des élèves manifestant leur esprit critique<sup>64</sup>, le style d'enseignement semble plus autoritaire et centré sur le professeur en France. La perception de ces différences persiste aujourd'hui, malgré le fait que la recherche didactique se réfère, dans les deux pays, aux mêmes théories et modèles didactiques de base<sup>65</sup>. Selon une étude sociologique récente, comparant une trentaine de systèmes scolaires<sup>66</sup>, la France paraît « plus sensible à l'instruction et à la sélection qu'à l'expression des

Informationsaustausch in Europa. Berlin : KMK, 2013. [Consulté le 02 novembre 2013]. Disponible en ligne:

[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf)

- 63 Voir aussi Norbert Elias qui dit de l'intelligentsia bourgeoise sans influence politique : « C'est de cette couche que sont issus les hommes qui valent à l'Allemagne le titre de « pays des poètes et des penseurs ». Et ce sont eux qui ont donné aux notions de « formation » (*Bildung*) et de « culture » (*Kultur*) leur résonance et leur orientation spécifiquement allemandes » (Elias, 1973, 36).
- 64 Jacques Demorgon parle d'un « anti-autoritarisme décidé, ancien et renouvelé, dans certains secteurs précis comme ceux qui concernent l'enfance et l'éducation » qui serait lié à des distances hiérarchiques moins importantes, historiquement dues au morcellement de l'Allemagne et son unification tardive. Il s'inscrit alors dans la continuité de la pensée de Norbert Elias. DEMORGON, Jacques. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos, 2004, p. 275.
- 65 BRAKE, Julia. *Zwischen kultureller Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung. Aktueller Stand und Perspektiven des landessprachlichen Unterrichts in Deutschland und Frankreich*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2012, p. 136.
- 66 DUBET, François / DURU-BELAT, Marie / VERETOUT, Antoine. *Les sociétés et leurs écoles*. Paris : Seuil, 2010.

*élèves et à la proximité avec les enseignants* » (Brake, 2012, 123), tandis qu'en Allemagne, on privilégie « *une plus grande proximité avec les élèves et un style de relations pédagogiques relativement 'détendu'* » (*ibid.*). Les différences s'observent également dans les situations d'examen auxquelles les élèves sont confrontées : on demande aux élèves français « *la maîtrise d'un éventail très varié de connaissances et la capacité à traduire celles-ci sous des formes rhétoriques (ou mathématiques) analytiquement limpides* » (*ibid.*, 507), tandis que les connaissances exigées des élèves allemands « *touchent davantage à l'approfondissement de questions particulières et à la réflexion individuelle* » (*ibid.*)<sup>67</sup>.

Devant cet arrière-plan, le véritable défi de la section est non seulement la recherche d'une forme de compromis institutionnel et éducatif acceptable en France et en Allemagne, mais le développement d'une synergie interculturelle grâce aux compétences et aux points de vue complémentaires. Cette synergie ne devrait non seulement rendre l'abibachelier capable d'affronter l'enseignement supérieur en France et en Allemagne ; elle devrait aussi s'exprimer dans sa capacité d'appliquer des approches divergentes et de combiner des points de vue différents dans d'autres domaines et d'autres contextes<sup>68</sup>. Cette synergie doit être à la fois le moteur et l'objectif de l'enseignement dispensé en section Abibac. Démontrer son existence et son potentiel est alors l'objectif global qui nous guide dans la formulation d'une problématique concrète.

## 2.2 Le reflet des différences dans les disciplines non linguistiques

Les différences fondamentales dans les traditions de l'enseignement des deux pays influencent nécessairement les matières à programmes et à épreuves spécifiques en section Abibac : en France, il s'agit de l'histoire-géographie, dispensée en langue allemande, et de l'allemand, langue étrangère.

---

67 Une étude de terrain récente menée par une équipe allemande concerne la transmission de savoir en France. Elle confirme que les traditions éducatives françaises et allemandes mènent à des styles d'enseignement et des ambiances en classe différents dans les deux pays. Voir : SCHELLE, Carla / HOLSTEIN, Oliver / MEISTER, Nina (dir.). *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 2012.

68 Il serait alors intéressant de mener une étude sur les cursus post-bac et professionnels des abibacheliers. Sans posséder des données statistiques complètes, nous savons que le pourcentage des abibacheliers de notre propre établissement qui intègre des cursus binationaux sélectifs ou des grandes écoles, y inclus scientifiques, est très élevé. Il laisse supposer un effet stimulant de la section Abibac qui dépasse la compétence interculturelle franco-allemande.

L'enseignement d'une matière non linguistique en langue étrangère se base sur l'idée de faire de la langue étrangère l'outil pour la transmission du savoir et de créer ainsi des situations de communication authentiques<sup>69</sup>. Le choix des matières histoire et géographie se fonde sur la conviction qu'elles sont, comme la politique et la sociologie, particulièrement favorables au développement de la compétence interculturelle (Helbig, 2007, 180). Depuis les débuts de l'enseignement bilingue, de nombreux travaux de recherche ont été consacrés à la réflexion didactique concernant les matières non linguistiques. Leurs résultats ont mené à des propositions didactiques concrètes pour les professeurs<sup>70</sup>. Beate Helbig (2007, 184) constate cependant que c'est essentiellement la recherche en didactique des langues étrangères qui s'intéresse à ce sujet : les aspects spécifiques aux matières enseignées nécessiteraient, selon Beate Helbig, plus d'attention dans la recherche de ces matières mêmes (*ibid.*).

Contrairement aux filières où l'enseignement bilingue est développé à l'intérieur d'un seul système éducatif, comme dans les filières européennes<sup>71</sup>, la section Abibac, basée conjointement sur deux systèmes, doit prendre en compte des difficultés spécifiques : tandis qu'en France, l'histoire et la géographie sont traditionnellement enseignées ensemble<sup>72</sup>, elles sont dispensées

- 69 Ce concept n'est pas propre à la section Abibac. Il est également la base des sections européennes et plus récemment des sections de cultures de la méditerranée et des sections Esabac et Bachbac. La volonté de généraliser cette expérience, au moins occasionnellement, est soulignée dans la réforme de 2010 (Voir partie 2, chapitre 2.1 de ce travail). Voir aussi HELBIG, Beate. « Bilinguales Lehren und Lernen. » In : BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (dir.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5<sup>e</sup> édition. Tübingen / Basel: A. Francke / UTB, 2007, p. 179-186.
- 70 Voir, à titre d'exemple, la bibliographie consacrée à l'enseignement bilingue du CIEP, Disponible à l'adresse : [http://www.ciep.fr/bibliographie/Enseignement\\_bilingue.pdf](http://www.ciep.fr/bibliographie/Enseignement_bilingue.pdf). [Consulté le 28 février 2014].
- 71 En section européenne, les matières non linguistiques sont seulement partiellement dispensées en langue étrangère, tout en s'orientant aux programmes nationaux. Voir *BOEN n°33 du 3 septembre 1992* [en ligne]. [Consulté le 10 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/20/5/4205.pdf>.
- 72 Le programme d'enseignement commun d'histoire-géographie en classe de première des séries générales précise qu'il s'agit de donner « *des clés de compréhension du monde contemporain et des sociétés et des territoires dans lesquels elles s'inscrivent et agissent. L'histoire et la géographie donnant conjointement ces clés de compréhension.* » *BOEN spécial n°9 du 30 septembre 2010* [en ligne]. [Consulté le 30 décembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-sep-tembre-2010.html>  
Voir aussi « L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? » In : *éduscol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mise à jour avril 2011. [Consulté le 30 décembre 2013]. Disponible à l'adresse :

séparément en Allemagne. D'autres différences de base sont, en histoire, les approches et visions du passé propres à chaque nation, ou encore l'enseignement spécifique de la cartographie en France. Ainsi, les épreuves du baccalauréat en histoire-géographie donnent une place importante aux productions graphiques : la seule réalisation d'un croquis peut constituer le sujet lorsque la géographie est déterminée comme deuxième partie de l'épreuve<sup>73</sup>. En Allemagne, l'étude de cartes peut faire partie des sujets de géographie, mais les productions graphiques ne peuvent constituer l'épreuve<sup>74</sup>. Quant aux approches de l'histoire, les professeurs ont à leur disposition un support innovant et interculturel : en 2006 parut le premier volume d'un manuel d'Histoire franco-allemand<sup>75</sup>, né de la volonté de croiser les regards afin de dépasser des visions 'nationalistes' du passé. L'idée remonte aux années 1930<sup>76</sup>, mais ne fut réalisée qu'en 2006, grâce à l'impulsion de lycéens français et allemands, réunis par l'OFAJ dans un parlement franco-allemand à l'occasion du 40<sup>e</sup> anniversaire du Traité de l'Élysée, en 2003 à Berlin<sup>77</sup>.

Malgré l'intérêt incontestable que représente la recherche concernant l'enseignement des matières non linguistiques, nous ciblons dans ce travail l'enseignement de la langue et de la littérature. Leur enseignement en Abibac ne semble, à l'heure actuelle, pas encore avoir été l'objet d'une recherche approfondie.

<http://eduscol.education.fr/cid45983/l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie-pour-tous%C2%A0-quelles-finalites-quels-enjeux%C2%A0.html>.

73 « Sujets de bac : Croquis ou explication de document en Histoire-géographie ? ». In : [www.sujetsdebac.fr](http://www.sujetsdebac.fr) [en ligne]. [Consulté le 28 février 2014]. Disponible à l'adresse : [http://www.sujetdebac.fr/croquis-ou-explication-de-document.php#vYIAkuWhp10Z54\\_fh\\_99](http://www.sujetdebac.fr/croquis-ou-explication-de-document.php#vYIAkuWhp10Z54_fh_99).

74 « Vorgaben für die Konstruktion von Aufgaben für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Erdkunde ». In : *Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen* [en ligne]. Soest : Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule, 2013. [Consulté le 28 février 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abitur-gost/fach.php?fach=9>.

75 *Manuel d'histoire franco-allemand Tome 3 – L'Europe et le monde après 1945*. Paris : Nathan 2006. Les trois volumes du manuel sont sortis en ordre inversé, le premier fut le tome 3.

76 Voir : DEFRAANCE, Corine / PFEIL, Ulrich. « Le manuel franco-allemand d'histoire : L'aboutissement d'un long travail de coopération entre historiens français et allemands ». In : *Visions franco-allemandes* [en ligne]. Décembre 2006, n°11, p. 1-13. [Consulté le 29 décembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/visions11defrancepfeil.pdf>

77 « Le manuel franco-allemand. Fiche de formation. » In : [www.jeunes-europeens.org](http://www.jeunes-europeens.org) [en ligne]. Paris : Les Jeunes Européens France, mise à jour novembre 2011. [Consulté le 10 juin 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.jeunes-europeens.org/IMG/pdf/Manuel\\_d\\_histoire\\_franco-allemand.pdf](http://www.jeunes-europeens.org/IMG/pdf/Manuel_d_histoire_franco-allemand.pdf)

### 2.3 L'enseignement des langues et de la littérature en France et en Allemagne

Concernant les cours de langues étrangères, les différences entre la France et l'Allemagne semblent moins flagrantes, dues à un développement semblable des méthodes dans les dernières décennies. L'enseignement des langues dans les deux pays est passé de la méthode grammaire-traduction par les méthodes directes et audio-visuelles à des approches communicatives et actionnelles<sup>78</sup>. Depuis 2001, les efforts d'harmonisation au niveau européen ont mené, entre autres, à la parution du *Cadre européen commun de référence des langues* en Europe (CECRL, 2001) qui décrit les compétences et les objectifs communs à l'enseignement des langues en Europe. Malgré ces évolutions et cette volonté politique qui dépasse largement le couple franco-allemand et, *a fortiori*, la section Abibac, les cours de langues restent marqués par les cultures et traditions éducatives respectives et s'inscrivent dans des politiques nationales. Ainsi, le statut et le volume horaire de l'enseignement des langues étrangères diffèrent entre la France et l'Allemagne.

En France, on observe une attitude générale plus réservée par rapport aux langues étrangères qu'en Allemagne (Brake, 2012, 53 *sq.*). Selon Julia Brake, cette différence va de pair avec un rapport différent à la langue maternelle dans les deux pays (*ibid.*) : selon une enquête concernant l'identité nationale, 91% des Français considèrent la langue française comme facteur déterminant pour leur sentiment d'appartenance nationale. Dans une enquête comparable en Allemagne, la langue allemande n'est pas du tout thématisée<sup>79</sup>.

Dans le cadre scolaire, les enseignements précoce et renforcé des langues étrangères ont une tradition plus longue en Allemagne : tandis que la *KMK* conseille dès les années 1970 l'introduction d'une langue étrangère à l'école primaire, sans toutefois la rendre obligatoire, la France mène ses premières expérimentations de grande envergure les années 1990<sup>80</sup>. Des sections bilingues existent en Allemagne depuis la fin des années 1960, en France depuis 1992, avec la création des sections européennes et de langues orientales.

78 MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France, 2011. Collection Que Sais-je ? no 3199.

NEUNER, Gerhard. « Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. » In : BAUSCH / CHRIST / KRUMM, 2010, 225-234.

79 Dans les mêmes enquêtes, 84% des Français considèrent l'histoire et la culture communes comme déterminantes pour le sentiment d'appartenance nationale, tandis que seulement 46% des Allemands interrogés voient un lien entre leur identité et les « poètes et penseurs » allemands (Brake, 2012, 53 *sq.*).

80 Eurydice (Europäische Kommission) : *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Brüssel : Eurydice, 2001, p.58 *sq.*

Quant au temps d'enseignement alloué aux langues, la comparaison est difficile, étant donné les différences des systèmes scolaires. Selon les chiffres de la Commission européenne concernant 2010 / 2011<sup>81</sup>, le lycée allemand (*Gymnasium*) se trouve toutefois parmi les institutions offrant nettement plus de cours de langues que la plupart des écoles européennes : 26,9% du temps d'enseignement obligatoire est consacré aux langues, la moyenne en France est de 19,9%. Le temps d'enseignement annuel minimal recommandé pour la première langue ne diffère pas beaucoup entre les deux pays : avec 78 heures, la France précède même le lycée allemand, où 73 heures annuelles sont recommandées<sup>82</sup>. Pour la seconde langue, les différences se creusent : en France, un minimum de 32 heures est recommandé, en Allemagne, le cursus des lycéens prévoit 51 heures annuelles<sup>83</sup>. Lorsqu'on met en relation le temps de l'enseignement de la première langue avec le nombre d'années qu'elle est dispensée, on constate que la première langue est enseignée d'une manière plus intense en Allemagne : pendant les huit années scolaires obligatoires, un lycéen allemand doit au minimum recevoir 733 heures de cours, tandis qu'un élève français bénéficie de 783 heures en neuf ans. Même si ces chiffres ne sont qu'un indice et se basent sur des recommandations, sans refléter les réalités sur le terrain, ils corroborent l'opinion répandue que les langues possèdent un statut plus important en Allemagne qu'en France.

Quant à l'enseignement de la langue allemande en section Abibac en France, il se situe par son double ancrage au croisement de l'enseignement d'une langue étrangère en France et de l'enseignement de l'allemand en Allemagne : au niveau national même, les cours d'allemand en Abibac se distinguent fortement des cours d'allemand dispensés aux autres lycéens, d'autant plus qu'il s'agit non seulement de cours de langue, mais aussi de cours de littérature. Pour les abibacheliers, le nombre d'heures par semaine dans la langue du partenaire est identique en Allemagne et en France, avec six heures hebdomadaires pendant trois années.

L'enseignement de la littérature en France et en Allemagne s'inscrit dans des concepts philosophiques et culturels différents qui rejoignent les concepts éducatifs divergents que nous venons de décrire. La philosophie des Lumières en France et la tradition de Herder, Fichte et Humboldt en Allemagne se reflètent dans les méthodes et les objectifs des cours de littérature, comme

81 Eurydice. *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles : Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2012.

82 La moyenne tient compte des années scolaires obligatoires et inclut l'école primaire. Les chiffres pour les autres types d'établissement secondaire sont : 74 heures pour un cursus de la *Hauptschule* et 79 heures pour la *Realschule*. (Eurydice, 2012, 120).

83 Pour la *Realschule*, 42 heures sont conseillées. Pour la *Hauptschule*, il n'y a pas de recommandation (*ibid.*).

Patricia von Münchow<sup>84</sup> le démontre dans son étude des manuels scolaires de lecture. Tandis que l'élève français doit lire pour devenir bon lecteur, pour se cultiver et pour apprendre les valeurs françaises (von Münchow, 2011, 136), l'élève allemand est aidé par le manuel

« [...] à apprendre des choses qui lui seront directement utiles et à se « trouver » en tant que membre d'une communauté d'adolescents et en tant que jeune de son époque, dans un mouvement d' « individualisme intérieur » et de développement personnel global » (*ibid.*, 136-137).

Patricia von Münchow résume la différence en constatant que « *l'élève français est censé adopter une logique d'adulte alors que l'enfant allemand apprend à argumenter contre l'adulte et à défendre son point de vue et ses intérêts* » (*ibid.*, 138).

Cet arrière-plan des différences culturelles et politiques dans l'enseignement en France et en Allemagne est primordial pour la recherche concernant la section Abibac. Une attention particulière au double ancrage de la section doit sous-tendre tout questionnement sur le fonctionnement, les contenus et les potentialités de la section.

## 2.4 L'enseignement de la littérature et son potentiel interculturel comme question de recherche

Dans le vaste champ de recherche qu'offre la section Abibac, nous avons choisi de focaliser l'enseignement de la littérature. Nous nous intéressons plus précisément à son potentiel interculturel. Nous partons de l'hypothèse que le travail littéraire en cours de langue présente un intérêt particulier pour le développement des compétences interculturelles. Nous nous posons alors les questions suivantes : comment impliquer l'élève dans la lecture d'un texte littéraire en langue étrangère afin de travailler les compétences langagières, culturelles et communicatives ? Comment mettre l'altérité poétique des textes littéraires au service de cet apprentissage, tout en évitant une instrumentalisation de la littérature ? Comment sensibiliser les élèves aussi à la valeur esthétique des œuvres ? Quels textes choisir : les littératures de minorités,<sup>85</sup> avec

---

84 MÜNCHOW, Patricia von. « Motiver l'élève pour la lecture : comparaison de manuels scolaires en français et en allemand langues maternelles ». In : GODARD, Anne / HAVARD, Anne-Marie / ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie (dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve éditions, 2011, p. 123-140.

85 Pour la définition des littératures des minorités, voir partie 1, chapitre 4.5 de ce travail.



leur regard de la marge d'une société, ne possèdent-elles pas un potentiel interculturel particulier ?

Afin de cerner notre problématique dans son contexte institutionnel et biculturel, nous interrogeons dans un premier temps son cadre théorique : quelles traditions et théories littéraires et didactiques et quelles directives institutionnelles déterminent l'enseignement de l'allemand en section Abibac ? Comment ces idées et ces directives sont-elles traduites dans les manuels scolaires ?

Nous nous intéressons d'abord au statut de l'élève en tant que lecteur, en nous appuyant sur des théories littéraires, notamment sur la théorie de l'esthétique de la réception<sup>86</sup>. Celle-ci nous permet de décrire l'élève-lecteur dans le contexte scolaire en général et face au défi de la lecture en langue étrangère en particulier. Quant aux contenus à proposer aux élèves, nous supposons que les littératures des minorités répondent particulièrement bien au double objectif des cours de littérature en Abibac, à savoir la découverte littéraire et le développement de la compétence interculturelle.

L'étude de textes institutionnels et de supports d'enseignement constitue le deuxième et le troisième volet consacrés au cadre conditionnant le travail en section Abibac. Une analyse des instructions officielles concernant l'enseignement des langues étrangères, mais aussi les langues maternelles en France et en Allemagne permet d'évaluer les attentes spécifiques de la section Abibac. Considérant les manuels scolaires comme mise en pratique des instructions, nous décrivons ensuite les contenus littéraires et interculturels des manuels français et allemands, et nous présentons des publications spécifiques pour la lecture d'œuvres en classe. Notre but est d'évaluer la compatibilité du matériel à disposition des professeurs avec les objectifs de la section.

Le troisième chapitre de notre travail est consacré aux pratiques de l'enseignement de la littérature en section Abibac. Les résultats d'une enquête menée auprès des professeurs en section Abibac en France concernant leurs choix de supports et leurs approches didactiques, permettent de donner un aperçu global des pratiques actuelles. Des études de cas, menées dans quatre sections choisies, illustrent ensuite concrètement le travail littéraire en classe. L'élaboration et l'observation d'une unité littéraire basée sur une lecture croisée d'œuvres des littératures des minorités, a pour but d'étudier très concrètement le lien entre travail littéraire et développement de la compétence interculturelle. L'analyse critique de l'ensemble des observations mène à une mise en perspective des potentialités de l'enseignement de la littérature.

---

86 Voir partie 2, chapitre 1.1 de ce travail.

## 3 Les approches méthodologiques

### 3.1 Le dilemme méthodologique de la recherche en didactique des langues

Notre problématique s'inscrit dans la recherche en didactique des langues et de la littérature, constituant un domaine particulièrement complexe qui défie les méthodologies de recherche. La didactique est influencée par une multitude de facteurs interdépendants : l'enseignement est un phénomène social, lié à des institutions et des systèmes politiques, conditionné par des normes implicites et explicites<sup>87</sup>. En même temps, l'objectif de cet enseignement, l'apprentissage, est un processus individuel et non linéaire dont le succès dépend de processus mentaux non observables (*ibid.*). Seuls sont observables des processus concrets dans un temps limité, comme des heures de cours, ou encore les résultats produits et disponibles à un moment donné, comme un devoir écrit par exemple. Une difficulté supplémentaire pour l'interprétation de ces observations est le fait que la situation de cours, comme toute situation d'interaction sociale, peut être considérée comme mise en scène. Cette métaphore théâtrale d'Erving Goffman<sup>88</sup> est explicitée par Dieter Wrobel pour les cours de littérature. Il rappelle que les professeurs et les élèves se retrouvent 'sous contrainte' dans une salle de classe et ne s'y comportent pas d'une manière naturelle. Ils agissent, 'se mettent en scène' par rapport au contexte institutionnel dans lequel ils se trouvent afin d'atteindre leurs objectifs respectifs<sup>89</sup>. Il est alors délicat de tirer des conclusions sur les acquis des élèves, ou d'identifier les processus de leur acquisition, en se basant sur l'observation d'un cours. Il est également difficile d'en déduire des recommandations afin d'améliorer les pratiques de l'enseignement, d'autant plus que de nombreux facteurs d'influence, notamment psychologiques, se situent en dehors des

---

87 GROTJAHN, Rüdiger. « Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick ». In : Bausch / Christ / Krumm, 2007, 493-499.

88 Voir GOFFMAN, Erving. *La présentation de soi*. Paris : Editions de minuit, 1973.

89 Dieter Wrobel voit les cours de littérature comme une situation où des personnes différentes avec des objectifs non forcément identiques et des dispositions d'actions partiellement divergentes se retrouvent dans un contexte institutionnel. Ils 's'y mettent en scène' à trois niveaux différents : au niveau individuel où chacun montre ses positions, compétences et savoirs, au niveau didactique, constitué des orientations et directives didactiques, et au niveau social, auquel s'applique les théories de rôles et d'interaction. Voir WROBEL, Dieter. « Dichte Beschreibung ». In : DAWIDOWSKI, Christian / KORTE, Hermann. *Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2009, p. 257-287. Ici 257.

cours. Ainsi, Dieter Wrobel souligne qu'en didactique de la littérature – et selon nous, en didactique en général –, le chercheur se voit confronté à un dilemme méthodologique : d'un côté, il devrait saisir et analyser les facteurs qui influencent les cours ; mais de l'autre côté, cette exigence méthodologique est incompatible avec le fait que ces facteurs sont justement en grande partie insaisissables<sup>90</sup>.

Devant la complexité de la didactique comme objet d'analyse, nous avons opté pour une démarche polyméthodique, inspirée de la description dense de Clifford Geertz<sup>91</sup>, en associant des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives : une telle démarche est préconisée par des chercheurs en didactique et dans la recherche interculturelle<sup>92</sup>. Nous comprenons notre recherche comme exploratoire-interprétative (Caspari / Helbig / Schmelter, 2010, 499), avec l'objectif de contribuer par une démarche empirique à une conceptualisation de la didactique des langues et de la littérature. Celle-ci comprend la clarification du double cadre théorique et institutionnel de la section Abibac et des études de terrain, basées sur une triangulation de données. Notre propre implication comme enseignante et chercheuse à la fois répond au souhait d'approcher la recherche et la pratique<sup>93</sup> et s'appuie sur la compréhension du professeur comme « *praticien réfléchissant* » (*ibid.*).

### 3.2 L'analyse croisée du cadrage binational de la section Abibac

Afin de clarifier le double cadre théorique de la section, nous avons procédé à une lecture sélective de travaux de recherche en Lettres et en didactique interculturelles en France et en Allemagne, parus essentiellement entre 2005 et

90 « Literaturunterricht als Ergebnis höchst differenter Einflüsse übersteigt die Erfassbarkeit und Darstellbarkeit [...]. Das methodische Dilemma besteht letztendlich in der Unvereinbarkeit einerseits der Notwendigkeit zur exakten Erfassung und nachfolgenden analytischen Betrachtung von unterrichtsrelevanten Einflussfaktoren, und andererseits in ihrer weit reichenden Nichtfassbarkeit » (*ibid.*, 262).

91 La description dense repose sur le principe de décrire un phénomène social dans son contexte. Pour augmenter la fiabilité des résultats de recherche, Clifford Geertz suggère la triangulation de méthodes, c'est-à-dire la combinaison de méthodes différentes pour l'étude d'un seul phénomène. GEERTZ, Clifford. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt / Main : Suhrkamp, 1983.

92 Voir, à titre d'exemple Wrobel, 2009 ; Lessard-Hébert / Goyette / Boenutin, 1997). De telles démarches polyméthodiques sont également préconisées dans la recherche interculturelle (Demorgan, 2003).

93 Voir, à titre d'exemple HENRICI, Gert. « Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft. » In : *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Octobre 1999, 26ème année, n° 5, p. 432-440.

2012. Nous en présentons le bilan dans le premier chapitre de la deuxième partie de ce travail, en thématissant les aspects essentiels pour notre problématique, à savoir l'élève comme lecteur, la lecture en langue étrangère, le rôle de la littérature dans l'apprentissage des langues et dans l'acquisition d'une compétence interculturelle, ainsi que l'apport spécifique des littératures des minorités.

Concernant le cadre institutionnel, nous avons effectué une analyse croisée d'une sélection de textes-cadre français et allemand, constituant trois groupes :

- Des textes français cadrant l'enseignement de l'allemand en cycle terminal du lycée
- Les textes-cadre spécifiques à la section Abibac, depuis sa création à aujourd'hui
- Des textes-cadre allemands concernant l'enseignement de l'allemand, mais aussi l'enseignement du français, langue étrangère.

Quant à l'analyse des supports disponibles pour l'enseignement, nous avons focalisé les manuels d'allemand pour le cycle terminal parus en France en 2011, suite à la réforme du lycée, ainsi que des publications consacrées à la lecture suivie et un manuel de référence allemand existant dans une version générale, autorisée dans tous les *Länder*. Leur analyse n'est pas intégrale, mais cible les aspects littéraires et interculturels à travers d'une grille d'analyse développée par nos soins<sup>94</sup>.

### 3.3 La description dense et les pratiques de l'enseignement

Notre analyse des pratiques d'enseignement en section Abibac se base sur une triangulation de méthodes, préconisée pour la description dense (voir *supra*) : il s'agit d'associer des données recueillies par différentes démarches de

---

94 Des grilles de critères pour l'évaluation de manuels scolaires en France sont proposées par exemple par l'Inspection générale. Voir BORNE, Dominique *et al.* *Le manuel scolaire. Rapport de l'IGEN au Ministère de l'Éducation nationale* [en ligne]. Paris : La documentation française, 1998. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490.pdf> (Rapport Borne dans ce travail). Pour l'analyse de manuels d'enseignement de l'allemand, langue étrangère, voir aussi KAST, Bernd / NEUNER, Gerhard (dir.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München : Langenscheidt, 1996. Les auteurs soulignent que les critères d'analyse doivent être adaptés à chaque situation spécifique (*ibid.*, 100).

recherche distinctes dans le but d'approfondir notre analyse. Nous nous contentons ici d'une présentation sommaire de nos démarches. Elles seront explicitées dans les chapitres consacrés aux recherches respectives. Afin de décrire les pratiques actuelles en section Abibac, nous avons travaillé avec des questionnaires standardisés, élaborés par nous-mêmes et adressés en automne 2011 à tous les établissements proposant un cursus Abibac depuis au moins 2008. Nous avons ainsi obtenu une vision globale des pratiques en cycle terminal de la section. En parallèle, nous avons mené des interviews ciblées, partiellement associées à des observations participatives de cours, dans quatre établissements représentant des situations typiques pour l'enseignement en Abibac<sup>95</sup>. Le dernier volet de notre approche constitue une étude de cas détaillée, menée sur 40 heures de cours entre octobre 2012 et janvier 2013. Elle englobe respectivement un enregistrement filmé, un enregistrement sonore, des productions écrites et orales des élèves, des protocoles a posteriori des heures de cours et des auto-évaluations des compétences des élèves<sup>96</sup>. Notre étude tient également compte des épreuves de l'Abitur du groupe observé, passées en juin et juillet 2013. Il s'agit ici d'une observation réfléchie de notre propre pratique, comme Werner Delanoy la revendique pour la recherche en didactique des langues<sup>97</sup>.

---

95 Voir partie 3, chapitre 1 de ce travail. Pour une discussion critique de l'observation participante en la recherche interculturelle, voir LEPINSKY, Edmond-Marc. « L'observation participante ». In : Demorgon, 2003, 125-136.

96 Voir partie 3, chapitre 2 de ce travail.

97 DELANOY, Werner. *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen : Narr, 2002. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

## 4 Les notions-clés de l’interculturel, de la didactique et de la littérature

Nous venons de présenter l’intérêt de la section Abibac comme objet de recherche interculturelle et de préciser la problématique et les méthodes que nous avons choisies pour notre travail. Nous avons alors constaté que l’enseignement de la langue et de la littérature allemandes en section Abibac décline des aspects interculturels sur tous les plans : ils sont inhérents à la section comme dispositif éducatif, traduits par les méthodes didactiques pratiquées en classe, et également thématisés et reflétés dans les contenus enseignés. La grande importance de l’interculturel dans notre recherche et dans les Sciences Humaines<sup>98</sup> en général, mais aussi l’emploi ‘inflationniste’ (Lüsebrink, 2008, 1) de la terminologie de l’interculturel que l’on observe en dehors du contexte de la recherche universitaire, rend des précisions nécessaires quant aux notions de culture et de compétence interculturelle que nous employons. Nous tenons également à clarifier le rapport de notre travail avec la recherche interculturelle dans les disciplines qui l’ont le plus influencé, à savoir les sciences de l’éducation et la didactique des langues et de la littérature. Nous discutons ensuite les différentes notions de littérature sur les-quelles nous nous basons.

### 4.1 La notion de culture

La définition de culture à laquelle se réfère notre recherche est anthropologique<sup>99</sup>. Christoph Vatter résume que la culture est le

« [...] résultat de processus de socialisation spécifiques [qui] forme un tissu de signification structurée, des modes de perception, de pensée et d’interprétation,

---

98 A l’emploi divergeant de la terminologie selon les disciplines universitaires s’ajoutent les différences terminologiques dans la recherche internationale. Néanmoins, Ingrid Gogolin et Marianne Krüger-Potratz constatent un emploi similaire des termes ‘interculturel / interculturell’ dans la recherche française et allemande : « *Mit ‘interculturel’ [...] wird auf die wechselseitigen Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen angespielt, wobei der Anspruch der Anerkennung von Andersheit mitschwingt – also auch eher eine programmatische Gebrauchsweise [...]* ». GOGOLIN, Ingrid / KRÜGER-POTRATZ, Marianne. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2e édition. Stuttgart: UTB, 2010.

99 Selon Hans-Jürgen Lüsebrink (2008, 10), on distingue trois notions de base de la culture : une notion esthétique liée à l’idée d’une production culturelle valorisée par des élites, une notion matérielle se référant aux mondes agricoles ou artisanales et aux entreprises, et la notion anthropologique qui inclue les processus collectifs dans les domaines de la pensée, de la perception et du comportement.

partagés à l'intérieur d'une communauté et qui s'exprime dans les actions. Elle devient ainsi un système d'orientation, pour les membres d'un groupe, qui permet, en même temps, de les distinguer d'autres communautés culturelles » (Vatter, 2003, 30).

Ce système d'orientation s'acquiert essentiellement à travers les instances sociales comme la famille et l'école, se manifeste dans les valeurs, les rituels, les héros et les symboles et s'exprime dans les pratiques culturelles (Lüsebrink, 2008, 10 *sq.*).

Appliquée à une culture nationale, cette définition dynamique tient compte de l'hétérogénéité des sociétés actuelles avec leurs ancrages culturels multiples et le processus d'ouverture des nations, comme par exemple dans l'espace européen. Mais elle englobe aussi d'autres collectifs que nationaux, comme des collectifs religieux ou sportifs par exemple.

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'emploi de la notion de culture est problématique dans la mesure où les apprenants s'attendent à être préparés au contact avec les 'vrais représentants' de 'la' culture dont ils apprennent la langue (Vatter / Zapf, 2012, 4), en l'occurrence avec 'les Allemands' pour les élèves Abibac en France. Cette attente se réfère à une perception plutôt statique et monolithique d'une culture autre que la sienne, en général marquée par un certain nombre de stéréotypes. Une telle perception est utile dans une première phase d'apprentissage afin de permettre à l'apprenant de s'orienter : il se positionne par rapport à ce qu'il connaît et par rapport à l'inconnu (Lüsebrink, 2008, 88 *sq.*). Mais elle doit évoluer afin que l'apprenant perçoive un autre groupe culturel dans sa complexité. Le défi en cours de langue serait alors de démontrer les fractures et contradictions de la culture cible au lieu de la présenter comme un monde fermé, de thématiser des situations de rencontre et d'ouvrir le regard pour la multiplicité culturelle de la société concernée (Vatter / Zapf, 2012, 4-5).

La section Abibac en elle-même reflète la complexité de la notion de culture : elle se situe clairement par le processus de sa création – la signature d'un accord binational – et par son aboutissement – l'obtention d'un double-diplôme franco-allemand – dans l'approche de deux cultures comprises comme nationales. Il s'agit de la volonté de deux nations de rapprocher leurs systèmes éducatifs, qui représentent chacun des spécificités culturelles et des objectifs politiques nationaux. La mise en place et l'évolution d'un tel dispositif, mais aussi son analyse, impliquent alors une approche comparative. L'existence même de la section traduit en même temps la compréhension de ces cultures nationales comme systèmes dynamiques et ouverts. De plus, malgré l'origine binationale et son objectif initial, à savoir le dialogue franco-allemand, la section Abibac a comme objectif aujourd'hui de développer une compétence interculturelle générale.

Notre travail abordera la notion de culture sous plusieurs angles de vue : tandis que notre analyse des textes officiels<sup>100</sup> et des supports pédagogiques est contrastive, nécessairement basée sur les spécificités nationales françaises et allemandes, notre démonstration du potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature vise à dépasser une perception de la culture comme culture nationale.

## 4.2 La compétence interculturelle

La compétence interculturelle peut être définie comme la capacité d'interagir et de communiquer d'une manière adéquate et efficace avec des membres d'une autre culture et de les comprendre (Lüsebrink, 2008, 9 ; Barmeyer, 2012, 86). Son acquisition se présente comme un processus d'apprentissage herméneutique dans lequel des dimensions cognitives, affectives et comportementales ou communicatives sont complémentaires. La dimension cognitive englobe par exemple le savoir culturel, tandis que la dimension affective regroupe les compétences sociales comme l'empathie. La dimension comportementale ou communicative implique la capacité de s'adapter à la situation de communication grâce aux connaissances et aux compétences sociales (*ibid.*).

Etant donné que notre sujet s'inscrit dans l'enseignement d'une langue étrangère, nous tenons à utiliser les notions conformes au CECRL. En tant que référentiel pour l'enseignement des langues en Europe, il opère dans une approche interculturelle, en déclarant comme « *objectif essentiel de l'enseignement des langues* » la favorisation du « *développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture* » (CECRL, 2001, 9).

Le CECRL vise surtout « *la prise de conscience interculturelle* » (*ibid.*, 83), sans toutefois donner de définition claire de la compétence interculturelle. Pour la rendre fonctionnelle pour les cours des langues étrangères, les auteurs du CECRL l'intègrent dans son modèle de six paliers, divisés en compétences dans les trois grandes catégories de *savoir*, *savoir-faire* et *savoir-être*. A l'intérieur de ces catégories, des sous-compétences relevant de la compétence interculturelle sont précisées, comme « *la connaissance des traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne* » pour les savoirs (*ibid.*, 82), « *la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère* » (*ibid.*, 84) pour les savoir-faire ou « *la volonté de*

---

100 La notion de textes de cadrage ou textes-cadre englobe dans notre travail les textes officiels français et allemands qui réglementent l'enseignement.



*relativiser son point de vue et son système de valeurs culturel* » pour les savoir-être (*ibid.*).

Dans notre travail, nous nous appuyons sur les définitions ici citées, en respectant les catégories proposées par le CECRL. Pour l'analyse de notre étude de cas, nous distinguons les compétences spécifiques au contexte franco-allemand, donc biculturelles, des compétences interculturelles globales : nous partons de l'hypothèse que l'acquisition de compétences interculturelles dans le cadre franco-allemand n'implique pas automatiquement une compétence interculturelle dans d'autres contextes<sup>101</sup>.

### 4.3 L'apprentissage, la pédagogie et l'éducation interculturels

La notion d'apprentissage interculturel dépasse largement le cadre institutionnel et à *fortiori* le cadre scolaire (Lüsebrink, 2008, 66 ; Gogolin / Krüger-Potratz, 2010, 113). Elle englobe, dans un sens large, la réflexion et l'assimilation de toute expérience faite dans le cadre de voyages, d'échanges professionnels, de migrations ou de mariages mixtes par exemple (Lüsebrink, 2008, 66). Il s'agit d'un processus conscient ou inconscient (Barmeyer, 2010, 57) dans lequel l'individu est confronté à un changement de perspective par l'adoption d'un point de vue d'une autre culture que la sienne. Grâce à cela, il acquiert une nouvelle vision d'une situation ou des objets. En même temps, le changement de perspective est le fondement pour une meilleure compréhension des différences culturelles. Il favorise la tolérance et l'empathie et permet d'interroger ses propres attitudes (*ibid.*). Mais non seulement l'attitude de l'individu par rapport à l'interculturel est essentielle pour l'apprentissage interculturel ; les mesures pédagogiques prises pour le développement de cette compétence (*ibid.*) le sont également. La recherche interculturelle a en effet démontré que l'expérience culturelle non accompagnée, par exemple lors d'un séjour à l'étranger, peut mener au renforcement des préjugés et au repli culturel. Une préparation et un accompagnement des rencontres sont alors nécessaires (Vatter / Zapf 2012, 10). L'objectif général d'un tel apprentissage accompagné est de permettre à l'individu d'interpréter les perceptions

---

101 Jacques Demorgon souligne que l'interculturel volontaire, dans lequel s'inscrit notre objet de recherche, traite « *des situations plus locales que globales, plus interpersonnelles que sociétales, plus coopératives que conflictuelles* » (Demorgon, 2003, 2), mais « *ne permet pas de comprendre les complexes genèses culturelles* ». Il précise alors que « *l'essentiel du travail interculturel [...] est la capacité de percevoir et de reconnaître les différences* » (*ibid.*, 51). En revanche, la communication interculturelle ne serait « *pas en mesure de traiter des situations vraiment conflictuelles entre personnes d'orientations culturelles différentes et de choix stratégiques opposés* » (*ibid.*, 180).

quotidiennes dans les situations multiculturelles et de savoir faire face, d'une manière autonome, à la multitude de ces situations (Lüsebrink, 2008, 66)<sup>102</sup>.

Dans la suite, nous nous concentrons, conforme à notre sujet de recherche, sur le cadre scolaire, dans lequel il faut distinguer entre l'éducation et la pédagogie interculturelles d'une part et l'apprentissage interculturel (institutionnalisé) de l'autre<sup>103</sup>.

#### 4.3.1 Education interculturelle et apprentissage interculturel

En France, le terme *interculturel* apparaît depuis 1975 dans le cadre de la recherche sociologique concernant le milieu scolaire (Abdallah-Pretceille, 2005, 44). Il est d'abord directement ancré dans les pratiques sociales et éducatives et vite élargi au milieu associatif. Les dispositifs institutionnalisés de l'éducation interculturelle s'adressent alors en premier lieu à des minorités de migrants afin de leur faciliter l'intégration dans leur pays d'accueil. Aujourd'hui, l'éducation interculturelle englobe en général l'idée d'ouverture, indépendamment d'une expérience migratoire (*ibid.*, 91). Wolfgang Nieke<sup>104</sup> précise que l'éducation interculturelle concerne tout élève de toute forme scolaire, aussi en absence de minorité ethnique : il s'agit de transmettre une orientation globale pour la vie dans une société multiculturelle et dans le monde globalisé (*ibid.*). Des efforts dans ce sens se reflètent entre autre dans l'enseignement des langues étrangères, basés sur les travaux du Conseil de l'Europe qui insiste sur l'élargissement de l'enseignement des langues à l'enseignement des cultures (CECRL, 2001).

Pour atteindre l'objectif du développement de la compétence interculturelle, la pédagogie interculturelle doit être interdisciplinaire. Selon Christoph Barmeyer, elle ne doit pas seulement problématiser l'interculturalité, mais la comprendre comme une source créative, constructive et motivante (Barmeyer, 2010, 54 *sq.*). En règle générale, on observe dans la pratique scolaire une répartition thématique de l'enseignement interculturel. Elle reflète deux grands aspects de la compétence interculturelle : les thèmes liés à l'interculturalité intraculturelle, c'est-à-dire les questions concernant la société multiculturelle et l'intégration, sont traités d'une manière interdisciplinaire,

---

102 Voir aussi: ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine / THOMAS, Alexander. *Relations et apprentissages interculturels*. Paris: A. Colin, 1995.

103 Nous considérons la pédagogie comme forme spécifique des sciences de l'éducation. La pédagogie interculturelle englobe des techniques d'enseignement dans l'intérêt de l'éducation interculturelle.

104 NIEKE, Wolfgang. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3e édition. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. Schule und Gesellschaft, volume 4.

surtout dans les sciences sociales. Ils sont également ancrés dans l'organisation de la vie scolaire, par exemple sous forme de débats où d'expositions thématiques sur la tolérance, le dialogue interreligieux ou présentant les cultures d'origine des élèves issus de l'immigration<sup>105</sup>. Dans les programmes scolaires littéraires, l'intégration des littératures des minorités valorise l'apport culturel de ces cultures pour la majorité. Le deuxième aspect, l'ouverture vers l'extérieur, est communément attribué à l'enseignement des langues étrangères qui est, selon Bernd Müller-Jacquier, le lieu par excellence pour préparer les élèves à l'interaction dans des situations interculturelles<sup>106</sup>. L'ouverture culturelle se concrétise notamment par l'organisation d'échanges et de voyages.

#### 4.3.2 La section Abibac – une forme d'apprentissage interculturel

Quant à la section Abibac, elle ne relève pas de l'éducation interculturelle mais de l'apprentissage interculturel et de l'éducation européenne, selon la distinction critique proposée par Marianne Krüger-Potratz<sup>107</sup> : l'Abibac fait partie des « *variantes éducatives qui correspondent à la nécessité de développer une compréhension internationale au-delà des frontières* » (Krüger-Potratz, 1995, 114). Elle s'adresse

« [...] contrairement à « l'éducation interculturelle » aux membres de la majorité dans le but de former « un citoyen d'un Etat national capable d'agir dans le contexte de la communauté européenne ou plus généralement dans des contextes supra- et internationaux. Le cadre reste l'éducation scolaire, les études ou la profession, voire des rencontres touristiques : En tenant compte de la différence et de l'égalité des « cultures nationales », les individus sont amenés à découvrir à travers la « culture étrangère » leur « propre spécificité culturelle » (*ibid.*).

La section Abibac n'est effectivement pas un dispositif éducatif voulant agir sur le rapport entre majorité et minorité, mais un contrat entre deux 'cultures nationales' souhaitant l'approchement mutuel à travers la conjonction de leurs cultures éducatives respectives. Il s'inscrit alors dans une idée

---

105 Concernant les méthodes pour développer la compétence interculturelle, voir par exemple Vatter / Zapf, 2012.

106 MÜLLER-JACQUIER, Bernd. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Ein Studienbrief zum Fernstudienprojekt "Fremdsprachen im Grundstudium"*. Koblenz: Univ. Koblenz-Landau, 1999, p. 107.

107 KRÜGER-POTRATZ, Marianne. « L'éducation interculturelle. Une vue critique sur la problématique allemande ». In : Abdallah-Preteuille / Thomas, 1995, 111-125.

d'approchement culturel par la rencontre<sup>108</sup>. L'écolier suivant un tel dispositif, est, selon Marianne Krüger-Potratz, d'abord couronné de succès dans le cadre national, mais avec l'objectif que ce succès se poursuive à l'étranger. Ceci représenterait non seulement un profit pour lui-même, mais aussi pour son pays d'origine (*ibid.*).

Tout en validant la distinction de Marianne Krüger-Potratz, nous pensons que le travail en cours de langue et littérature en classe Abibac permet de mettre l'apprentissage interculturel et européen au profit de l'éducation interculturelle. En développant des compétences interculturelles comme l'empathie ou le changement de perspective, en déconstruisant la notion de culture nationale sous-jacente à tout dispositif binational et en croisant les regards d'auteurs issus de minorités sur la société majoritaire, nous comprenons le potentiel de la section Abibac comme constituante de l'éducation interculturelle.

#### 4.4 La didactique interculturelle des langues

L'enseignement scolaire s'inscrit d'un côté en sciences de l'éducation<sup>109</sup>, de l'autre en la didactique de chaque matière enseignée. Or, selon Meinert A. Meyer, on constate un manque de communication entre la recherche des disciplines respectives, pourtant interdépendantes (Meyer, 2007, 43-44). Le but des sciences de l'éducation étant l'autonomie dans l'action et le développement de l'esprit critique, elles pourraient s'inspirer de la recherche en didactique des langues. Pour Meinert A. Meyer, l'interdépendance de la langue et de la vision du monde<sup>110</sup> ainsi que l'objectif communicatif de

108 Ingrid Gogolin et Marianne Krüger-Potratz (Gogolin / Krüger-Potratz, 2010, 122) rappellent les points faibles d'un tel concept qui veut relativiser l'idée de culture nationale, tout en se basant sur elle. De plus, en occultant la multiplicité des facettes de chaque société, le danger d'une stéréotypisation se présente. L'objectif de notre travail n'étant pas la discussion des approches et concepts possibles, nous n'approfondissons pas cette discussion, mais nous nous concentrons sur l'analyse des potentialités concrètes en cours de langue et littérature en section Abibac.

109 Rémi Hess rappelle que les sciences de l'éducation connaissent une évolution très différente en Allemagne et en France. En Allemagne, la discipline, considérée comme une branche de la philosophie, existe depuis 1807. Son émergence en France est tardive : ce n'est qu'en 1967, dans le mouvement de la politisation générale des questions sociétales, que les sciences de l'éducation apparaissent comme discipline autonome. La production universitaire concernant l'éducation paraissait auparavant au sein d'autres disciplines, comme l'histoire, la sociologie ou la psychologie. Voir : HESS, Rémi. *Des Sciences de l'Education*. Paris : Anthropos, 1997. 5 sq.

110 Meinert A. Meyer renvoie au concept de Humboldt qui ne serait pas contesté jusqu'à aujourd'hui. Voir : MEYER, Meinert A. / MEINERT, Hilbert. *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim : Beltz, 2007, p. 45. Beltz Pädagogik.

l'enseignement des langues confirmeraient le rôle sociétal de cet enseignement. Ses recommandations pour la didactique des langues se réfèrent alors aux sciences de l'éducation. Ainsi, il propose l'abandon du modèle du 'native speaker', une prise en compte des objectifs concrets des apprenants dans l'enseignement, une approche plurilingue ou encore la sensibilisation interculturelle par des textes fictionnels (*ibid.*).

Les recommandations de Meinert A. Meyer correspondent aux postulats actuels de la politique européenne des langues qui se reflètent surtout dans l'élaboration du CECRL et du *portfolio des langues*<sup>111</sup>, conçus par le Conseil de l'Europe. Selon Francis Goullier, « *le CECRL ouvre une nouvelle ère dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes, dans la mesure où il s'agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes* » (Goullier, 2006, 10). La didactique des langues est alors devenue un projet commun au sein de L'Union européenne, prônant par exemple le rapprochement entre la pédagogie de la langue maternelle et des langues étrangères, ainsi que la sensibilisation à l'activité métalinguistique (Kramsch / Lévy / Zarate, 2008, 16). Ces revendications s'inscrivent dans une idée d'approche plurilingue et pluriculturelle : l'idée est d'apprendre à mobiliser des acquis faits dans une langue pour l'apprentissage d'une autre et de se servir de l'intercompréhension entre des langues proches (Goullier, 2006, 104 sq.). L'objectif, la compétence plurilingue et pluriculturelle, est définie dans le CERCL comme « *compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social* » (CECRL, 2001, 129). Mais, comme Francis Goullier le souligne,

« Le CECRL ne précise pas les contenus culturels à transmettre ni les composantes de la compétence interculturelle à acquérir. [...] La démarche proposée par le CECRL intègre, mais ne développe pas cette dimension » (Goullier, 2006, 56).

Le lien entre la didactique des langues et l'éducation interculturelle est complexe. Comme Jean-Claude Beacco<sup>112</sup> le clarifie, l'éducation interculturelle n'est pas une méthodologie mais un discours, une démarche de prise de conscience transversale, non attachée à une discipline. Sa prise en compte dans l'enseignement des langues lui semble problématique : il serait

---

111 Tandis que le CECRL s'adresse aux responsables de l'enseignement des langues, le portfolio des langues est destiné à l'auto-évaluation des apprenants. Voir : GOULLIER, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolio*. Paris : Didier, 2005, p.3.

112 BEACCO, Jean-Claude. Les dimensions culturelles des enseignements de langue – Des mots aux discours. Paris : Hachette, 2000, p. 124 sq.

impossible de prendre en charge les finalités d'une éducation interculturelle en début d'apprentissage, à cause d'une maîtrise insuffisante de la langue étrangère. Jean-Claude Beacco met également en garde devant un recul insuffisant d'un enseignant ayant choisi d'enseigner « *une culture [...] par fascination ou tropisme existentiel* » (Beacco, 2000, 125). Il constate que

« [...] la prise en compte des relations interculturelles en classe bute sur l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement transmissible, capable de tirer parti de leur richesse éducative et qui soit considérée par les enseignants comme relevant de leur compétence disciplinaire. On ne peut exclure que le discours interculturel ne finisse par se perdre dans la méthodologie ordinaire de l'enseignement des langues et qu'il ne subsiste parfois qu'à l'état de slogan, même s'il continue à définir une finalité des enseignements de culture-civilisation fondamentale dans certaines situations éducatives » (Beacco, 2000, 126).

Néanmoins, on peut observer une évolution de la didactique des langues dans sa dimension interculturelle. La préparation de l'apprenant aux contacts culturels est désormais inscrite dans les objectifs d'un cours de langue au même titre que l'apprentissage d'une langue dans sa fonctionnalité linguistique (Neuner, 2007, 232). L'approche actionnelle, c'est-à-dire l'organisation des cours autour de tâches précises et de projets clairement définis, ainsi que la valorisation des textes littéraires en tant que biens culturels et documents authentiques, sont deux réponses de la didactique des langues à l'objectif interculturel.

L'enseignement en Abibac peut être considéré comme précurseur dans cette évolution et peut être interrogé comme modèle didactique, notamment concernant le rôle du texte littéraire. De l'autre côté, une réflexion didactique spécifique à la section doit nécessairement se baser sur les avancées de la recherche et sur les exigences institutionnelles en didactique.

## 4.5 Les différentes notions de littérature

### 4.5.1 Que veut dire « littérature » ?

La première définition proposée par le dictionnaire Larousse pour la notion de littérature est « *l'ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique* »<sup>113</sup>. En Lettres, on discute l'autoréférentialité et la

---

113 *Dictionnaire Larousse* [en ligne]. Paris : Larousse, 2015. [Consulté le 13 décembre 2014]. Disponible à l'adresse :

fictionnalité comme traits distinctifs d'une œuvre littéraire. Vincent Jouve se questionne sur l'existence même de la littérature : « *Le mot « littérature » désigne-t-il une réalité objective ou s'agit-il d'un terme vague aux significations changeantes, voire contradictoires ?* »<sup>114</sup>. Dans son bref rappel des « *diverses acceptations que le terme a pu prendre au fil du temps* » (Jouve, 2010, 32), il rappelle qu'au 16<sup>e</sup> siècle, les notions de culture et d'érudition sont associées au terme de littérature. Au 18<sup>e</sup> siècle, l'idée d'un « *art du langage* » (*ibid.*, 33) fait son apparition pour définir la littérature. Elle englobe désormais aussi bien « *les œuvres de fiction que les écrits historiques et philosophiques, voire les textes scientifiques* » (*ibid.*). Le sens moderne d'un « *usage esthétique du langage écrit* » ne remonte qu'au 19<sup>e</sup> siècle (*ibid.*, 34). Vincent Jouve conclut alors à « *l'indissociabilité de l'esprit et de la culture de la littérature en tant qu'art verbal* » (*ibid.*). En référence à Gérard Genette, il affirme qu'un texte n'appartenant pas aux genres littéraires peut acquérir, avec le temps, une identité littéraire reconnue collectivement (*ibid.*), grâce à ses qualités d'écriture et aux instances de consécration. Vincent Jouve rejoint ici Tzvetan Todorov<sup>115</sup> qui considère que la fictionnalité n'est pas un trait distinctif de la littérature : il affirme que l'on peut « *imposer une lecture « littéraire » à n'importe quel texte* » (*ibid.*, 13). En outre, la poésie, qui appartient incontestablement aux textes littéraires, n'est pas un genre fictif, car, selon Vincent Jouve, « *la phrase poétique n'est ni fictive ni non fictive* » (*ibid.*, 13) : étant donné que « *la poésie n'évoque souvent aucune réalité extérieure* », la distinction entre réalité et fiction, sur laquelle la notion de fictionnalité repose, ne peut s'appliquer à la poésie, qui serait purement auto-référentielle (*ibid.*, 14).

Tout comme tout texte littéraire n'est pas fictif, tout texte fictif n'est pas littérature, ne peut conquérir un statut artistique : ainsi, des écrits fictionnels d'écoliers par exemple atteignent rarement un niveau considéré comme littéraire (Jouve, 2010, 36). Tout en reconnaissant l'importance de la forme, Vincent Jouve insiste sur l'importance du sens du texte littéraire et de son lien au monde réel : « *le propre de la littérature [...] est de (tenter de) satisfaire à la fois une attente esthétique et une exigence intellectuelle* » (*ibid.*, 39).

Les textes officiels pour l'enseignement des langues en France retiennent également une définition de la littérature qui suffit à la fois à des attentes esthétiques et intellectuelles. Les programmes ne discutent pas la notion de

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/litt%C3%A9rature/47503?q=litt%C3%A9rature#47433>.

114 JOUVE, Vincent. *La valeur littéraire en question*. Reims : L'édition de l'improviste, 2010, p.32.

115 TODOROV, Tzvetan. *La notion de littérature et autres essais*. Paris : Le Seuil, 1987.

texte littéraire, mais se basent visiblement sur une définition étroite de la littérature, avec la distinction de trois genres, respectivement la narration, la poésie et le théâtre. Quant à l'Allemagne, un des objectifs du baccalauréat est la prise de conscience de l'esthétique d'un texte et sa considération comme forme particulière d'expression et d'appréhension du monde<sup>116</sup>. De plus, on attend du bachelier allemand du savoir sur l'histoire littéraire et sur la poétologie, ainsi que la connaissance d'œuvres des trois genres (*ibid.*).

Le programme de la section Abibac, pour lequel les objectifs français et allemands sont les références, se base alors sur une définition étroite de la littérature, en distinguant des « *documents de nature littéraire ou documentaire* », en visant « *la compréhension et l'interprétation de textes littéraires et non littéraires et de genres variés* » (BOENs 5 / 2010) et en proposant une liste de textes qui distingue les catégories « *Récits et romans, Poésie, Théâtre et Textes non fictionnels à dominante civilisationnelle* » (*ibid.*).

Dans l'enseignement des langues étrangères en Europe, le texte littéraire est pleinement ancré dans une approche culturelle et ne saurait pas être limité à des aspects esthétiques : « *Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques* » (CECRL, 2001, 47). Le CECRL souligne l'aspect culturel de la littérature en la qualifiant comme « *contribution majeure au patrimoine culturel européen* » (CECRL, 2001, 47) et comme savoir socio-culturel (*ibid.*, 83). Le programme de l'Abibac met en avant que « *la confrontation [...] avec la littérature allemande et d'expression allemande [vise l'apprentissage] des savoirs culturels permettant d'appréhender l'évolution et les données de la culture.* » Cette importance attachée à l'apport culturel et à la représentativité des textes littéraires pourrait alors avoir un impact sur les listes de lecture proposées : afin de refléter la culture allemande dans toute sa complexité, des textes de la littérature populaire ou de la littérature de divertissement devraient logiquement avoir leur place dans l'enseignement, au même titre que des œuvres canonisées<sup>117</sup>. La question des choix littéraires en cours de langue en général et en section Abibac en

---

116 « Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart und verstehen das Ästhetische als seine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis. Sie verfügen über ein literatur-geschichtliches und poetologisches Überblickswissen, das Werke aller Gattungen umfasst, und stellen Zusammenhänge zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur auch unter interkulturellen Gesichtspunkten her ». - (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) [en ligne]. Bonn / Berlin : KMK, 2013. Disponible à l'adresse : [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bil-dungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bil-dungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)

117 Voir KIRSCH, Fritz Peter. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Ein romanistischer Zugang*. Hamburg : Verlag Dr. Kovac 2011, p.69-86.



particulier se situe alors au croisement entre l'exigence esthétique et l'exigence culturelle et renvoie aux discussions autour de la légitimité et de la nécessité d'un canon littéraire.

#### 4.5.2 La question du canon littéraire

Comment sélectionner « *des textes aptes à être enseignés dans les classes [...] comme modèle de langue, de genres ou d'idées* »<sup>118</sup> ? Les sélections de textes choisis pour leurs valeurs esthétiques et normatives exceptionnelles<sup>119</sup>, les canons littéraires, suscitent de nombreuses polémiques quant aux collectifs effectuant les choix et quant à leurs critères de sélection (Viala, 2009, 74 ; Ewert, 2010, 1556). La canonisation n'est pas considérée comme processus purement littéraire (Korte, 2006, 63), mais comme sélection culturelle dont les valeurs sont liées à la société : un canon littéraire représente une offre d'identification collective (*ibid.*). Dans le cas de l'Allemagne, l'évolution du canon littéraire de langue allemande raconte la formation de l'Etat-Nation et exprime la culture nationale de la bourgeoisie. Pour celle-ci, la maîtrise du savoir canonisé, dont le canon littéraire, constitue le « *capital culturel* »<sup>120</sup> qui lui permet de s'émanciper et d'acquérir le pouvoir. Pendant les années 1970-80, on conteste alors la canonisation de textes. Les canons sont considérés comme instruments destinés à défendre le pouvoir des groupes sociaux dominants, dans la mesure où ce sont eux qui choisissent les textes afin de transmettre et de confirmer les valeurs justifiant leur pouvoir. Mais malgré les mises en question de la fonction sociale et de la représentativité d'un canon littéraire, il y a aujourd'hui consensus dans le domaine académique quant à la nécessité de reconstruire des traditions littéraires et de les transmettre (*ibid.*)<sup>121</sup>. Car un canon littéraire offre un accès spécifique à une culture : il reflète l'image qu'elle veut donner d'elle-même. Un canon national est constitué d'œuvres considérées comme fondatrices pour l'identité culturelle ou comme représentatives de la nation, qui doivent être transmises<sup>122</sup>. La

---

118 VIALA, Alain. *La culture littéraire*. Paris : Presses Universitaires Françaises, 2009, p.74.

119 EWERT, Michael. « Literarischer Kanon und Fragen der Kulturvermittlung ». Dans : KRUMM, Hans-Jürgen et. al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Belin / New York : de Gruyter / Mouton. 2010, p.1555-1564, ici p.1556.

120 BOURDIEU, Pierre. *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris, Editions minuit, 1979.

121 Alain Viala va dans le même sens, en considérant « qu'il est logique, utile et nécessaire de connaître ce corpus, comme ensemble de références, comme réservoir d'observations et comme moyen de comparaison » (Viala, 2009, 77).

122 ASSMANN, Aleida. « Kultur als Lebenswelt und Monument ». In : ASSMANN, Aleida / HARDT, Dietrich (dir.). *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt/ Main: Fischer,

littérature fait ainsi partie de la mémoire culturelle d'un groupe ou d'une nation<sup>123</sup>. En outre, même si les canons ignorent une partie de la production littéraire qui mériterait d'être connue afin de prendre en compte toutes les strates d'une société, il est important de connaître les choix des couches dominantes : ceci permet de mieux comprendre leur fonctionnement et leurs codes (Kirsch, 2011). Devant l'arrière-plan de la discussion critique que nous venons d'esquisser, un canon littéraire 'moderne' doit alors englober des œuvres qui témoignent de l'histoire et des traditions d'une culture, mais aussi des œuvres qui reflètent la complexité de la société et les débats contemporains importants. Aujourd'hui, un canon littéraire est considéré comme liste modulable et révisable, fondée sur la considération des œuvres comme œuvres d'art complexes, permettant des expériences de lecture et des interprétations multiples (Ewert, 2010, 1560 *sq.*).

Dans le contexte scolaire en général et dans la liste des œuvres proposées aux classes Abibac en particulier, on constate un compromis pragmatique quant au choix des textes littéraires<sup>124</sup>. Les programmes exigent l'étude d'œuvres d'auteurs canonisés, tout en ouvrant les programmes sur la littérature de jeunesse ou sur des textes très récents dont la longévité n'est pas encore prévisible. Cette évolution tient davantage compte de l'objectif d'éveiller l'envie de lire que de la question de la représentativité littéraire ou de la discussion de la notion de culture. La décision de proposer des œuvres de jeunesse ou des œuvres populaires s'appuie sur des résultats de recherche concernant les pratiques de lecture des adolescents et sur la recherche didactique<sup>125</sup>.

La liste de lecture en Abibac se réfère essentiellement aux listes de lectures proposées en Allemagne. Or, la recherche en Germanistique

1991, p.1-25 ; ASSMANN, Aleida. *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München : Beck, 1999.

123 Selon Aleida et Jan Assmann, la mémoire collective comporte deux dimensions : la mémoire communicative et la mémoire culturelle. La mémoire communicative, transmise souvent oralement, concerne le quotidien d'une génération et ainsi un laps de temps limité. ASSMANN, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München : Beck, 1997.

Astrid Erll y associe des littératures spécifiques à chaque génération, comme l'expression du traumatisme de la Première Guerre mondiale dans les romans d'Erich Marie Remarque. La mémoire culturelle, en revanche, se réfère à des mythes fondateurs, religieux ou nationaux par exemple, et s'exprime dans des formes différentes comme des fêtes, des rituels, ou encore dans la littérature. ERLL, Astrid. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung*. Stuttgart : Metzler Verlag, 2005.

124 Voir partie 2, chapitre 2.2 de ce travail où nous analysons la liste de lecture de la section Abibac.

125 PAEFGEN, Elisabeth. *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2e édition. Stuttgart / Weimar : Metzler, 2006, p. 69. Sammlung Metzler no 317.

interculturelle et en didactique d'allemand, langue étrangère, souligne la nécessité d'un élargissement du canon littéraire dans l'intérêt de la compétence et de la médiation interculturelles (Ewert, 2010, 1560). Il ne s'agit pas simplement d'ouvrir et d'enrichir le canon, qui reflète toujours l'idée d'une culture nationale, mais de mettre en valeur le potentiel esthétique et interculturel de toute la littérature allemande, y inclus la plus ancienne (*ibid.*, 1561)<sup>126</sup>. Notamment Michael Hofmann rappelle à quel point l'ouverture vers l'autre a fait évoluer la littérature allemande. Il propose « *d'aiguiser le regard pour les constellations interculturelles, pour la signification de la dimension de l'étranger pour la littérature allemande* »<sup>127</sup>. Néanmoins, il faudrait aussi intégrer dans le canon littéraire des œuvres permettant un regard différent, venant de la marge ou de l'extérieur de la société, afin de dépasser la notion de littérature nationale et de refléter notre monde multiculturelle et polycentrique. De telles œuvres peuvent aussi bien faire partie des littératures de migrants, que des littératures de minorités allemandes à l'étranger ou encore des littératures des minorités vivant dans un pays germanophone (*ibid.*).

Nous partons nous-même de l'hypothèse que ces littératures représentent un intérêt particulier pour l'enseignement en section Abibac. Ainsi, nous accordons dans notre travail une attention particulière aux œuvres des littératures des minorités qui répondent en même temps à la définition de la littérature mineure.

#### 4.5.3 Les notions de littérature de minorités et de littérature mineure

L'ouverture interculturelle du canon implique de nouvelles interrogations terminologiques et esthétiques. Il est difficile de dénommer les littératures concernées sans les marginaliser à nouveau : définir une œuvre littéraire comme appartenant à une littérature de minorité risque d'empêcher sa réception comme œuvre littéraire tout court. De nombreux auteurs appartenant à des minorités partagent le sentiment d'être soit ignorés, soit réduits à l'expression de clichés et d'aspects folkloriques de leur culture d'origine, ou bien d'être instrumentalisés au nom de la médiation culturelle (Mecklenburg, 2009, 472). Ce problème concerne tous les auteurs d'origine étrangère, aussi

---

126 « [...] das interkulturelle und ästhetische Potential der gesamten älteren und neueren deutschen Literatur. » (Ewert, 2010, 1561).

127 Traduit par Susanne Geiling-Hassnaoui. Texte original: « [...] *den Blick auf interkulturelle Konstellationen, auf die Bedeutung der Dimension des Fremden für die deutsche Literatur [...] schärfen* » (Hofmann, 2006, 69). Michael Hofmann développe ensuite plusieurs exemples, comme l'étude de Goethe de la culture orientale, reflétée notamment dans son œuvre *West-östlicher Divan* ou l'intérêt des romantiques pour la spiritualité asiatique.

bien les auteurs roumains germanophones que les auteurs allemands d'origine turque, par exemple. Michael Hofmann va dans le même sens et pointe le danger d'une réception 'd'en haut' et de la création d'un 'espace réservé', involontairement encouragé par la création de prix littéraires spécifiques comme le « *Adelbert-von-Chamisso-Preis* »<sup>128</sup>, dédié aux auteurs dont l'allemand n'est pas la langue maternelle (Hofmann, 2006, 198).

La notion de littératures de minorités représente néanmoins une évolution : elle englobe premièrement la littérature dite 'de migration' (*Migrantenliteratur*) – une notion qui remplace celles, sociologiquement encore plus marquées, de 'littérature de travailleurs immigrés' (*Gastarbeiterliteratur*) ou 'littérature d'étrangers' (*Ausländerliteratur*). Elle désigne également les œuvres de minorités germanophones en dehors des Etats germaniques (Mecklenburg, 2009, 472), notamment celles d'auteurs germanophones de Roumanie, comme le prix Nobel Herta Müller, ou encore les œuvres regroupées sous la dénomination de littérature juive-allemande. Pour toutes, il s'agit de subcultures littéraires (*ibid.*, 473) marquées par le questionnement de l'identité et de l'altérité, situées dans des 'espaces de communication interculturelle, inter-langue et inter-littéraire' (*ibid.*) : cela veut dire que les œuvres sont influencées par l'ensemble des cultures et des langues dans lesquelles leurs auteurs évoluent. L'influence de différentes langues et traditions littéraires, comme des métaphores ou des constructions syntaxiques transférées d'une langue à l'autre, ou bien l'application de schémas narratifs 'étrangers', en font des œuvres hybrides et innovantes.

A l'opposé du danger de la dévalorisation d'une œuvre parce qu'elle est classée dans les littératures de minorités, on peut observer l'effet inverse, à savoir une recension peu critique due à l'origine ethnique de l'auteur. Selon Norbert Mecklenburg (*ibid.*, 477 *sq.*), le marché attendrait des auteurs issus de minorités qu'ils thématisent des différences de culture renforçant des clichés, ou qu'ils reproduisent d'une manière humoristique des stéréotypes. Des textes répondant à ces critères seraient accueillis dans le monde littéraire sans que leur valeur esthétique soit interrogée. Norbert Mecklenburg cite comme exemples les auteurs d'origine turque Saliha Scheinhardt et Feridun Zaimoglu qui montreraient dans leurs œuvres l'image d'une Turquie archaïque où les femmes seraient les victimes d'hommes violents (Mecklenburg, 2009, 478). Il va jusqu'à dénoncer que certains écrivains, comme Wladimir Kaminer ou Osman Engin, auraient d'abord publié des œuvres d'une grande qualité

---

128 La réception du « *Ingeborg-Bachmann-Preis* » par Emine Sevgi Özdamar est pour Michael Hofmann un signe que la littérature turco-allemand est désormais considérée comme littérature allemande 'normale'. (Hofmann, 2006, 199).

littéraire, mais qu'ils se seraient ensuite adaptés à une 'culture d'amusement' sans profondeur (*ibid.*)<sup>129</sup>.

Les critères du choix d'une œuvre ne doivent alors pas être l'appartenance 'ethnique' ou le 'parcours migratoire' de l'écrivain, mais la valeur esthétique de l'œuvre, son altérité poétique et son potentiel interculturel, à savoir sa capacité de sensibiliser le lecteur à des différences culturelles, de mettre en question des préjugés et des stéréotypes et d'éveiller de l'empathie, de la compréhension et de la reconnaissance pour des membres d'autres cultures (*ibid.*, 473). Nous comprenons dans notre travail la notion de littérature de minorités dans ce sens.

Etroitement liée à cette notion de littérature de minorité est celle de la littérature mineure. Introduite par Franz Kafka et commentée par Gilles Deleuze et Félix Guattari<sup>130</sup>, la littérature mineure se caractérise par l'impossibilité multiple et contradictoire pour une minorité d'écrire dans la langue de la majorité, d'où le développement d'écritures non conventionnelles. Gilles Deleuze et Félix Guattari la définissent ainsi : « *Une littérature mineure n'est pas celle d'une langue mineure, plutôt celle qu'une minorité fait dans une langue majeure* » (Deleuze / Guattari, 1975, 29). Ses caractéristiques « *sont la déterritorialisation de la langue, le branchement de l'individuel sur l'im-médiat-politique, l'agencement collectif d'énonciation* » (*ibid.*, 33). Ils explicitent leur définition par l'exemple de Franz Kafka, membre de la minorité juive germanophone dans un environnement tchèque et soulignent la distance que ressentaient les Juifs de Prague par rapport à la territorialité tchèque : le fait de parler la langue de la minorité oppressive allemande les coupait des masses. En même temps, étant Juifs, ils étaient exclus de la communauté allemande (*ibid.* 30). Selon Gilles Deleuze et Félix Guattari, cette condition de minorité signifiait également que toute affaire individuelle devint politique et que la littérature fut seule à pouvoir parler pour 'le peuple' (*ibid.*, 31-32). Ils concluent « *que « mineure » ne qualifie plus certaines littératures, mais les conditions révolutionnaires de toute littérature au sein de celle qu'on appelle grande (ou établie)* » (*ibid.*). Ainsi, James Joyce et Samuel Beckett seraient également « *dans les conditions géniales d'une littérature mineure* » (*ibid.*, 35), étant donné le caractère révolutionnaire de leurs écrits. Ce serait également le cas d'Antonin Artaud et de Ferdinand Céline,

---

129 Notre analyse de manuels scolaires d'allemand en France (partie 2, chapitre 3.1 de ce travail) montrera que la volonté de proposer des textes 'interculturels' s'appuie essentiellement sur les textes sévèrement jugés par Norbert Mecklenburg. En revanche, les textes remarqués pour leur valeur esthétique par la critique littéraire interculturelle, comme les romans d'Emine Sevgi Özdamar, ne s'y trouvent que rarement.

130 DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix. *Kafka – pour une littérature mineure*. Paris : Éditions de minuit, 1975.

définis comme des « *vrais auteurs mineurs* » (*ibid.*, 49) pour leur « *usage intensif de la langue* » (*ibid.*). Gilles Deleuze et Félix Guattari constatent néanmoins que les conditions de la littérature mineure semblent surtout concerner les gens qui « *vivent dans une autre langue que la leur ou bien ne connaissent même pas la leur [...] et connaissent mal la langue majeure dont ils sont forcés de se servir* » (*ibid.*, 35), comme les immigrés et leurs enfants. Mais chacun peut « *devenir le nomade et l'immigré et le tzigane de sa propre langue* » (*ibid.*).

Le niveau très conceptuel de cette réflexion et son application aux auteurs canonisés de la littérature mondiale (Franz Kafka, James Joyce, Samuel Beckett, Antonin Artaud, Ferdinand Céline) permet de dégager l'altérité et les aspects interculturels de toute œuvre littéraire et répond ainsi à un des postulats des Lettres Interculturelles. Dans notre travail, nous ferons cependant un emploi plus restreint de la notion : dans la mesure où notre recherche se concentre sur l'interrogation d'œuvres d'auteurs contemporains non canonisés, nous appliquons la notion de littérature mineure en priorité à ces derniers.

Dans cette première partie, nous avons démontré l'intérêt que représente la section Abibac pour la recherche interculturelle. Nous avons explicité les bases de nos recherches, en présentant la section et en définissant les notions-clés et nos méthodes de recherche. Cette première approche a montré que la section Abibac est le résultat d'une politique interculturelle menée conjointement par la France et par l'Allemagne et précurseur dans la politique éducative européenne. Mais malgré ses origines politiques, la section Abibac demeure avant tout l'exemple d'un enseignement des langues et de cultures. Ainsi, nous avons choisi de focaliser notre recherche sur le potentiel interculturel de l'enseignement de la langue et de la littérature allemandes en section Abibac en France.

Cette analyse ne saurait se faire sans s'interroger sur le statut de l'élève comme lecteur et sur le cadre institutionnel et pratique dans lequel l'enseignement se déroule. La deuxième partie de notre travail clarifiera alors le cadre théorique et institutionnel de la section Abibac : nous problématiserons d'abord l'enseignement de la littérature sous l'angle de sa réception par l'élève. Ensuite, nous analyserons les textes de cadrage qui déterminent les pratiques de l'enseignement en Abibac ainsi que les ressources qui sont à la disposition des enseignants pour mettre en œuvre les directives institutionnelles.



**Deuxième partie :**  
**Le cadre théorique et institutionnel**  
**de la section Abibac**





# 1 L'élève comme lecteur – une approche théorique

Parler de l'enseignement de la littérature implique nécessairement une réflexion sur les élèves comme lecteurs. La connaissance de leurs capacités et de leurs compétences fonctionnelles et cognitives, mais aussi de leurs goûts et habitudes de lecture, permet aux enseignants d'adapter leurs choix didactiques. La reconnaissance de la dimension affective de l'élève est aujourd'hui acquise dans les approches didactiques, influencées entre autres par la recherche littéraire : dès les années 1980, la prise de conscience de l'importance de la subjectivité et de la charge émotionnelle dans l'acte de lecture se reflète notamment dans les théories de l'esthétique de la réception.

## 1.1 L'esthétique de l'effet, l'esthétique de la réception et le rôle du lecteur

Dans les années 1970, la recherche littéraire est marquée par le structuralisme et par une approche hermétique des textes, focalisée sur leur forme. De nouvelles impulsions sont données par la recherche linguistique, où le pragmatisme, c'est-à-dire l'étude du lien entre le signe et l'utilisateur, gagne en importance. Aussi bien en France qu'en Allemagne<sup>131</sup>, on commence alors à s'intéresser au lecteur et à l'analyse du rapport entre écrivain, texte et lecteur<sup>132</sup>.

Les nouvelles théories de la lecture qui se développent peuvent être classées en deux catégories (Dufays / Gemenne / Ledur, 2005, 63). Les unes adoptent une approche interne. Regroupées sous la notion d'esthétique de l'effet, elles s'intéressent, comme le nom l'indique, à l'effet du texte sur le lecteur (ibid). Wolfgang Iser propose son concept du « *lecteur implicite* », présumé de l'œuvre<sup>133</sup>. Les deux questions suivantes se posent alors : comment l'œuvre dirige-t-elle la lecture et comment l'individu réagit-il sur le plan cognitif (Jouve, 1993, 6) ? Proche du concept de Wolfgang Iser, Umberto Eco

---

131 Voir DUFAYS, Jean-Louis / GEMENNE, Louis / LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 61 sq. Savoirs en pratique.

Les auteurs présentent les apports théoriques les plus importants et nomment surtout Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser et l'École de Constance pour la recherche en Allemagne, et Michel Charles, Michael Riffaterre et Victor Renier pour la recherche française « *dans un sens large* » (ibid., 62).

132 JOUVE, Vincent. *La lecture*. Paris : Hachette, 1993, p. 3 sq. Collection « Contours littéraires ».

133 ISER, Wolfgang. *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsabsicht literarischer Texte*. Konstanz : Universitätsverlag, 1972.

présente une approche sémiotique de la lecture, focalisant les textes narratifs<sup>134</sup>. Il introduit la notion d'un « *lecteur modèle* », lui aussi prévu par le texte. Selon Umberto Eco, le texte 'programme' sa réception et le lecteur empirique procéderait à une 'lecture coopérante', selon les libertés laissées par le texte. D'un côté, le lecteur interpréterait le texte d'une manière pragmatique et rationnelle, de l'autre, il l'utiliserait également en exerçant librement son imagination (Dufays / Gemenne / Ledur, 2005, 64-65).

En mettant en avant le rapport entre le texte et le lecteur individuel, ces théories affirment la possibilité de rapports multiples et différents entre un texte et chacun de ses lecteurs. Elles mettent ainsi en question la conviction qu'il n'existe qu'une seule interprétation juste de chaque texte. Si cet aspect libère la lecture scolaire de la contrainte d'une analyse figée et paralysante pour les élèves, l'idée d'un lecteur implicite ou modèle, très hypothétique, nous interroge sur le lecteur réel, notamment lorsqu'il s'agit d'un lecteur adolescent, lisant en langue étrangère : dans quelle mesure peut-il posséder les connaissances et repères linguistiques et culturels présupposés par le texte ? Peut-on attendre qu'il mobilise ses compétences de lecteur dans la situation scolaire – où il lit par obligation – qu'il souhaite établir un réel rapport entre lui et le texte ?

Ces interrogations nous mènent vers les théories de lecture adoptant une approche externe, c'est-à-dire concentrées sur le lecteur empirique dans sa réalité psychologique, historique et sociale (*ibid.* 67 *sq.*). Ainsi, Hans Robert Jauss définit dans son « *esthétique de la réception* » la littérature comme activité de communication<sup>135</sup>. Il comprend l'histoire d'une œuvre « *comme histoire de ses lectures successives* » (Jouve, 1993, 6). L'œuvre serait alors à analyser « *à travers son impact sur les normes sociales* » (*ibid.*). Pour Jauss,

« Chaque œuvre et chaque lecture s'inscrivent dans un « horizon d'attente » littéraire, c'est-à-dire dans un ensemble de connaissances relatives aux genres littéraires, aux « intertextes » possibles (sources) et aux courants esthétiques » (Dufays / Gemenne / Ledur, 2005, 63).

---

134 ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Paris : Grasset, 1985. Tandis qu'Umberto Eco s'intéresse dans cette œuvre aux textes narratifs, Michael Riffaterre propose un travail qui s'intéresse surtout à la poésie. Voir, à titre d'exemple : RIFFATERRE, Michael. *La production du texte*. Paris : Le Seuil, 1979.

135 JAUSS, Hans Robert. *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 1970. Edition Suhrkamp n° 418.

Les conditions réelles de la réception et leur impact sur la compréhension d'une œuvre sont ainsi clairement mis en avant. Si Hans Robert Jauss revient ensuite à l'œuvre elle-même et à sa réception par son premier public, d'autres chercheurs approfondissent les aspects historiques et sociologiques, comme les conditions de production et de consommation des livres (Robert Escarpit) ou l'étude de la « *valeur littéraire* » (Claude Lafarge), inspirée par les travaux de Pierre Bourdieu : la valeur accordée à une œuvre serait définie par une élite dominante, un public cultivé, au détriment du public dominé.

## 1.2 Contextes culturels et lectures plurielles

La question des influences culturelles sur la lecture est abordée par Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa. Ils attirent l'attention sur l'existence de modes de lectures différents dans des cultures différentes, en comparant la réception des mêmes œuvres en France et en Hongrie<sup>136</sup>. Leur approche sociologique, internationale et comparative s'avère particulièrement intéressante pour l'aspect interculturel de notre recherche. Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa se basent sur l'hypothèse qu'il y a une pluralité de lectures, qui est non seulement due aux psychologies différentes des lecteurs, mais aussi influencée par

- « - La culture globale d'une civilisation donnée.
  - La culture nationale, le passé national, les traditions etc.
  - La conscience de groupe ou de classe sociale. »
- (Leenhardt / Jozsa, 1982, 45-46).

Afin de vérifier leur hypothèse, ils proposent la lecture de deux romans contemporains qui représentent des réalités nationales, respectivement en France et en Hongrie : *Les Choses* de Georges Perec<sup>137</sup> et *Le Cimetière de rouille* d'Endre Fejes<sup>138</sup>. Dans les deux pays, les romans sont lus par des échantillons comparables de la population, en version originale dans leur pays d'origine, en version traduite dans l'autre. L'étude montre que les lectures des deux romans diffèrent en effet dans les deux pays. En Hongrie, le roman de Georges Perec est lu d'une manière personnalisante et moraliste, comme une

---

136 LEENHARDT, Jacques / JOZSA, Pierre. *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture.* Paris : Le Sycomore, 1982.

137 PEREC, Georges. *Les choses.* Paris : Julliard, 1965. Ce roman raconte la vie d'un jeune couple de psychosociologues parisiens dans les années soixante, en proie de la société de consommation, avec ses désirs et frustrations.

138 FEJES, Endre. *Le Cimetière de rouille.* Paris : Denoël, 1966 (l'original parut en 1962). Ce roman est la chronique d'une famille hongroise d'origine paysanne de 1918 jusque dans les années soixante. Elle traverse les décennies marquées par beaucoup de changements sans savoir s'y orienter.

« *fable pédagogique* » (Leenhardt / Jozsa, 1982, 328). Celui d'Endre Fejes, en revanche, est perçu par les lecteurs hongrois comme un document sociologique, soumis à une lecture politique (*ibid.*). Les auteurs de l'étude expliquent ce résultat par le fait que

« Dans la tradition hongroise, la littérature remplit depuis toujours une fonction éminemment politique. Un des critères fondamentaux auxquels se mesure l'importance d'un écrivain hongrois a toujours été la profondeur de son engagement face aux problèmes essentiels de l'existence nationale » (*ibid.*, 329).

En France, les deux romans sont abordés par les lecteurs de manière relativement uniforme, leur lecture est avant tout analytique et sociologique. Mais au sein du lectorat français, on constate plus de différences de lecture pour le roman de Georges Perec que pour celui d'Endre Fejes. Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa imputent cela à la plus grande possibilité d'identification à la lecture du roman français : étant donné que les lecteurs peuvent s'imaginer dans les rôles des protagonistes, ils sont « *tentés de leur appliquer, sous forme de jugement et d'exigences, les critères mêmes qui régissent leur propre existence* » (*ibid.*, 321), d'où une plus grande diversité d'opinions. « *L'absence de savoir sur la réalité référentielle* » du roman hongrois, en revanche, « *ouvre la voie à un placage idéologique plus uniforme* » (*ibid.*, 320). Les auteurs de l'étude concluent alors que la proximité exerce une contrainte sur le lecteur et mène à une lecture plus « *plate* » (*ibid.*) de l'œuvre. Notamment le groupe de lecteurs à scolarité courte se prête à une lecture plus libre de l'œuvre étrangère.

Les résultats de l'étude de Jacques Leenhardt et Pierre Jozsa sont d'un grand intérêt pour notre réflexion sur l'élève comme lecteur. Ils montrent non seulement l'influence indéniable des traditions littéraires et politiques sur le lecteur individuel. Ils laissent aussi penser que la distance culturelle permet une lecture plus 'égalitaire' d'une œuvre, moins dépendante du milieu socio-culturel du lecteur. Cette distance devrait également permettre une lecture plus analytique, plus consciente de la valeur esthétique. Mais il ne faut pas oublier que l'étude de Jacques Leenhardt et de Pierre Jozsa est basée sur des lectures effectuées en langue 'maternelle'. Dans le cas de nos élèves francophones en section Abibac s'ajoutent alors les difficultés éventuelles et la plus grande distance liées à la langue étrangère (voir *infra*).

### 1.3 Lectures scolaires et motivation

Une autre catégorie d'approche théorique de la lecture retient notre attention : il s'agit des approches psychologiques et psychanalytiques. Elles nous intéressent dans la mesure où l'éveil de l'intérêt et de la motivation des

adolescents est un défi fondamental dans l'enseignement de la littérature. Ceci concerne la lecture en général, et les textes proposés à l'analyse en particulier. Dans la recherche didactique, la disposition psychologique positive d'un élève est reconnue comme déterminante dans tout processus d'apprentissage<sup>139</sup>.

Afin de motiver les élèves, Vincent Jouve<sup>140</sup> suggère la valorisation de la subjectivité dans la lecture scolaire : une telle reconnaissance du regard subjectif sur un texte implique non seulement davantage les élèves dans leur travail, mais fournit aussi la base pour une interprétation analytique. Vincent Jouve reprend et approfondit le travail de Michel Picard<sup>141</sup> qui s'intéresse à la lecture concrète du lecteur réel et à « *la question de la « lecture littéraire*<sup>142</sup> » *et de son apprentissage* » (Dufays / Gemenne / Ledur, 2005, 70). Si Vincent Jouve voit un intérêt pédagogique dans la subjectivité de l'élève-lecteur, il distingue la « *subjectivité nécessaire* » de la lecture d'une « *subjectivité accidentelle* » (Jouve, 2004, 108). La subjectivité nécessaire serait liée à la représentation : les images mentales invoquées par la lecture sont fondées sur notre mémoire personnelle et comportent alors une dimension affective. Mais la subjectivité est aussi présente sur le plan intellectuel, dans le processus interprétatif, puisque « *le roman préfère la représentation au discours explicite* » (*ibid.*). Vincent Jouve définit alors le texte littéraire comme langage indirect, « *car c'est en montrant qu'il donne à penser. Dégager la signification d'un roman, c'est obtenir du conceptuel à partir de l'événementiel* » (*ibid.*, 108-109). La subjectivité accidentelle se situe, selon Vincent Jouve, également sur le plan affectif et intellectuel : une identification affective, avec un personnage par exemple, peut être vécue d'une manière subjective et mener au contresens. Sur le plan intellectuel, le lecteur peut procéder à une sélection

139 Voir OGASA, Nicole. *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2010. (Inquiries in language learning).

140 JOUVE, Vincent. « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. » In : ROUXEL, Annie / LANGLADE, Gérard (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, p.105-114.

141 PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Editions de Minuit, 1986. Picard définit la lecture essentiellement comme « *jeu, va-et-vient, rapport dialectique entre les diverses instances du sujet lecteur* » (Dufays / Gemenne / Ledur, 2005, 69-70). Il distingue le lecteur physique (le « liseur »), le lecteur passif, pris au jeu (le « lu ») et le lecteur critique (le « lisant ») qui est conscient du jeu, saisit la distance et s'intéresse à la complexité de l'œuvre (Jouve, 1993, 34 sq. ; Dufays / Gemenne / Ledur, 2005, 69 sq.). Nous n'entrons pas ici dans la discussion de cette tripartition, critiquée par Vincent Jouve qui retravaillera ensuite ce modèle.

142 La notion de « *lecture littéraire* » est ici utilisée dans un sens étroit, concernant la lecture d'un texte littéraire.

subjective de l'information. Mais au lieu de voir en cette subjectivité accidentelle un écueil au travail littéraire en classe, Vincent Jouve se demande « *si ce n'est pas le propre de toute lecture de nous renseigner plus sur le point de vue du sujet lisant que sur celui du texte* » (*ibid.*, 109). Il caractérise ainsi la confrontation du lecteur avec lui-même comme une des dimensions majeures de la lecture. C'est justement le travail basé sur la subjectivité qui montre que la lecture approfondit le savoir sur soi, tout en ajustant l'interprétation du texte. En confrontant les réactions des lecteurs aux données textuelles et en interrogeant les réactions subjectives, les configurations subjectives des lecteurs sont mises en question par le texte. Le lecteur doit réfléchir à ce qui l'a conduit à projeter dans le texte ce qui n'y était pas : un processus d'auto-distanciation a lieu. Il est une des conditions pour l'analyse de texte, visée en cours de littérature. Valoriser la lecture subjective ne veut alors pas dire admettre n'importe quelle lecture ou interprétation : Vincent Jouve évoque comme critères de validation d'une interprétation la cohérence interne et la cohérence externe, en s'appuyant sur Roland Barthes et Paul Ricœur : l'interprétation doit être applicable à l'œuvre entière et ne peut pas aller à l'encontre de données objectives, comme des données biographiques ou historiques (Jouve, 1993, 15-16).

Les approches de la théorie littéraire esquissées ici placent alors le lecteur au centre de la lecture et interrogent les conditions réelles de l'acte de lecture. Pour notre recherche, nous en tirons les conclusions suivantes : les élèves doivent être pris au sérieux en tant que lecteurs subjectifs procédant à des lectures plurielles, influencées par les traditions culturelles et les conditions sociologiques dans lesquelles ils évoluent. Dans le cas de la lecture de la littérature étrangère, la plus grande distance du lecteur par rapport au texte peut être un avantage dans l'apprentissage.

Les théories de l'effet et de la réception sont largement réceptionnées en didactique de lecture et en didactique des langues. Elles se reflètent dans les programmes officiels et dans les méthodes d'enseignement, comme nous allons le voir dans les chapitres suivants. Mais avant d'analyser le cadre institutionnel et les supports à disposition des enseignants, nous proposons de nous interroger plus profondément sur les compétences de lecture de nos élèves, leurs habitudes de lecture et l'articulation entre la lecture volontaire et la lecture imposée : car dans le contexte scolaire, les élèves lisent sous contrainte. Ils peuvent alors être réticents à cette lecture qui sert de base à l'évaluation institutionnelle. Nous réfléchirons également aux spécificités de la lecture en langue étrangère. Grâce à cet arrière-plan, nous expliciterons pourquoi la lecture suivie de textes authentiques se prête particulièrement bien au défi que les enseignants et les élèves relèvent ensemble dans les cours de littérature en section Abibac.

## 1.4 L'élève et ses compétences de lecture

Une des missions fondamentales de l'école en France<sup>143</sup> est celle de faire de l'élève un lecteur. Cela englobe tout d'abord l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire l'alphabétisation avec ses processus neurobiologiques et cognitifs de base : apprendre à percevoir, identifier et mémoriser les signes, savoir leur donner un sens, les interpréter (Jouve, 1993, 9-10). Mais la mission de l'école ne se limite pas à un aspect 'utilitaire' de la lecture : déjà l'école primaire a la mission d'initier les enfants à la littérature et son interprétation, de leur transmettre le goût de la lecture<sup>144</sup>. L'enfant entrant en collège doit théoriquement maîtriser la lecture comme acte 'fonctionnel'<sup>145</sup>. Sa formation de lecteur de littérature continue au collège, où l'un des objectifs fixés par les textes officiels est la transmission du patrimoine<sup>146</sup>. Les cours de littérature permettent de faire partager « *un ensemble de symboles, une langue, des valeurs et des processus intellectuels communs* » (*ibid.*, 8) et permettent l'intégration des « *valeurs qui fondent notre société* » (*ibid.*). Sur le plan purement scolaire, le collège doit préparer les élèves à l'enseignement de la littérature en classe de seconde<sup>147</sup>, en leur fournissant les savoirs et savoir-faire attendus.

Si l'école primaire et le collège atteignent leurs objectifs, les lycéens sont alors de « *bons lecteurs* »<sup>148</sup> dans leur langue de scolarisation. Pour Francine Cicurel<sup>149</sup>, le bon lecteur littéraire connaît l'écrivain et son époque, reconnaît le genre textuel d'un texte et peut établir des rapprochements avec d'autres

143 « Le socle commun de connaissances et de compétences » In : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Mise à jour avril 2015. [Consulté le 28 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>.

144 POSLANIEC, Christian. *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette, 2002. Collection Questions de l'éducation.

145 Dans le cadre de ce travail, nous ne discutons pas le problème de déficiences réelles dans le domaine de lecture chez les collégiens. Le public qui nous intéresse, les élèves en Abibac, font en principe partie des élèves possédant des bonnes bases de lecture.

146 PRIVAT, Jean-Marie. « Sociologiques des didactiques de la lecture ». In : CHISS, Jean-Louis / DAVID, Jacques / Reuter, Yves. *Didactiques du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 119-134. Savoirs en Pratique.

147 AHR, Sylviane. *Former des lecteurs de littérature au collège*. Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, 2008, p. 21. Collection « Parcours Didactiques ».

148 Pour la notion du 'bon lecteur', voir aussi JACQUIN, Marianne. « Lesestrategien im DAF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? » In : LUTJEHARMS, Madeline / SCHMIDT, Claudia (dir.). *Lesekompetenz in Erst- Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen : Narr, 2010, p.145-162.

149 CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette, 1991, p. 128 sq. Collection F. : Autoformation.



textes. Il aime lire et choisit de le faire. On suppose officiellement, qu' « [...] *au lycée, [...] l'élève est en mesure d'interpréter un texte* »<sup>150</sup>. Une telle compétence d'interprétation présuppose et implique d'autres caractéristiques d'un bon lecteur, comme la maîtrise de stratégies de lecture, permettant une lecture active par rapport à des objectifs de lecture définis. Les élèves doivent alors savoir adapter leur style de lecture au texte et aux objectifs de lecture, en alternant par exemple des lectures sélectives et approfondies, des stratégies de repérage, d'écramage ou de survol<sup>151</sup>. Ils doivent savoir questionner un texte, construire et vérifier des hypothèses de lecture et mobiliser leurs connaissances et leur culture générale pour la compréhension d'un texte. Sur le plan scolaire, on attend des lycéens d'être capables de résumer un texte et de réagir par rapport à leur lecture de manière intellectuelle et affective. Mais qu'en est-il des compétences de lecture réelles des lycéens, notamment dans le domaine esthétique ?

#### 1.4.1 Littératie et lecture littéraire

##### 1.4.1.1 Les compétences de lecture selon les enquêtes PISA

La 'maîtrise fonctionnelle'<sup>152</sup> de la lecture, la compréhension de l'écrit dans la langue de scolarisation, est régulièrement évaluée par l'OCDE à une échelle internationale auprès des élèves de quinze ans<sup>153</sup>, à travers les enquêtes PISA<sup>154</sup>. En France, c'est alors le niveau de troisième, la dernière année du

- 150 CANVAT, Karl. « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature, ou des savoirs aux compétences ». In : BRILLANT-ANNEQUIN, Anick / MASSOL, Jean-François (dir.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP Grenoble, 2005, p. 29-42.
- 151 LUTJEHARMS, Madeline. « Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache ». In : LUTJEHARMS, Madeline / SCHMIDT, Claudia (dir.). *Lesekompetenz in Erst- Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen : Narr, 2010, p. 11-26. Giessener Beiträge zur Fremdsprachen-didaktik.
- 152 CHISS, Jean-Louis. *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan, 2012. Collection enfance & langages.
- 153 Pour une discussion critique de cet objectif et des moyens employés, notamment par rapport à l'interculturalité, voir BAUTIER, Elisabeth / RAYOU, Patrick. « Ce qu'évalue vraiment PISA. Littéracie et univers de référence des élèves. » In : GROUX, Dominique / HELMCHEN, Jürgen / FLITNER, Elisabeth. *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*. Paris : L'Harmattan, 2006, p.17-32.
- 154 PISA signifie « *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* ». Depuis sa première enquête en 2000, les enquêtes sont reconduites tous les trois ans, actuellement dans plus de 60 pays. L'objectif est l'obtention « *de données régulières et fiables sur les connaissances et compétences [des élèves] et sur la performance [des] systèmes d'enseignement* ». Il ne s'agit pas de la vérification de la maîtrise de programmes

collège, qui est concerné par l'enquête. L'OCDE ne s'intéresse pas à la simple maîtrise du décodage d'un texte, mais à la « *littératie* » qu'elle définit comme « *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante [...] en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* »<sup>155</sup>. La notion de littératie dépasse ainsi la notion historique d'alphabétisation et implique une maîtrise active de la lecture, répondant aux besoins de l'individu dans la société dans laquelle il vit. L'OCDE précise que la compétence de l'écrit, qui fait partie de la littératie, « *[...] se définit comme un ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies liées à la lecture et à l'écriture : accéder à l'information et la localiser, intégrer et interpréter, réfléchir et évaluer* » (*ibid.*). Il s'agit alors de la capacité de produire ou d'utiliser une information écrite à bon escient. Dans la logique de ces définitions, les enquêtes PISA ne visent pas à évaluer des compétences scolaires, mais « *l'aptitude à réaliser des tâches qui s'inscrivent dans des situations de la vie réelle* »<sup>156</sup>.

En revanche, les enquêtes PISA ne mesurent pas la compétence littéraire esthétique (von Heynitz, 2012, 76-77) : en 2000 par exemple, seulement 17 des 129 items se référaient à des textes littéraires, qui étaient d'ailleurs peu nombreux dans le corpus<sup>157</sup>. Or, nous considérons la dimension esthétique comme un aspect fondamental de la lecture, dans la mesure où elle englobe de manière spécifique le côté affectif et les démarches cognitives de l'acte de lecture. En outre, nous attribuons un rôle essentiel à la dimension esthétique

scolaires : PISA veut évaluer « *la capacité des élèves à appliquer leurs connaissances et qualifications dans certains domaines et d'analyser, raisonner et communiquer efficacement lorsqu'ils examinent, interprètent et résolvent des problèmes* ». « Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ». In : *www.oecd.org* [en ligne]. Paris : OCDE, 2014. [Consulté le 1 mars 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeseleves/pisa/faqocdepisa.html>

155 « PISA 2012 : les performances des élèves français de 15 ans restent stables en compréhension de l'écrit et en culture scientifique ». In : *www.education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 4 avril 2014]. Ministère de l'Éducation nationale. Mise à jour décembre 2013. Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid54176/pisa-2012-les-performances-des-eleves-francais-de-15-ans-restent-stables-en-comprehension-de-l-ecrit-et-en-culture-scientifique.html>

156 OCDE. *PISA. Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000* [en ligne]. Paris : Éditions OCDE, 2001. [Consulté le 3 avril 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.oecdbookshop.org/en/browse/title-detail/?k=5LMQCR2K8M8R>.

157 FREDERKING, Volker. « Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. » In : KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael / SPINNER, Kaspar H. (dir.). *Les- und Literaturunterricht (Teil 1). Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2010, p. 324-380. *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 11.

d'un texte pour le développement de la compétence interculturelle (voir *infra*).

Dans la dernière enquête PISA, effectuée en 2012, la France a obtenu un score situé légèrement en dessous de la moyenne internationale en compétence de l'écrit (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Tandis que 19 % des élèves français ayant participé à l'enquête se trouvent en difficulté en compétence de l'écrit, 13 % se situent aux plus hauts niveaux dans ce domaine (*ibid.*). Ce classement PISA atteste ainsi leur compréhension profonde de textes complexes, leur capacité de prendre position d'une manière critique et d'exploiter des textes longs et inconnus (von Heynitz, 2012, 76-77).

A partir de ces résultats, aucune étude ne permet de tirer des conclusions directes sur le niveau des élèves en section Abibac. Nous supposons néanmoins que ces derniers atteignent, en règle générale, à la fin du collège le plus haut niveau de la compétence de l'écrit, dans la mesure où ils figurent ensuite le plus souvent parmi les meilleurs bacheliers de leur établissement<sup>158</sup>. Notre hypothèse de travail concernant les compétences de l'écrit de nos élèves en cycle terminal de la section Abibac est alors la suivante : en langue de scolarisation, ils possèdent une compétence de l'écrit impliquant une lecture fluide qui permet une bonne compréhension du sens global d'un texte, grâce à la maîtrise de stratégies de lecture différenciées.

#### 1.4.1.2 La compétence littéraire esthétique

Le véritable défi de l'enseignement de la littérature au lycée est la compétence littéraire esthétique, étant donné que la compétence de l'écrit 'utilitaire' est supposée acquise. Outre sa contribution évidente à l'épanouissement personnel (Dufays, 2007, 9), la compétence esthétique possède une dimension sociale importante. En se référant à Pierre Bourdieu, Sébastien Marlair<sup>159</sup> définit la disposition esthétique comme la capacité de « *développer une conduite esthétique en relation à des multiples objets du monde qui nous entoure* » (Marlair, 2007, 162). Il rappelle qu'elle est « *un trait distinctif*

---

158 A titre d'exemple : les chiffres de réussite collectés par le ministère concernant la promotion du baccalauréat 2009 montre que des 771 candidats à l'Abibac, seulement 17 (soit 2,3%) ont dû passer une épreuve du second groupe dont 9 (1,2% des candidats) n'ont pas été reçus au baccalauréat. Seulement 23 élèves de cette promotion (3%) n'ont pas obtenu leur double diplôme. (Statistiques du ministère de l'Éducation nationale, non publiées).

159 MARLAIR, Sébastien. « Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ? » In : DUFAYS, Jean-Louis. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Éditeur Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 161-169.

*caractéristique des couches sociales dominantes [qui] dépend fortement du niveau d'éducation des individus* » (*ibid.*). Enseigner la littérature pour ouvrir les élèves à l'esthétique contribuerait alors à leur émancipation sociale.

Cependant, on peut supposer qu'un lecteur adolescent n'est pas entièrement conscient ni du rôle de la dimension esthétique de la lecture, ni des aspects esthétiques d'un texte. Notre hypothèse est corroborée par une enquête concernant les lectures des collégiens, menée en 2006 par Philippe Clermont et Victor Lepaux auprès de 1300 élèves de classes de troisième<sup>160</sup> : 90% des élèves estiment que la lecture sert surtout à se documenter, 77% y voient un moyen d'évasion et de distraction. La fonction esthétique de la lecture est placée en dernière position par les élèves : seulement 43% déclarent lire pour « *apprécier l'écriture, le style* » (*ibid.*, 147) ou pour « *retrouver un auteur* » (*ibid.*) apprécié. Ce résultat nous confirme dans notre conviction que le travail sur la perception esthétique s'impose au lycée, dans l'enseignement des langues étrangères tout comme en cours de français : comme le CECRL le souligne, une utilisation esthétique ou poétique d'une langue est importante – non seulement dans un but éducatif, mais aussi « *pour le rêve ou pour le plaisir* » (CECRL, 2002, 47).

Faire d'un élève un lecteur veut alors dire développer ses compétences cognitives et affectives afin qu'il passe du déchiffrage à la maîtrise active d'un texte. Sachant qu'une disposition positive des élèves permet un meilleur apprentissage (Ogasa, 2010), nous souhaitons éveiller l'intérêt des élèves pour les textes proposés. Dans cette optique, il est intéressant de connaître leurs habitudes et préférences de lecture, aussi en dehors du contexte scolaire, et de réfléchir aux relations possibles entre les lectures volontaires et les lectures imposées dans le contexte scolaire.

#### 1.4.2 Les habitudes de lecture des adolescents

Selon une enquête menée par Olivier Donnat<sup>161</sup> sur les pratiques culturelles des Français en 2008, « *la quantité de livres lus en dehors de toute contrainte scolaire ou professionnelle* » est en baisse depuis les années quatre-vingt, « *sans toutefois qu'on puisse en déduire avec certitude que les Français lisent moins* » (*ibid.*) : la lecture sur écran et l'apparition de la presse gratuite

160 CLERMONT, Philippe / LIPAUX, Victor. « Lectures de grands collégiens et littérature scolaire ». In : Dufais, 2007, 139-149.

161 DONNAT, Olivier. « Les pratiques culturelles à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008 ». In : *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne]. Septembre 2010, no 5 [Consulté le 16.06.2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0006-001>.

apparaissent comme des nouvelles formes de lecture qui laissent logiquement moins de temps pour des lectures 'conventionnelles', dont fait partie la lecture littéraire qui nous intéresse. Une enquête *ipsos* de mars 2014 sur les habitudes de lecture des Français<sup>162</sup> confirme cette baisse, mais elle montre aussi que, chez les jeunes entre 15 et 24 ans, la part des lecteurs est « *supérieure à celle des lecteurs parmi l'ensemble de la population* » : 80% de cette tranche d'âge se considèrent comme lecteur. En même temps, ces jeunes « *lisent moins fréquemment, [...] moins exclusivement pour le loisir et plus dans le cadre études / travail* » (*ibid.*). Ce constat est évidemment lié aux obligations scolaires, mais aussi aux attentes des parents qui attachent une grande importance à la lecture pour l'éducation de leurs enfants<sup>163</sup>. Indépendamment de leurs propres habitudes de lecture, les parents veulent « *faire lire [leur] enfant à tout prix, non pas pour développer son imaginaire ou sa sensibilité, mais pour qu'il fasse moins de fautes d'orthographe et qu'il apprenne des choses utiles pour l'école* » (*ibid.*) – telle est l'analyse de Jean-Philippe Arrou-Vignod, écrivain et directeur de collection chez Gallimard Jeunesse, qui voit dans ce comportement une « *instrumentalisation de la lecture* » (*ibid.*).

Mais l'évolution d'un jeune lecteur est aussi influencée par des lectures choisies par lui-même : actuellement, les jeunes entre 11 et 15 ans 'consommèrent' (*ibid.*) surtout des séries, notamment du genre fantastique. Ces lectures, souvent très volumineuses, auraient une fonction sociale – on les partage avec les amis<sup>164</sup> –, et seraient très différentes selon les sexes<sup>165</sup> : des

162 IPSOS. *Les Français et la lecture* [en ligne]. Paris : Ipsos, 2014. [Consulté le 27 avril 2014]. Disponible à l'adresse :

[http://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p\\_ressource/3816/ressource\\_fichier\\_fr\\_les\\_francais.et.la.lecture\\_sne\\_cnl\\_2014.03.17.pdf](http://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/3816/ressource_fichier_fr_les_francais.et.la.lecture_sne_cnl_2014.03.17.pdf).

L'enquête révèle que sept Français sur dix lisent au moins un livre dans l'année, ce qui signifie une légère baisse : Le nombre moyen de livres lus par an passe de 16 à 15 (*ibid.*). La fréquence de lecture reste élevée, avec 45% des lecteurs qui lisent tous les jours, principalement pour le plaisir (76%).

163 Selon Isabelle Lortholary « *Rares sont les adultes qui n'associent pas la réussite scolaire à une pratique de lecture sérieuse* ». Voir : LORTHOLARY, Isabelle. « Que lisent vraiment les ados ? ». In : *L'express style* [en ligne]. 30 août 2013. [Consulté le 5 juin 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.lexpress.fr/styles/psycho/que-lisent-vraiment-les-ados1277117.html>. Dans cet article, l'auteur interroge les habitudes de lecture des adolescents entre onze et 15 ans.

164 Selon l'enquête d'Olivier Donnat (op. cit.), la lecture ne serait cependant plus un marqueur social et plutôt une activité solitaire.

165 Isabelle Lortholary cite dans l'article comme séries préférées des garçons *Les Effacés* (Bertrand Puard), les *Percy Jackson* (Rick Riordan) et les *Cherub* (Robert Muchamore). Les filles préfèrent *Les Colombes du Roi-Soleil* (Anne-Marie Desplat-Duc) ou *Tara Duncan* (Sophie Audouin-Mamikonian) (*ibid.*).

Dans le cadre de notre travail, nous n'approfondissons pas davantage les différences éventuelles entre filles et garçons par rapport à la lecture.

séries pour filles et d'autres pour garçons mettent en scène des héros et héroïnes véhiculant des clichés. Isabelle Lortholary fait alors part de la crainte

« [...] que les enfants, tout en étant de bons et grands lecteurs en fin de collège, ne prennent plus le risque d'aller vers la littérature générale ; celle qui est écrite et fait réfléchir, celle qui interroge, interpelle et soulève les questions, mais n'y répond pas de manière simpliste » (*ibid.*)<sup>166</sup>.

Isabelle Lortholary déplore même un 'inversement' dans le développement des habitudes de lecture : « *avant [...], à 15 ans, on s'aventurait franchement chez Zola, Dumas, Mérimée, Brontë, Mitchell, parfois Beauvoir. Maintenant, ce sont les parents qui lisent Twilight*<sup>167</sup> » (*ibid.*).

La tendance générale serait alors de privilégier des lectures faciles d'accès, pleines d'action, au détriment de lectures plus profondes. Mais une telle conclusion serait une erreur, selon une étude menée en 2007 : tout en confirmant la préférence des adolescents pour le genre fantastique, les auteurs de l'étude constatent que ce sont surtout les bons lecteurs qui lisent le fantastique et la science fiction : « *[Cela] semble aller contre les idées reçues, mais s'explique néanmoins si l'on considère que ces genres demandent en fait plus de travail au lecteur du fait du monde distancié de la réalité qu'ils représentent.* » (Clermont / Lepaux, 2007, 149).

Les travaux de recherche concernant les habitudes de lecture des adolescents révèlent sans surprise la dépendance des habitudes de lecture à des facteurs sociaux et à des habitudes de lecture des parents (à titre d'exemple : Clermont / Lepaux, 2007 ; Renard, 2008). Ainsi, les enfants de parents bacheliers seraient incités à la lecture de 'classiques' en dehors du contexte scolaire, contrairement aux « *enfants de non-bacheliers, excepté ceux ayant des aînés scolarisés dans le secondaire ou le supérieur, ou ayant fréquenté des bibliothèques* »<sup>168</sup>. Mais indépendamment de ces inégalités devant la lecture, la manière de lire de presque tous les jeunes est radicalement différente selon le contexte. Les pratiques de lecture apprises à l'école ne seraient pas reconduites lors des lectures volontaires :

---

166 Marie Lallouet, rédactrice en chef des gammes *Lecture et Langue* chez Bayard Jeunesse va dans le même sens, en affirmant que les offres de livres pour adolescents rendraient « *l'entrée dans la littérature générale de plus en plus difficile* » (*ibid.*).

167 « *Twilight* » est une saga fantastique de Stephenie Meyer dont l'héroïne humaine tombe amoureuse d'un vampire.

168 RENARD, Fanny. « Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire. » In : *éducation et didactique*. Juin 2008, volume 2, n°1, p. 4-68.

« Certes quelques-uns lisent des textes de façon analytique, en mobilisant des savoirs constitués scolairement (stylistique, histoire littéraire, linguistique, etc.), voire lisent de la sorte des textes de littérature classique. Mais la majorité d'entre eux lit d'autres catégories de textes, les appréhende de façon pragmatique plutôt qu'analytique, et ne mobilise pas de savoirs scolaires sur le littéraire » (*ibid.*).

#### 1.4.3 Devenir lecteur – le rôle de l'école

Si les lectures volontaires et obligatoires nécessitent les mêmes compétences de base sur le plan fonctionnel, les manières et les objectifs de lecture des adolescents diffèrent fortement selon le contexte. La lecture scolaire, malgré l'affichage d'objectifs généralistes et humanistes, reste un objet d'évaluation. Elle est souvent critiquée dans sa forme : Michel Picard (Picard, 1986) parle d'un « *décodage rationalisant plus ou moins compliqué* », Alain Compagnon déplore la pratique d'une « *petite technique pédagogique [...] desséchante* » (Compagnon, 1998, 11). De telles critiques ont mené dans les dernières décennies à une réhabilitation des lectures subjectives et à une plus grande prise en compte de l'aspect affectif, comme nous venons de le décrire et comme les textes officiels l'expriment.

Malgré les critiques concernant la présentation et l'évaluation de la lecture et de la littérature dans le contexte scolaire, il est incontestable que l'école joue un rôle fondamental pour inciter les élèves à la lecture. L'école a comme mission d'éveiller et de maintenir leur goût pour la lecture, en dépit de leurs habitudes de lecture très inégales<sup>169</sup>. Mais la réussite de cette mission dépend de la capacité des enseignants de 'cerner' les élèves comme lecteurs et d'éveiller leur intérêt. Proche de la théorie de lecture de Vincent Jouve, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur insistent alors sur l'importance d'une prise en compte des lectures personnelles et des représentations des élèves pour guider le choix des œuvres étudiées en classe : ils proposent d'établir des liens entre les lectures antérieures – scolaires et privées – des élèves et les textes lus en classe afin de « *mettre en place un réseau de références partagées* » (Dufays / Gemenne / Ledur 2005, 173). Ceci contribuerait au dépassement de l'« *opposition entre lecture scolaire et lecture privée* » (*ibid.*) et au rapprochement des élèves ayant aucun habitus lectoral du monde des livres (*ibid.*). Une telle démarche ne reconnaîtrait non seulement « *le caractère largement émotionnel, passionnel, affectif et intime de la*

---

169 Que le rôle incitatif de l'école porte ses fruits se montre dans l'enquête de Philippe Clermont et Victor Lepaux de 2007 : 17% des livres préférés des élèves ont été découverts grâce à un professeur. (Clermont / Lepaux, 2007, 141).

lecture » (*ibid.*), mais amènerait l'élève « aussi à une forme de méta-cognition » (*ibid.*, 174). Philippe Clermont et Victor Lepaux vont dans le même sens en suggérant de « travailler en classe différemment ou davantage les aspects de lecture-plaisir, de perception esthétique de l'écrit, du rôle potentiellement réflexif de la littérature » (Clermont / Lepaux, 2007, 149) : il ne s'agit pas de s'arrêter aux lectures privées des élèves, mais de s'y référer pour développer leurs compétences cognitives et pour les amener vers d'autres lectures, mais aussi vers des modes de lecture plus approfondis et plus critiques. L'importance du plaisir dans la lecture est d'ailleurs corroborée par une étude de l'OCDE, menée en 2009, sur les performances scolaires : les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire obtiennent les meilleurs scores en compétence de l'écrit<sup>170</sup>.

La volonté d'une réelle prise en compte de l'élève comme lecteur se reflète dans les pratiques d'enseignement actuelles : la littérature de jeunesse et la littérature populaire ont trouvé leur place dans les programmes des écoles primaires et du collège<sup>171</sup>. Selon Denis Labouret, on cherche ainsi à réduire la fracture entre la lecture privée et la lecture institutionnalisée et à « réconcilier les élèves avec la lecture »<sup>172</sup>. Néanmoins, les chercheurs constatent une nette rupture dans les habitudes de lecture chez les adolescents entre 15 et 17 ans : si, à l'école et au collège, les jeunes lisent volontiers, les lycéens semblent délaisser la lecture volontaire. Pour remédier à ce phénomène et pour permettre une pratique de lecture 'volontaire approfondie', une lecture de plaisir au sein de l'institution, différentes actions ont vu le jour. Un des exemples est la création du « Prix Goncourt des lycéens », en 1988. Il vise à « donner envie aux lycéens de lire, d'écrire et de donner leur opinion en échangeant entre amateurs, passionnés, professionnels, et avec les auteurs en sélection »<sup>173</sup>. Les classes participantes « lisent et étudient, avec l'aide de leurs professeurs, les romans de la sélection de rentrée de l'Académie Goncourt » (*ibid.*)<sup>174</sup>. D'abord au niveau régional, ensuite au niveau national, les élèves effectuent une sélection de livres, défendent leur choix et décernent

170 VAYSSETTES, Sophie / CHARBONNIER, Eric. « Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE. » In : *Revue internationale de l'éducation. Le plaisir et l'envie à l'école*. 2011, no 57, p. 55-63.

171 BRILLANT-ANNEQUIN, Anick / MASSOL, Jean-Francois (dir.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP Grenoble, 2005.

172 LABOURET, Denis : « Littérature contemporaine et enseignement : programmes et problèmes ». In : Brillant-Annequin / Massol, 2005, p. 129-136. Ici p. 134. « Goncourt des lycéens. » In : *academie-goncourt.fr* [en ligne]. Paris : Académie Goncourt, 2014. [Consulté le 1 mars 2014]. Disponible à l'adresse : <http://academie-goncourt.fr/?article=1229179763>

174 En 2013, 49 classes de seconde, première ou terminale participèrent au Prix Goncourt des Lycéens (*ibid.*).



ensuite leur prix à un lauréat, en présence de représentants de l'Académie Goncourt. Les élèves sont alors perçus et respectés comme lecteurs dotés d'une capacité de jugement, sans être jugés sur leur lecture : la lecture joue simultanément son rôle de divertissement et de formation.

Ces actions, tout comme notre réflexion sur l'élève comme lecteur concernent, jusqu'ici, la lecture en général. Aucune des sources citées ne commente la ou les langues de lecture. Nous supposons alors que ces résultats de recherche se réfèrent à la lecture dans la langue de scolarisation ou dans une langue bien maîtrisée. Mais qu'en est-il de la lecture dans une langue en voie d'apprentissage ? Dans la suite, nous expliciterons la situation particulière dans laquelle l'élève se trouve lorsqu'il lit en langue étrangère et nous en présenterons l'impact sur les questions de la recherche et les réflexions didactiques.

## 1.5 Les spécificités de la lecture en langue étrangère

Bien qu'on n'apprenne « *à lire qu'une fois* », comme le souligne Jean Duverger<sup>175</sup>, la lecture en langue étrangère se distingue de la lecture en langue de scolarisation à plusieurs égards. Même si l'on considère que le rapport de chacun à l'écrit est toujours le même, quel que soit le support, et que le comportement de lecteur est transférable d'une langue à l'autre (Duverger, 1994), l'élève bon lecteur est confronté à un problème fondamental lorsqu'il lit en langue étrangère : la connaissance de la langue est une condition de la lecture, et, en même temps, la lecture est un moyen d'apprentissage de la langue. Les limites des connaissances linguistiques et les entraves à la compréhension dues aux différences culturelles véhiculées par le texte peuvent rendre la lecture difficile et décourageante. Ainsi, même la question de la motivation se pose autrement : elle concerne moins les préférences et les habitudes de lecture en général que la disposition psychologique de l'élève face à un texte (littéraire) en langue étrangère. Comment alors mettre en confiance les élèves, comment et jusqu'à quel niveau accompagner et faciliter la lecture, sur le plan linguistique et sur le plan culturel ?

---

175 DUVERGER, Jean. « On n'apprend à lire qu'une fois ». In : *Revue internationale de l'éducation. L'enseignement bilingue*. 1995, n°7, p. 73-81.

### 1.5.1 Les émotions du lecteur

La question de la mise en confiance et de la motivation des élèves renvoie au rôle des émotions dans l'apprentissage en général<sup>176</sup>. Plusieurs travaux de recherche ont démontré que le plaisir fonctionne comme moteur de l'apprentissage – ce que nous venons de développer pour la lecture –, tandis que l'anxiété freine les capacités cognitives (Ogasa, 2010 ; Puozzo Capron / Piccardo, 2013)<sup>177</sup>. La création d'environnements propices à des émotions positives comme le plaisir, favorables à l'apprentissage, est alors une revendication importante en didactique (*ibid.*). Cependant, le plaisir n'est pas à considérer comme un préalable : il est une construction dans le processus d'apprentissage, procuré par la découverte, la réussite et le dépassement des difficultés<sup>178</sup>.

Concernant les émotions en cours des langues et plus spécifiquement la lecture en langue étrangère, la discussion englobe aussi bien les émotions liées à la situation d'apprentissage que celles liées à l'acte de lecture concrète, c'est-à-dire les émotions suscitées par des éléments d'un texte et leur rôle pour la compréhension<sup>179</sup>. Une des questions centrales concerne l'anxiété de l'élève devant un texte en langue étrangère (*ibid.*). Cette anxiété est défavorable à son sentiment d'être capable de maîtriser sa lecture – et d'apprendre la langue. L'inquiétude, le manque de confiance en soi « *paralyseraient* » le lecteur devant le moindre obstacle<sup>180</sup>. Une « *réduction des barrières affectives* » (*ibid.*) faciliterait alors l'apprentissage de la lecture en langue étrangère (*ibid.*).

Afin de donner confiance à l'élève, la recherche en didactique des langues propose entre autres un accompagnement des élèves dans leurs lectures par le développement de stratégies de lecture et des compétences plurilingues. On préconise l'élaboration de tâches de lecture favorisant le plaisir de lecture de

176 PUOZZO CAPRON, Isabelle / PICCARDO, Enrica. « Au commencement était l'émotion » : Introduction ». In : *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil). L'émotion et l'apprentissage des langues*. 2013, no 48, p. 5-16.

177 Voir aussi OGASA, Nicole. *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2010. Inquiries in language learning.

178 MEDIONI, Maria-Alice. « Introduction. Littérature et plaisir de lire ». In : *Les Langues Modernes. Littérature et plaisir de lire*. 2010, no 3, p. 9-14.

179 ROCHE-VEIRAS, Sophie. « Apprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions ». In : *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil). L'émotion et l'apprentissage des langues*. 2013, no 48, p. 97-114.

180 CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International, 1999, p. 50-51.

chaque texte (Puozzo Capron / Piccardo, 2013, 11). Pour faciliter la lecture, les chercheurs mènent également des réflexions sur des aides, allant des annotations de vocabulaire jusqu'à la simplification des textes littéraires.

Les questions de recherche focalisent alors des aspects très concrets. Elles ne portent que dans une moindre mesure sur la motivation globale pour la lecture ou sur la liberté d'interprétation d'un texte. Elles s'intéressent surtout à la confiance en soi pour 'oser lire' en langue étrangère et à la problématique de l'accès au sens d'un texte. L'élève-lecteur n'est pas perçu comme lecteur indépendant. Une préparation spécifique de la lecture et l'accompagnement de l'élève, jusqu'à ce qu'il acquière une certaine autonomie de lecture en langue étrangère, ressort comme nécessité. Dans ce contexte, même des questions concernant le déchiffrement et le décodage se posent à nouveau.

### 1.5.2 Les stratégies de lecture

Comme nous venons de le développer, nous partons de l'hypothèse qu'un élève en cycle terminal Abibac est un bon lecteur dans sa langue de scolarisation. Mais le bon lecteur en langue de scolarisation est souvent un faible lecteur en langue étrangère (Lutjeharms, 2010b, 976)<sup>181</sup>. Cette faiblesse est notamment due à la lecture ralentie et à la plus grande distance entre le lecteur et le texte<sup>182</sup>, liées aux problèmes linguistiques et culturels à la fois. Pour l'élève-lecteur francophone, les principales difficultés de lecture sont, sur le plan linguistique, le manque de vocabulaire, ainsi que la flexibilité syntaxique et le système de déclinaison de la langue allemande (Lutjeharms, 2010a, 23). De plus, des processus automatisés en langue de scolarisation, comme l'activation du lexique et la reconnaissance de structures syntaxiques, se déroulent comme processus conscients en langue étrangère. Le lecteur est alors moins disponible pour le décodage du sens d'un texte (Lutjeharms, 2010b, 978). Pour s'approprier le sens<sup>183</sup>, il doit à la fois mobiliser ses connaissances

---

181 LUTJEHARMS, Madeline. « Vermittlung der Lesefertigkeit ». In : KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York : de Gruyter / Mouton, 2010b, p. 976-982.

Dans la recherche concernant le bilinguisme, on avance l'hypothèse de l'existence d'une compétence de lecture 'générale' qui serait transférée de la première sur la deuxième langue. Mais Swantje Ehlers souligne que la connaissance de la langue est déterminante pour la lecture en langue étrangère. EHLERS, Swantje. « Übungen zum Leseverstehen ». In : Krumm *et al.*, 2010, p. 287-292.

182 Cette distance a aussi un aspect positif, elle peut être exploitée pour l'interprétation. Voir EHLERS, Swantje. « Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ». In : Krumm *et al.*, 2010, p. 1530-1544.

183 ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008, p.116. Collection l'essentiel français.

linguistiques et paralinguistiques (Robert, 2008, 116), ainsi que des stratégies de lecture permettant l'anticipation, l'identification et la vérification du sens (*ibid.*)<sup>184</sup>.

Développées en langue de scolarisation, ces stratégies doivent être adaptées lors de la lecture en langue étrangère (Ehlers, 2010, 1132). Leur transfert d'une langue à l'autre ne semble pas être automatique : le bon lecteur aurait tendance à régresser pendant la lecture en langue étrangère, en faisant appel au déchiffrage ou à la traduction afin de vérifier la compréhension (Cornaire, 1999, 50-51). Les stratégies développées en langue de scolarisation peuvent même être un obstacle à la bonne lecture en langue étrangère : par exemple, le processus automatisé de reconnaissance de structures syntaxiques en langue de scolarisation peut être inadapté à la langue étrangère. Dans le cas du lecteur francophone d'un texte allemand, l'attente de l'ordre syntaxique 'sujet - verbe - objet' va ainsi entraver la compréhension. Ce n'est qu'avec l'amélioration des connaissances linguistiques que le lecteur développe de plus en plus de stratégies adaptées à la langue étrangère (Lutjeharms, 2010a, 23).

Lorsque le lecteur doit compenser des lacunes linguistiques, il applique le plus souvent des stratégies d'évitement, en choisissant d'ignorer des passages afin de continuer la lecture, ou des stratégies d'inférence, comme la déduction du sens d'un mot par sa morphologie, ou d'une phrase par le contexte. Selon l'objectif de lecture, ces stratégies peuvent être bénéfiques et permettre une lecture cursive d'un texte long. Mais l'évitement et la déduction peuvent aussi être problématiques : quand l'hypothèse de lecture est fautive ou imprécise, elle mène à une interprétation erronée (*ibid.* ; Jacquin, 2010, 151). L'imprécision inhérente à une lecture basée sur la formation d'hypothèses peut aussi démotiver le lecteur (Lutjeharms, 2010b, 978). À côté de l'apprentissage lexical et grammatical, l'entraînement des différentes stratégies et styles de lecture est alors nécessaire afin d'améliorer les compétences de lecture en langue étrangère (Cornaire, 1999, 50 ; Jacquin, 2010, 145)<sup>185</sup>.

184 Marianne Jacquin propose comme définition des stratégies de lecture : 'Tout moyen, utilisé de manière plus au moins conscient, qui est utilisé afin de faire avancer la construction du sens pendant la lecture d'un texte concret dans une situation de lecture didactiquement défini'. (Traduit de l'allemand par Susanne Geiling-Hassnaoui) Texte original : « *Eine Lesestrategie ist jedes mehr oder weniger bewusste Mittel, das eingesetzt wird, um den Sinnkonstruktionsprozess beim Lesen eines bestimmten Textes in einer didaktisch definierten Lesesituation voranzubringen* ». JACQUIN, Marianne. « Lesestrategien im DAF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? » In : LUTJEHARMS, Madeline / SCHMIDT, Claudia (dir.). *Lesekompetenz in Erst- Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen : Narr, 2010, p.145-162. Ici p. 147.

185 Marianne Jacquin met en garde devant l'idée que la compétence de lecture en langue étrangère serait la somme des stratégies de lecture en langue de scolarisation et des

### 1.5.3 La compétence plurilingue

Savoir se servir des stratégies de lecture apprises dans une autre langue fait partie de la compétence plurilingue. Cette compétence est au cœur de l'approche de l'enseignement des langues préconisée par le Conseil de l'Europe (CECRL, 2001, 11)<sup>186</sup>. Contrairement au multilinguisme, le concept du plurilinguisme ne signifie pas « *la coexistence de langues différentes* » (*ibid.*) que l'individu « *classe [...] dans des compartiments séparés* » (*ibid.*), mais l'idée de la construction d'une compétence communicative « *dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent* » (*ibid.*) : on considère que chaque individu possède une seule et unique compétence langagière.

L'interaction souhaitée ne repose non seulement sur des compétences transversales, mais nécessite aussi le développement d'une conscience métalinguistique, permettant une réflexion sur le fonctionnement de la langue<sup>187</sup>. L'objectif est la disponibilité de savoirs déclaratifs et procéduraux acquis dans une ou plusieurs langues pour la compréhension de textes écrits dans une autre langue. Celle-ci peut même être inconnue, selon une équipe de recherche de l'Université de Gießen qui a mené une expérience concernant des langues romanes<sup>188</sup> : à partir d'un texte écrit dans une langue inconnue, le lecteur plurilingue construit des hypothèses sur le vocabulaire et la grammaire, et essaie de déduire des 'règles de correspondance' par rapport à une langue de la même famille qu'il maîtrise. La compétence plurilingue demande

connaissances de la langue étrangère (Jacquin, 2010, 145) et insiste sur la nécessité de l'enseignement des stratégies. Elle constate également qu'il n'y a pas assez d'observations et d'études concernant le développement de la compétence de lecture en langue étrangère et souligne que le développement d'un modèle de lecture serait souhaitable (*ibid.*).

186 Le Conseil de l'Europe a créé une « plateforme de ressources et de référence pour une éducation plurilingue et interculturelle », disponible à l'adresse : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/platformResources\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf). [Consulté le 28 juin 2014].

187 BONO, Mariana. « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3 : quand les langues secondes l'emportent sur la langue première ». In : MOORE, Danièle. / CASTELLOTTI, Véronique. (dir.). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern : Peter Lang, 2008, p. 147-166.

Dans ce cadre, la méthode d'intercompréhension est d'un grand intérêt : cette méthode basée sur le principe de produire dans sa propre langue et de réceptionner dans la langue étrangère encourage des techniques de déduction et rend ainsi l'apprenant plus autonome. Voir : MEISSNER, Franz-Joseph. « Pourquoi l'intercompréhension fonctionne-t-elle ? » In : CANDELIER, Michel *et al.* (dir.). *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 233-247.

188 BÄR, Marcus. « Enseignement plurilingue d'une compétence de lecture en plusieurs langues (romanes) ». In : *Synergies. Pays germanophones. L'enseignement bi-plurilingue : Education, compétences, stratégies d'apprentissage*. 2008, no : Berlin : Avinus, p. 113 - 122.

alors une grande autonomie cognitive du lecteur. Nous ne pouvons pas supposer chez un lecteur adolescent une telle autonomie, d'autant plus que les idées didactiques du plurilinguisme ne sont pas encore très présentes dans les pratiques de l'enseignement<sup>189</sup>. Mais il est évident qu'un élève dont l'apprentissage des langues s'inscrit dans une approche plurilingue possède de meilleurs atouts pour la lecture en langue étrangère, qui est forcément dédramatisée.

#### 1.5.4 Les aides à la lecture

Pour aider à la compréhension d'un texte, mais aussi pour développer les stratégies de lecture, les textes proposés aux élèves dans les manuels de langue ou les éditions scolaires de lecture sont en général accompagnés par des exercices ciblés. Swantje Ehlers (Ehlers, 2007, 289) en répertorie plusieurs types : un premier type d'exercice vise le développement de techniques de base pour élargir le vocabulaire et pour entraîner la compréhension des structures internes de propositions ; d'autres aident à l'identification de la structure et du plan du texte<sup>190</sup>. Des questions portant sur le titre du texte, sur des mots-clés ou des informations précises dans le texte aident à développer un comportement de lecture flexible (*ibid.*). L'orientation de la lecture, l'incitation à la mobilisation de connaissances, l'anticipation de la suite d'une histoire sont enfin des exemples d'exercices en faveur du développement de stratégies de lecture proprement dites. Ces exercices peuvent diminuer avec le niveau linguistique croissant des apprenants. Nous ne trouvons cependant pas de position claire dans la littérature didactique quant au niveau de langue qui permettrait une lecture littéraire plus autonome et moins didactisée.

Dans ce contexte, il est intéressant de voir comment les nouvelles technologies peuvent permettre une gestion individuelle des aides proposées par le lecteur lui-même. Une équipe de recherche australienne<sup>191</sup> a exploité les

189 Un premier pas vers l'entraînement du plurilinguisme se traduit dans certains manuels d'allemand par des rubriques de vocabulaire ou des petits paragraphes de grammaire qui renvoient à la proximité de l'allemand avec l'anglais. Une autre pratique est la mise en parallèle de textes allemands et français traitant le même thème afin de permettre le transfert d'un savoir factuel du français vers l'allemand (Voir, à titre d'exemple : « *Alternative 2<sup>de</sup>* ». Paris : Didier, 2007, p. 110-111).

190 Ces exercices de base visent par exemple la sensibilisation aux morphèmes de flexion afin de reconnaître des familles des mots, ou aux marques grammaticales qui permettent de reconnaître la fonction d'un groupe de mots dans une proposition. Les exercices aidant à la compréhension de la structure du texte portent sur les connecteurs ou les pronoms, par exemple.

191 BOUVET, Eric / CLOSE, Elizabeth. « Lecture hypertextuelle dans la classe de littérature ». In : *Le Français dans le monde*. 2003, n° 327, p. 27-28.

possibilités de manipulation textuelle offertes par l'hypertexte lors de la lecture du texte *Le proverbe* de Marcel Aymé. L'équipe souhaitait proposer un texte authentique en version intégrale, attachant une grande importance à la conscience des élèves d'avoir lu une œuvre complète. Dans le but de stimuler la capacité de compréhension et l'approche stratégique de lecture, elle a proposé les quatre premières pages de la narration en version numérique, en intégrant des notes stratégiques et lexicales de soutien par des liens hypertextuels. Ces notes étaient proposées en langue de scolarisation (anglais) et en langue étrangère (français). Ainsi, chaque élève pouvait choisir lui-même les aides qu'il estimait nécessaires. Après ces quatre pages 'd'entraînement', les chercheurs proposaient une lecture indépendante du texte entier, en supposant les stratégies de lecture acquises.

Concernant le moment propice à l'introduction de textes littéraires dans l'apprentissage d'une langue, les opinions divergent. Elles dépendent des définitions respectives de 'texte littéraire' ou de 'lecture' et de l'argumentation adoptée : tandis que certains chercheurs se prononcent par rapport à l'activité de lecture en soi, sans préciser le niveau de compréhension qu'ils attendent, d'autres s'interrogent sur la compréhension profonde. Si des textes littéraires courts, notamment des poèmes modernes, apparaissent très tôt dans les manuels de langue, les textes narratifs longs ne sont en général prévus qu'à un stade avancé de l'apprentissage. Liesel Hermes se prononce cependant clairement pour une introduction précoce de lectures suivies afin que les élèves s'entraînent à la lecture extensive et rapide<sup>192</sup> : une lecture lente rendrait la compréhension d'un texte difficile. En déchiffrant chaque mot, l'apprenant ne serait plus capable de saisir le sens global d'une phrase. Heidi Rösch<sup>193</sup> précise que le moment de l'introduction de textes littéraires dépendait de l'approche littéraire choisie. Pour une approche formaliste, un bon niveau de langue serait nécessaire. Une approche basée sur l'esthétique de la réception permettrait en revanche une introduction de textes littéraires au niveau débutant, afin de proposer par exemple des mises en scène de poésies et d'autres démarches productives. Quant au CECRL, il n'envisage la compréhension d'un texte narratif long qu'à partir du niveau B2<sup>194</sup>, pour lequel la grille d'auto-évaluation propose le critère suivant : « *Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose* » (CECRL, 2001, 27). A ce niveau, on

---

192 HERMES, Liesel. « Lektüren / Simplified readers ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4e édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 16-22.

193 RÖSCH, Heidi. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin : Akademie Verlag, 2011, p. 109.

194 Pour rappel : le niveau B2 désigne l'utilisateur indépendant, le niveau C1 l'utilisateur expérimenté autonome.

semble simplement viser une compréhension globale du contenu, étant donné que le critère d'auto-évaluation du niveau C1 précise : « *Je peux comprendre des textes factuels et littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style* » (*ibid.*). Selon le CECRL, la sensibilité esthétique ne serait alors acquise qu'à un niveau très avancé de l'apprentissage d'une langue. Il est toutefois intéressant de constater que le CECRL préconise l'utilisation d'activités ludiques et esthétiques comme des jeux simples, des comptines ou des chansons dès le début de l'apprentissage afin de 'préparer' « *l'appréciation esthétique de la grande littérature* »<sup>195</sup>.

### 1.5.5 La question de l'authenticité des textes de lecture

Dans l'intérêt d'une introduction précoce de lectures suivies fictionnelles, les éditeurs scolaires proposent des séries de textes écrits 'sur mesure' ou de textes littéraires modifiés dont on a simplifié le vocabulaire et les structures. Mais ces pratiques sont controversées dans la recherche didactique. L'Institut Goethe par exemple préconise dans ses recommandations pour l'enseignement de l'allemand, langue étrangère, l'utilisation de textes authentiques d'époques et de contextes culturels différents<sup>196</sup>. Il adhère toutefois à l'idée de faire écrire des textes pour des fins didactiques par des auteurs renommés. Ansgar Nünning et Carola Surkamp se prononcent également en faveur de lectures authentiques et déconseillent l'utilisation de lectures simplifiées pour le cycle terminal<sup>197</sup> : un texte authentique serait plus motivant, aiderait mieux à développer la sensibilité pour la syntaxe et le rythme de la langue étrangère et permettrait une meilleure 'immersion' dans la culture étrangère (*ibid.*). Liesel Hermes fait cependant valoir que les textes simplifiés peuvent avoir une 'fonction-relais' et mener les élèves vers les textes authentiques, en les habituant à des textes longs (Hermes, 2006, 19).

Actuellement, on trouve sur le marché plusieurs séries d'« *easy readers* » écrits pour des apprenants de langues. Ils racontent en général des histoires qui se déroulent dans des cadres considérés comme 'typiques' pour la

---

195 TRIM, John (dir.). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs* [en ligne]. [Consulté le 30 juin 2015]. Strasbourg : Conseil de l'Europe – Division des Politiques Linguistiques, 2001, p. 26. Disponible à l'adresse :

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../GuideCECR-utilisateurs-Avril02\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc).

196 Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. «Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache - 34 Maximen. » In : *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 13/1987*. München: Hueber, 1988, p. 155-162.

197 NÜNNING, Ansgar / SURKAMP, Carola. « Kanonfrage und Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht ». In : Jung / Jung, 2006, p. 457-463.



culture-cible, comme la fête de la bière à Munich pour la Bavière<sup>198</sup>. Souvent, l'histoire racontée permet la présentation d'une région ou d'une ville. La transmission d'un 'savoir culturel' et l'encouragement à la lecture de textes narratifs longs vont alors de pair. Ces textes ne peuvent cependant pas être considérés comme authentiques, dans la mesure où ils sont écrits spécialement dans un but didactique, utilisant sciemment un vocabulaire restreint et des structures simples, adaptés au niveau de langue du lecteur supposé.

Certaines séries d'*easy readers* proposent également des textes littéraires modifiés<sup>199</sup>. Selon Claire Kramsch, ces « *textes simplifiés ou écourtés sont la négation même de ce principe d'authenticité* »<sup>200</sup>. Les modifications altèrent en effet le langage spécifique et le style de l'auteur du texte original, même si les éditeurs soulignent leur effort de garder le caractère spécifique de chaque texte. On pourrait alors parler d'instrumentalisation de la littérature dans un intérêt linguistique. Mais les *easys readers* facilitent en même temps l'approche des textes littéraires, et par là, de la culture, à un niveau peu avancé de l'apprentissage. Le lecteur ayant vécu une première expérience de lecture encourageante avec un texte littéraire modifié peut très bien vouloir aborder le même texte dans sa version originale dans un stade plus avancé de son apprentissage de la langue.

## 1.6 L'élève-lecteur en section Abibac

Notre aperçu concernant la lecture en langue de scolarisation et en langue étrangère montre qu'il est essentiel de reconnaître et de prendre au sérieux l'élève comme lecteur, en acceptant sa subjectivité. La didactique rejoint et reflète alors les avancées de l'esthétique de la réception. Des efforts didactiques sont faits afin d'impliquer davantage l'élève dans sa lecture scolaire, dans le but de le faire évoluer sur le plan cognitif et affectif. Pour la lecture en langue étrangère, l'élève est cependant perçu comme lecteur peu autonome : l'acte de lecture peut être entravé par d'éventuels carences linguistiques et culturels que l'élève a déjà dépassées en langue de scolarisation. Des aides à la lecture sont alors proposées afin de faciliter l'accès au texte et afin de motiver le lecteur.

---

198 A titre d'exemple : « *Felix & Theo. Oktoberfest* » Stufe 1, A1 – A2. München : Langenscheidt / Klett, 1995. *Leichte Lektüren Deutsch als Fremdsprache*.

199 C'est par exemple le cas de la série « *Easy readers – Sekundarstufe II, Deutsch als Fremdsprache* ». Voir le catalogue de l'éditeur Klett en ligne. [Consulté le 02 août 2015]. Disponible à l'adresse : <https://www.klett.ch/Katalog/Sekundarstufe%2BII/Deutsch%2Bals%2BFremdsprache/Lekt%C3%BCre/Easy+Readers/#4.040.170.030>.

200 Cité par Bouvet / Close, 2003, p.28.

A nos yeux, il ne faut cependant pas oublier que, si un texte trop compliqué peut décourager et démotiver le lecteur, la sous-estimation et le manque de contenus peuvent également être un frein à la motivation de lecture (Cornaire, 1999, 70). Ceci nous semble particulièrement vrai pour le public sur lequel nous travaillons : nous estimons les élèves en Abibac être a priori de bons lecteurs en langue de scolarisation qui possèdent un niveau B1+/B2 en Allemand en début de cycle terminal. Nous partons alors de l'hypothèse qu'ils sont capables d'une lecture relativement autonome en allemand. A ce stade, la proposition d'un grand volume de lecture qui permet de « *suivre le déroulement du récit et [de] s'appuyer sur les indices successifs du texte* » (Cicurel, 1991, 130) nous semble très favorable à la motivation pour la lecture et au développement de la compétence de lecture en langue étrangère par la lecture elle-même (Lutjeharms, 2010a, 24). Les expériences de lecture de nos élèves en langue de scolarisation et en langue étrangère se ressembleraient alors de plus en plus. Sur le plan didactique, cette hypothèse nous encourage à considérer nos élèves comme lecteurs 'tout court' et à renoncer à des lectures fortement didactisées. Il nous paraît en revanche très important de choisir les textes en fonction de nos élèves, en étant attentif aux critères de choix proposés par Ansgar Nünning et Carola Surkamp (Nünning / Surkamp, 457-458), à savoir l'actualité thématique, la représentativité culturelle et la signification du texte dans son pays d'origine, ainsi que les possibilités d'identification et d'interaction qu'un texte propose aux lecteurs.

Après ces réflexions théoriques concernant l'élève comme lecteur, nous allons analyser dans les chapitres suivants, comment la recherche sociologique et didactique se reflète dans les textes-cadre institutionnels : comment l'institution scolaire perçoit-elle l'élève-lecteur, que propose-t-elle pour son encadrement ? Comment le thème de la lecture en langue de scolarisation et en langue étrangère est-il présenté et commenté dans les programmes officiels, notamment pour la section Abibac – comment se positionne-t-elle par rapport aux méthodes et objectifs de l'enseignement de la littérature ? Quelle articulation entre les différentes compétences est attendue, quelles démarches sont préconisées pour la lecture en classe ?



## 2 Littérature et interculturel en cours de langues : le cadre institutionnel

Dans ce chapitre, notre objectif est de cerner le cadre institutionnel qui détermine la position de l'élève comme lecteur et le rôle de l'enseignement de la littérature en section Abibac. Nous proposons dans un premier temps une étude diachronique du cadrage de l'enseignement de l'allemand en France depuis le début des années 1990 jusqu'à 2013. Nous nous intéressons à trois moments marqués par des réformes : le premier est la période de 1992 à 1994, avec la réorganisation des séries du baccalauréat et la création des sections européennes et Abibac. Ensuite, nous présenterons la période de 2001, l'année européenne des langues, à 2006, où la rénovation de l'enseignement des langues se réfère explicitement au CECRL. Le troisième moment-clé est l'année 2010 avec sa réorganisation du cycle terminal des lycées. Nous expliquerons ainsi le contexte dans lequel la section Abibac évolue. Nous analyserons ensuite les textes de cadrage spécifiques à la section Abibac ainsi que le texte-cadre allemand sur lequel il s'appuie. Le rôle de ce dernier dans le système allemand sera explicité et ensuite illustré à travers les programmes de trois *Länder*. Afin de connaître les approches du phénomène interculturel et la place des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères en Allemagne, nous nous intéressons également aux textes-cadre pour l'enseignement du français en Allemagne.

L'ensemble de nos analyses permettra de discuter, en conclusion, l'impact du cadrage binational sur les pratiques de l'enseignement de la langue et littérature allemandes en Abibac : qu'en est-il de la comparabilité de l'approche des textes littéraires en langue vivante étrangère, en section Abibac et dans l'enseignement de l'allemand en Allemagne ? Quelle est la place de la compétence interculturelle ? Quelles conséquences didactiques implique l'interculturalité inhérente à la section Abibac ?

## 2.1 Les textes de cadrage pour l'allemand, langue étrangère en France

### 2.1.1 Le début des années 1990 – un nouveau statut pour les langues

L'expérimentation de la section Abibac en 1992, deux ans avant sa mise en place officielle, concorde avec une réforme des lycées en France qui vise la massification de l'enseignement secondaire : le groupe de travail national sur les second cycles préconise que 80% d'une classe d'âge parvienne au niveau baccalauréat<sup>201</sup>. Les séries du baccalauréat sont réorganisées et regroupées. Un des objectifs de cette « *rénovation pédagogique des lycées* » est la valorisation de l'enseignement des langues vivantes<sup>202</sup>. Perçu comme une partie de la formation générale, il ne prétend pas fournir une compétence de communication immédiate et n'a pas de vocation strictement utilitaire<sup>203</sup>. Le cours de langue participerait plutôt au développement d'aptitudes cognitives, à l'affinement de la sensibilité esthétique et à l'éducation du citoyen « *en [...] confrontant [les élèves] à l'égalité légitimité de contextes culturels différents* » (*ibid.*). Toutes les séries comportent une épreuve écrite de langue vivante 1 au baccalauréat général et technologique à partir de la session 1995<sup>204</sup>. C'est une nouveauté pour les séries scientifiques et technologiques dans lesquelles la

201 Ainsi, entre 1985 et 1991, « La proportion de jeunes admis en seconde générale ou technologique grimpe de 15 points en six ans, pour atteindre 57 % en 1991 et 1992 ». Voir : DURIER, Sébastien / POULET-COULIBANDO, Pascale. « Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002 ». In : *Éducation & formations* [en ligne]. Avril 2007, n° 74. [Consulté le 10 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/02/8/5028.pdf>.

En 2011, 71,6 % d'une génération ont obtenu le baccalauréat, dont 27,3% un baccalauréat professionnel. Voir CHATEL, Luc : « Plus de 70 % d'une génération admise au baccalauréat. Communiqué de presse du 11/07/2011 ». In : Ministère de l'Éducation nationale. *éducation.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 20 juillet 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid56841/plus-une-generation-admise-bacca-laureat.html>.

202 Voir *BOEN no 28 du 14 juillet 1994*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1994.

203 FAVARD, Jean (dir.). *Didactique de l'allemand. L'enseignement de l'allemand doit-il évoluer ? Contribution de l'inspection d'allemand au débat*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1994, p. 11.

204 La réforme comporte deux exceptions : les spécialités « *action et communication commerciale* » et « *action et communication administrative* » ne sont pas concernées par l'épreuve écrite. Une épreuve de compréhension orale est prévue à partir de la session 1997 pour tous les candidats en langue vivante 1. Dans les faits, cette épreuve n'a été proposée qu'à la série STG entre 2006 et 2008. Voir *BOEN no 46 du 08 décembre 2006* [en ligne]. [Consulté le 18 avril 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/46/MENE0602948N.htm>. ; *BOEN no 35 du 18 septembre 2008* [en ligne]. [Consulté le 10 août 2015] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid20570/n-35-du-18-septembre-2008.html>.

langue vivante 1 faisait auparavant objet d'une évaluation orale. Dans la nouvelle série littéraire (série L), les horaires de langue sont augmentés d'une heure par rapport à l'ancienne série A. Les élèves des séries littéraire et économique et sociale (série ES) peuvent aussi choisir la nouvelle option de « *langue renforcée* » (*ibid.*), sanctionnée par une épreuve d'expression orale au baccalauréat. Cette spécialité veut essentiellement « *entraîner les élèves à l'analyse des textes littéraires* » et « *à la lecture en continue de larges extraits ou d'œuvres complètes [...]* » afin de « *leur donner le goût et le plaisir de lire en langue étrangère* » (*ibid.*).

Afin de pouvoir répondre aux besoins d'un public de plus en plus hétérogène, l'enseignement des langues doit adapter ses méthodes et le choix des documents. Les professeurs sont incités à varier les supports d'apprentissage, en proposant des « *documents authentiques de toute nature* » (BOEN 28 / 1994) : des textes non fictionnels variés, des documents sonores, visuels et audiovisuels. Maintenant, l'analyse de textes littéraires trouve sa place surtout en allemand renforcé, l'option non obligatoire des séries L et ES.

#### 2.1.1.1 L'ouverture internationale

La valorisation générale de l'enseignement des langues se traduit également par la création, en 1992, des sections européennes et des sections de langue orientale (BOEN 33 / 1992). Elles sont caractérisées par l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue étrangère. Ces sections s'inscrivent dans une politique d'ouverture internationale. On souhaite former un « *plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers* » (*ibid.*) et améliorer « *plus particulièrement les compétences des élèves à la communication orale* »<sup>205</sup>. Cependant, les sections européennes et de langue orientale sont d'abord considérées comme un phénomène marginal<sup>206</sup>. Leur création est parfois ressentie comme contraire à l'égalité des chances voulue par la réforme<sup>207</sup> : « *Certains chefs d'établissement ont perçu l'ouverture de*

---

205 *Les sections européennes et de langues orientales. Rapport IGEN* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2000. [Consulté le 20/07/2014]. Disponible à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/94/8/5948.pdf>. (Cité sous la dénomination « Rapport IGEN 2000 » dans ce travail).

206 PHILIPPS, Joseph. « Travailler autrement ». In : Favard, 1994a, 15-20.

207 Voir aussi BOENDEUX, Jean-Pierre. « Compte Rendu de la réunion du comité de l'APLV du 29 janvier 1996. » In : *Les Langues Modernes*, 1996, n° 1, p. 85-88. Christian Puren exprime la crainte que le dispositif des classes européennes mène, à cause des consignes floues notamment, à une mise en place de stratégies élitistes. En conclusion, Puren

*sections européennes comme moyen d'infléchir le recrutement et d'attirer de meilleurs élèves. Pour contrer cette approche, certains recteurs [...] 'gèlent' le dispositif* » (Rapport IGEN, 2000, 17). Pourtant, l'idée des sections européennes et de langues orientales est d'« offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières. » (BOEN 33 / 1992) : il s'agit donc clairement de la volonté d'une démocratisation de l'apprentissage des langues. On peut supposer que le préjugé 'd'élitisme' affecte encore plus la section Abibac, pas encore mentionnée dans les principales publications de l'inspection de 1994 et peu intégrée dans des réflexions sur l'enseignement bilingue<sup>208</sup>.

Des problèmes d'organisation pratique s'ajoutent aux interrogations d'ordre idéologique concernant les sections européennes. En 1994, l'Inspection générale d'allemand exprime ses doutes sur leur avenir pour des raisons budgétaires. Le besoin élevé en heures professeurs pour des groupes d'élèves souvent restreints pourrait déséquilibrer les moyens des établissements. Le recrutement des professeurs qualifiés pour l'enseignement de la discipline non linguistique paraît également problématique. Néanmoins, la création des sections européennes et de langues orientales se poursuit. En 2000, l'Inspection générale confirme qu'elles « font la preuve de leur efficacité » (Rapport IGEN, 2000, 3).

### 2.1.1.2 Les positions de l'inspection d'allemand

En 1994, l'inspection d'allemand exprime clairement ses positions didactiques dans une *Contribution au débat*, intitulée *Didactique de l'allemand. L'enseignement de l'allemand doit-il évoluer ?* (Favard, 1994a) : l'apprentissage de l'allemand, langue étrangère, doit, selon l'inspection, surtout permettre la construction « de savoir-faire concrets de communication » (*ibid.*, 5) et non seulement l'acquisition de savoirs formels. L'inspection insiste sur la nécessité d'un recentrage de l'enseignement sur l'élève qui joue lui-même le rôle décisif dans la construction de ses savoirs et de ses savoir-faire. Elle souligne en outre qu'il faut comprendre la langue « dans sa dimension

---

souhaite que l'association garde son estime pour le projet, mais il appelle à la vigilance sur sa mise en œuvre.

208 A titre d'exemple : dans le rapport IGEN, on formule le souhait de renforcer les liens entre les professeurs des sections bilingues, en citant uniquement les sections européennes et internationales (Rapport IGEN 2000, 27). Seulement le site *EURODNL* présente un dispositif de ressources documentaires et pédagogiques en ligne qui s'adresse explicitement aux professeurs de toutes les sections bilingues, à savoir européennes, internationales et Abibac (*ibid.*).

*fonctionnelle et communicative* » (*ibid.*). La transdisciplinarité et l'ouverture sur l'extérieur sont considérées comme fondamentales pour l'avenir de la discipline. La communication interculturelle est évoquée comme finalité de l'enseignement des langues, sans toutefois être définie (*ibid.*).

Sur le plan méthodologique, l'inspection souhaite assouplir l'application des méthodes audio-visuelles et audio-orales afin de renforcer l'objectif de la communication, ainsi que l'enseignement de la civilisation<sup>209</sup>. On préconise « *l'antériorité de l'oral par rapport à l'écrit* » et un « *apprentissage par imprégnation et induction visant à faciliter l'ancrage d'automatismes* » (*ibid.*). Des « *modules* », c'est-à-dire des heures en groupes d'effectifs réduits s'ajoutent aux cours en classe entière pour rendre ce travail oral plus efficace et personnalisé. Les rubriques linguistiques sont abordées en fonction des besoins d'expression, selon l'approche notionnelle-fonctionnelle ou communicative. La compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale et l'expression écrite sont définies comme les quatre compétences à acquérir. Elles doivent être entraînées de manière équitable et être évaluées séparément. Quant à l'évaluation, l'inspection renvoie à la définition des niveaux seuil du Conseil de l'Europe et annonce la « *tentative actuelle du Conseil de l'Europe pour élaborer un cadre descriptif européen commun destiné à attester des niveaux acquis de compétence* » (*ibid.*, 24).

Concernant les contenus, Jean Favard reproche aux programmes en vigueur de renoncer « *à décrire les compétences attendues en fin de cycle terminal* », et d'énoncer des principes et des contenus sans les illustrer suffisamment (*ibid.*, 163). Le problème de base de l'enseignement de l'allemand à l'époque semble être un travail trop concentré sur l'étude de textes dont l'exploitation est jugée peu convaincante. Le texte, en lycée le plus souvent le texte d'auteur, serait « *simple prétexte à des redites au lieu d'être intellectuellement interpellé comme il pourrait et mériterait de l'être* »<sup>210</sup>. Afin de rendre ses droits au texte d'auteur, une définition claire des objectifs serait nécessaire. En outre, les professeurs sont incités à la diversification des supports, notamment à une utilisation plus fréquente de documents iconographiques (*ibid.*). Ils sont encouragés à proposer des activités variées « *en privilégiant celles qui [...] amènent [les élèves] à parler et à agir dans leur nom propre [...] et qui stimulent leur créativité langagière* » (Philipps, 1994, 17). Joseph Philipps suggère dans ce cadre un référentiel précis de compétences attendues, dans la logique de l'approche communicative : l'apprenant

---

209 FAVARD, Jean. *Didactique de l'allemand*. Paris : Nathan, 1994b, p. 20.

210 MARQUET, Jean-Pierre. « Le texte comme document de base dans le second cycle : une fatalité ou un malentendu ? » In : Favard, 1994a, p. 7-14. Ici p. 8.



serait à replacer dans un contexte, une situation (*ibid.*). Le texte d'auteur devrait intervenir périodiquement dans l'apprentissage, mais ne plus être considéré comme support exclusif du cours (Marquet, 1994, 8). Jean-Pierre Marquet insiste sur le fait qu'il n'y pas antonymie entre apprentissage de la communication et étude de texte littéraire : un texte d'auteur peut se prêter à des activités d'entraînement variées, à condition que son choix soit fait en fonction des objectifs didactiques visés. Sa compréhension doit être considérée comme « *résultat d'une véritable construction* » (*ibid.*, 11) qui sera atteinte par les activités proposées et des échanges en classe.

### 2.1.1.3 La place de la littérature dans les manuels des langues

Les manuels parus au début des années 1990 reflètent les exigences de la réforme de 1992, en respectant dans leur conception le primat de l'oral et la diversification des documents. Une étude menée en 1996 par Cindy Arnold et Christine Decognier sur la place de la littérature dans les manuels de la nouvelle génération, révèle néanmoins que les textes d'auteurs restent largement majoritaires<sup>211</sup>. Mais les textes d'auteurs classiques sont de plus en plus rares et les « *textes plus longs, servant d'entraînement à la lecture autonome* » (*ibid.*, 34) disparaissent de presque tous les manuels. Une nouvelle tendance est la proposition de textes d'auteurs de jeunesse, même dans les manuels de terminale. Le choix des textes d'auteurs du 20<sup>e</sup> siècle diffère peu des manuels d'avant 1994. Les articles de presse sont désormais « *plus nombreux et aussi utilisés comme textes de base* » (*ibid.*, 33).

Les critères de choix des textes littéraires pour les manuels semblent être leur capacité « *à présenter des problèmes de société et à susciter ainsi prise de parole et discussion* » ou encore « *leur qualité de document civilisationnel* » (*ibid.*, 35). Les auteurs de l'étude regrettent que « *le texte littéraire semble privé d'un statut propre* » (*ibid.*) et considèrent qu'une réflexion approfondie sur la didactisation des textes littéraires serait le défi pour les prochaines générations de manuels. Elles concluent que, « *si l'étude des textes littéraires doit être l'un des[s] objectifs [de l'enseignant], les textes proposés actuellement dans les manuels, leur présentation et leur appareil pédagogique ne combleront sans doute pas toute son attente* » (*ibid.*, 36).

Un des manuels d'allemand parus suite à la réforme de 1992 est *Bahn frei!*<sup>212</sup>. Ses auteurs défendent explicitement leur choix de s'appuyer sur des

---

211 ARNOLD, Cindy / DECOGNIER, Christine. « Manuels récents d'anglais et d'allemand : quelle place pour la littérature ? » In : *Les Langues Modernes*. 1996, n° 3, p. 28-37.

212 *Bahn frei! 1<sup>re</sup>*. Sous la direction de Francis Goullier. Paris : Didier, 1994. Collection J. Zehnacker.

textes littéraires. Ils considèrent que leur « *contact est d'une richesse incomparable sur le plan des potentialités en matière de formation du jugement et de la sensibilité* » (*Bahn frei ! I<sup>re</sup>*, livre du professeur, 8), qu'ils servent « *l'objectif éducatif et culturel assigné à l'enseignement des langues vivantes* » (*ibid.*). Conscients du problème d'accessibilité des textes denses pour les élèves, les auteurs préconisent une préparation minutieuse à la lecture des textes littéraires. Ils ne veulent ni renoncer au patrimoine littéraire, ni proposer des adaptations trop simplifiées (*ibid.*, 9), car ils pensent qu'« *un texte de cette nature risque fort de perdre sa richesse si l'on fait disparaître les caractéristiques de l'écriture et de la composition* » (*ibid.*). Ainsi, 30 des 51 textes proposés dans le manuel sont des extraits de textes littéraires<sup>213</sup>, dont dix de littérature de jeunesse. Même si les auteurs rejettent l'idée d'une simplification trop importante, les textes présentent en général des coupures et quelques modifications. En dehors des textes intégrés dans les dix chapitres du manuel, une rubrique intitulée « *Zum Lesen* » propose à la fin de chaque chapitre un texte d'une vingtaine à 120 lignes, destiné à la lecture autonome. Cette lecture est souhaitée « *aussi naturelle que possible* » (*ibid.*, 23).

La défense de la place des textes littéraires va de pair avec l'objectif d'entraîner efficacement les quatre compétences linguistiques. Celles-ci fondent, selon les auteurs, la « *communication interculturelle [sic]* » (*ibid.*, 3). La plupart des exercices proposés se concentrent alors sur la langue ; la qualité littéraire des textes n'est pas exploitée. En revanche, des jeux de rôle ou des tâches d'écriture demandant un changement de perspective sont régulièrement proposés. Les auteurs prônent également l'initiation à la traduction allemand-français afin que les élèves prennent du recul par rapport à leur langue maternelle (*ibid.*, 11). La justification des choix didactiques au nom de la communication interculturelle ainsi que l'entraînement du changement de perspective et de la prise de distance par rapport à la langue maternelle témoignent d'une évolution vers une didactique interculturelle, même si la compétence interculturelle n'est pas encore explicitement nommée comme objectif principal de l'enseignement des langues. Cette évolution se reflète également dans l'exploitation de certains thèmes et documents. Dans le premier chapitre, dédié au thème du voyage, on propose un extrait du roman de jeunesse *Was soll ich denn mit Mutters Traum* de Norgard Kohlhagen (1986). Une adolescente y raconte ses vacances dans un club en France et se plaint de la mauvaise organisation, selon elle typique pour les Français,

---

213 Dix textes sont d'auteurs canonisés et accompagnés de notices biographiques succinctes. Un seul extrait dramatique et trois textes lyriques sont proposés. 16 des 20 textes non issus de la littérature de jeunesse sont en prose. Le manuel propose également deux textes non fictionnels de deux auteurs canonisés, à savoir Kurt Tucholsky et Wolfgang Borchert.

désignés d'une manière condescendante comme « *die Franzmänner* » (*Bahn frei I<sup>re</sup>*, 12-13). Dans les exercices liés au texte, les élèves sont invités à prendre position par rapport à ce jugement. Un exercice linguistique permet d'exprimer la distance par rapport aux clichés (*ibid.*, 14-15). Dans le dixième chapitre « *Heimat und Wohlstand* », on propose un extrait du roman de jeunesse *Blumen für Magritte* de Leonie Ossowski (1990 ; *ibid.*, 182-183) qui relate la réticence du petit Ludwig, d'origine allemande, de quitter la Pologne pour l'Allemagne et interroge la notion de l'appartenance nationale. Le thème des « *Spätaussiedler* », comme on désigne les rapatriés d'anciens territoires allemands, est également abordé dans le deuxième chapitre, « *Solidarität* », à travers d'un extrait littéraire (*Der Gast* de Jacob Ajourni, 1998 ; *ibid.*, 33) et d'une page dédiée à l'histoire des « *Wolgadeutsche* » (*ibid.*, 34), des Allemands expatriés au 18<sup>e</sup> siècle et déportés sous le régime de Staline. Ces documents et leur exploitation marquent le développement de la simple présentation du savoir civilisationnel vers une démarche plus différenciée qui oblige à interroger des clichés et des représentations.

#### 2.1.1.4 La place spécifique de la section Abibac

En 1994, on peut alors constater une volonté de la part du ministère de restreindre l'emploi des textes littéraires en classe, en faveur d'autres supports. Les professeurs semblent ne pas s'ouvrir suffisamment à d'autres méthodes que celles inspirées de l'explication de texte. En même temps, des auteurs des manuels défendent la place des textes littéraires, tout en axant leur exploitation sur l'entraînement des quatre compétences. Les programmes des langues destinent l'exploitation de textes denses à la nouvelle option « langue renforcée » des séries L et ES. Dans ce contexte de diversification de supports et de distinction entre les séries, la section Abibac fait exception : les élèves des trois séries générales y sont regroupés, l'étude de textes littéraires est la notion centrale du programme pour tous. La section répond à l'objectif d'une ouverture internationale de la réforme de 1994, mais sa spécificité semble la stigmatiser dans le contexte de massification de l'enseignement secondaire. Un décalage assez grand entre l'enseignement 'réglementaire' de l'allemand et la section Abibac caractérise les débuts de la section.

#### 2.1.2 Le début des années 2000 – un pas vers l'Europe

Un deuxième changement important dans l'enseignement des langues s'annonce en 2001, déclarée « *Année européenne des langues* » par le

Parlement européen et par la Commission européenne<sup>214</sup>. Son objectif est « *de promouvoir, à travers une politique de sensibilisation et d'éducation, l'apprentissage de plusieurs langues étrangères pour les citoyens de l'Union européenne* »<sup>215</sup>, en faveur de « *la compréhension interculturelle* » (*ibid.*). De nombreuses actions sont menées, à l'échelle européenne, mais aussi à l'échelle nationale et régionale. Il s'agit par exemple

« [De] manifestations de sensibilisation et présentation de l'Année européenne des langues, l'emploi d'un logo commun, la production de matériels d'information, accessibles à tous, sur les techniques d'enseignement et d'apprentissage efficaces des langues ou encore l'organisation de concours européens (*ibid.*) ».

### 2.1.2.1 L'introduction du Cadre européen commun de références

L'événement qui a le plus grand impact direct sur l'enseignement est sans doute la publication du Cadre européen commun de références (CECRL)<sup>216</sup>. Le CECRL représente un changement radical dans la logique de l'enseignement des langues : le locuteur natif n'est plus considéré comme modèle à atteindre<sup>217</sup>. On souhaite décrire d'une manière positive les compétences linguistiques de l'apprenant et promouvoir le plurilinguisme. Le CECRL

214 Le Conseil de l'Europe et la Commission européenne déclarent aussi le 26 septembre « *Journée européenne des langues* ». Depuis, cette date est considérée comme journée d'action pour les langues.

215 « *Année européenne des langues 2001* ». In : *Synthèses de la législation de l'UE* [en ligne]. [Consulté le 21 juillet 2014]. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 2014. Disponible à l'adresse : [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11044\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_fr.htm).

216 En même temps, le Parlement européen et la Commission européenne publient le Portfolio européen des langues (PEL), adossé au CECRL. Il s'agit d'« un document dans lequel tout apprenant en langues peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage » Voir : « *Education des langues, politiques linguistiques* ». In : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [Consulté le 23 juillet 2014]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2014. Disponible à l'adresse : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio_fr.asp).

217 Le site *éduscol* précise pour le niveau le plus élevé, le niveau C2, qu'il « ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves ». « *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues* ». In : *éduscol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour novembre 2014. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>.

propose alors six niveaux communs de référence (d'A1 à C2) pour mesurer les compétences langagières. Ces compétences sont découpées en activités de communication langagière, relevant de

- « la réception (écouter, lire)
- la production (s'exprimer oralement en continu, écrire),
- l'interaction (prendre part à une conversation)
- la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation) » (CECRL, 2001, 18).

Les compétences linguistiques sont, pour chaque niveau, décrites par rapport aux compétences générales individuelles. Il s'agit des

- « savoirs ou connaissances déclaratives, résultant d'expériences sociales ou d'apprentissages académiques
- savoir-faire ou habilités, donc la 'mise en pratique' ou l'application des savoirs
- savoir-être, c'est-à-dire les « dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes » (CECRL, 2001, 17).

La compétence de communication est redéfinie par le CECRL et prend en compte plusieurs composantes, à savoir :

- La composante linguistique : les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.
- La composante sociolinguistique : l'usage de la langue dans un contexte socioculturel avec « ses marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents » (*ibid.*).
- La composante pragmatique : le « choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours) » (*ibid.*).

L'idée centrale du CECRL est sa « *perspective actionnelle* » (*ibid.*, 15) qui souligne l'inscription de chaque acte langagier dans un contexte social. L'enseignement des langues doit alors prendre en compte « *les ressources cognitives, affectives et volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social* » (*ibid.*). Cela signifie d'un côté une prise en compte de la personnalité de l'apprenant. De l'autre côté, la perspective actionnelle exige l'organisation de l'apprentissage autour des « *tâches* », une des notions centrales du CECRL. Il définit comme tâche

« 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 fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (*ibid.*, 16).

Cette définition souligne l'aspect fonctionnel de la langue : on se sert d'elle afin d'atteindre un objectif. Chaque acte d'apprentissage doit alors être finalisé.

Le CECRL apporte, selon Francis Goullier, avant tout « *la définition d'une méthodologie de description et d'analyse d'une situation d'apprentissage ou d'enseignement d'une langue vivante* » (Goullier, 2006, 10). Le CECRL est un outil, mais « *ne se substitue pas aux programmes ou aux manuels* » (*ibid.*, 4). Francis Goullier préconise alors l'implication du CECRL dans la réflexion des professeurs et dans la construction de leur cours afin de « *favoriser l'engagement des élèves dans l'apprentissage des langues, les doter des moyens de se fixer des objectifs et de développer leur autonomie [...]* » (*ibid.*).

### 2.1.2.2 Les nouveaux programmes et le CECRL

À partir de 2002, les programmes officiels pour l'enseignement des langues en France font référence au CECRL en termes d'objectifs à atteindre<sup>218</sup>. Ces objectifs sont généralisés à partir de 2005<sup>219</sup>. L'adoption du CECRL est inscrite dans la rénovation de l'enseignement des langues étrangères en 2006 (BOEN 23 / 2006). Le ministère souhaite ainsi « *répondre aux attentes maintes fois exprimées à cet égard ainsi qu'à l'objectif de maîtriser deux langues en plus de la langue maternelle fixé par l'Union européenne* » (*ibid.*). Le BOEN confirme que « *les contenus culturels constituent une entrée privilégiée dans la manière d'aborder les apprentissages* » (*ibid.*). Quant à l'organisation des cours, la rénovation de l'enseignement des langues de 2006 prévoit un assouplissement important : on préconise la répartition des élèves « *en groupes de compétence langagière indépendamment des classes ou divisions* » (*ibid.*), dont le travail sera organisé « *autour d'une activité*

---

218 Voir le *BOEN no 23 du 8 juin 2006* [en ligne]. [Consulté le 21/07/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/BOEN/2006/23/MENE0601048C.htm>.

219 Voir le *BOEN no 31 du 1 septembre 2005* [en ligne]. [Consulté le 21/07/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/BOEN/2005/31/MENE0501621D.htm>.

*langagière dominante* » (*ibid.*). Pour la constitution des groupes, on précise que

« L'échelle de référence du Cadre européen (A1, A2, B1, ...) aide les professeurs à identifier [l]es besoins et à construire une progression en hiérarchisant les difficultés à chaque niveau de l'échelle et pour chaque activité langagière. Cette organisation permet au professeur de répondre plus facilement et de manière mieux adaptée aux besoins de chacun. » (*ibid.*).

Le passage des élèves « *d'un groupe à l'autre sur la base de l'évaluation de leur niveau de compétence* » (*ibid.*) est prévu, ainsi que la mutualisation des horaires des langues. La pratique orale des langues étant la priorité, « *chaque groupe [des classes de terminale] n'excède pas une vingtaine d'élèves* » afin d'« *augmenter le temps de parole de chaque élève [...]* » (*ibid.*). Les outils multimédias et les espaces numériques de travail sont préconisés pour l'augmentation de l'exposition des élèves à la langue et en faveur du développement de l'apprentissage en autonomie.

Les nouveaux manuels scolaires parus suite à la réforme renvoient désormais au CECRL. Ils précisent dans les pages d'introduction des unités respectives les compétences entraînées et le niveau visé selon les descripteurs du CECRL<sup>220</sup>. Ils mettent en avant les aspects culturels des pays germanophones et soulignent la fonction communicative de la langue. Une thématique commune à toutes les langues, intitulée « *les relations au pouvoir* », est développée, pour la classe de première, autour des quatre notions « *influence, opposition, révolte, domination* » (BOEN 23 / 2006). La diversification des supports s'établit comme principe de construction des unités. Les sommaires ne précisent pas la nature des documents écrits, les textes littéraires apparaissent au même titre que des textes non fictionnels. Dans le manuel *Alternative 1<sup>re</sup>* par exemple, chaque chapitre possède une rubrique « *Texte* » (*Alternative 1<sup>re</sup>*, 2005, 4), le manuel *Projet Deutsch neu 1<sup>re</sup>* possède une partie « *Aus Literatur und Presse* » (*Projet Deutsch neu 1<sup>re</sup>*, 2007, 6). Le texte littéraire est ainsi 'banalisé', tout en restant très présent.

La lecture suivie reste néanmoins présente dans les manuels. *Alternative 1<sup>e</sup>* clôt chaque chapitre par un projet : celui de la troisième unité, « *(N)ostalgie* » (*ibid.*, 59-87), traitant le souvenir de l'Allemagne divisée, est la lecture d'une nouvelle (« *Eine Erzählung lesen* ») et propose la narration « *Unverhofftes Wiedersehen* » de Christoph Hein (1994 ; *ibid.*, 76-80). Elle raconte la fuite d'un jeune Allemand de l'Est avant la construction du mur à

---

220 Voir, à titre d'exemple : *Alternative Allemand 1<sup>re</sup>*. Paris : Didier, 2005, 8-9 ; ou *Projet Deutsch 1<sup>re</sup> neu*. Paris : Nathan 2007, 11.

cause de la pression politique d'un de ses professeurs, et leur rencontre à la fin des années 1970, après la fuite de ce même professeur. Le texte est présenté dans son intégralité, accompagné d'annotations de vocabulaire. *Projekt Deutsch neu I<sup>re</sup>* fait le choix de proposer la nouvelle « *Das Mädchen mit der Eidechse* » de Bernhard Schlink (2000 ; *ibid.*, 152-164) à la fin du manuel. La lecture de cette histoire d'un jeune homme qui se rend compte que son père a volé des peintures désignées comme 'art dégénérée' par les nazis, est découpée par des questions aidant à la compréhension de la nouvelle. Ces deux exemples sont représentatifs pour les choix de textes d'auteurs apportant du savoir civilisationnel.

La volonté de souligner la dimension européenne de l'apprentissage de la langue allemande ainsi que la particularité des rapports franco-allemands est très explicite dans *Alternative I<sup>re</sup>* : une page intitulée « *Kontakte* » à la fin de chaque chapitre présente respectivement l'Office franco-allemand de jeunesse, le Parlement européen des jeunes et d'autres institutions et projets favorisant les contacts interculturels.

### 2.1.2.3 Les certifications en langues étrangères

Le texte cadre de la réforme annonce également « *la mise en place de certifications des connaissances et compétences acquises en langues étrangères* » (*ibid.*). Cette certification sera « *établie sur la base des programmes d'enseignement en vigueur et calée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* » (*ibid.*). Son élaboration est prévue « *en liaison étroite avec au moins l'un des pays européens dont la langue concernée est langue officielle* » (*ibid.*). Une véritable interaction entre les pays européens est alors prévue : l'évaluation du niveau d'une langue des élèves – et par là, l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement dispensé – est confiée à un pays partenaire<sup>221</sup>. Les différences entre ces nouvelles certifications et les certifications déjà existantes, comme le « *Zertifikat Deutsch* », proposé par l'institut Goethe pour l'allemand, sont notamment la gratuité, la systématisation du

---

221 Selon le site internet du ministère, la situation est la suivante en 2014 : « Le ministère de l'Éducation nationale a confié la rédaction des sujets à des organismes délivrant des certifications étrangères internationalement reconnues, à savoir, la Conférence permanente des ministres de l'éducation des Länder (KMK) pour l'allemand, l'University of Cambridge ESOL pour l'anglais et l'Instituto Cervantes pour l'espagnol. Ce sont par ailleurs les enseignants français, formés et agréés par les organismes, qui corrigent et évaluent les candidats à la certification ». « Certifications en langues vivantes étrangères ». In : *Édu-scol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. [Consulté le 23/07/2014]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid51189/certifications-en-langues-vivantes-etrangees.html>



passage et l'adaptation au public scolaire français. Quant aux compétences testées, il s'agit des mêmes dans toutes les certifications, à savoir la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et l'expression orale en continu et en interaction<sup>222</sup>. Cette certification est d'abord expérimentée et mise en place en allemand et ensuite étendue à d'autres langues : le rôle précurseur du couple franco-allemand en matière d'éducation sur le plan européen se reflète très clairement dans cette démarche. Sans doute, l'expérience de la collaboration en matière éducative depuis le Traité de l'Élysée, notamment pour la section Abibac, sert d'exemple et facilite la mise en place des certifications entre ces deux pays<sup>223</sup>.

#### 2.1.2.4 L'évolution des sections spécifiques

Une autre mesure en faveur de l'enseignement des langues prise en 2001 est l'ouverture des sections européennes et de langues orientales en lycée professionnel, suite à leur grand succès en collège et en lycée général et technologique. Leur rôle et leur statut a changé depuis leur création en 1992, comme le rapport de l'Inspection générale (Rapport IEGN, 2000) le précise : « *Le souci d'ouverture européenne et internationale qui n'était pas, à l'origine de ces sections, leur intérêt premier est devenu un objectif majeur* » (*ibid.*, 28). Les rapporteurs concluent :

« Le dispositif des sections européennes remplit sa mission originelle qui est d'améliorer les compétences linguistiques des élèves en prise directe sur les cultures étrangères. Il leur donne la possibilité de mieux s'approprier une langue par une pratique interdisciplinaire qui en est le pivot central. [...] [I]l faut arriver à ce que ces sections ne soient plus considérées comme exceptionnelles, mais pleinement intégrées au système éducatif français. Banaliser ne veut pas dire ici minimiser. Il nous faut un réseau qui irrigue toutes les classes de la société et tous les échelons du système éducatif. » (*ibid.*).

---

222 En été 2014, des certifications sont proposées pour l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Elles concernent, pour l'allemand, « les élèves volontaires de seconde des lycées généraux et technologiques ; les élèves volontaires de seconde année de lycée professionnel ; les élèves volontaires de troisième de l'enseignement bilingue à parité (académies de Nancy-Metz et Strasbourg) [et] les élèves volontaires de troisième des sections européennes ou proposés par leurs professeurs au vu de leur très bon niveau d'allemand ». Pour l'anglais et l'espagnol, le public est plus restreint, il s'agit des « élèves de seconde des sections européennes de la langue concernée des lycées généraux et technologiques [et] les élèves des sections européennes de la langue concernée de première année de lycée professionnel ». (*ibid.*).

223 En Allemagne, une certification en langue française existe également. Il s'agit du « *Delf* », sous la responsabilité de l'Institut français.

En 2005, la loi d'orientation fixe même « *une augmentation du nombre des Sections européennes ou de langues orientales (SELO) de 20% pour l'horizon 2010* », un objectif qui sera d'ailleurs dépassé<sup>224</sup>. En outre, l'enseignement de l'allemand est particulièrement soutenu par le « *Plan de relance de l'allemand en France et du français en Allemagne* »<sup>225</sup> qui prévoit entre autres l'augmentation des effectifs d'élèves apprenant l'allemand dès l'école primaire de 20%, le nombre des classes bilingues en 6<sup>e</sup> de 50% et des classes européennes de 20%. Il stipule également des offres de formation pour les professeurs dans l'enseignement bilingue. Comme nous avons montré dans la première partie de notre travail, on œuvre en même temps à l'augmentation du nombre des sections Abibac. Ainsi, le début des années 2000 est marqué par la confirmation de la dimension européenne et internationale de l'enseignement des langues, en particulier de l'allemand. Elle se traduit notamment par la publication du CECRL, par l'approbation et l'augmentation des sections spécifiques et par la généralisation des certifications.

### 2.1.3 La réforme des lycées en 2010 – une nouvelle organisation de l'enseignement des langues

Un troisième moment-clé pour l'enseignement des langues au lycée depuis la création de la section Abibac est la réforme des lycées de 2010<sup>226</sup>. Elle

224 On 2011, on compte « 5 790 SELO, scolarisant 275 835 élèves dans 4 511 établissements ». « Les chiffres clés des sections européennes ou de langues orientales 2010. » In : *émilangues. Le site d'accompagnement pour les sections européennes ou de langues orientales* [en ligne]. Futuroscope : CNDP, mise à jour janvier 2012. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.emilangues.education.fr/references/chiffres-cles-des-selo/2010>.

225 Ce plan a été signé le 12 novembre 2004 à Sarrebruck dans le cadre de la coopération franco-allemande. « Plan de relance de l'allemand en France et du français en Allemagne. Version intégrale ». In : *eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. [Consulté le 04 mai 2015]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour septembre 2009. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45746/plan-de-relance-in-extenso.html>.

226 La réforme du lycée de 2010 s'inscrit dans un vaste programme de réformes du gouvernement Sarkozy, élu en 2007. Après l'échec d'un premier projet de réforme en 2008, la réforme de 2010 est préparée par une phase de consultations et de débats, organisés dans 80 lycées de 76 départements afin de légitimer ses objectifs affichés. La consultation est menée sous la direction de Richard Descouings, directeur de Science-Po Paris. Ces objectifs généraux de la réforme sont le rééquilibrage des filières d'enseignement général, la facilitation des réorientations et la création de deux heures hebdomadaires d'accompagnement personnalisé pour chaque lycéen, afin de mieux centrer l'enseignement sur l'élève. L'entrée en vigueur de la réforme s'échelonne sur trois années : 2010 pour la classe de seconde, 2011 pour la classe de première et 2012 pour la classe de terminale.

confirme les objectifs fixés au début des années 2000, tout en réaménageant le cadre et l'organisation des cours. Le gouvernement affirme à nouveau comme une des priorités la maîtrise renforcée d'au moins deux langues étrangères, conformément aux accords de l'Union européenne de l'an 2000<sup>227</sup>, et maintient l'idée de l'organisation de l'enseignement des langues en groupes de compétences. Il souhaite renforcer la place des langues par l'enseignement de disciplines diverses en langue étrangère, par des partenariats avec des établissements étrangers et par l'usage renforcé des nouvelles technologies.

En cycle terminal, l'enseignement des langues est surtout renforcé en série L, avec la création d'un enseignement obligatoire de littérature étrangère en langue étrangère et un enseignement approfondi de la langue vivante 1 ou 2<sup>228</sup>. Dans le souci de rééquilibrer les séries, la réforme veut ainsi revaloriser la série L, et la définit comme série d'excellence pour les langues. Pour toutes séries confondues, le texte prévoit l'extension des sections spécifiques comme les sections européennes ou de langues orientales et les sections binationales, dont l'Abibac.

### 2.1.3.1 Pluilinguisme, entrée culturelle et approche actionnelle – les mots-clé de la réforme

Pour atteindre ces objectifs ambitieux, la réforme prévoit une organisation assouplie des cours de langues, dans la continuité de la rénovation de l'enseignement des langues de 2006. Elle suggère d'abandonner la notion de classe et laisse à chaque établissement une grande marge de manœuvre dans l'organisation des groupes et des cours de langues. On réitère l'idée de la création de groupes de compétences, modifiables en cours d'année, formés sur la base des descripteurs du CECRL. Afin de faciliter leur constitution, on confirme la globalisation des horaires de la première et de la deuxième langue vivante, déjà évoquée en 2006. Quant aux programmes, la rénovation de 2010

Voir : CHATEL, Luc : « Vers un nouveau lycée. » In : *www.education.gouv.fr* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 13 octobre 2009. [Consulté le 01 décembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid49210/vers-un-nouveau-ly-cee-en-2010.html>.

227 « Europe et international. Les principes directeurs de l'apprentissage des langues. » In : *www.education.gouv.fr* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2011. [Consulté le 01 décembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>.

228 En section ES, ce même enseignement approfondi de langues vivantes 1 ou 2 est proposé. Dans toutes les séries générales, il est possible d'apprendre une 3<sup>e</sup> langue. Notons que les élèves en section Abibac ne sont pas autorisés à subir, au titre de l'enseignement de spécialité, une épreuve de langue approfondie en langue allemande. (BOENs 5 / 2010).

va plus loin que celle de 2006 : en 2006, on proposait un « *cadre général pour l'enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques* »<sup>229</sup>, mais on maintenait des programmes propres à chaque langue. Depuis 2010, le programme est commun à toutes les langues et toutes les séries de la voie générale. Cette gestion veut « *permettre de mieux prendre en compte des compétences plurilingues des élèves et établir des passerelles entre les langues* » (BOENs 9 / 2010). La notion de plurilinguisme joue un rôle central dans la réforme : les professeurs de langues sont appelés à ne plus se considérer comme professeur d'une langue spécifique, d'une discipline, mais comme professeurs des compétences en langue qu'ils exemplifient à travers leur spécialité (*ibid.*).

Les pratiques et les objectifs des cours s'orientent, eux aussi, encore plus explicitement au CECRL : l'approche actionnelle est souhaitée, ce qui implique l'organisation des cours autour de tâches actionnelles et de projets clairement définis. L'évaluation des compétences des élèves doit être formulée d'une manière positive. Elle a pour but d'attester l'acquisition des compétences dans la logique d'une progression. Le niveau de langue visé en fin de classe de terminale est le niveau B2 pour la langue vivante 1 et le niveau B1 pour la langue vivante 2. Les élèves ayant bénéficié d'un enseignement approfondi en série L ou ES sont censés atteindre le niveau C1. Cela implique la compréhension de textes littéraires à l'écrit : le CECRL prévoit la compréhension d'un texte littéraire contemporain en prose pour le niveau B2, et la compréhension de textes factuels ou littéraires longs et complexes ainsi que la compétence d'apprécier des différences de style pour le niveau C1 (CECRL, 2001, 27).

Les cours de langues du cycle terminal sont censés s'organiser thématiquement à partir d'une « *entrée culturelle* » sous la notion « *Gestes fondateurs et mondes en mouvement* » (BOENs 9 / 2010). L'articulation des contenus autour des notions met clairement en avant la dimension culturelle de l'apprentissage de la langue et prolonge l'objectif d'enrichissement culturel, fixé pour la classe de seconde<sup>230</sup>. L'entrée culturelle veut permettre de « *décoder la complexité des référents culturels qui sous-tendent les langues vivantes* » (*ibid.*). Elle est structurée autour de quatre notions : « *mythes et héros* », « *espaces et échanges* », « *lieux et formes du pouvoir* » et « *l'idée de progrès* » (*ibid.*). Chaque discipline doit illustrer ces notions à

---

229 BOEN n° 7 / 2003 [en ligne]. [Consulté le 01/12/2011] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pub/edutel/BOEN/2003/hs7/cadre.pdf>.

230 Voir BOEN spécial no 4 du 29 avril 2010 [en ligne]. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html>. (BOENs 4 / 2010 dans ce travail).

travers d'exemples qui se rapportent aux espaces culturels liés à la langue enseignée. Le programme prend ainsi en compte la complexité de la notion de culture. Notamment les notions « *gestes fondateurs* » et « *mythes et héros* » renvoient au modèle anthropologique de la culture de Hofstede qui considère que les héros font partie des repères permettant la distinction des cultures (Lüsebrink, 2008, 13). Le texte-cadre reprend cette idée en confirmant que « *interroger les mythes, c'est s'intéresser aux héros et aux récits qui fondent une identité collective* » (BOEN 9 / 2010). La notion de « *lieux et formes de pouvoir* » rappelle également le modèle de Hofstede qui définit la distance au pouvoir comme une des cinq valeurs centrales, ou dimensions culturelles, propres à chaque culture (Lüsebrink, 2008, 23-24). La thématisation de ces notions devrait alors permettre une sensibilisation aux « *aires culturelles* » (*ibid.*) dont on apprend la langue. Avec les notions « *mondes en mouvement* » et « *espaces et échanges* », le programme tient compte du dynamisme des cultures. En même temps, il fait transparaître l'objectif de préparer les jeunes au monde globalisé dans lequel ils vivent. Si le texte-cadre ne définit pas clairement la compétence interculturelle, il construit néanmoins le programme dans le but de la développer à travers les notions choisies.

Les quatre notions peuvent être abordées dans des domaines différents. Le programme en propose sept, dont la littérature<sup>231</sup>. Elle est alors considérée comme un des repères nécessaires à la construction de la compétence interculturelle, comme l'évoque déjà le programme de la classe de seconde : « *La réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif. L'art et la littérature offrent un accès privilégié à la compréhension de ces sociétés* » (BOENs 4 / 2010). La littérature est également évoquée dans la rubrique « *accès à l'écrit* » : une bonne maîtrise de l'écrit « *permet d'accéder au plaisir de lire et d'écrire dans une autre langue. [L'élève] peut ainsi se livrer à la découverte autonome de textes, à la lecture en continu d'une œuvre intégrale* » (BOENs 9 / 2010). L'importance du plaisir de lire est alors évoquée, sans qu'elle devienne toutefois un objectif direct de l'enseignement des langues.

### 2.1.3.2 La section Abibac et la réforme de 2010

La rénovation de l'enseignement des langues mise en place avec la réforme semble rapprocher les démarches et les objectifs de l'enseignement de l'allemand, langue vivante étrangère et le dispositif Abibac : la littérature regagne

---

231 Les six autres domaines sont : « [...] les arts, croyances et représentations, histoire et géopolitique, langue et langages, sciences et techniques, sociologie et économie » (BOENs 9 / 2010).

en importance. Le niveau de référence pour l'enseignement de la première langue est le niveau B2, celui pour la langue approfondie, C1. Pour la section Abibac, les instructions se réfèrent au niveau C1 dans les activités langagières de compréhension de l'oral et de l'écrit et au niveau B2 comme minimum pour les autres compétences (BOENs 5 / 2010) – en apparence, le même niveau est visé. De plus, la réforme du lycée encourage, pour tous les élèves, l'enseignement d'autres disciplines en langue étrangère et souhaite des échanges et partenariats avec des établissements étrangers. L'interculturel est son idée fondatrice, le développement de la compétence interculturelle, sa priorité<sup>232</sup>.

Les différences restent cependant de taille. Elles concernent aussi bien l'enseignement de la littérature que l'enseignement d'une matière non linguistique en langue étrangère, ainsi que les contacts internationaux. Seule la section Abibac offre aux élèves de toutes les séries générales du lycée un enseignement approfondi de la langue et en langue allemande. En dehors des dispositifs biculturels, un enseignement renforcé de la littérature en langue étrangère reste le privilège des élèves en série L. L'importance de la littérature est certes évoquée dans les programmes pour toutes les séries générales, mais la lecture d'une œuvre intégrale est une simple possibilité, un choix autonome de chaque élève (BOEN 9 / 2010). En Abibac, la lecture littéraire approfondie est au centre des cours (BOENs 5 / 2010). Quant au renforcement du contact de tous les lycéens avec les langues étrangères, les possibilités dépendent des moyens humains et matériels de chaque établissement : l'enseignement de matières non linguistiques en langue étrangère dépend de la disponibilité de professeurs compétents et volontaires, tout comme la mise en place d'un partenariat. En revanche, pour la section Abibac il s'agit d'obligations : un appariement avec un établissement allemand est une des conditions pour l'ouverture d'une section Abibac, le partenariat est alors garanti. L'enseignement de l'Histoire-Géographie en langue allemande, à raison d'au moins quatre heures hebdomadaires, est également une obligation et suit un programme fixé par une commission binationale. L'objectif, l'obtention du double diplôme, dépasse largement l'objectif assez vague d'une « *maîtrise renforcée* » (BOENs 1 / 2010) d'une langue, visée pour tous les lycéens, ainsi que celui de la mention européenne, accordée aux lauréats des sections européennes.

La désignation des niveaux B2 et C1 comme objectifs langagiers à atteindre, aussi bien dans l'enseignement conventionnel des langues que dans

---

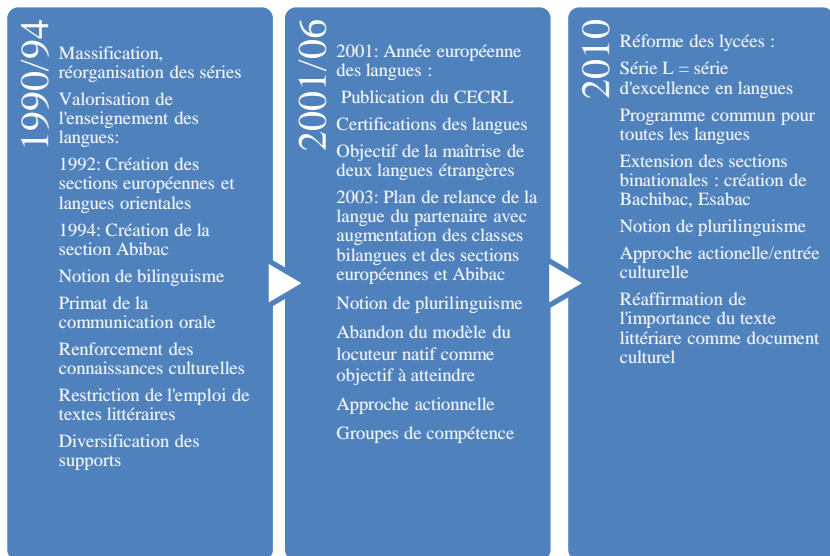
232 *BOEN spécial n° 1 du 04 février 2010* [en ligne]. [Consulté le 01/12/2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid49210/vers-un-nouveau-lycee-en-2010.html>. (BOENs 1 / 2010 dans ce travail).

les sections binationales, est également trompeuse : le CECRL propose la différenciation de domaines d'utilisation de la langue (CECRL, 2001, 41). Il distingue principalement les domaines personnel, public, professionnel et éducationnel. Dans le cadre d'un enseignement conventionnel, on thématise avant tout le domaine personnel. Or, les élèves en section Abibac s'exercent d'une manière approfondie dans plusieurs domaines : l'objectif explicite de la section est la capacité d'agir dans les domaines éducationnel et académique après les études secondaires, étant donné que le diplôme autorise l'inscription à l'université en Allemagne.

#### 2.1.4 L'évolution de l'enseignement des langues de 1990 à 2010

Les réformes successives depuis le début des années 1990 témoignent de la reconnaissance de l'importance des langues, d'une éducation européenne et du renforcement de partenariats entre les pays européens, notamment entre la France et l'Allemagne. On observe une évolution dans les discours qui affirment de plus en plus la dimension culturelle des cours des langues. La simple transmission de savoirs culturels est jugée insuffisante. Les notions de communication interculturelle et de compétence interculturelle sont de plus en plus présentes dans les discours institutionnels ; on met en avant les savoir-faire et savoir-être : les programmes visent à développer les compétences d'agir dans les aires culturelles dont on apprend la langue, d'où l'orientation vers une approche actionnelle. L'orientation culturelle permet au texte littéraire de retrouver une place importante dans l'enseignement des langues : après avoir été recalé au profit d'une plus grande variation de supports, il est aujourd'hui reconnu comme expression culturelle de la culture-cible. Dans cette évolution générale, la section Abibac gagne en importance, en traduisant d'une manière spécifique les exigences culturelles et linguistiques de l'enseignement des langues, comme notre analyse des textes-cadre spécifiques à la section Abibac dans le chapitre suivant démontrera.

Graphique 3 : L'évolution de l'enseignement des langues de 1992 à 2010



## 2.2 Les textes de cadrage spécifiques pour la section Abibac en France

La section Abibac nécessite des textes de cadrage propres à elle : bien qu'étant un volet de l'enseignement des langues en France, sa structure bi-nationale oblige à la prise en compte des exigences du partenaire allemand. Le premier document officiel définissant la section et son programme est l'Accord intergouvernemental du 31 mai 1994 (Accord de Mulhouse). 12 ans après, le 11 mai 2006, un arrangement administratif est signé entre le Ministère de l'Éducation nationale et le plénipotentiaire de la République Fédérale de l'Allemagne. Basé sur l'Accord de Mulhouse et explicitant l'organisation et les programmes de l'Abibac, il est publié dans le BOEN le 29 juin 2006<sup>233</sup>. La réforme du lycée en France de 2010 nécessite ensuite une harmonisation entre les nouvelles exigences nationales et celles de la section Abibac : un BOEN spécial concernant la réorganisation des filières bi-nationales est

233 *BOEN n° 26 du 29 juillet 2006* [en ligne]. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/26/default.htm>. Ce texte est modifié en 2009 concernant les types d'épreuves et le processus de correction. (BOEN 26 / 2006) dans ce travail.



publié le 17 juin 2010. Nous aborderons dans la suite brièvement les premiers textes de cadrage et commenterons d'une manière plus approfondie le texte en vigueur dans la période concernée par notre recherche.

### 2.2.1 L'Accord de Mulhouse

L'Accord de Mulhouse prend soin d'inscrire la section Abibac explicitement dans le cadre de l'enseignement des langues en général : il précise que son enseignement relève de la pédagogie des langues vivantes étrangères et qu'il poursuit la même finalité que l'enseignement dans « *les classes de droit commun* » (Accord de Mulhouse, 1994, 2), à savoir l'aptitude à la communication en langue allemande. Les professeurs doivent alors avant tout veiller à l'élaboration d'automatismes morphosyntaxiques et à la fixation du vocabulaire, en s'inspirant des programmes des classes de droit commun (*ibid.*). L'Accord de Mulhouse met en avant le lien étroit entre l'objectif linguistique et la dimension culturelle de l'enseignement des langues, en précisant que « *nul ne peut vraiment s'approprier une langue étrangère s'il n'acquiert pas en même temps une connaissance adéquate de la culture et de la civilisation qu'elle véhicule* » (*ibid.*, 6) : les élèves doivent être en mesure de recevoir et d'émettre un message linguistique en étant conscient de la connotation culturelle impliquée. La mission interculturelle de la section est soulignée, car « *c'est la communication interculturelle qui est en réalité la finalité de l'enseignement de l'allemand dans le cadre de la délivrance simultanée* » (*ibid.*). Dans ce but, les professeurs de la section doivent « *enseigner l'allemand et l'Allemagne à la fois* » (*ibid.*). La place de la littérature est incontestable pour les signataires : « *Il va sans dire que les grandes œuvres du passé, qu'elles soient littéraires ou non, font partie intégrante de la thématique appropriée dans toute la mesure ou elles jouent un rôle dans la vie quotidienne d'aujourd'hui* » (*ibid.*, 7). Les horaires renforcés accordés à la section ont l'objectif de permettre

« [...] d'en consacrer une bonne partie à des activités plutôt caractéristiques de l'enseignement de l'allemand comme langue maternelle, à savoir la lecture d'ouvrages de longue haleine, qu'ils soient de caractère littéraire ou documentaire » (*ibid.*).

L'Accord de Mulhouse de 1994 exige alors l'étude approfondie d'œuvres intégrales des trois genres – prose, théâtre et poésie –, ainsi que l'analyse d'essais. L'effet bénéfique de l'étude d'œuvres littéraires est souligné : elle permet la consolidation et l'extension rapide des automatismes et du vocabulaire, constitue un apport civilisationnel et entraîne au commentaire littéraire. Une liste de lecture à titre purement indicatif est jointe, elle comporte une

quarantaine d'œuvres canonisées à partir de la fin du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1980, dont la moitié sont des œuvres en prose<sup>234</sup>. La liste correspond à un canon scolaire très classique qui inclut peu d'œuvres récentes, mise à part deux romans ayant marqué la vie littéraire en Allemagne et en Autriche : *Die linkshändige Frau* de Peter Handke, paru en 1976, et *Ein Kind* de Thomas Bernhard, de 1982. Afin de montrer les liens entre les époques et l'importance de l'héritage littéraire, la liste propose un travail intertextuel : la lecture d'extraits du roman *Die Leiden des jungen Werthers* (1774) de Johann Wolfgang von Goethe en comparaison avec le roman *Die neuen Leiden des jungen W.* d'Ulrich Plenzdorf, paru en 1972 en RDA.

### 2.2.2 L'arrangement administratif de 2006

En 2006, on confirme les grands principes de la section, fixés en 1994, tout en apportant des précisions quant aux compétences administratives des instances respectives, à l'organisation des examens et aux programmes (BOEN 26 / 2006). Les missions de la commission binationale sont clairement définies : elle doit surtout veiller à une mise à jour régulière de l'arrangement, conforme aux évolutions dans les programmes des deux partenaires, et formuler des propositions pour les instructions et les programmes spécifiques. Le texte prévoit entre autres que la commission binationale examine chaque année la liste d'œuvres littéraires afin de réagir aux évolutions dans le monde littéraire (*ibid.*). Les instructions jointes à l'arrangement nomment les compétences linguistique, méthodique et interculturelle comme objectifs de l'enseignement de l'allemand. Elles doivent s'acquérir par la mise en relation des expériences culturelles personnelles et des savoirs et compétences acquis en cours d'allemand. Ainsi, les élèves seraient capables de réfléchir aux racines européennes communes et de participer activement au dialogue entre les cultures. Le rôle important de la littérature est confirmé, mais on conseille de ne pas négliger les « *textes pragmatiques* » (*ibid.*) afin de transmettre des savoirs sur la situation culturelle et sociétale de l'Allemagne. On propose une organisation thématique du travail littéraire et conseille de choisir les œuvres dans la liste jointe au texte-cadre. La nouveauté par rapport à l'Accord de Mulhouse de 1994 est l'obligation de traiter une œuvre imposée. La liste de

---

234 Voir le tableau 1 et son analyse dans la partie 2, chapitre 2.2.3 de ce travail où nous présenterons et comparerons les listes de 1994, de 2006 et de 2010, afin de montrer l'évolution de la liste de lecture.

lecture est plus fournie que celle de 1994, en incluant notamment des textes narratifs plus récents traitant des deux Allemagnes, à savoir<sup>235</sup> :

- Thomas Brussig, *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (1999)
- Friedrich Christian Delius, *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (1995)
- Christoph Hein, *Landnahme* (2004)
- Susanne Schädlich, *Immer wieder im Dezember* (2009)
- Ingo Schulze, *Simple Stories* (1998)
- Martin Walser, *Dorle und Wolf* (1987).

Ce choix montre que la commission voit dans le texte littéraire un support important pour aborder des aspects civilisationnels et culturels et qu'elle souhaite mettre l'accent sur l'évolution des deux Etats allemands. Il traduit également la place importante de l'histoire des deux Allemagnes et de la réunification dans le paysage littéraire allemand au début des années 2000. En revanche, la liste inclut moins d'auteurs autrichiens ou suisses contemporains que celle de 1994, et aucune oeuvre des littératures des minorités<sup>236</sup>.

### 2.2.3 La réorganisation des formations biculturelles de 2010

Avec la réforme de 2010, l'Education nationale réorganise l'offre de formation à caractère biculturel, désormais étendue : à côté de l'Abibac existent deux autres diplômes binationaux, l'Esabac pour l'italien et le Bachibac pour l'espagnol<sup>237</sup>. Pour l'Abibac, le programme de l'enseignement de langue et de littérature allemandes y est reformulé et actualisé.

#### 2.2.3.1 Le statut de la littérature

Le BOEN spécial 5 / 2010 confirme les objectifs de l'enseignement de l'allemand en Abibac, à savoir « *l'acquisition d'une compétence linguistique, d'une compétence interculturelle et d'une compétence méthodologique* » (*ibid.*). L'articulation entre les trois objectifs est étroite et la littérature joue un rôle important pour les atteindre. Premièrement, elle sert l'apprentissage de la

235 Dans la liste de 1994 se trouvait, concernant cette thématique, seulement le roman *Der geteilte Himmel* (1963) de Christa Wolf. Voir le chapitre suivant pour l'analyse plus détaillée de la liste de lecture.

236 Rappelons que nous avons retenue la définition de littératures des minorités pour les écrivains contemporains non canonisés.

237 Voir BOEN spécial 5 / 2010.

langue : « *La fréquentation de la littérature allemande et d'expression allemande est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue allemande* » (*ibid.*) : la distinction entre littérature allemande et littérature d'expression allemande renvoie à une notion ouverte de culture qui n'associe pas la langue à une seule culture nationale. Deuxièmement, les textes littéraires jouent un rôle particulièrement important pour le développement de la compétence de l'écrit, puisque « *leur compréhension constitue un modèle de compréhension par excellence* » (*ibid.*)<sup>238</sup>. Troisièmement, les textes littéraires sont une source importante pour l'acquisition de savoirs historiques et civilisationnels, nécessaires au développement d'une compétence interculturelle :

« Les savoirs culturels permettant d'appréhender l'évolution et les données de la culture doivent être dispensés par la confrontation avec l'histoire et la situation actuelle de l'Allemagne contemporaine, avec la littérature allemande et d'expression allemande, en y incluant les aspects historiques significatifs » (*ibid.*).

La littérature semble, selon ces citations, être au service de l'acquisition de savoirs et de savoirs-faire autres que littéraires. Mais le risque d'une simple instrumentalisation du texte littéraire au détriment de ses qualités poétiques est paré par les critères de choix des textes : le BOEN exige « *le recours à des œuvres de qualité recouvrant des genres et des formes variés et une prise en compte de l'histoire littéraire* » (*ibid.*). La compréhension et l'interprétation de textes littéraires fait également partie de l'objectif méthodologique : ce fait confirme l'importance particulière qu'on accorde à la littérature. Bien qu'au service de l'apprentissage linguistique et culturel, le texte littéraire est reconnu comme œuvre artistique.

La liste de lecture dans laquelle les professeurs « *peuvent choisir [...] des œuvres pour les classes de seconde, première et terminale* » (*ibid.*) démontre que la définition d'œuvre se réfère à des textes intégraux et complexes : la liste en vigueur propose une quarantaine de romans et de récits de Gotthold Ephraim Lessing à Julia Franck, et respectivement une dizaine d'œuvres dramatiques et poétiques, essentiellement d'auteurs canonisés. Conforme au fait que le texte-cadre mentionne « *la littérature allemande et d'expression allemande* », la liste inclut des auteurs autrichiens et suisses. Notre tableau suivant présente les différentes versions de la liste de lecture : à gauche se trouve

---

238 Il s'agit ici d'une traduction fidèle d'une proposition du texte-cadre allemand concernant l'enseignement de l'allemand en cycle terminal : « *Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Oberstufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt* » (EPA D, 2002, 6).

la liste de 1994, à droite, celle de 2006 dans laquelle les changements effectués en 2010 sont incorporés : les titres ajoutés en 2010 apparaissent en gras, ceux qui y figuraient en 2006 mais ont été retirés en 2010 sont barrés. Les titres traitant explicitement les deux Allemagnes sont en rouge.

Tableau 1 : La liste des lectures conseillées en section Abibac<sup>239</sup>

| 1994   | 2006/2010   |
|--|---|
| Récits et romans   |   |
| Goethe : <i>Die Leiden des jungen Werthers</i> (extraits) en comparaison avec<br>Plenzdorf : <i>Die neuen Leiden des jungen W.</i><br>E.T.A Hoffmann : <i>Das Fräulein von Scuderi</i><br>J.v. Eichendorff: <i>Aus dem Leben eines Taugenichts</i><br>G. Keller: <i>Kleider machen Leute</i><br>Theodor Fontane : <i>Effi Briest</i><br>W. Raabe : <i>Chronik der Sperlingsgasse</i><br><br>St. Zweig : <i>Die Schachnovelle</i><br>Th. Mann : <i>Tod in Venedig, Tonio Kröger</i><br>F. Kafka : <i>Erzählungen</i><br><br>Chr. Wolf : <i>Der geteilte Himmel</i><br>G. Grass : <i>Katz und Maus</i> | J.W. v. Goethe : <i>Die Leiden des Jungen Werthers</i> [sic]<br>Volks - und Kunstmärchen<br>H.v.Kleist : <i>Erzählungen</i><br><b>E.T.A Hoffmann : <i>Der Sandmann</i></b><br><br>Theodor Fontane : <b><i>Irrungen und Wirrungen</i></b> [sic], <i>Frau Jenny Treibel</i><br>W. Raabe : <i>Chronik der Sperlingsgasse</i><br>G. Hauptmann : <i>Bahnwärter Thiel</i><br><br>H. Hesse : <i>Unterm Rad</i><br>Th. Mann : <i>Tod in Venedig, Tonio Kröger, Erzählungen</i><br>Kafka : <i>Erzählungen und Parabeln</i><br>J. Roth : <i>Die Legende vom Heiligen Trinker</i><br>H. Mann : <i>Der Untertan</i><br>A. Seghers : <i>Transit</i><br>R. Walser : <i>Fritz Kochers Aufsätze</i><br><br>A. Andersch : <i>Sansibar oder der letzte Grund</i><br><del>St. Andres : <i>Wir sind Utopia, Die Hochzeit der Feinde</i></del> |

239 Nous avons établi la liste d'après celles de l'Accord de Mulhouse, celle du BOEN 26 / 2006 et celle du BOENs 5 / 2010, en conservant l'ordre d'apparition non alphabétique pour la liste de 1994 et la répartition en blocs chronologiques pour celle de 2010. Nous avons recopiés les indications des noms et des titres telles qu'elles apparaissent dans les listes, parfois raccourcies voire erronées.

| 1994   | 2006/2010   |
|--|---|
| Récits et romans   |   |
| <p>H. Böll : <i>Erzählungen</i><br/> S. Lenz : <i>Das Feuerschiff</i><br/> Fr. Dürrenmat : <i>Der Richter und sein Henker</i><br/> L. Rinser : <i>Mitte des Lebens</i><br/> P. Weis : <i>Abschied von den Eltern</i><br/> P. Handk : <i>Die linkshändige Frau</i><br/> M.L. Kaschnit : <i>Erzählungen</i><br/> Th. Bernhard : <i>Ein Kind</i><br/> J. Becke : <i>Der Boxer</i></p> | <p>J. Becker : <i>Jakob der Lügner, Bronsteins Kinder</i><br/> Th. Bernhard : <i>Wittgensteins Neffe</i><br/> H. Böll : <i>Ansichten eines Clowns, Die verlorene Ehre der Katharina Blum</i><br/> <b>Th. Brussig : <i>Am Ende der Sonnenallee</i></b><br/> [sic]<br/> <b>F. Delius : <i>Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus</i></b><br/> <b>J. Franck : <i>Die Mittagsfrau</i></b><br/> M. Frisch : <i>Homo faber</i><br/> G. Grass : <i>Katz und Maus</i><br/> E. Hackl : <i>Abschied von Sidonie</i><br/> <b>Chr. Hein : <i>Der Tangospieler, Landnahme</i></b><br/> E. Kästner : <i>Fabian</i><br/> <b>D. Kehlmann : <i>Ruhm</i></b><br/> G. Kunert : <i>Kurzprosa</i><br/> Th. Lang : <i>Am Seil</i><br/> S. Lenz : <i>Kurzgeschichten, Deutschstunde, Die Schweigeminute</i><br/> <b>S. Schädlich : <i>Immer wieder im Dezember</i></b><br/> R. Schneider : <i>Schlafes Bruder</i><br/> <b>I. Schulz : <i>Simple Storys</i></b><br/> W. Sebald : <i>Die Ausgewanderten</i><br/> B. Strauß : <i>Erzählungen</i><br/> U. Timm : <i>Der Freund und der Fremde</i><br/> <b>M. Walser : <i>Dorle und Wolf</i></b><br/> M. Werner : <i>Am Hang</i><br/> <b>Chr. Wolf : <i>Der geteilte Himmel, Medea</i></b><br/> epische Kurzformen, insbesondere Parabeln und Kurzgeschichten der 50iger – 80iger Jahre (Kaschnitz, Kunert, Wohmann u.a.)</p> |

| 1994  | 2006/2010  |
|---|--|
| Poésie  |  |
| Le jeune Goethe<br>Fr. Schiller (notamment les Ballades)<br>H.Heine<br>J.v.Eichendorff,           | Gedichte von J.W. v. Goethe<br>Balladen von F. Schiller<br>Gedichte von J.v.Eichendorff,<br>C.v.Brentano u.a.<br>Gedichte von H.Heine<br>Balladen von Th.Fontane |
| R.M. Rilke  | Gedichte von E. Lasker-Schüler; G. Heym,<br>G. Benn, G. Trakl u.a.   |
| E. Kästner, M.L.Kaschnitz, S. Kirsch  | Gedichte von Ausländer, Brecht, Celan,<br>Domin, Kaléko, Lasker-Schüler, N. Sachs,<br>Sahl u.a.  |
|   | Gedichte von Bachmann, Benn, Brecht,<br>Celan, Domin, Enzensberger, Fried,<br>Gomringer, Grass, Heym, Huchel, Kaschnitz,<br>Kunert, Krolow u.a.                  |
| Théâtre   |  |
| Ainsi que des pièces radiophoniques (Hörspiele) comme<br>G. Eich : <i>Die Mädchen aus Viterbo</i> | U. Widmer : Top Dogs <sup>240</sup><br>B. Strauß : <i>Trilogie des Wiedersehens</i>  |

Légende :

En gras : les œuvres ajoutés depuis 2006

En rouge : les œuvres thématissant les deux Allemagnes

Œuvres barrées : œuvres figurant sur la liste de 2006 mais non pas sur celle de 2010.

Dans la liste de 2006, actualisée en 2010, nettement plus longue que celle de 1994, le nombre de récits et de romans conseillés dépasse largement celui d'œuvres dramatiques et poétiques. L'organisation de la liste a également changé : en 1994, la liste commençait par la poésie, suivie par le théâtre ; la prose se trouvait à la fin. A partir de 2006, elle commence par la prose qui acquiert le statut qui correspond à son rôle : elle est destinée à être lue, contrairement au théâtre qui est écrit pour être joué. Par rapport à la poésie, elle est plus accessible, moins codée et donne un exemple langagier qui

---

240 Il s'agit de l'œuvre obligatoire en section Abibac de 2010 à 2013.

correspond davantage aux normes de communication que la poésie. Environ la moitié des œuvres en prose couvrent la période avant 1945. Quant aux 31 œuvres narratives de la liste, parues après 1945, sept<sup>241</sup> thématisent explicitement la problématique des deux Allemagnes. La liste de 2010 comporte peu de changements par rapport à celle de 2006 : cinq ajouts concernent des œuvres canonisées d'avant 1945 et reflètent des listes de lecture en vigueur en Allemagne<sup>242</sup>. Il s'agit de :

- E.T.A Hoffmann, *Der Sandmann* (1816)
- Theodor Fontane, *Irrungen, Wirrungen* (1888)
- Gotthold Ephraim Lessing, *Emilia Galotti* (1772)
- Bertolt Brecht, *Der gute Mensch von Sezuan* (1938-40)
- Ödön von Horvath, *Geschichten aus dem Wiener Wald* (1931)

Avec *Der Sandmann*, *Emilia Galotti* et *Geschichten aus dem Wiener Wald*, la commission binationale ajoute à la liste de 2006 trois œuvres représentant des moments ou courants importants dans l'histoire littéraire de langue allemande : le romantisme noir (*Der Sandmann*), les débuts du drame bourgeois (*Emilia Galotti*) et le théâtre populaire critique des années 1930 (*Geschichten aus dem Wiener Wald*) qui représente en même temps la littérature austro-hongrois, peu présente sur la liste de 2006. Le choix des œuvres de Theodor Fontane et de Bertolt Brecht permet de varier les textes de ces deux écrivains régulièrement lus en classe : La pièce *Der gute Mensch von Sezuan*, déjà sur la liste de 1994, remplace *Mutter Courage ; Irrungen, Wirrungen* et *Frau Jenny Treibel* se substituent à *Effi Briest*. E.T.A. Hoffmann, auteur non cité en 2006, était présent en 1994 avec la nouvelle *Das Fräuein von Scuderi* (1819 / 21) ; en 2010, on conseille *Der Sandmann*. On observe alors un 'principe de rotation' qui confirme l'importance des auteurs canonisés, tout en variant les textes proposés. Les œuvres d'Arthur Schnitzler et de Hugo von Hofmannsthal sont retirées de la liste, tandis que Frank Wedekind y trouve sa place en 2006. D'autres changements concernent les œuvres plus récentes : tandis que Luise Rinser et Peter Weiss ne se trouvent plus sur la liste de 2006 / 10, celle-ci est élargie par trois romans récents ayant connu un grand succès public et un accueil favorable par les critiques littéraires, à savoir :

---

241 Nous ne comptons pas Günter Kunert, étant donné qu'aucun titre n'est précisé.

242 Selon un des membres de la commission binationale, interviewé en 2011, les changements ne sont pas forcément systématiques mais reposent sur des expériences et observations personnelles faites par des membres de la commission lorsqu'ils observent des cours en Allemagne.



- Julia Franck, *Die Mittagsfrau* (2007)
- Daniel Kehlmann, *Ruhm* (2009)
- Siegfried Lenz, *Die Schweigeminute* (2008)

Julia Franck raconte dans *Die Mittagsfrau* une histoire de famille marquée par l'abandon d'un petit garçon par sa mère lors de leur fuite de la Pomeranie vers l'Ouest, à la fin de la Seconde Guerre. Elle s'inscrit dans un courant littéraire récent, thématissant le traumatisme des réfugiés des territoires de l'Est, et reflète l'histoire allemande de la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle à travers le destin d'une famille. Daniel Kehlmann thématise dans son œuvre narrative *Ruhm*, formée de neuf épisodes, le rôle des nouveaux médias et la perte d'identité dans le monde d'aujourd'hui. Siegfried Lenz, auteur canonisé, aborde dans *Die Schweigeminute* la relation amoureuse entre un lycéen et sa professeur d'anglais. On constate qu'aucun nouveau texte parlant des deux Allemagnes et de la réunification n'a été ajouté à la liste : les sept textes présents depuis 2006 permettent déjà un croisement de regards. En revanche, la liste ne mentionne toujours aucun auteur contemporain d'origine étrangère ayant choisi l'allemand comme langue d'écriture. Or, des textes d'auteurs issus de minorités pourraient enrichir la compétence interculturelle, particulièrement sur les plans esthétique, poétique, historique et civilisationnel.

L'obligation de lire au moins quatre œuvres intégrales pendant le cycle terminal, confirmée en 2010, maintient la littérature véritablement au centre de l'enseignement de l'allemand en Abibac. Depuis 2007, une des œuvres est imposée par la commission binationale pour une durée de trois années. Il s'agit successivement du roman *Frau Jenny Treibel* (1892) de Theodor Fontane, de la pièce de théâtre *Top Dogs* (1996) d'Urs Widmer et du roman *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* (1995) de Friedrich Christian Delius. Le choix de ces œuvres tient compte des lectures scolaires proposées en Allemagne et se veut varié, afin de redynamiser régulièrement le programme littéraire de la section. Après une première œuvre représentant la littérature canonisée et emblématique pour le courant du réalisme allemand, le roman *Frau Jenny Treibel*, les deux œuvres suivantes appartiennent à la littérature contemporaine. Le choix d'un auteur suisse, Urs Widmer, confirme que la section ne focalise pas exclusivement la littérature nationale allemande, mais la littérature en langue allemande. Tandis que la pièce de théâtre *Top Dogs* renvoie à la globalisation et présente une culture d'entreprise globalisée, le roman *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* est ancrée dans l'histoire récente de l'Allemagne divisée. Chacune des trois œuvres permet de travailler des contenus culturels variés. Mais pour leur exploitation en classe, le BOEN se limite à l'énumération de critères à prendre en compte dans la

construction des séquences pédagogiques (voir *infra*), sans proposer des pistes de travail précises.

Tableau 2 : Les lectures obligatoires en section Abibac

| Période     | Genre            | Auteur                      | Titre   | Année de parution |
|-------------|------------------|-----------------------------|---|-------------------|
| 2007 à 2010 | Roman            | Theodor Fontane             | <i>Frau Jenny Treibel</i>                       | 1892              |
| 2010 à 2013 | Pièce de théâtre | Urs Widmer                  | <i>Top Dogs</i>                                 | 1996              |
| 2013 à 2016 | Roman            | Friedrich Christian De-lius | <i>Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus</i> | 1995              |

### 2.2.3.2 La compétence interculturelle

Comme les textes de cadrage analysés jusqu'ici, le BOENs 5 / 2010 désigne la compétence interculturelle comme objectif de l'enseignement de l'allemand, sans la définir. Le texte confirme en revanche que son acquisition passe « *par le contact avec des documents de nature littéraire ou documentaire, par la confrontation avec des questions et des problématiques en relation avec la civilisation allemande* » (*ibid.*). La compétence interculturelle constitue un fil conducteur dans la construction des séquences pédagogiques qui doivent permettre « *le dialogue entre la civilisation et la culture française et allemande et l'ouverture vers une culture européenne* » (*ibid.*). Elle fait aussi partie de la compétence méthodologique à acquérir. Sa voie d'acquisition et ses objectifs sont définis, comme déjà en 2006, ainsi :

« Le développement d'une compétence interculturelle repose sur la mise en relation des expériences faites dans sa propre culture avec les différentes connaissances et références acquises par le travail en classe, les échanges et les contacts avec des locuteurs de l'autre langue. Cette compétence permet de réfléchir sur les racines européennes communes et leur ancrage dans la réalité et de développer des capacités argumentatives pour s'investir dans le dialogue culturel » (*ibid.*).

Les cours d'allemand doivent alors assurer une dimension cognitive par la transmission de « *différentes connaissances et références acquises par le travail en classe* », mais aussi une dimension affective par la proposition

d'échanges et de « *contacts avec des locuteurs de l'autre langue* » (*ibid.*). L'articulation entre les trois domaines du CECRL, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, est clairement mentionnée : les savoirs culturels acquis sont à mettre en relation entre eux afin de stimuler une réflexion concernant les bases culturelles des deux cultures en contact. L'objectif final est ambitieux : l'élève est censé devenir soi-même un médiateur dans le dialogue interculturel franco-allemand (*ibid.*). Mais, comme pour les œuvres, le programme ne propose pas d'exemple de didactisation pour développer la compétence interculturelle des élèves. La construction de séquences, le choix de contenus et de méthodes afin d'atteindre ces objectifs incombent aux professeurs. On leur conseille alors de consulter un texte de cadrage allemand, les *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für Deutsch (EPA)*<sup>243</sup>. La présentation et l'analyse de ce texte-cadre constitue la prochaine étape de notre réflexion sur le cas particulier de l'enseignement de la langue et littérature allemandes en section Abi-bac en France.

---

243 Des EPA existent pour toutes les matières. Il s'agit ici des EPA pour l'allemand, *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002 [en ligne]. Berlin: KMK, 2002. [Consulté le 24.01.2012]. Disponible à l'adresse : [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Deutsch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf). (*EPA D* dans ce travail).

3 : Les objectifs de l'Abibac et leur articulation avec la littérature<sup>244</sup>

| Les objectifs : Développement d'une... | Les détails des objectifs   | Le rôle du texte littéraire pour atteindre les objectifs  | Les aides / les suggestions pour la mise en œuvre du programme  |
|--|---|---|---|
| <b>Compétence linguistique</b>         | <p>Maîtrise des bases de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique et de l'orthographe</p> <p>Acquisition par la confrontation avec des formes variées de la langue orale et écrite et par le travail sur des textes</p> <p>Développement d'une compétence de communication de type pragmatique</p>   | <p>Rôle majeur : Compréhension d'un texte littéraire comme « modèle de compréhension par excellence »</p> | <p>Description des compétences linguistiques et méthodologiques à acquérir</p> <p>Définition des critères pour la construction de séquences pédagogiques</p> <p>Indication du niveau du CECRL visé (B2/C1)</p>                                    |
| <b>Compétence Inter-culturelle</b>     | <p>Acquisition par le contact avec des documents de nature littéraire ou documentaire, par la confrontation avec des questions et des problématiques en relation avec la civilisation allemande</p> <p>Acquisition de savoirs culturels permettant d'appréhender des faits culturels et l'évolution d'une culture</p> <p>But : s'investir dans le dialogue culturel</p> | <p>Support privilégié, au même titre que des supports documentaires</p>                                   | <p>Description sommaire du programme pour les trois ans Abibac avec</p> <p>Une liste d'œuvres littéraires conseillées à la lecture</p> <p>Une liste de sujets civilisationnels possibles</p> <p><b>L'incitation à la consultation des EPA</b></p> |
| <b>Compétence méthodologique</b>       | <p>Méthodologie solide comme base de la maîtrise de la langue</p>   | <p>Importance particulière des textes littéraires pour la maîtrise de</p>                                 |   |

| Les objectifs : Développement d'une... | Les détails des objectifs   | Le rôle du texte littéraire pour atteindre les objectifs         | Les aides / les suggestions pour la mise en œuvre du programme |
|--|---|--|--|
| <b>Compétence méthodologique</b>       | Développement de compétences visant :<br>La compréhension et l'interprétation de textes littéraires et non littéraires et de genres variés<br>La production de textes de genres et de registres variés<br>L'écoute et la prise de parole<br>Acquisition de compétences...<br>...métalinguistique<br>...de méthode et de travail, favorisant l'autonomie et l'esprit d'initiative interculturels | la langue et pour l'acquisition de la compétence interculturelle |  |

### 2.3 Les choix didactiques allemands – une référence pour l'enseignement de l'allemand en Abibac en France

Le fait d'inciter les professeurs d'Abibac en France à consulter un texte-cadre allemand confère un rôle important au pays partenaire : c'est à lui de fournir des bases pour la préparation des cours permettant l'obtention du double diplôme. Cela signifie aussi que les professeurs d'allemand, langue étrangère en France, doivent prendre en compte les objectifs de l'enseignement de l'allemand, langue de scolarisation. Il se pose alors la question si les professeurs français trouvent dans les *EPA* des indications suffisamment concrètes pour la construction de leurs cours, tout en respectant le rôle primordial de la littérature et l'objectif central, le développement d'une compétence interculturelle. Afin de répondre à cette question, nous présenterons dans un premier temps les *EPA* pour l'allemand (*EPA D*). Ensuite, nous analyserons à titre d'exemple les programmes de trois *Länder* : la Rhénanie du Nord-West-phalie, la Sarre et la Saxe. Ces analyses permettront d'illustrer les objectifs du cycle terminal en Allemagne et la marge de manœuvre laissée par les *EPA D* à chaque *Land*. Nous nous intéressons également aux *EPA* de français (*EPA F*) et aux programmes de

français des trois *Länder* choisis, dans le but de démontrer l'ancrage de l'interculturel et la place traditionnellement importante des textes littéraires en didactique des langues étrangères. Cette double référence aux cours d'allemand et de français en Allemagne permettra de mieux saisir les principes didactiques allemands et la portée de l'encadrement bi-national de la section Abibac.

### 2.3.1 L'organisation du cadrage institutionnel de l'enseignement secondaire

Pour établir les programmes et concevoir les examens du cycle terminal des lycées, les *Länder* doivent tenir compte de plusieurs textes de cadrage nationaux. Jusqu'en 2016, il s'agit notamment de la *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*<sup>245</sup>, une convention qui règle la mise en œuvre de l'enseignement, et des *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*<sup>246</sup>. Ce texte définit les objectifs de la matière concernée, décrit les domaines d'apprentissage ainsi que les compétences attendues et fixe les formats des sujets d'examen. Il en propose des exemples, complétés par des horizons d'attente commentés et des critères d'évaluation. Les professeurs de la section Abibac en France sont uniquement invités à consulter les *EPA*, dans la logique où l'enseignement en Abibac s'inscrit dans la pédagogie des langues étrangères de la France, tout en attestant le diplôme allemand.

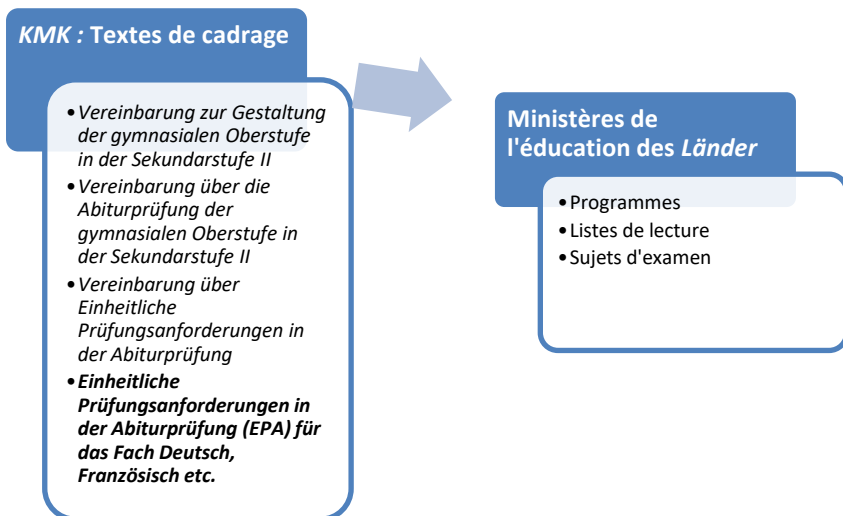
---

245 *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.12.2011). Berlin, KMK, 2011. [Consulté le 24/01/2012]. Disponible à l'adresse :

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf).

246 Les *EPA* seront remplacées à partir de 2016 pour les matières Allemand, Mathématiques, Anglais et Français, par la formulation d'un socle commun, les « *Bildungsstandards* ». Voir : *Die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe* [en ligne]. [Bonn / Berlin : KMK, 2013. [Consulté le 23/07/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufeii/gymnasialeoberstufe/abitur/abiturpruefung-in-der-gymnasialen-oberstufe.html>.

Graphique 4 : Les liens entre la KMK et les Länder pour la conception des programmes scolaires



### 2.3.2 Les objectifs nationaux pour l'enseignement de l'allemand

Les objectifs définis dans les *EPA D* reflètent bien la notion de *Bildung*<sup>247</sup> qui n'est pas simplement l'acquisition de savoirs, mais qui englobe les valeurs culturelles et moraux et le développement de la personnalité. Bien qu'étant un texte de cadrage pour un examen, les *EPA D* soulignent alors les valeurs fondamentales de l'enseignement en Allemagne et mettent l'accent sur le développement personnel de l'élève (*EPA D*, 2002, 6), qui doit être au centre de l'apprentissage. L'objectif principal de l'enseignement n'est non seulement la préparation des élèves aux études universitaires et à la vie professionnelle par la transmission des méthodes et des contenus. Ils doivent aussi être amenés à participer activement à la vie culturelle et à acquérir une culture de communication solide. L'évolution de leur perception du monde fait partie des objectifs visés, tout comme le plaisir de lire et de produire des textes écrits et oraux, ou encore le plaisir de la perception esthétique. Sur le plan des

247 Voir partie 1, chapitre 2 de ce travail.

savoirs, les cours sont censés apporter des connaissances historiques, littéraires et culturelles. Le rôle de la littérature y est primordial, la compréhension du texte littéraire est considérée comme modèle de compréhension par excellence<sup>248</sup>. Les domaines des cours ainsi que les savoirs et savoir-faire attendus pour la passation des épreuves de l’Abitur sont résumés dans notre tableau suivant qui repose sur notre traduction de la terminologie allemande :

*Tableau 4 : Les domaines de compétences et les savoirs et savoir-faire à acquérir en cours d’allemand en cycle terminal*

| Domaines des cours d’allemand   | Savoirs et savoir-faire attendus pour la passation des épreuves de l’Abitur en allemand                                     |
|---|---|
| L’étude approfondi de textes et de produits média                                 | Un savoir d’orientation fiable et interconnecté en histoire de la littérature, histoire de la culture et histoire des idées |
| La présentation écrite et orale   | Une compétence fondée en compréhension, présentation et création  |
| La réflexion sur la langue<br>La maîtrise de méthodes et de techniques de travail | Un répertoire polyvalent de méthodes de travail universitaire et de méthodes littéraires                                    |
|   | Une capacité différenciée de dialogue, d’animation et de présentation   |
|   | L’identification de liens transdisciplinaires et transversaux, offrant aussi la base pour une orientation culturelle        |

Le tableau met en évidence que l’idée d’une culture générale et d’une transmission interdisciplinaire des savoirs vont de pair avec le développement de savoir-faire, de méthodes et de compétences sociales. L’élève doit également faire preuve d’une autonomie cognitive afin de comprendre l’interdisciplinarité, mise en avant dans tous les programmes scolaires, et la valeur culturelle générale des contenus. Quant à la compétence interculturelle, elle n’est pas

---

248 « Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Oberstufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt » (EPA D, 2002, 6).



explicitement évoquée par les *EPA D*. Les objectifs de l'acquisition des savoirs en histoire de la culture et d'une orientation culturelle jouent néanmoins un rôle important pour le développement de la compétence interculturelle, qui nécessite des repères dans la culture d'origine.

Les *EPA D* décrivent d'une manière très détaillée les compétences attendues dans les domaines de la compréhension, de l'argumentation et de la présentation. Elles donnent également des exemples de leur évaluation (*EPA D*, 2002, 13-15) et constituent ainsi une aide pour les concepteurs de sujets. Les épreuves doivent permettre l'évaluation des compétences de reproduction, de réorganisation et de transfert des savoirs. La qualité de la réflexion et la compétence à résoudre des problèmes sont également à évaluer (*EPA D*, 2002, 11). Les *EPA D* proposent alors des opérateurs, c'est-à-dire des formulations à utiliser afin de garantir la clarté des consignes données et l'évaluation des aptitudes demandées. Leur descriptif souligne encore une fois la grande importance accordée à la réflexion personnelle et à l'autonomie de l'élève dans l'utilisation des savoir-faire, comme le montre notre tableau récapitulatif :

*Tableau 5 : Les compétences attendues et évaluées dans les épreuves d'allemand de l'Abitur*

| Domaines de compétences évalués | Compréhension   | Argumentation   | Présentation   |
|---------------------------------|---|---|--|
| Exemples de tâches demandées    | <p><b>Résumer</b> un texte ou des faits d'une manière autonome</p> <p><b>Définir</b> le type et la structure d'un texte en utilisant le vocabulaire spécifique</p> <p><b>Intégrer</b> dans sa présentation des connaissances et approches spécifiques, en fonction de la question posée</p> | <p><b>Reproduire</b> ou <b>résumer</b> d'une manière autonome le contenu d'un texte complexe</p> <p><b>Saisir</b> la structure d'un texte</p> <p><b>Déduire</b> la signification d'un texte à partir d'éléments textuels pertinents</p> <p><b>Décrire</b> la structure argumentative d'un texte</p> | <p><b>Apprécier</b> les effets possibles d'un texte</p> <p><b>Etablir des liens</b>, par exemple mettre les points de vue défendus dans un texte en rapport avec un contexte théorique ou une problématique plus large</p> |

Dans le domaine littéraire, les élèves doivent acquérir des savoirs sur l'histoire littéraire allemande à partir du Moyen Age jusqu'à nos jours. L'étude

d'œuvres de l'antiquité et de la littérature mondiale est également prévue afin de montrer l'ancrage européen de la littérature allemande et ses correspondances et interactions avec d'autres traditions littéraires. Les professeurs sont invités à présenter plusieurs œuvres complètes, de genres et d'époques différentes. Les *EPA D* définissent des critères de choix et insistent sur la représentativité culturelle et la dimension artistique des œuvres. Mais ils ne proposent aucune liste de lecture : le choix des œuvres dépend des programmes des *Länder* qui possèdent alors une grande marge de manœuvre.

Tableau 6 : Le cadrage national de l'étude de textes littéraires en cycle terminal selon les *EPA D*

| Œuvres à traiter                                    |                                 | Époques  | Critères de choix des œuvres   |
|---|---------------------------------|--|--|
| Poésie<br>Romans<br>Nouvelles<br>Textes dramatiques |                                 | Moyen Age<br>Baroque<br>Siècle des Lumières<br>Classicisme<br>Romantisme<br>Réalisme<br>Fin du 19 <sup>e</sup> et du 20 <sup>e</sup> siècle<br>Littérature contemporaine | Le caractère exemplaire<br>L'importance historique<br>L'aptitude à refléter des valeurs<br><br>Les caractéristiques stylistiques<br>La qualité esthétique<br><br>Le lien avec le vécu des élèves |
| Époques différentes                                 | Genres et structures différents | <i>En complément :</i><br>Antiquité<br>Littérature mondiale  |  |

### 2.3.3 Les programmes de l'allemand en cycle terminal en Rhénanie du Nord-Westphalie, dans la Sarre et la Saxe

Les instructions et les programmes des *Länder* se fondent sur des principes communs, définis dans les textes de la *KMK*, mais reflètent en même temps les traditions, les particularités culturelles et les besoins éducatifs de chaque *Land*. La présentation des programmes de trois *Länder* que nous avons choisis à titre d'exemple nous permet d'illustrer leurs différences. Des aspects interculturels différents jouent un grand rôle dans chacune de ces trois régions, qui sont la Rhénanie du Nord-Westphalie, la Sarre et la Saxe :

- La Rhénanie du Nord-Westphalie est le Land allemand le plus peuplé (environ 18 million d'habitants) dans lequel sont recensés plus d'un quart des immigrés en Allemagne. Avec sa concentration d'industrie lourde en perte d'importance et sa transformation structurelle, elle doit actuellement faire face à un taux de chômage élevé et à des problèmes socioculturels marqués, notamment dans la région industrielle de la Ruhr<sup>249</sup>.
- La Sarre est la région la plus petite de l'Allemagne. Sa position frontalière avec la France et la présence d'une industrie lourde lui a conféré, depuis le milieu du 19e siècle, un traitement politique spécifique et a contribué à une identité régionale et transfrontalière très marquée. Sous administration militaire française après la Seconde Guerre mondiale, la Sarre rejoint l'Allemagne après un référendum en 1955<sup>250</sup>.
- La Saxe est une région géographiquement éloignée de la France. Sa population, la plus dense des cinq nouveaux Etats allemands, compte une minorité ethnique reconnue, les Sorbes, qui considèrent la ville saxe de Bautzen comme leur capitale. Faisant partie jusqu'en 1990 de la RDA et étant une région minière, la Saxe a connu une restructuration industrielle importante et se trouve aujourd'hui parmi les régions les plus dynamiques d'Allemagne. Elle a connu une culture éducative très différente de la Rhénanie du Nord-Westphalie et de la Sarre jusqu'en 1990. Sa politique éducative aujourd'hui est marquée par une ouverture internationale active<sup>251</sup>.

### 2.3.3.1 Les grandes lignes des programmes

Dans chacun des trois programmes, une partie générale reprend et explicite d'abord les objectifs fixés par la *KMK*<sup>252</sup>. Elles réfèrent les objectifs généraux

---

249 « Land Nordrhein-Westfalen ». In : *Bundeszentrale für politische Bildung* [en ligne]. Berlin : Bundeszentrale für politische Bildung, 2014. [Consulté le 24 juillet 2014].

Disponible à l'adresse :

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40319/land-nordrhein-westfalen>.

250 « Land Saarland ». In : *Bundeszentrale für politische Bildung* [en ligne]. Berlin : Bundeszentrale für politische Bildung, 2014. [Consulté le 24 juillet 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40321/land-saarland>.

251 « Land Sachsen ». In : *Bundeszentrale für politische Bildung* [en ligne]. Berlin : Bundeszentrale für politische Bildung, 2014. [Consulté le 24 juillet 2014]. Disponible à l'adresse: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40322/land-freistaat-sachsen>.

252 Nous nous référons dans la suite au programmes suivants :

du lycée et de l'enseignement de l'allemand et décrivent l'organisation des cours. On y stipule, conforme aux *EPA D*, une pédagogie interdisciplinaire, centrée sur l'élève. Devant cet arrière-plan commun, la description des objectifs et la liberté pédagogique accordée aux professeurs diffèrent fortement d'un *Land* à l'autre.

### Les programmes littéraires

Les trois *Länder* mettent en avant le rôle primordial des textes littéraires en cours d'allemand, déjà souligné dans les *EPA D* : le développement d'une identité culturelle et l'acquisition de la compétence de l'écrit et d'une compétence esthétique seraient favorisés par le travail littéraire<sup>253</sup>. La Rhénanie du Nord-Westphalie fixe ensuite des grandes lignes thématiques et méthodologiques et présente des séquences à titre d'exemple. Leurs thèmes et les approches suggérées ne sont cependant pas obligatoires. La Sarre fixe en revanche des unités obligatoires avec des consignes très précises. Son programme indique le nombre d'heures à consacrer à chaque unité et inclut des conseils bibliographiques. Quant à la Saxe, elle choisit une présentation thématique de contenus obligatoires et prescrit le nombre d'heures par unité,

« Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch ». In : *QUA-LIS NRW* [en ligne]. Soest : Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule mise à jour août 2014. [Consulté le 20 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrpläne/lehrplannavigator-sii/gymnasiale-oberstufe/>. (NRW, *Lehrplan Deutsch*, 1999 dans ce travail). Le programme est en vigueur jusqu'au 01/08/2014. Les nouveaux programmes sont disponibles à la même adresse. (*ibid.*).

*Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS). Lehrplan für das Fach Deutsch (G-Kurs und E-Kurs)* [en ligne]. [Consulté le 24/07/2014]. Saarbrücken : Saarland. Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur, 2008. Disponible à l'adresse : [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/DE-GOS-Feb2008.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/DE-GOS-Feb2008.pdf). (Saarland, *Lehrplan Deutsch*, 2007 dans ce travail).

*Lehrplan Gymnasium Deutsch 2004/2009/2011/2013* [en ligne]. Dresden : Sächsisches Staatsministerium für Kultus. [Consulté le 24/07/2014]. Disponible à l'adresse : [http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529\\_lp\\_gy\\_deutsch\\_2013.pdf?v2](http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf?v2). (Sachsen, *Lehrplan Deutsch*, 2013 dans ce travail).

Les traductions des citations des programmes sont de Susanne Geiling-Hassnaoui.

- 253 A titre d'exemple, nous citons le programme de la Saxe : « Vertieftes Wissen über Literatur und über ihre mediale Verbreitung trägt zur Orientierung in der Kultur- und Geistesgeschichte bei. Die Auseinandersetzung mit Traditionen unterstützt die Ausbildung von kultureller Identität. Der Deutschunterricht fordert und fördert qualifizierte Leser, die Informationen aus kontinuierlichen und nichtkontinuierlichen Texten aller Art gewinnen, einordnen und nutzen können und anwendungsbereites, anschlussfähiges Wissen zur deutschen Sprache und Literatur mit Freude am Lesen und an der ästhetischen Wahrnehmung verbinden. » (Sachsen, *Lehrplan Deutsch*, 2013).

tout comme les aspects à traiter<sup>254</sup>. La Rhénanie du Nord-Westphalie et la Sarre articulent les études des œuvres autour de domaines d'apprentissage obligatoires : la Rhénanie du Nord-Westphalie en présente cinq, la Sarre, trois : ils ont en commun les domaines « *expression écrite et orale* », « *exploitation des textes* » et « *réflexion sur la langue* », auxquels la Rhénanie du Nord-Westphalie ajoute les domaines « *méthodes* » et « *problèmes de la vie* ».

Tous les trois *Länder* fixent des lectures obligatoires. Pour la plupart, elles ne sont pas inscrites dans les programmes respectifs : afin de réagir rapidement à l'actualité littéraire et de garantir l'originalité des sujets d'examens, elles sont régulièrement publiées dans des circulaires. La Sarre et la Saxe indiquent dans leurs programmes néanmoins des époques à traiter obligatoirement, en apportant une attention particulière aux tournants des siècles.

Tableau 7 : La présentation des contenus dans les programmes des trois *Länder*

| La Rhénanie du Nord-Westphalie   | La Sarre   | La Saxe  |
|--|--|--|
| <i>Présentation des unités</i>   |  |  |
| Valeur exemplaire, formulation générale<br><br>Articulation autour de cinq domaines d'apprentissage obligatoires : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expression écrite et orale</li> <li>- Exploitation des textes</li> <li>- Réflexion sur la langue</li> <li>- Méthodes</li> <li>- Problèmes de la vie</li> </ul> | Valeur obligatoire, indication précise des aspects à traiter, conseils bibliographiques<br><br>Articulation autour de trois domaines d'apprentissage obligatoires : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expression écrite et orale</li> <li>- Exploitation des textes</li> <li>- Réflexion sur la langue</li> </ul> | Valeur obligatoire, indication globale d'aspects à traiter<br><br>Abandon des quatre domaines d'apprentissage définis pour les classes antérieures (Parler et entendre ; écrire ; lire et comprendre ; thématiser la langue) en faveur d'une présentation thématique |

254 Une marge de liberté est accordée aux professeurs pour une partie des heures, pour laquelle ils peuvent choisir entre plusieurs thèmes.

| La Rhénanie du Nord-Westphalie  | La Sarre  | La Saxe  |
|---|---|--|
| <i>Œuvres littéraires à traiter pendant le cycle terminal</i>   |   |  |
| <p>Deux unités de poésie</p> <p>Deux œuvres dramatiques</p> <p>Deux œuvres narratives</p> <p>Une œuvre étrangère, traduite en allemand</p> <p>Traitement d'époques et de structures différentes</p> <p>Possibilité de remplacer une lecture par l'étude d'un film tiré d'une œuvre littéraire</p> | <p>Définies pour chacune des deux années :</p> <p>1<sup>e</sup> année :</p> <p>Un drame de l'antiquité<sup>255</sup></p> <p>Faust I<sup>256</sup></p> <p>La poésie du romantisme</p> <p>Une œuvre du 18<sup>e</sup>/19<sup>e</sup> siècle au choix (facultatif)</p> <p>Une lecture obligatoire fixée annuellement</p> <p>2<sup>e</sup> année :</p> <p>Une œuvre narrative obligatoire</p> <p>Une œuvre dramatique obligatoire</p> <p>Une unité de poésie obligatoire</p> <p>Un film tiré d'une œuvre littéraire</p> | <p>La littérature allemande depuis 1945 (comparaison des deux Allemagne)</p> <p>La concurrence des concepts littéraires autour de 1800</p> <p>Un roman du 20<sup>e</sup>/21<sup>e</sup> siècle</p> <p>La concurrence des concepts littéraires autour de 1900</p> <p>Motifs et thèmes littéraires</p> <p>Au choix :</p> <p>Pour le cours de base : drame social, théâtre épique ou théâtre documentaire</p> <p>Pour le cours approfondi : Karoline von Günderode, Heinrich von Kleist ou Heinrich Heine</p> <p>Pour le cours approfondi s'ajoute :<br/>Les concepts théâtraux</p> |

255 Peut être remplacé dans le cours de base par une œuvre dramatique classique.

256 Pour le cours approfondi s'ajoute la lecture d'extraits de *Faust II*. Dans la partie facultative du cours de base, on suggère aussi une approche de l'histoire littéraire du 18<sup>e</sup>/19<sup>e</sup> siècle à travers de textes choisis.

La compétence interculturelle

Les *EPA D* ne mentionnent pas explicitement la compétence interculturelle dans leurs objectifs, mais participent à son développement en mettant en avant la notion d'identité culturelle et l'ancrage européen de la littérature allemande, et en incitant à la lecture d'œuvres de la littérature mondiale. Quant aux programmes des trois *Länder*, ils intègrent des aspects et des objectifs interculturels. La terminologie employée est cependant peu précise et les objectifs varient d'un *Land* à l'autre : la prise de conscience de l'importance du phénomène interculturel n'est pas encore traduite dans un concept clair et opérationnel ou dans une notion bien définie<sup>257</sup>.

La Rhénanie du Nord-Westphalie évoque l'importance de l'expérience interculturelle pour le développement d'une compétence culturelle en général. Elle est consciente de l'appréhension suscitée par des formes culturelles ressenties comme étrangères. Elle souligne alors sa volonté d'intégrer des formes culturelles d'origine étrangère dans la définition de la vie culturelle du pays : la perception de la culture ne devrait pas se limiter aux opinions et aux traditions de la majorité (NRW, *Lehrplan Deutsch*, 1999). Sa prise de position reflète sa situation démographique et sociale, marquée par une forte mixité culturelle<sup>258</sup>. La Rhénanie du Nord-Westphalie se réfère à un concept d'éducation interculturelle<sup>259</sup> et souligne l'enrichissement mutuel des cultures en contact.

La Saxe aborde le phénomène interculturel d'une façon comparable. Un de ses principes didactiques est la reconnaissance et l'exploitation du bi- ou plurilinguisme des élèves. Ceci concerne au même titre des dialectes ou sociolectes que des connaissances en langues étrangères. L'évocation d'un plurilinguisme propre à chaque élève, en dehors de l'apprentissage scolaire, est certainement due à la présence de la minorité sorbe en Saxe, parlant une langue apparentée aux langues slaves. Le programme stipule également

---

257 Lili Marlen Brill souligne le manque de clarté de la notion allemande d'*interkulturell* qui désigne, selon la discipline scientifique, d'autres objectifs, méthodes et résultats. Voir BRILL, Lili Marlen. *Lehrwerke/Lehrwerksgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen : Shaker Verlag, 2005, p. 337.

258 « Das Verständnis für die Geschichte des kulturellen Lebens darf sich nicht auf herrschende Meinungen und Traditionen beschränken, sondern muss Formen, die unter anderen kulturellen Bedingungen entstanden sind und häufig als fremd empfunden werden, einbeziehen. Kulturelle Kompetenz ist auf interkulturelle Erfahrung angewiesen » (NRW, *Lehrplan Deutsch*, 1999).

259 Pour les différentes formes d'apprentissage culturel : Voir partie 1, chapitre 4.3 de ce travail.

d'intégrer les compétences linguistiques et culturelles d'élèves issus de l'immigration<sup>260</sup>.

Quant à la Sarre, elle considère qu'un des objectifs spécifiques de l'enseignement de l'allemand est l'éveil de la volonté de connaître 'l'étranger', d'autres cultures et d'autres époques (Saarland, *Lehrplan Deutsch*, 2007, 5), sans davantage approfondir la réflexion générale concernant l'interculturel.

### *L'articulation entre les programmes littéraires et la compétence interculturelle*

Dans les trois programmes, le développement d'une compétence interculturelle est évoqué : les objectifs respectivement désignés vont de la prise de conscience de ses propres racines culturelles jusqu'à la manifestation de l'empathie dans les rencontres avec d'autres cultures. Pour atteindre leurs objectifs, les trois programmes stipulent l'étude d'œuvres littéraires au nom d'une ouverture de l'esprit. Les contenus proposés reflètent cependant des phénomènes interculturels très différents et n'exploitent pas systématiquement le potentiel interculturel de la littérature.

La Sarre propose un travail sur les racines antiques de la littérature allemande afin de démontrer les interactions culturelles d'une manière diachronique. En revanche, les contacts interculturels franco-allemands faisant partie de l'identité culturelle de la région ne trouvent pas de reflet dans le programme d'allemand. La Saxe thématise les deux Allemagnes d'après-guerre et met ainsi en relief la relativité de la notion d'une culture nationale : l'appréhension de différences intraculturelles fait partie de son histoire récente. Mais aucun des deux programmes ne stipule clairement une exploitation des aspects interculturels inhérents aux thématiques respectivement choisis.

Seulement la Rhénanie du Nord-Westphalie incite à une approche basée sur la mise en relation de cultures contemporaines. Sa séquence « *Pluralité et différence : la rencontre entre cultures dans la langue et la littérature* »<sup>261</sup> veut faire réfléchir les élèves à leur propre position dans la rencontre avec d'autres cultures. Le programme suggère alors l'observation de l'évolution de

---

260 « Die in den Klassen bzw. Kursen vorhandene Mehrsprachigkeit wird als bereichernd anerkannt und für den Lernprozess genutzt. Dies gilt sowohl für die innere Mehrsprachigkeit (Dialekt, Soziolekte, Standardsprache) jedes Schülers als auch für die durch das Fremdsprachenlernen entstehende äußere Mehrsprachigkeit. Schüler mit Migrationshintergrund werden gezielt gefördert und gefordert, indem ihre spezifische kulturelle und sprachliche Kompetenz in den Unterricht einbezogen wird » (Sachsen, *Lehrplan Deutsch*, 2013).

261 « Pluralität und Differenz: Begegnung von Kulturen in Sprache und literarischen Texten » (NRW, *Lehrplan Deutsch*, 1999, 64).



la langue, en thématissant l'acquisition d'une langue étrangère, le bilinguisme ou la traduction : la séquence est ainsi ancrée dans une réflexion sur la langue et non pas dans une approche littéraire. Les consignes méthodologiques sont vagues : on suggère l'élaboration individuelle d'exposés oraux, en laissant les élèves « *choisir des méthodes adaptées à leurs intentions* » (*ibid.*)<sup>262</sup>. Les professeurs sont incités à mettre à leur disposition des « *matériaux adaptés* » (*ibid.*)<sup>263</sup>, en y intégrant la littérature allemande et la littérature d'autres cultures. Mais on ne propose ni d'exemple concret pour l'exploitation du potentiel interculturel de la littérature, ni de définition de méthodes ou de matériaux adaptés. Le programme précise en revanche que la réalisation de la séquence dépend de chaque classe, par exemple de la présence d'élèves d'origine étrangère dont les connaissances pourraient nourrir les cours. Comme objectif final, on suggère une réflexion autour de la participation active à la vie culturelle de la part des jeunes adultes (*ibid.*). La mise en relation entre l'apprentissage en classe et un engagement socioculturel qui peut relever de la médiation culturelle est ainsi encouragée.

Tableau 8 : *L'intercultural dans les programmes d'allemand de la Rhénanie du Nord-Westphalie, de la Sarre et de la Saxe*

| La Rhénanie du Nord-Westphalie   | La Sarre   | La Saxe  |
|--|--|--|
| <i>Approches interculturelles</i>                                      |  |  |
| L'expérience interculturelle comme facette de la compétence culturelle | Stimulation de l'intérêt pour l'étranger<br><br>Mise en évidence de l'ancrage européen de la littérature allemande et étude obligatoire d'époques diverses | Développement de l'empathie et de la capacité de changer de perspective,<br>Compréhension de la société multiculturelle comme chance,<br>Soutien des élèves avec arrière-plan migratoire |
| <i>Unités focalisant un aspect interculturel</i>                       |  |  |
| <i>Begegnung mit dem Fremden</i>                                       | <i>Antikes Drama</i> (obligatoire) :   | <i>Deutschsprachige Literatur seit 1945</i>  |

262 « [...] selbstständige Auswahl intentionsangemessener Methoden [...] » (*ibid.*).

263 « [...] geeignete Materialien sind auszuwählen [...] » (*ibid.*).

|   |   |  |
|---|---|--|
| La Rhénanie du Nord-Westphalie                                      | La Sarre  | La Saxe  |
| Pas d’ancrage littéraire explicite<br>Pas de conseil méthodologique | Pas d’exploitation explicite du potentiel interculturel | (obligatoire)<br><br>Approche comparative de la littérature des deux Allemagnes<br>Pas d’exploitation explicite du potentiel interculturel |

2.3.4 Les textes-cadre allemands et la section Abibac en France

L’analyse des programmes d’allemand des trois *Länder* montre que des phénomènes interculturels y sont abordés, mais sans être rattachés à une notion ou à un concept clairs. Le développement d’une compétence interculturelle est évoqué sans être explicitement affiché comme objectif des cours d’allemand, même si la Rhénanie du Nord-Westphalie et la Saxe évoquent le contact des cultures aujourd’hui au sein de leurs classes mêmes. Les programmes n’offrent actuellement pas de propositions de contenus ou de démarches concrets, basés sur la recherche en didactique interculturelle de la littérature par exemple<sup>264</sup>. Ainsi, les professeurs de la section Abibac peuvent trouver dans les *EPA D* des conseils pour l’exploitation d’œuvres littéraires, conforme aux exigences des épreuves de l’Abitur. Ils le pourraient plus encore dans les programmes des *Länder* qui ne figurent cependant pas parmi leurs références officielles. Mais concernant l’exploitation du potentiel interculturel de la littérature et le développement d’une compétence interculturelle, les *EPA D* et les programmes d’allemand analysés ne donnent pas de réponse satisfaisante. De plus, la section Abibac se situe dans un contexte binational bien précis, loin du phénomène plutôt multiculturel qu’interculturel auxquels renvoient les textes de la Rhénanie du Nord-Westphalie et de la Saxe. Les professeurs en section Abibac en France peuvent alors exploiter les pistes suggérées dans ces programmes afin d’illustrer la complexité culturelle de la société allemande, avec ses rapports de force et interactions entre des majorités et des minorités culturelles. Mais ils ne trouveront pas de concept approprié à la particularité de la section Abibac.

---

264 Les nouvelles directives de la *KMK* et les nouveaux programmes des *Länder* publiés en été 2014 ne sont pas analysés dans le cadre de notre travail. L’évolution de la place et de la thématisation de la compétence interculturelle serait un objet de recherche intéressant à poursuivre.

Afin de mieux saisir les approches et les notions liées à l'interculturel en Allemagne, nous interrogeons dans le sous-chapitre suivant des textes-cadre pour l'enseignement des langues étrangères, où la réflexion interculturelle est centrale : nous nous arrêtons, à titre d'exemple, sur les *EPA* pour l'enseignement du français (*EPA F*) et sur les programmes de français des trois *Länder* choisis<sup>265</sup>.

### 2.3.5 L'enseignement du français en cycle terminal en Allemagne

Contrairement à la France, l'Allemagne ne propose actuellement pas de texte-cadre national spécifique à l'enseignement du français en section Abibac : les élèves souhaitant passer le double diplôme suivent en général, en cycle terminal, les mêmes cours de français que les élèves ayant choisi l'enseignement approfondi en français (*Leistungskurs* ou *Vertiefungskurs*). Cet enseignement implique l'étude d'œuvres littéraires intégrales et vise le développement d'une compétence interculturelle.

#### 2.3.5.1 La compétence interculturelle et la littérature dans les *EPA F*

Dans les *EPA F*, les aspects interculturels englobent aussi bien des savoirs que des compétences et se reflètent dans les thèmes à traiter en classe. Le préambule des *EPA F* souligne le rapport spécifique entre la France et l'Allemagne, en rappelant le Traité de l'Elysée et les nombreux échanges institutionnalisés entre les deux pays. Le développement d'une compétence bi- et interculturelle est décrit comme objectif de l'enseignement du français (*EPA F*, 2004, 4 *sq.*). Cet objectif inclut la transmission de savoirs sur des aspects socioculturels des espaces francophones, la préparation des élèves à des situations exigeant la maîtrise de la langue française comme langue de travail, ainsi que le développement de l'empathie et de la capacité de changer de perspective<sup>266</sup>. La capacité d'analyser et d'interpréter des textes littéraires, dont l'étude est obligatoire, figure également parmi les objectifs des *EPA F* (*ibid.*, 5). On y souligne le rôle important de la littérature pour une approche

---

265 « *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch (1989 / 2004)* » [en ligne]. Berlin : KMK, 2004. [Consulté le 25 juillet 2014]. Disponible à l'adresse : [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Franzoesisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf). (*EPA F* dans ce travail).

266 « [...] eine interkulturelle Kompetenz, die gesicherte Kenntnisse bezogen auf relevante soziokulturelle Themen und Inhalte frankophoner Kulturräume umfasst, auf komplexe interkulturelle Situationen der Verwendung des Französischen als Arbeits- und Partner-sprache vorbereitet und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel einschließt » (*EPA F*, 2004, 4).

interculturelle : elle facilite l'accès à des perceptions universelles, mais aussi à des perceptions spécifiques à une culture (*ibid.*, 7)<sup>267</sup>.

La compétence interculturelle est une des quatre compétences évaluées lors des épreuves de l'Abitur, au même titre que l'analyse de textes et de médias, la maîtrise de la langue et la compétence méthodologique (*ibid.*, 5). Plusieurs exemples de sujets d'examen thématisent des phénomènes interculturels à travers l'étude d'un texte littéraire, comme notre tableau récapitulatif le montre :

Tableau 9 : Exemples de sujets d'examen littéraires dans les EPA F

|                          | Document 1 :<br>Extrait littéraire                                     | Nature du<br>document          | Document 2  | Nature du<br>document | Type de<br>sujet                                 |
|--------------------------|--|--------------------------------|---|-----------------------|--|
| Cours<br>de<br>base      | BEN<br>JELLOUN,<br>Tahar: <i>Le racisme expliqué à ma fille</i> (1998) | Essai<br>littéraire            | Plantu : <i>Hé! Toi, l'Arabe!</i>                           | caricature            | Etude de<br>texte /<br>étude<br>compara-<br>tive |
| Cours<br>appro-<br>fondi | DAENINCKX,<br>Didier:<br><i>Meurtres pour mémoire</i><br>(1984)        | Roman                          | JAMET,<br>Dominique:<br><i>Le nouveau Candide</i><br>(1994) | Roman<br>(extrait)    | Etude de<br>texte<br>compara-<br>tive            |
|                          | DURAS,<br>Marguerite:<br><i>L'amant</i><br>(1984)                      | Roman                          | ANNAUX,<br>Jean-Jacques:<br><i>L'amant</i><br>(1992)        | Film<br>(extrait)     | Etude<br>compara-<br>tive                        |
|                          | CAMUS,<br>Albert : <i>Le premier homme</i><br>(1994,<br>posthume)      | Roman<br>autobio-<br>graphique | Néant   |                       | Etude<br>littéraire                              |

Différentes composantes de la compétence interculturelle sont alors évaluées. L'étude du texte de Tahar Ben Jelloun et de la caricature de Plantu nécessite des connaissances culturelles concernant la société française d'aujourd'hui. L'analyse du texte d'Albert Camus demande la mobilisation d'un savoir

---

267 Ce rôle est également accordé à d'autres œuvres artistiques, comme les films : « Der Behandlung von Literatur, exemplarischen Werken der darstellenden Kunst, Filmen usw. kommt für das interkulturelle Lernen eine besondere Bedeutung zu als Zugang zu unterschiedlichen universellen bzw. kulturspezifischen Sichtweisen » (*ibid.*, 7).

historique sur les rapports entre Français et Algériens et sur sa représentation littéraire. La comparaison entre les extraits d'œuvres de Didier Daeninckx et de Dominique Jamet requiert surtout des connaissances en histoire littéraire et du savoir concernant les registres de langage. En outre, ce sujet comporte une tâche créative facultative : le candidat doit inventer une rencontre ou une visite du nouveau Candide en Allemagne, « *réputée patrie de la musique classique et pays des poètes [...] en l'an 20...* » (*ibid.*, 55). Les concepteurs veulent ainsi donner l'occasion aux élèves d'utiliser des connaissances interculturelles d'une manière autocritique et ironique<sup>268</sup>. Quant au sujet concernant *L'amant* de Marguerite Duras, les questions portent essentiellement sur les différences entre les genres littéraire et filmique et non pas sur le contenu interculturel. Plusieurs propositions de sujets non-littéraires thématisent également des phénomènes interculturels : un sujet d'écrit concerne les études intégrées franco-allemandes (*ibid.*, 42 *sq.*), différents sujets pour l'examen oral thématisent respectivement le port du foulard (*ibid.*, 88) et le mariage mixte (*ibid.*, 106).

Nos exemples montrent l'ancrage solide de thèmes interculturels dans l'enseignement du français en Allemagne. Aussi bien les relations franco-allemandes que des faits de société des pays francophones sont traités à travers de documents de nature diverse (*EPA F*, 3). En revanche, l'évaluation d'une compétence interculturelle n'est proposée que ponctuellement et essentiellement sous forme d'une restitution d'un savoir historique ou politique, ou par l'intégration de ce savoir dans une argumentation ou une prise de position personnelle.

### 2.3.5.2 La compétence interculturelle et la littérature dans les programmes de français de la Rhénanie du Nord-Westphalie, de la Sarre et de la Saxe

Les programmes de la Rhénanie du Nord-Westphalie, de la Sarre et de la Saxe explicitent, conformes aux *EPA F*, l'importance de l'acquisition d'une compétence interculturelle et du rôle particulier des textes littéraires dans l'apprentissage d'une langue. Le programme de la Rhénanie du Nord-Westphalie souligne son objectif pragmatique, à savoir la capacité d'agir dans des situations interculturelles. Son programme définit des domaines thématiques dans lesquels des phénomènes interculturels doivent être abordés, comme la vie quotidienne, les conditions de la société, le cadre institutionnel ou les

---

268 « Bei der Entscheidung für die Kreativität-Aufgabe [sic] sollte es möglich sein interkulturelle Kenntnisse auch selbstkritisch-karikierend in Bezug auf das eigene Land einzusetzen. » (*ibid.*, 57).

domaines linguistique, littéraire et esthétique. Il propose des thèmes précis rattachés à ces domaines (*ibid.* 27 *sq.*). Dans ce cadre, la Rhénanie du Nord-Westphalie considère la littérature comme une ‘possibilité de partager les potentiels de savoir et d’expérience de l’aire culturelle francophone’<sup>269</sup>. Le programme précise également que la littérature construit, à travers son caractère fictionnel, une vérité différente, ouvrant la voie à des interprétations multiples et fait valoir la possibilité de prendre de la distance (*ibid.*, 32) grâce au langage littéraire. Le programme de la Rhénanie du Nord-Westphalie évoque ainsi le potentiel interculturel de la littérature, sans toutefois en proposer l’exploitation.

Quant à la Sarre, elle souligne dans son programme de français son rapport historiquement très fort avec la France et rappelle que les contacts interculturels franco-allemands y font partie du quotidien. L’apprentissage du français et la connaissance de la culture française sont ainsi d’une utilité et d’une nécessité imminente<sup>270</sup>. Les contenus obligatoires des cours sont présentés sous trois rubriques, à savoir l’apprentissage interculturel, la littérature et la compréhension de l’oral (*ibid.*). Des liens entre l’apprentissage interculturel et le travail littéraire n’y sont toutefois pas explicités. Mais dans le complément du programme précisant des thèmes de travail, des liens très concrets sont établis : concernant le thème « *France – Allemagne – Europe* » (*ibid.*), un survol de l’histoire littéraire prévoit la lecture d’extraits du récit satirique « *Candide* » (1759) de Voltaire, du roman épistolaire « *Les lettres persanes* » (1721) de Montesquieu, ou bien du roman « *Un secret* » (2004) de Philippe Grimbert. On y propose aussi un film mettant en scène le contact entre jeunes Européens, « *L’Auberge espagnole* » (2002) de Cédric Klapisch, ainsi que « *Lacombe Lucien* » (1974) de Louis Malle, thématissant le destin d’un jeune Français pendant la Seconde Guerre mondiale. Pour un deuxième thème obligatoire, « *Colonialisme et francophonie* », des extraits du livre de jeunesse « *La force du berger* » (1992) d’Azouz Begag ou du roman « *L’Enfant du sable* » (1985) de Tahar Ben Jelloun sont proposés. Ces supports très variés permettent d’alimenter une réflexion sur la rencontre entre cultures et incluent des auteurs de la francophonie et issus de l’immigration récente.

---

269 « [...] eine Möglichkeit der Teilnahme an Wissens- und Erfahrungspotentialen des frankophonen Kulturkreises. » (*ibid.*, 32).

270 « Darüber hinaus kommt der französischen Sprache für Saarländerinnen und Saarländer eine vorrangige Bedeutung zu: Auf Grund der geographischen Lage ist die gelebte und im Alltag erfahrbare Nachbarschaft mit Frankreich und die Auseinandersetzung mit Französisch als der Sprache des unmittelbaren Nachbarn eine Selbstverständlichkeit, nicht zuletzt angesichts der vielfältigen und intensiven wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Verknüpfungen in unserer Region ». (Saarland, Lehrplan Französisch, 2007).

Le programme de la Saxe pour l'enseignement du français rappelle la dimension culturelle de la francophonie afin de souligner l'intérêt de l'apprentissage du français. Elle propose, contrairement à la Rhénanie du Nord-Westphalie et à la Sarre, un programme spécifique pour la section Abibac<sup>271</sup>. Celui-ci correspond en grande partie au programme des cours approfondis de français, complété par des indications concernant les exigences de la section. La Saxe précise que l'approche biculturelle est primordiale pour le travail en Abibac et souligne l'importance de la littérature pour une meilleure connaissance de la culture française<sup>272</sup>. La lecture de textes littéraires n'est pas seulement obligatoire en section Abibac, mais dans tous les cours du cycle terminal du lycée. Seulement le nombre et la complexité des œuvres diffèrent selon le cours choisi : dans le cours de base de trois heures hebdomadaires, deux œuvres doivent être lues, dans le cours approfondi, trois, en Abibac, quatre. Il n'y a pas de proposition d'œuvre précise. Les thèmes obligatoires à traiter concernent aussi bien des faits de la vie quotidienne en France, des phénomènes sociétaux ou politiques que les relations franco-allemandes.

L'étude des *EPA F* ainsi que des programmes pour l'enseignement du français des trois *Länder* montre que l'importance de la littérature est aussi bien ancrée dans l'enseignement des langues étrangères que dans l'enseignement de l'allemand. L'interculturel, évoqué pour l'enseignement de l'allemand sans y être central, joue un grand rôle dans l'enseignement des langues étrangères. Il nous semble alors utile pour les professeurs en section Abibac en France de compléter la consultation des *EPA D* par celle des *EPA F* : elles leurs permettent de s'y inspirer pour la construction de leurs séquences.

---

271 « Lehrplan Gymnasium Französisch zum gleichzeitigen Erwerb des Abiturs und des französischen Baccalauréat (2011) ». In : *sachsen.de*. [en ligne]. Dresden : Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011. [Consulté le 10 février 2012]. Disponible à l'adresse : [http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_gy\\_franzoesisch\\_2011.pdf](http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_franzoesisch_2011.pdf). (Sachsen, *Lehrplan Französisch Abibac*, 2011 dans ce travail).

272 « Dazu dient auch ein vertieftes Arbeiten an französischer Literatur aus unterschiedlichen Jahrhunderten. Exemplarisch wird hierbei sowohl auf die Bedeutung der Literatur für gesellschaftliche Prozesse als auch auf die historische Bedingtheit literarischer Entwicklungen eingegangen. Die Bedeutung des literarischen, kulturellen Erbes für die französische Gesellschaft der Gegenwart steht dabei im Mittelpunkt. » (Sachsen, *Lehrplan Französisch Abibac*, 2011, 5).

## 2.4 Le cadrage institutionnel de la section Abibac – un phénomène interculturel

Notre analyse de divers textes de cadrage démontre la complexité institutionnelle du dispositif Abibac : l'enseignement de l'allemand reste l'enseignement d'une langue étrangère dans la tradition française, mais s'inspire de l'enseignement de la langue d'école dans le pays partenaire. Il associe la mission du développement d'une compétence interculturelle, telle qu'elle est définie pour l'enseignement des langues étrangères, au rôle central des textes littéraires propre aux cours d'une langue de scolarisation. Le cadrage de la section Abibac est tributaire des évolutions dans la politique scolaire en France et en Allemagne et nécessite en continue un effort de compromis.

Une comparaison des approches de la littérature dans les textes étudiés montre que le rôle important de la littérature est actuellement affirmé pour l'enseignement d'une langue étrangère aussi bien que pour l'enseignement de la langue de scolarisation. En France, la volonté de restreindre la lecture des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères aux débuts des années 1990 a évolué vers l'affirmation de leur utilisation comme support culturel authentique. Comparées aux exigences de la section Abibac, la profondeur de leur exploitation et la complexité des textes proposés restent néanmoins moindres. Les textes de cadrage de la section Abibac articulent dès le début l'enseignement avant tout autour du texte littéraire. Ils rejoignent dans ce point les textes de cadrage de l'enseignement de l'allemand en Allemagne, mais aussi l'enseignement du français en Allemagne, en cycle terminal : le texte littéraire y est bien ancré.

Quant aux discours institutionnels, on observe leur évolution vers un centrage de plus en plus explicite sur l'objectif du développement de la compétence interculturelle. Il se reflète surtout dans les textes concernant l'enseignement des langues étrangères en France et en Allemagne et se trouve particulièrement souligné dans les textes de cadrage de l'Abibac. Il s'agit avant tout de promouvoir l'ouverture d'esprit devant la complexité culturelle du pays partenaire. L'enseignement de l'allemand en Allemagne thématise la compétence interculturelle sous un aspect différent : la reconnaissance de la mixité culturelle de la population scolaire en Allemagne mène à une réflexion différenciée sur les racines culturelles et vise une prise de conscience des influences culturelles réciproques.

Tous les textes de cadrage se rejoignent alors dans une reconnaissance du texte littéraire comme expression culturelle et dans la prise de conscience grandissante de l'importance d'une compétence interculturelle. En revanche, une définition claire de cette compétence et la proposition de démarches



didactiques précises, permettant l'exploitation du potentiel interculturel des supports proposés, manquent dans les documents étudiés.

Afin de trouver des mises en pratique des exigences institutionnelles, nous analyserons, dans le chapitre suivant, des supports destinés à l'enseignement de l'allemand en France et en Allemagne.

### 3 Les supports pour l'enseignement de l'allemand

De nombreuses recherches universitaires témoignent de l'importance du manuel scolaire comme support d'enseignement en France<sup>273</sup>. L'Inspection générale de l'Education nationale confirme dans un rapport de 2010, intitulé *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l'enseignement*<sup>274</sup>, que, aujourd'hui encore, le manuel scolaire « *tient lieu d'ouvrage de référence et garantit en principe un égal accès aux savoirs* » (Séré / Bassy, 2010, 14). Le manuel constituerait pour les familles « *la référence sur la démarche d'apprentissage de leur enfant et les savoirs ou les compétences à acquérir et maîtriser tout au long de l'année scolaire* » (*ibid.*, 24). Les élèves eux-mêmes montreraient également un fort attachement au manuel (*ibid.*, 21sq.). Selon ce même rapport, les nouvelles technologies ne menaceraient pas le rôle du manuel qui connaîtrait une évolution importante et serait complémentaire avec l'espace numérique. Notamment en langues, « *de nombreux manuels [...] ont déjà adopté une forme « bi-média » et proposent, outre le livre imprimé, un CD-ROM ou un DVD comportant de nombreux fichiers son ou vidéo* » (*ibid.*, 36 sq.).

Le manuel scolaire est avant tout un outil des professeurs pour mettre en œuvre les programmes de l'Education nationale. Un autre rapport de l'Inspection générale dédié aux manuels scolaires, paru en 1998<sup>275</sup>, souligne d'ailleurs la situation paradoxale en France quant à l'articulation entre les programmes et les manuels : d'un côté, la conception des programmes est centralisée, leur suivi est impératif. De l'autre, « *les éditeurs interprètent les programmes en toute liberté et le choix du support pédagogique essentiel que représente le manuel est de la responsabilité du professeur* » (Borne, 1998, 6). Ces derniers choisissent en général un manuel « *en comparant les*

---

273 Voir notamment les travaux d'Alain Choppin, membre fondateur de l'Association internationale de recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs. Ses travaux retracent l'évolution historique du manuel en France et analysent sa situation actuelle. La banque de données *Emmanuelle*, initiée et dirigée pendant des nombreuses années par lui-même, recense la production des manuels scolaires en France depuis 1789.

274 SERE, Alain / BASSY Alain-Marie et al. *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l'enseignement*. Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR au ministère de l'Education nationale [en ligne]. Paris : La documentation française, 2010. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000048/> (Rapport Séré / Bassy dans ce travail).

275 Le manuel est défini dans ce rapport comme « *tout support pédagogique (livres ou fiches) qui doit être acquis par l'élève (lycée) ou qui est mis à sa disposition par l'établissement (école primaire et collège)* » (Rapport Borne, 1998, 6).

*spécimens gratuits qu'ils reçoivent des éditeurs* » (*ibid.*, 7). Il est alors probable que le choix d'un manuel ne dépend pas seulement de critères pédagogiques, mais se trouve influencé par des stratégies commerciales employées par les éditeurs.

Concernant l'emploi des manuels, le rapport Séré / Bassy souligne le danger que les enseignants suivent le modèle du manuel sans distance critique (Séré / Bassy, 2010, 9). Déjà le rapport Borne redoutait que les ensembles proposés (manuel, cahier d'activité, CD et autres) freinassent « *[la] réflexion pédagogique [des professeurs] et donc d'adaptation au public qui leur est confié* » (Borne, 1998, 21). Cependant, ces réserves ne semblaient pas être justifiées pour l'enseignement des langues, notamment en lycée : les observations des rapporteurs avaient relevé que « *la production personnelle de matériel pédagogique en puisant dans des ressources diverses, voire dans l'édition étrangère [est une] pratique [...] récurrente pour la plupart des langues enseignées, tout particulièrement au lycée* » (Séré / Bassy, 2010, 10).

En ce qui concerne la section Abibac, nous partons de l'hypothèse que les manuels français pour l'enseignement de l'allemand, langue étrangère, ne peuvent pas suffire à ses exigences, étant donné la spécificité de ses programmes. Nous supposons alors que les enseignants en Abibac ont essentiellement recours à la production personnelle de leur matériel pédagogique et qu'ils s'appuient sur des supports utilisés en Allemagne. Mais ces supports sont destinés à un public dont la langue et la culture de scolarisation sont allemandes : leurs contenus, leurs démarches et leur niveau de langue risquent alors de ne pas correspondre à la réalité scolaire et aux besoins de la section Abibac en France.

Avant de vérifier ces suppositions dans la troisième partie de notre travail par une étude de terrain, nous souhaitons connaître les possibilités offertes par les supports disponibles. Dans la suite, nous proposons des analyses de manuels et d'autres supports pédagogiques disponibles en France et en Allemagne qui permettent de vérifier leurs convergences et leurs différences par rapport au programme de la section Abibac. Ces analyses ont également l'objectif de mieux situer l'enseignement en section Abibac par rapport à l'enseignement de l'allemand, langue étrangère en France, et par rapport à l'enseignement de l'allemand, langue de scolarisation en Allemagne. Nous présentons d'abord des manuels d'allemand parus en France après la réforme de 2010. Nous nous intéressons ensuite aux publications françaises spécifiques pour l'enseignement de la lecture suivie en cours d'allemand. Notre réflexion sur les supports sera complétée par l'analyse exemplaire d'un manuel en vigueur en Allemagne entre 2010 et 2013, la période de notre étude de terrain.

### 3.1 Les manuels d'allemand en France

Selon une enquête menée en 2011<sup>276</sup> parmi des professeurs enseignant en section Abibac, l'emploi des manuels d'allemand est marginal en cycle terminal de la section. Les manuels ne seraient, selon les professeurs interrogés, ni adaptés aux programmes, ni aux exigences de l'Abibac, notamment en ce qui concerne l'analyse et le commentaire de textes littéraires. Afin de nous faire une idée plus précise de ce décalage ressenti par les professeurs, nous avons analysés un échantillon des supports disponibles, en nous basant sur les manuels parus suite à la réforme des lycées en 2010. Compte tenu de la problématique qui nous intéresse, à savoir la place du texte littéraire et son rôle dans l'acquisition de la compétence interculturelle, nous avons ciblé les aspects suivants : quels sont les structures et les contenus des manuels d'allemand afin de développer la compétence interculturelle dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être ? Est-ce les documents proposés présentent les sociétés germanophones d'une manière nuancée dans leur multiculturalité ? Est-ce que les documents, mais aussi les tâches demandées, incitent l'apprenant à l'ouverture culturelle et au regard critique sur sa propre culture ? Quels sont la place et le rôle accordés aux textes littéraires dans les concepts proposés, et surtout, quelle est l'articulation entre les textes littéraires et le développement de la compétence interculturelle ?

Nous proposons, à titre d'exemple, l'analyse des quatre nouveaux manuels disponibles en France pour la classe de première à la rentrée 2011/2012. Il s'agit de :

- *Einblick 1<sup>re</sup>* (Hatier)
- *Fokus 1<sup>re</sup>* (Bordas/ Speyer)
- *Perspektiven 1<sup>res</sup>* (Nathan)
- *Team Deutsch 1<sup>re</sup>* (Editions maison des langues)<sup>277</sup>

---

276 Il s'agit de notre propre enquête, présentée dans la partie 3, chapitre 1 de ce travail. Elle révèle que seulement 12,5% des professeurs interrogés disent utiliser parfois un manuel d'allemand d'un éditeur français.

277 *Einblick Allemand 1<sup>re</sup>*. Manuel de l'élève. Sous la direction de Jean-Pierre Dufresne. Paris : Hatier, 2011.

*Fokus 1<sup>re</sup>*. Manuel de l'élève. Sous la direction d'Elisabeth Thomas. Paris : Bordas, 2011.

*Perspektiven 1<sup>res</sup> S, ES, L*. Livre de l'élève. Sous la direction de Claudine Decocqman. Paris : Nathan, 2011.

*Team Deutsch Lycée 1<sup>re</sup>*. Livre de l'élève. Sous la direction d'Agnès Levicky. Paris : Editions Maison des langues, 2011.

Un cinquième manuel est sur le marché depuis 2012. Il s'agit de *Spontan* de l'éditeur Didier (*Spontan. Cycle Terminal 1<sup>re</sup>/ T<sup>le</sup>*. Sous la direction de Wolf Halberstadt. Paris :

Nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur la première année du cycle terminal pour une raison de lisibilité de l'analyse. L'organisation en cycle implique d'ailleurs la continuité de la démarche choisie en classe de terminale dont les manuels sont alors organisés de la même manière et s'appuient sur les manuels de la classe de première. Nous analysons uniquement les versions imprimées des manuels<sup>278</sup> : une première analyse des cahiers d'activités ou fichiers d'élèves accompagnant chaque manuel a relevé qu'ils ne proposent pas de tâches approfondissant le travail analytique ou interculturel des textes littéraires. Nous présentons d'abord d'une manière synthétique les structures et les objectifs de chaque manuel et explicitons ensuite leurs approches de la littérature. Pour chaque manuel, nous résumons en outre une unité construite explicitement autour d'un thème interculturel. Nous y attachons une importance particulière à l'articulation entre l'objectif interculturel et l'exploitation des textes littéraires proposés. A titre d'exemple, nous commentons d'une manière détaillée les scénarios didactiques prévus pour deux dossiers littéraires dont le premier porte sur des extraits d'un roman, le deuxième sur un corpus de poésie.

### 3.1.1 La structure des manuels

Les quatre manuels existent en version imprimée et en version numérique et peuvent être complétés par un ensemble de supports variés : des fichiers d'élèves, des CD audio, des DVD, des livres du professeur. Des *sites compagnon*<sup>279</sup> avec des rubriques destinées aux élèves et d'autres réservées aux professeurs proposent davantage de documents, allant d'exercices supplémentaires aux documents sonores. Les manuels, tous d'un format d'environ A 4, possèdent des couvertures souples, brillantes et polychromes et sont complétés par un CD élève avec des enregistrements audio. Les maquettes aux couleurs vives traduisent la volonté d'attirer le regard, les pages regroupent le

Didier, 2012). Il est destiné au cycle terminal entier. Etant donné le décalage de l'année de parution et l'organisation différente de ce manuel, nous ne l'avons pas inclus dans l'analyse comparative.

278 Nos raisons pour ce choix sont les suivantes :

Il s'agit des seuls supports facilement utilisables par les élèves en dehors des cours. Des DVD ou des CD, faisant en général partie des méthodes, exigent l'utilisation d'un matériel technique qui n'est pas systématiquement à la disposition des élèves, notamment des élèves internes.

L'équipement des salles de classe en vidéoprojecteurs ou tableaux interactifs est loin d'être systématique. Les possibilités d'emploi de manuels numériques restent alors, à l'heure actuelle, restreintes.

279 Il s'agit de sites proposés par les éditeurs scolaires qui offrent gratuitement du matériel pédagogique à télécharger.

plus souvent plusieurs documents de nature différente, présentés dans une mise en page dynamique, marquée par des couleurs et des polices variées<sup>280</sup>. Les concepts de ces manuels semblent ainsi répondre aux attentes de l'Inspection générale d'une « offre de ressources et manuels scolaires bâtie sur une composition modulaire (progression, textes, illustrations fixes ou animées, sons, activités) interactive et paramétrable<sup>281</sup> par le professeur » (Séré / Bassy, 2010, 79) afin de développer non seulement les compétences de lecture, mais plus généralement les compétences de littératie des élèves.

Les quatre manuels présentent dans leurs structures des propriétés identiques, conforme à la réforme de 2010 : ils se réfèrent clairement au CECRL, sont organisés autour de tâches actionnelles et entraînent les cinq activités langagières, à savoir la compréhension de l'écrit et de l'oral, l'expression écrite, l'expression orale en continu et l'expression orale dialoguée. Leurs contenus sont organisés autour des quatre notions du nouveau programme du cycle terminal :

- *Mythes et héros*
- *Espaces et échanges*
- *Lieux et formes du pouvoir*
- *L'idée de progrès.*

L'ensemble des manuels thématise des phénomènes interculturels et proposent de nombreux extraits de textes littéraires. Ils veulent encourager l'autonomie des élèves et les incitent à l'emploi des nouvelles technologies par les tâches proposées : à la fin du manuel *Einblick 1<sup>re</sup>* se trouve par exemple une partie intitulée *Einblick mit einem Klick (Einblick 1<sup>re</sup>, 2011, 242-253)* avec l'indication de liens internet prolongeant les unités du manuel.

---

280 Dans le rapport Borne, les auteurs formulent des vives critiques par rapport aux concepts des manuels. Par la multiplication des rubriques et entrées, ils ne seraient plus « une référence mais un puzzle » (Borne, 1998, 13). Le jeu de la typographie imposerait « des sautilllements de l'attention peu propice à la lecture » (*ibid.*). Le manuel renforcerait ainsi « une culture du zapping » et serait « loin de favoriser une lecture suivie » (*ibid.*). Cette impression persiste, voire s'intensifie à nos yeux dans la nouvelle génération de manuels. Ce choix peut s'expliquer par la concurrence des nouvelles technologies, mais rend les manuels peu lisibles. On peut s'interroger sur les réelles possibilités d'une utilisation autonome des manuels par les élèves. Une explication préalable du concept du manuel choisi par le professeur avec décryptage des pages de présentation et des sommaires semble indispensable.

281 « Paramétrable » veut dire dans ce contexte que le professeur peut associer les documents en fonction de sa classe, voire choisir entre plusieurs démarches didactiques ou même plusieurs versions d'un document.

Deux des quatre manuels affichent particulièrement leur démarche interculturelle. Il s'agit de *Team Deutsch* et de *Fokus*. Les auteurs de *Team Deutsch* souhaitent mettre « *en évidence les liens qu'entretiennent les pays de langue allemande avec d'autres cultures* » (*Team Deutsch 1<sup>re</sup>*, 2011, 3). Ils considèrent la contribution « *à la formation de nouvelles générations de citoyens européens, tolérants et ouverts aux autres, déterminés à ouvrir ensemble dans la langue de l'autre* » comme tâche de ce manuel, développé en partenariat avec l'éditeur allemand *Klett*<sup>282</sup>. Quant au manuel *Fokus*, il a été conçu avec le concours du *Babelsberger Filmgymnasium* de Potsdam, dont les élèves fournissent par exemple des témoignages pour les supports audio. *Fokus* met en avant son approche comparative entre le vécu de jeunes Français et de jeunes Allemands dans une rubrique intitulée « *Unsere Welten* », introduisant chaque unité. Les auteurs soulignent leur objectif fonctionnel, à savoir préparer les élèves aux examens et leur permettre de « *mieux [s']exprimer lors de [leurs] futurs séjours en Allemagne, en Autriche et en Suisse alémanique* » (*Fokus 1<sup>re</sup>*, 2011, 3).

Les quatre manuels proposent huit unités thématiques chacun, organisées en double pages. Les unités comportent en général une multitude de documents de nature diverse : de courts extraits de textes fictionnels et non fictionnels, des documents iconographiques, des statistiques, des reproductions de pages web. Les pages de présentation, explicitant la fonction de chaque rubrique proposée, et les sommaires détaillés sont censés faciliter l'utilisation des manuels. Ils précisent pour chaque document les activités langagières dominantes, les niveaux de compétence ciblés et les objectifs des unités. Dans les quatre manuels, des doubles pages d'ouverture introduisent chacune des huit unités par manuel, en précisant les projets finaux de l'unité ainsi que les stratégies et les moyens linguistiques nécessaires pour les accomplir. Les objectifs linguistiques tiennent compte de l'hétérogénéité du niveau des élèves : certaines activités visent simplement le passage du niveau A2 au niveau B1, d'autres vont jusqu'au niveau B2+.

---

282 L'éditeur allemand Klett édite pour l'enseignement de l'allemand, langue étrangère en Allemagne, un manuel portant le même titre. Le manuel français est une adaptation du concept allemand aux besoins particuliers de l'enseignement secondaire en France. Voir : [www.klett-sprachen.de/team-deutsch/r-1/228](http://www.klett-sprachen.de/team-deutsch/r-1/228). [Consulté le 14 juillet 2015].

Illustration 2 : La double-page de présentation du manuel Einblick 1<sup>re</sup> (p. 4-5) © Editions Hatier, 2011

# Structure d'une unité

**La double page d'ouverture**

Le thème et la problématique de l'unité

Les 2 parcours proposés pour pouvoir fonctionner en groupes de compétences

Les textes littéraires proposés dans l'unité

La tâche à réaliser en fin d'unité

**Les pages d'activités des 2 parcours**

Des supports variés

Des stratégies pour construire ses compétences dans les différentes activités langagières

Indication du niveau CECRL de chaque tâche

**Une double page d'ouverture**

Un extrait littéraire lié au thème de l'unité

Des activités de compréhension et de production

Les savoirs et savoir-faire de l'unité à mettre en oeuvre

**Deux doubles pages de travail sur la langue**

Des exercices d'application

Les outils grammaticaux nécessaires à la tâche finale

**Une double page consacrée à la tâche finale**

Une activité langagière mise en avant pour chaque tâche

Des aides méthodologiques

Logos utilisés dans le manuel :  
 CD classe  
 MP3 file  
 Cahier d'activités

**La double page « Infos zum Mitnehmen »**

Des documents variés pour prolonger la thématique de l'unité

Un sujet de débat

Une activité ludique de compréhension



### 3.1.2 La place et le rôle des textes littéraires

Les extraits de textes littéraires sont très nombreux dans les quatre manuels. Ils remplissent des fonctions diverses et sont alors exploités de plusieurs manières différentes au sein de chaque manuel. Nous distinguons cinq catégories de présentation, les quatre manuels confondus :

- Tous les manuels contiennent de courts extraits intégrés comme documents informatifs au même titre que des documents d'autre nature.
- *Einblick 1<sup>re</sup>* et *Perspektiven 1<sup>res</sup>* proposent des extraits plus longs dans des doubles pages littéraires au sein des unités.
- *Fokus 1<sup>re</sup>* et *Perspektiven 1<sup>res</sup>* insèrent des dossiers littéraires entre les unités.
- *Fokus 1<sup>re</sup>*, et *Einblick 1<sup>re</sup>* possèdent des rubriques littéraires en annexe.
- *Einblick 1<sup>re</sup>* et *Team Deutsch 1<sup>re</sup>* offrent des unités avec une finalité littéraire.

Dans ce sous-chapitre, nous décrivons chaque catégorie. Nous apportons une attention particulière aux textes offrant un potentiel interculturel spécifique et à l'analyse des unités qui présentent explicitement une finalité littéraire. Nous reviendrons sur un certain nombre de textes dans le sous-chapitre suivant, consacré à l'analyse de l'ensemble des phénomènes et démarches interculturels dans les manuels.

Tableau 10 : Les catégories de présentation de la littérature dans les quatre manuels analysés

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| Titre du manuel de 1 <sup>e</sup> , version 2011 | <i>Einblick</i>  | <i>Fokus</i>   | Perspektiven   | <i>Team Deutsch</i>   |
| Catégories de présentation <sup>283</sup>        |  |  |  |   |
| Extraits littéraires comme documents informatifs |  |  |  |   |
| Doubles pages littéraires                        | Einblick in die Literatur (6x)   |  | Literaturwerkstatt (5x)  |   |
| Dossiers littéraires insérés entre les unités    |  | Lektüre  | Literatur und...<br>- Politik<br>- Gegenwart<br>- Gefühl<br>- Geschichte<br>- Film |   |
| Rubrique littéraire en annexe                    | Spaß am Lesen - Wege durch die deutschsprachige Literatur: 16 extraits, dont 8 supérieurs à 30 lignes) | Literaturseiten : extraits supérieurs à 100 lignes de : B. Brecht, E. Canetti, H. Böll |  |   |
| Unité avec projet littéraire                     | Lecture suivie : Kaschnitz, Marie Luise: Eisbären (1966)   |  |  | Unité « Mythos deutscher Wald » : analyse de poème comme projet final |

283 Nous avons recensés uniquement les textes qui correspondent à notre définition de texte littéraire, à savoir un texte écrit satisfaisant des attentes esthétiques et des exigences intellectuelles à la fois. Les manuels par contre indiquent parfois comme texte littéraire des textes non fictionnels, écrits par des auteurs canonisés ou connus.

### 3.1.2.1 Les extraits littéraires comme documents informatifs

Dans les quatre manuels, les extraits littéraires courts, comportant entre six et une trentaine de lignes, sont le plus souvent tirés de textes narratifs. Ils illustrent le thème d'une unité ou remplissent une fonction informative par rapport à une tâche finale, sans que leurs aspects littéraires soient mis en valeur. Dans le manuel *Einblick 1<sup>re</sup>*, ces extraits sont néanmoins annoncés sur les double-pages de présentation comme texte littéraire par un encadré intitulé « *L wie Literatur* ». Leur lien avec une notion ou un thème du programme est explicité, mais un travail d'analyse littéraire n'en est pas toujours l'objectif, comme l'exemple suivant montre : Dans l'unité 1, intitulé « *Helden wie sie ?* » (*ibid.*, 18-43), le manuel *Einblick 1<sup>re</sup>* propose un extrait de l'auto-biographie de Marlene Dietrich, *Nehmt nur mein Leben* (1979 ; *ibid.*, 34). Selon la double-page de présentation de l'unité (*ibid.*, 18-19), ce texte illustre le thème « *Je de l'écrivain et jeu de l'écriture* », au programme de l'option « *Langues et littératures étrangères en langue étrangère* » de la série L. Un court extrait d'une critique du film *Operation Walküre* suit le texte de Marlene Dietrich et s'inscrit ainsi dans une réflexion sur la résistance dans le 3<sup>e</sup> Reich et le cinéma (*ibid.*, 34). Il est complété par un extrait tiré d'un article du critique littéraire Hellmuth Karasek, paru dans le magazine *Der Spiegel*, intitulé « *Marlene, Deutschlands ungeliebter Engel* » (*ibid.*, 35). L'objectif de l'étude de ces trois documents est l'écriture d'un article de journal fictif présentant Marlene Dietrich (*ibid.*). L'extrait littéraire a ici clairement l'unique fonction d'apporter une information, à savoir le ressenti de Marlene Dietrich face à l'hostilité de certains Allemands envers elle après son retour de l'exil, afin de pouvoir réaliser la tâche.

*Illustration 3 : Exemple d'un texte littéraire comme document informatif, extrait du manuel Einblick 1<sup>re</sup>, (p. 34) © Editions Hatier, 2011*

..... Lesen Sie folgenden Auszug aus ihrer Biographie.



Was schockierte Marlene Dietrich, als sie 1960 nach Deutschland zurückkam?  
Wie interpretiert sie diese Reaktionen?

Als ich zum ersten Mal wieder in meine Heimat kam, war ich betroffen von der Hassliebe, der ich dort begegnete. Es gab Zeitungen, die mich eine Landesverräterin<sup>1</sup> nannten und mich mit den übelsten Schimpfnamen<sup>2</sup> belegten. Das alles ist inzwischen dokumentiert. Diese Leute trauerten offensichtlich noch immer dem Hitlerregime nach<sup>3</sup>. Durch Zeitungsartikel und Flugblätter aufgeputscht, verstiegen sich einige Fanatiker sogar zu der Drohung<sup>4</sup>, in den Zuschauerraum der Theater, in denen ich auftrat, Bomben zu legen.

Marlene Dietrich, *Nehmt nur mein Leben*, 1979

1 der Landesverräter (-): le traître à la patrie

2 der Schimpfnamen (n): l'insulte

3 etw. (Dat.) nach/trauern: déplorer la disparition de q.

4 die Drohung (en): la menace

Parmi ces textes ayant plus une fonction informative que littéraire figurent aussi des œuvres classiques : Pour aborder le thème de voyage, *Fokus 1<sup>re</sup>* propose par exemple un court extrait de *Franz Sternbalds Wanderungen* (1798) de Ludwig Tieck et quelques vers du célèbre « *Kennst du das Land ...?* », tiré de *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795) de Johann Wolfgang von Goethe (*Fokus 1<sup>re</sup>*, 30-31). Les deux extraits ne font pas l'objet d'une étude approfondie, mais apportent des éléments lexicaux et des arguments permettant aux élèves de parler de leurs projets de voyage.

### 3.1.2.2 Les doubles pages littéraires

Deux manuels, *Einblick 1<sup>re</sup>* et *Perspektiven 1<sup>res</sup>*, proposent systématiquement des doubles pages littéraires dans leurs unités<sup>284</sup> : Intitulés respectivement « *Einblick in die Literatur* » (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011) et « *Literaturwerkstatt* » (*Perspektiven 1<sup>res</sup>*, 2011), elles contiennent des extraits de textes d'environ 20 à 40 lignes, reliés aux notions abordées dans les unités respectives. Comme notre tableau récapitulatif ci-dessous l'illustre, il s'agit essentiellement de textes narratifs très récents, parus entre 2005 et 2010, à l'exception près de *Die Entdeckung der Currywurst* d'Uwe Timm, paru en 1993 et de *Die Stunde der Erben* de Charlotte Link, de 1994, ainsi que du seul texte théâtral, un extrait de *Leben des Galilei* de Bertolt Brecht, écrit en 1938 / 39. Ce choix reflète les recherches en didactique de lecture et les directives officielles : afin d'être proche du vécu des élèves et de leurs préoccupations et afin de faciliter la réception des textes littéraires dont l'analyse stylistique n'est plus mis en avant, on privilégie des textes narratifs contemporains. Les manuels de langue ne se réfèrent pas aux canons littéraires scolaires de la culture-cible.

---

284 *Team Deutsch 1<sup>re</sup>* et *Fokus 1<sup>re</sup>* ne proposent pas de pages définies comme rubrique littéraire mais intègrent des extraits littéraires au même titre que d'autres types de textes dans chaque unité.

Tableau 11 : Les pages littéraires dans les manuels *Einblick 1<sup>re</sup>* et *Perspektiven 1<sup>res</sup>*

| Einblick in die Literatur ( <i>Einblick 1<sup>re</sup></i> )                                     |   | Literaturwerkstatt ( <i>Perspektiven 1<sup>res</sup></i> )               |                        |
|--|---|--|------------------------|
| Œuvre  | Genre                                     | Œuvre  | Genre                  |
| Timm, Uwe :<br><i>Die Entdeckung der Currywurst</i> (1993, p. 36)                                | Roman                                     | Dönhoff, Friedrich :<br><i>Savoy Blues</i> (2008, p. 22)                 | Roman                  |
| Kaminer, Wladimir :<br><i>Ich bin kein Berliner</i> (2007, p. 62)                                | Reportage autobiographique <sup>285</sup> | Brecht, Bertolt :<br><i>Leben des Galilei</i> . (1938/39, p. 32-37)      | Théâtre                |
| Akgün, Lale :<br><i>Der getürkte Reichstag</i> . (2010, p. 88)                                   | Reportage autobiographique                | Decker, Alexandra :<br><i>Das Wunder von Berlin</i> (2008, p. 48-49)     | Roman                  |
| Delius, Friedrich Christian :<br><i>Die Frau, für die ich den Computer erfand</i> (2009, p. 152) | Roman                                     | Hahn, Ulla :<br><i>Aufbruch</i> (2009, p. 66)                            | Roman                  |
| Kuegler, Sabine :<br><i>Dschungelkind</i> (2005, p. 182)   | Récit autobiographique                    | Henisch, Peter: <i>Eine sehr kleine Frau</i> (2007, p. 86)               | Roman                  |
| Möller, Steffen :<br><i>Viva Polonia!</i> (2008, p. 208)   | Reportage autobiographique                | Link, Charlotte : <i>Die Stunde der Erben</i> (1994, p. 88)              | Roman                  |
|  |   | Neuhaus, Nele :<br><i>Mordsfreunde</i> (2009, p. 110)                    | Roman                  |
|  |   | Liefers, Jan Josef :<br><i>Soundtrack meiner Kindheit</i> (2009, p. 126) | Récit autobiographique |

---

285 Le livre est effectivement sous-titré « *Reiseführer* ». Il s'agit de récits sur Berlin.

| Einblick in die Literatur ( <i>Einblick I<sup>re</sup></i> ) |       | Literaturwerkstatt ( <i>Perspektiven I<sup>res</sup></i> )        |                        |
|--|-------|---|------------------------|
| Œuvre  | Genre | Œuvre   | Genre                  |
|  |       | Arjouni, Jakob : <i>Der heilige Eddy</i> (2009, p. 128)           | Roman                  |
|  |       | Zeh , Julie : <i>Angriff auf die Freiheit</i> (2009, p. 148)      | Essai fictionnel       |
|  |       | Schädlich , Susanne : <i>Immer wieder Dezember</i> (2009, p. 150) | Récit autobiographique |

Ce tableau montre que, dans la rubrique « *Einblick in die Literatur* », deux des six textes sont des extraits de romans d'auteurs contemporains reconnus, un autre un extrait autobiographique dans lequel l'auteur, Sabine Kuegler, raconte son arrivée en Allemagne après une enfance passée en Indonésie. Les trois récits autobiographiques reflètent des expériences interculturelles : l'Allemand Steffen Möller relate sa première rencontre avec des Polonais sur un camping italien. Wladimir Kaminer, d'origine russe, décrit sa vision de la ville de Berlin. Lale Akgün raconte son quotidien turco-allemand. Les aspects multiculturels de l'espace germanophone sont alors mis en avant, une réflexion interculturelle est stimulée par des textes littéraires.

Dans la rubrique « *Literaturwerkstatt* » (*Perspektiven I<sup>res</sup>*), le nombre de textes mettant des expériences interculturelles en avant est moindre, avec trois textes sur onze : Un extrait du roman *Savoy blues* de Friedrich Dönhoff, intitulé « *Musik für mein Mädchen* » (2008), raconte la première expérience d'un jeune Allemand avec la musique noir-américaine dans les années cinquante à Hambourg. L'extrait « *Erst gut Deutsch lernen* » (du roman *Aufbruch* d'Ulla Hahn, paru en 2009) parle de la rencontre d'une Allemande avec des ouvrières immigrées. « *Paris oder Wien ?* », extrait du roman *Eine sehr kleine Frau* (2007) de Peter Henisch relate l'expérience d'une jeune Viennoise à Paris. Comme dans le manuel *Einblick I<sup>re</sup>*, il s'agit de contacts interculturels dans des milieux socioculturels différents. Ils montrent que la découverte d'une nouvelle culture peut avoir lieu aussi bien chez soi, par l'intermédiaire de l'art ou par la rencontre de personnes venues d'ailleurs, qu'à l'étranger.

Dans les deux manuels, la lecture des doubles-pages littéraires est fortement guidée par des questions précises, concentrées sur le repérage d'éléments permettant une compréhension globale et sur l'interprétation des

actions et des comportements des personnages. Les textes sont alors exploités dans une double perspective : entraîner les élèves au baccalauréat écrit et apporter des informations utiles à la réalisation de la tâche finale des unités respectives. Ces tâches sont diversifiées et impliquent réellement les élèves : on leur demande par exemple après la lecture de « *Musik für mein Mädchen* » (*Perspektiven 1<sup>res</sup>*) de raconter l'histoire, en changeant de perspective de narration. Par rapport à l'extrait de *Das Leben des Galilei* de Bertolt Brecht « *Unglücklich ist das Land...* » (*ibid.*), les élèves doivent s'appropriier le rôle d'Andrea afin de décrire le profil de son rôle. L'écriture d'une lettre imaginaire ou d'une quatrième de couverture sont d'autres exemples de tâches demandées. *Einblick 1<sup>re</sup>* complète sa démarche par une rubrique méthodologique, intitulée « *Strategie mit klick !* » afin d'entraîner les élèves à une lecture méthodique de textes complexes. Une autre rubrique, nommée « *Behalten Sie den Überblick* » (*Einblick 1<sup>re</sup>*), explicite le lien entre les notions du programme et les textes.

### 3.1.2.3 Les dossiers littéraires

La mise en valeur de la dimension esthétique de la littérature est plus grande dans les dossiers littéraires spécifiques des manuels *Fokus 1<sup>re</sup>*, *Perspektiven 1<sup>res</sup>* et *Einblick 1<sup>re</sup>*.

#### *Fokus 1<sup>re</sup>* : « Lektüre »

*Fokus 1<sup>re</sup>* comporte deux types de dossiers littéraires, « *Lektüre* » et « *Literaturseiten* ». Le premier, « *Lektüre* », constitué d'extraits d'œuvres de 68 à 120 lignes, est inséré après chaque unité paire des huit unités du manuel et rythme ainsi sa progression. Les quatre textes proposés sont très diversifiés: il s'agit d'extraits

- Du roman *Jenseits der Stille* (1993) de Charlotte Link, racontant l'histoire d'une jeune clarinettiste qui quitte ses parents malentendants pour faire carrière à Berlin (*ibid.*, 42-45).
- Du roman *Weißer Blüten im Gelben Fluss* (2004) de Carolin Philipps qui parle de Léa, la fille adoptive d'un couple d'Allemands qui est à la recherche de ses parents biologiques chinois (*ibid.*, 82-85).
- Du roman *Die fetten Jahre sind vorbei* (2004), écrit par Edgar Rai d'après le scénario du film du même titre. Il traite d'un groupe de jeunes révoltés contre la société et se déroule à Berlin (*ibid.*, 120-121).
- De la pièce de théâtre *Die Physiker* (1961) de Friedrich Dürrenmatt, portant sur la question de la responsabilité des scientifiques dans la société (*ibid.*, 154).

Dans les quatre dossiers, les textes sont découpés en parties par des exercices et des questions pour développer des stratégies de lecture. Afin de donner un exemple précis d'un scénario didactique pour un extrait littéraire, nous analyserons dans la suite le dossier « *Lektüre* » consacré à l'extrait du roman *Weißer Blüten im Gelben Fluss*. Il s'agit du seul des quatre textes qui est extrait d'un roman thématissant explicitement une expérience interculturelle.

### *Weißer Blüten im Gelben Fluss et son scénario didactique*

L'extrait de *Weißer Blüten im Gelben Fluss* est présenté sur deux double-pages. Comportant 68 lignes, il est long par rapport à la plupart des extraits littéraires dans les manuels. Il est découpé en trois parties et accompagné par des illustrations sur la première et la troisième page du dossier. Le texte rapporte d'une manière linéaire une situation du quotidien et alterne récit et dialogue. Il ne comporte pas de difficulté stylistique, son vocabulaire est courant et axé sur l'expression de sentiments. 24 annotations de vocabulaire portant sur des mots spécifiques à la culture chinoise, des expressions familières et des adjectifs de sentiment aident à la compréhension du texte.

Le personnage principal de *Weißer Blüten im Gelben Fluss* est la lycéenne Léa, une fille allemande d'origine chinoise qui est à la recherche de ses parents biologiques. L'extrait choisi et les exercices associés n'exploitent cependant pas ce potentiel interculturel : le lecteur y apprend que Léa écrit de nombreux articles sur la Chine pour un journal de lycéens et que ces articles et son succès provoquent des conflits avec un autre élève-rédacteur, chargé de la rubrique culturelle.

La première page du dossier (voir l'illustration 5 ci-dessous) comporte une photo de la couverture originale du livre. La photo couvre un quart de la page et attire ainsi le regard. Elle représente le visage d'une jeune fille aux yeux bridés, en superposition avec des branchages d'un arbre. La photo dégage une ambiance de secret et pourrait inciter les élèves à émettre des hypothèses sur le contenu du livre. En haut à droite de cette première page, on trouve un encadré avec une petite photo de l'écrivain Carolin Philipps et un bref résumé du roman. Une première consigne donnée avant le début du texte invite les élèves à une première lecture visant une compréhension globale de l'extrait : on leur propose trois titres qu'ils doivent associer aux trois parties du texte. La compréhension globale est ainsi facilitée : les titres indiquent le contenu de chaque partie.

Après la première partie, comportant 23 lignes du texte, on demande aux élèves de mieux cerner les rapports entre les protagonistes : ils doivent choisir parmi quatre énoncés ceux qui relatent des faits du récit et justifier leur choix par des citations. Dans la deuxième partie, constituée de 21 lignes, les élèves sont censés chercher des passages qui confirment le caractère difficile d'un



des protagonistes. Cet exercice constitue, comme le premier, une aide à la compréhension, dans la mesure où il attire l'attention sur l'essentiel du texte, à savoir le désaccord entre les jeunes. Les deux exercices entraînent les élèves également au baccalauréat où ces types de question sont courants. Devant la troisième partie du texte, une photo est insérée. Elle prend la moitié de la troisième page du dossier et représente une armée chinoise en terre cuite, exposée au musée de Hambourg sur lequel Léa, la protagoniste, écrit un article. Bien que la photo soit liée au contenu du texte, elle n'apporte rien à sa compréhension, mais allège le texte dont la longueur n'est plus visible. L'exercice portant sur la troisième partie du texte (24 lignes) vise une plus grande autonomie : on en demande un résumé. Comme dans les autres dossiers *Lektüre*, on mène les élèves vers des tâches d'expression<sup>286</sup> : pour *Weißer Blüten im Gelben Fluss*, il s'agit d'une prise de position personnelle par rapport à une affirmation faite par un des personnages du texte : les mots seraient les armes les plus puissantes des hommes. Une deuxième question porte sur la rédaction d'un journal de lycéens : l'élève doit expliquer pour quelle rubrique d'un tel journal il voudrait écrire un article. Les tâches dépassent alors le questionnement du texte qui était concentré sur les sentiments des protagonistes et sur leur conflit. Elles créent un lien entre le texte et l'élève-lecteur par le thème du journalisme. L'arrière-plan interculturel du texte n'est cependant pas exploité : l'encadré précédant le texte informe les élèves sur les origines chinoises de Léa. Or, on aurait pu faire travailler les élèves sur les raisons possibles de l'intérêt de Léa pour la Chine. Dans la logique de la démarche actionnelle adoptée par le manuel, on aurait ensuite pu imaginer l'invention d'une lettre ou d'une discussion entre Léa et ses camarades sur ses origines et ses motivations. Une telle tâche aurait fait appel à l'empathie et la capacité de changer de perspective.

### Fokus 1<sup>re</sup> : « Literaturseiten »

Tandis que l'exploitation des textes de la rubrique « *Lektüre* » ne dépasse pas des questions relatives à la compréhension globale du contenu et cible clairement l'entraînement de l'expression écrite, le dossier « *Literaturseiten* », inséré à la fin du manuel (*Fokus 1<sup>re</sup>*, 2011, 158-175), entame une approche un peu plus approfondie. Avec des extraits de la *Dreigroschenoper* (1928) de Bertolt Brecht (*ibid.*, 160-163), du roman *Die Blendung* (1963) d'Elias Canetti (*ibid.*, 164-168) et de la nouvelle *Mein trauriges Gesicht* (1950) de Heinrich Böll (*ibid.*, 170-174), trois exemples d'auteurs canonisés couvrent

---

286 Il peut aussi s'agir de tâches plus créatives, comme la rédaction d'une lettre fictive suite à la lecture de l'extrait de *Jenseits der Stille* (*Fokus 1<sup>re</sup>*, 2011, 45).

les genres dramatique et narratif. Chacun des trois auteurs est présenté dans une notice biographique en langue allemande. Des encadrés sur les genres du théâtre épique et de la nouvelle, ainsi que sur la signification du roman *Die Blendung* pour la littérature allemande, contextualisent respectivement les extraits et apportent du savoir littéraire (*ibid.*, 158, 164, 170). L'analyse littéraire est amorcée pour chacun des trois textes. L'extrait de la *Dreigroschenoper* est accompagné par des questions sur le commentateur et sa fonction dans la pièce (*ibid.*, 163), pour *Die Blendung* et *Mein trauriges Gesicht*, on aborde respectivement la perspective de narration et le rôle du narrateur (*ibid.*, 166, 168, 171-174). Néanmoins, la plupart des questions concernent la compréhension du contenu, avec l'objectif de préparer la réalisation des tâches d'expression. La présentation suivante du scénario pédagogique pour l'extrait de *Die Blendung* d'Elias Canetti confirmera ce constat.

### Die Blendung

L'œuvre d'Elias Canetti (1905-1994) possède un grand potentiel interculturel, lié à la biographie de son auteur : né en Bulgarie dans une famille séfaraïte parlant le judéo-espagnol, il apprend l'allemand à l'âge de six ans, après la mort de son père, peu de temps après l'installation de la famille en Angleterre. Sa mère souhaite retourner à Vienne avec ses enfants et lui enseigne d'une manière brutale cette langue qu'elle avait parlée avec son mari et qui était jusqu'alors interdite aux enfants. Elias Canetti passe le reste de son enfance à Zurich et à Francfort, s'installe ensuite à Vienne et, à partir de 1938, à Londres, avant de retourner à Zurich dans les années 1970. L'allemand reste sa langue d'écriture, il reçoit le prix Nobel en 1981 pour son œuvre marquée par les rencontres interculturelles. On trouve d'ailleurs régulièrement dans des manuels scolaires des extraits de son roman autobiographique, *Die gerettete Zunge* (1977), témoignant de son entourage multi-ethnique et multi-langue pendant son enfance ou thématissant son rapport à la langue allemande. Dans *Fokus I<sup>re</sup>*, les auteurs ont fait un autre choix : l'extrait de *Die Blendung* met en scène la rencontre d'un petit garçon, passionné des livres et de la culture chinoise, avec un vieux monsieur solitaire, obsédé par les livres et par la littérature. Le texte est présenté en deux parties, accompagnées de questions de repérage concernant les personnages, le lieu de l'action et le rapport entre les deux protagonistes. Une réflexion littéraire est stimulée par des questions concernant la perspective de narration, mais aussi par les tâches proposées : les élèves sont invités à transformer l'extrait en pièce radiophonique et à écrire un texte autobiographique en empruntant le rôle du petit garçon, devenu adulte, qui se souvient de la rencontre. Pour aider les élèves, on leur propose un autre texte d'Elias Canetti. Cette fois-ci, il s'agit d'un extrait de *Die gerettete*

*Zunge* (*ibid.*, 169), racontant la première rencontre du jeune Elias avec la littérature. L'exploitation des textes d'Elias Canetti porte alors délibérément sur le thème de la lecture. Même si une rencontre interculturelle est thématisée par l'évocation de la culture chinoise, le potentiel interculturel des textes n'est pas mis en avant par les questions portant sur le contenu ou le style de l'auteur. En revanche, les tâches proposées sont favorables au développement de la compétence interculturelle dans la mesure où ils demandent des changements de perspective.

*Illustration 4 : Exemple de consignes associées au dossier « Literaturseiten » du manuel Fokus 1<sup>re</sup> (2011, p. 168-169)*

- 6 In welcher Person wird der Roman in diesem Teil erzählt?
- 7 Wer erzählt?
- 8 Was weiß der Erzähler über die Hauptfigur?
- 9 Welche Beziehung besteht zwischen dem Anfang des Romans und diesem Teil?
- 10 Was erfährt der Leser über Kien? Seinen Charakter, sein Benehmen, seine Interessen, sein Verhältnis zu seiner Umgebung und zu seiner Zeit?
- 11 Welches Ereignis bringt ihn aus dem Gleichgewicht? Warum?
- 12 Welche Parallelen und welche Unterschiede gibt es bei den zwei Figuren?
- 13 Wie kann man den Satz „Beinahe angeheitert stellte er fest, daß Schund und Schmutz immer weiter um sich griffen.“ interpretieren? Beachten Sie dabei, wann der Roman geschrieben wurde.

## **SPRECHEN SIE!** 81



Bilden Sie 2er oder 3er Gruppen – ein Schüler übernimmt die Rolle von Kien, der zweite die des Jungen und ein dritter eventuell eine Off-Stimme – und machen Sie aus dem Text ein Hörspiel.

Nehmen Sie es dann mit Hilfe eines mp3-Players bzw. im Multimedia-Labor auf. Wichtig ist dabei, dass sich die Zuhörer die Situation gut vorstellen können.

**SCHREIBEN SIE!** BT

 **Viele Jahre später ist der Junge Schriftsteller und erinnert sich in einem seiner autobiografischen Romane an die Begegnung mit Herrn Kien.**

**Schreiben Sie den Text und vergessen Sie nicht, dass der Junge der Ich-Erzähler ist.**

**Als Beispiel für Ihre Arbeit dient Ihnen der unten angeführte Abschnitt aus dem Roman *Die gerettete Zunge*, in dem sich Elias Canetti an seine ersten Lektüren erinnert.**

**Lesen Sie ihn, bevor Sie zu schreiben beginnen.**

Perspektiven I<sup>res</sup> « Literatur und ... »

*Perspektiven I<sup>res</sup>* comporte cinq dossiers littéraires<sup>287</sup>. Leur objectif est l'initiation des élèves « à la lecture de textes riches en implicite, illustrant différents genres [en dépassant] de simples lectures suivies [et en] proposant une série de questions sur de larges extraits d'œuvres diverses »<sup>288</sup>. Les dossiers veulent aussi apporter un « éclairage civilisationnel » (*ibid.*) de l'Allemagne. Ils comportent alors non seulement des extraits d'œuvres littéraires, mais aussi des documents iconographiques et des textes informatifs, ainsi que des tâches concernant des extraits de films. Aucun des dossiers ne porte sur une thématique explicitement interculturelle. En revanche, les textes choisis constituent un enrichissement des connaissances historiques et culturelles, focalisant la culture allemande. Les dossiers sont « à la fois reliés à une thématique traitée dans le manuel et traitent l'un des aspects du programme de l'option obligatoire en série L » (*ibid.*)<sup>289</sup>, comme notre tableau synthétique suivant le montre<sup>290</sup> :

287 Les dossiers sont insérés après les unités 1, 3, 4, 6 et 7 des 7 unités du manuel.

288 *Perspektiven Allemand I<sup>res</sup>*, livre du professeur, 2011, 147.

289 Les auteurs insistent sur le fait qu'une partie de ces dossiers pourrait être exploitée avec les élèves de toutes les sections confondues, « suffisamment curieux et sensibles pour apprécier la découverte de textes denses » (*ibid.*).

290 Le tableau a été réalisé d'après *Perspektiven Allemand Ires, livre du professeur* [en ligne]. Paris : Nathan, 2010. [Consulté le 8 août 2014]. Disponible à l'adresse : [www.nathan.fr/upload/doccp/175781\\_LP\\_pres.pdf](http://www.nathan.fr/upload/doccp/175781_LP_pres.pdf), 8.

Tableau 12 : Les dossiers littéraires dans le manuel *Perspektiven1<sup>res</sup>*

| Titre du dossier   | Textes   | Aspect traité  | Thème du programme de l'option « Littérature étrangère en langue étrangère » (série L) |
|--|--|--|--|
| <b>Literatur und Politik - episches Theater</b><br>(p. 32-37)      | Bertolt Brecht, <i>Furcht und Elend des Dritten Reiches</i> (1938/39 ; environ 150 lignes)   | Le théâtre épique de Brecht                            | « L'écrivain dans son siècle »   |
| <b>Literatur und Gegenwart - Ruhm</b><br>(p. 74-82)                | Daniel Kehlmann, <i>Ruhm</i> (2009 ; environ 100 lignes)   | La communication et les pièges de la modernité         | « L'imaginaire »   |
| <b>Literatur und Gefühl - Heimatpoesie</b><br>(p. 96-106)          | Corpus de poèmes : Wilhelm Müller, <i>Der Lindenbaum</i> (1822), Heinrich Heine, <i>Nachtgedanken</i> (1843-1844), Ulla Hahn, <i>Auf Erden</i> (1985)                    | "Heimat" et poésie, le "je" lyrique                    | « Le Je de l'écrivain, le jeu de l'écriture »  |
| <b>Literatur und Geschichte - Wirtschaftswunder</b><br>(p. 136-41) | Heinrich Böll, <i>Mein Onkel Fred</i> (1951, environ 80 lignes)  | Le mythe de la reconstruction et du miracle économique | « L'écrivain dans son siècle »   |
| <b>Literatur und Film - Mephisto</b><br>(p. 158-163)               | Le motif de Mephisto : « Faust I » (1808 ; 15 vers) de Goethe ; Mephisto (1936 ; 60 lignes) de K. Mann, divers documents sur l'adaptation filmique d'István Szabó (1981) |  | « Le personnage, ses figures et ses avatars ».   |

Dans l'optique de servir comme support dans l'enseignement spécialisé de la série L, certaines tâches exigent des réflexions sur le genre du texte ou sur le style de l'auteur. Dans le premier dossier par exemple, « *Literatur und*

*Politik* », comportant un extrait de la pièce de théâtre *Furcht und Elend des Dritten Reiches* (1938 / 39) de Bertolt Brecht, une question porte sur les sentiments des personnages. L'attention des élèves est attirée sur les didascalies, ce qui présuppose une prise de conscience des moyens d'expression scéniques et de la fonction des didascalies dans une pièce de théâtre (*Perspektiven I<sup>res</sup>*, 2011, 37)<sup>291</sup>. Dans le deuxième dossier, « *Literatur und Gegenwart* » (*ibid.*, 74-78), proposant un extrait du roman *Ruhm* (2009) de Daniel Kehlmann, une ellipse narrative est exploitée afin d'accéder à l'implicite du texte<sup>292</sup>. Dans les deux cas, les auteurs renoncent cependant à l'introduction de notions spécifiques, comme « didascalie » ou « ellipse ». C'est le troisième dossier, « *Literatur und Gefühl* » (*ibid.*, 96-101) qui amène les élèves le plus vers une analyse littéraire. Afin de donner un deuxième exemple d'un scénario didactique proposé pour un texte littéraire, nous allons le présenter plus en détail.

#### Le dossier « Literatur und Gefühl »

Le dossier comporte trois double-pages. Trois poèmes d'époques différentes sont regroupés sous le thème de « *Heimatpoesie* » et accompagnés d'encadrés présentant brièvement leurs auteurs, ainsi que de reproductions d'œuvres d'art. Ces dernières n'ont qu'une fonction d'illustration, n'étant pas intégrées dans la démarche didactique suggérée aux professeurs<sup>293</sup>. Le dossier est introduit, sur la première demi-page, par une photo représentant des figurines en costumes régionaux et par un texte court expliquant la notion de *Heimat*, un terme qui n'a pas véritablement d'équivalent en français (*ibid.*, 96). Le reste de la double-page est intitulé « *Romantisme et nostalgie* » (« *Romantik und Sehnsucht* », *ibid.*) et consacré au poème « *Der Lindenbaum* » (1822) de Wilhelm Müller. La compréhension du poème est facilitée par l'annonce de son contenu et par dix annotations de vocabulaire. On suggère la lecture à haute voix de ce poème que l'on retrouve d'ailleurs dans le cadre d'une autre unité<sup>294</sup> : dans une séquence vidéo du film « *Die Wölfe* »<sup>295</sup>, une jeune fille chante son adaptation musicale de Franz Schubert : la popularité du poème est alors démontrée. Dans le dossier « *Heimatgefühl* », la première question portant sur le poème annonce explicitement qu'il montre une image idyllique et

291 Voir la question 8a : « Der Mann und die Frau werden immer nervöser: Woran merkt man das? Geben Sie Beispiele. Achten Sie auch auf die Bühnenanweisung » (*ibid.*, 37).

292 Il s'agit de la question 2 : « Was mag Ebling im Laufe der Geschichte vielleicht denken ? Zum Beispiel Zeile 37 („Ebling seufzte und rief den Kundendienst an“) [...] » (*ibid.*, 75).

293 Voir *Perspektiven I<sup>res</sup>*. Livre du professeur, 2010.

294 Il s'agit de la 6e unité, intitulée « *Wiederaufbau* » (*ibid.*, 120-133).

295 *Die Wölfe*. Film de FROMM, Friedemann. Deutschland, 2009. Il s'agit d'un film en trois épisodes, racontant l'histoire d'une bande de jeunes devant l'arrière-plan de l'histoire de Berlin, du blocus jusqu'à la réunification.

invite les élèves à chercher des éléments correspondant à l'idylle. On leur indique également que le tilleul est personnifié et attire leur attention sur le changement des temps et des modes des verbes, en demandant la signification de ce changement. L'interprétation est alors fortement guidée et se limite à un commentaire du contenu, sans exploiter véritablement la forme poétique : la versification ou d'éventuelles polysémies ne sont pas interrogées. Le deuxième poème, un extrait de « *Nachtgedanken* » (1843-1844) de Heinrich Heine occupe la double-page suivante, sous le titre « *Romantisme et ironie* » (« *Romantik und Ironie* », *ibid.*, 98). Les questions le concernant attirent l'attention sur les associations différentes que le *je* lyrique fait avec l'Allemagne d'un côté et avec la France de l'autre. Elles mènent les élèves vers la découverte de l'ironie de Heine, sans approfondir les aspects stylistiques. Le troisième texte est présenté sous le titre « *Le romantique aujourd'hui ?* » (« *Romantik heute ?* », *ibid.*, 100). Il s'agit du poème programmatique « *Auf Erden* » (1985) d'Ulla Hahn dont l'analyse, non stylistique une fois de plus, focalise la notion de « *Heimat* » qui semble être, pour le poète, justement la poésie<sup>296</sup>. La tâche finale du dossier est l'analyse d'un quatrième poème, « *Wo ?* » (1851) de Heinrich Heine. Des éléments du texte sont surlignés en plusieurs couleurs et annotés afin de familiariser les élèves avec la méthode de lecture active (voir illustration 7 ci-dessous). En indiquant clairement des champs sémantiques pour chaque couleur et en pointant l'opposition « l'étranger / le chez soi » et le sentiment de la crainte, associée à l'étranger, on vise moins la capacité analytique des élèves que leur capacité de reproduire une analyse attendue. Comme dans les trois poèmes précédents, les moyens stylistiques – ici, à titre d'exemple, les rimes, les enjambements, le parallélisme, la création de mots composés, les polysémies – ne sont pas exploitées. La production écrite que les élèves doivent fournir est très courte : ils doivent 'analyser' le poème en environ 60 mots. L'objectif du dossier n'est d'ailleurs pas l'initiation au commentaire littéraire, mais la découverte de la poésie, l'éveil de la curiosité et surtout l'entraînement des activités langagières et la réalisation d'une tâche concrète (*Perspektiven I<sup>res</sup>*, livre du professeur). Ces objectifs tiennent compte des réalités des classes, à savoir des groupes très hétérogènes, et des horaires restreints de l'enseignement des langues : il serait en effet peu réaliste de suggérer une exploitation plus approfondie des poèmes, même dans les groupes auxquels le dossier s'adresse essentiellement, à savoir la spécialité « *Littérature étrangère en langue étrangère* ».

---

296 « 'Vergleiche' (Z.2) – 'Metaphern' (Z.8) – 'Reim' (Z.8) : Diese poetischen Stilmittel zu erfinden gehört zur Aktivität eines Dichters. Wo und wie findet der Dichter vielleicht seine 'Heimat' ? » (*Perspektiven I<sup>res</sup>*, 2011, 100).

Illustration 5 : Tâche finale du dossier, « Literatur und Gefühl » (Perspektiven I<sup>res</sup>, 2011, p. 101)

**Aktion!** Ein Gedicht interpretieren: Wo? von Heinrich Heine

**7**

**Lesen Sie Heines Kurzbiografie Seite 98. Interpretieren Sie dann folgendes Gedicht. Die Notizen und Farben können Ihnen dabei helfen.**

→ Das Gedicht Wo? wurde von Heine ... geschrieben.  
Das Thema ist ...  
✍ etwa 60 Wörter

**Wo?**

Wo wird einst des Wandermüden  
Letzte Ruhestätte<sup>1</sup> sein?  
Unter Palmen<sup>2</sup> in dem Süden?  
Unter Linden<sup>3</sup> an dem Rhein?

Werd ich wo in einer Wüste<sup>4</sup>  
Eingescharrt<sup>5</sup> von fremder Hand?  
Oder ruh' ich an der Küste  
Eines Meeres in dem Sand?

Immerhin<sup>6</sup>! Mich wird umgeben  
Gotteshimmel, dort wie hier,  
Und als Totenlampen<sup>7</sup> schweben  
Nachts die Sterne über mir.

Aus: Heinrich Heine, *Nachlese der Gedichte, Lamentationen*, 1851

**1.** die letzte Ruhestätte *la dernière demeure* **2.** die Palme(n) *le palmier* **3.** die Linde(n) *le tilleul*  
**4.** die Wüste(n) *le désert* **5.** einscharrten *enterrer à la va-vite* **6.** Immerhin! *Quoi qu'il en soit...*  
*N'importe comment...*

**Baukasten**

- \* begraben werden
- \* sich als ... bezeichnen, das bedeutet ...
- \* etwas mit (+ D) assoziieren
- \* befürchten
- \* der Himmel, das Symbol

der Wandermüde = der Dichter (siehe Biografie)  
Hauptthema  
die Fremde die Heimat (siehe Biografie)  
mit Bäumen assoziiert

Angst

Der Himmel = die Schönheit, die Poesie

fatalistisch? vertrauensvoll? ironisch?

hunderteins **101**



### 3.1.2.4 Les rubriques littéraires

#### Einblick 1<sup>re</sup> : « Spaß am Lesen »

Une approche littéraire est également l'objectif déclaré de la rubrique « *Spaß am Lesen* » (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011, 217-233), insérée en fin de manuel<sup>297</sup>. Ses auteurs invitent les élèves à un voyage à travers la littérature allemande. On y trouve seize textes d'époques, d'auteurs et de genres différents : six sont des poèmes ou extraits de poèmes, deux des extraits de pièces de théâtre et huit des textes narratifs. Leur longueur est très variable : tandis que quatre extraits poétiques ne comportent que quelques vers, deux poèmes d'une quarantaine de vers chacun sont proposés intégralement<sup>298</sup>. Les auteurs souhaitent par cette rubrique « *développer les compétences de lecture (notamment pour viser l'autonomie), tout en entraînant toutes les activités langagières [...]* » (*Einblick 1<sup>re</sup>*, guide pédagogique, 2011, 259). Ils suggèrent également de « *prolonger la lecture des textes par une réflexion sur deux notions culturelles transversales* » (*ibid.*, 260)<sup>299</sup>. Dans cet objectif, une rubrique « *Hin- und Rückwege zu den Texten* » (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 233-236) propose des aperçus sur le thème de la nature dans la littérature et sur la littérature allemande après la Seconde Guerre mondiale.

Le regroupement d'un nombre important d'extraits sous un aspect commun fait penser à l'étude de corpus de textes, pratiquée dans les cours de français au lycée, et peut être considéré comme transfert de méthode, rapprochant le travail littéraire en langue étrangère et en langue de scolarisation. La rubrique « *Spaß am Lesen* » propose ainsi pour son corpus sept « *parcours de lecture* » (« *Wege durch die deutschsprachige Literatur* » ; *ibid.*, 217) très variés, portant par exemple sur la question de la responsabilité (« *Die*

---

297 Trois autres rubriques sont proposées en fin de manuel : « *Kunst im Blick* » (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011, 234-241), répondant à l'obligation de l'enseignement pluridisciplinaire de l'histoire des arts, « *Einblick mit einem Klick* » (*ibid.*, 242-253), avec des documents complémentaires et des liens internet prolongeant les unités du manuel, ainsi qu'un précis grammatical (*ibid.*, 254-268).

298 Les textes intégraux sont la ballade « *Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland* » (1889) de Theodor Fontane (*ibid.*, 219) et le poème « *Kollektivschuld* » (1982) de Wolfgang Bittner (*ibid.*, 224). La plupart des extraits narratifs font une quarantaine de lignes.

299 Une rubrique intitulée « *Hin- und Rückwege zu den Texten* » (*ibid.*, 233) propose alors des brefs aperçus sur le thème de la nature dans la littérature et sur la littérature allemande après la Seconde Guerre mondiale.

*Schuldfrage* ») ou sur le thème des personnages fictifs (« *Eine Figur der Fiktion* »)<sup>300</sup>.

Chacun de ces parcours thématiques est composé de trois à six extraits littéraires et d'un appareil didactique en annexe, avec des questions et des tâches différenciées pour chaque texte, adaptées au questionnement du parcours choisi. Chaque texte est ainsi considéré comme « *station* » sur le chemin vers un projet final et peut faire partie de plusieurs parcours différents : Le parcours 6, « *Eine Figur der Fiktion* » regroupe par exemple les extraits B, D, E, I, L et O, à savoir :

- B: la ballade *Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland* (42 vers ; 1889) de Theodor Fontane
- D: un extrait (24 lignes) de *Die Welt von gestern* (1942) de Stefan Zweig
- E: un extrait (38 lignes) de *Die größere Hoffnung* (1948) d'Ilse Aichinger
- I: le court poème *Der kleine Unterschied* (8 vers, publié post mortem, en 1977) de Mascha Kaléko
- L: un extrait (55 lignes) de la pièce de theater *Topdogs* (1997) d'Urs Widmer
- O: un extrait (43 lignes) du roman *Berlin...-Endstation* (2006) d'Edgar Hilsenrath.

On remarque la diversité des textes proposés : tandis que la ballade de Theodor Fontane représente l'héritage culturel du réalisme allemand, le texte d'Urs Widmer est un exemple de la littérature contemporaine ciblant une question de société. Les autres textes sont liés au traumatisme du nazisme et de l'exil. Ce choix peut être considéré comme représentatif pour l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère : nos analyses montrent que, malgré l'importance du canon littéraire ainsi que de la littérature récente, la littérature thématissant les conséquences du nazisme joue aujourd'hui encore un rôle primordial dans la représentation de l'Allemagne par la littérature. La tâche finale du parcours 6 ne s'appuie d'ailleurs ni sur les contenus, ni sur les aspects littéraires des extraits : conforme à l'intitulé du parcours (« *Eine Figur der Fiktion* »), on s'y intéresse uniquement à la fictionnalité des personnages. En conséquent, les élèves doivent présenter d'une manière argumentée leur protagoniste préféré d'un livre, d'un film ou d'un jeu vidéo, ou bien inventer

---

300 Les titres des sept parcours sont respectivement : « Die Schuldfrage, Sein Glück finden, Die sprachlose Kommunikationsgesellschaft, GEGENLiebe [sic], Sich engagieren oder nicht, Eine Figur der Fiktion, Mit der Sprache spielen » (*ibid.*, 217).

le protagoniste idéal<sup>301</sup>. L'objectif final reste la compétence de communication. Le texte littéraire fournit simplement des modèles langagiers et des idées à ce stade de l'apprentissage.

*Illustration 6 : Les tableaux de présentation de la rubrique « Spaß am Lesen » (Einblick 1<sup>re</sup>, p. 216-217) © Editions Hatier, 2011*

| SPASS AM LESEN  |        |  |
|---|--------|--|
| <b>Wege durch die deutschsprachige Literatur</b>                                  | S. 217 |  |
| <b>Station A</b> Im wunderschönen Monat Mai, Heinrich Heine, 1823                 | S. 218 | <b>Station J</b> Kollektivschuld, Wolfgang Bittner, 1982 S. 224                    |
| <b>Station B</b> Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland, Theodor Fontane, 1889 | S. 219 | <b>Station K</b> Die lustige Witwe, Sabine Deitmer, 1988 S. 225                    |
| <b>Station C</b> Bumerang, Joachim Ringelnatz, 1920                               | S. 220 | <b>Station L</b> Heute sind wieder die Churchills gefragt, Urs Widmer, 1997 S. 226 |
| <b>Station D</b> Ich weiß nicht wohin, Stefan Zweig, 1942                         | S. 220 | <b>Station M</b> Brief ohne Antwort, Pascal Mercier, 2000 S. 227                   |
| <b>Station E</b> Der Preis für die Torte, Ilse Aichinger, 1948                    | S. 221 | <b>Station N</b> Der Liebesangriff, Maike Wetzel, 2003 S. 228                      |
| <b>Station F</b> Am Ende der Straße, Ingeborg Bachmann, 1952                      | S. 222 | <b>Station O</b> Berlin könnte das Ziel sein, Edgar Hilsenrath, 2006 S. 229        |
| <b>Station G</b> Der Lacher, Heinrich Böll, 1955                                  | S. 222 | <b>Station P</b> Unser Problem? Nuran David Calis, 2007 S. 230                     |
| <b>Station H</b> Lichtung, Ernst Jandl, 1966                                      | S. 223 | <b>Der Weg zum Ziel</b> S. 231   |
| <b>Station I</b> Der kleine Unterschied, Mascha Kaléko, 1975                      | S. 223 | <b>Hin- und Rückwege zu den Texten</b> S. 233                                      |

301 « Ihre Aufgabe: Erzählen Sie Ihren Mitschülern von einer Figur (aus einem Buch, einem Film oder einem Videospiele), die Sie besonders beeindruckt hat. Versuchen Sie zu erklären, warum diese Figur Ihnen so gut gefallen hat. Wenn Ihnen keine Idee kommt, dann erfinden Sie die ideale Figur Ihres ersten Buches, Filmes, usw » (*ibid.*, 232).



Les textes constituant le parcours 6 font également partie d'autres parcours. Les extraits D, E et O par exemple figurent dans le parcours 1, « *Die Schuldfrage* » (voir *supra*). Si le professeur propose à ses élèves le parcours 6, les questions ciblent la 'mise en scène' des protagonistes de ces extraits<sup>302</sup>. Les élèves doivent expliquer si le protagoniste est identique à l'auteur ou s'il s'agit d'un personnage fictif, et pourquoi l'auteur a fait ce choix. Si la classe lit le parcours 1, elle interrogera l'extrait D, tiré de *Die Welt von gestern* de Stefan Zweig, sur le rapport entre les événements historiques et la biographie de l'auteur<sup>303</sup>.

Certaines questions sont une première approche d'une étude stylistique : pour le poème « *Kollektivschuld* » (1982) de Wolfgang Bittner (*ibid.*, 224)

302 « Frage zu Stationen D, E, I, O: All diese Texte haben autobiographische Elemente. In welchen Texten inszeniert sich der Autor selbst, in welchen benutzt er eine fiktive Figur? Wie erklären Sie diese Wahl? Welchen Effekt will er ihrer Meinung nach dadurch erreichen? » (*ibid.*, 232).

303 « Fragen zur Station D: 1. Von welchen Ereignissen erzählt Stefan Zweig hier? 2. Welche Folgen hatten diese Ereignisse in seinem Leben? Warum? 3. Lesen Sie eine kurze Biographie des Autors, um Ihre Antwort zu überprüfen » (*ibid.*, 231).

par exemple, les répétitions et les nuances du poème sont thématisées (*ibid.*, 231)<sup>304</sup>. La plupart des questions se concentrent cependant sur le repérage et sur l'interprétation du contenu, tout en menant vers des tâches d'écriture comme une quatrième de couverture<sup>305</sup>, l'invention de la suite d'une histoire<sup>306</sup>, ou la préparation d'un exposé sur le rapport entre l'histoire et la littérature (*ibid.*, 231). Ces tâches nécessitent naturellement une réflexion sur le style de l'auteur, tout en étant orientées vers la production personnelle des élèves. Un des parcours thématiques, intitulé « *Sein Glück finden* » (parcours 2), pose la question s'il est possible de vivre heureux loin de sa patrie et thématise ainsi un aspect interculturel. Il propose entre autres le poème « *Der kleine Unterschied* » de Mascha Kaléko, figurant également dans les parcours 6 et 7<sup>307</sup>. Pour ce poème, les auteurs du manuel prévoient ici une tâche de médiation : les élèves sont invités à réécrire le poème dans une autre langue, en gardant la structure du texte allemand et en mettant en scène un émigrant allemand dans un autre pays. L'universalité de la problématique de l'exil est ainsi soulignée, tout en obligeant les élèves à une réflexion linguistique, voire poétologique.

---

304 Pour l'étude de ce poème, les questions sont les suivantes :


« Wie wirken die Wiederholungen im Gedicht? Finden Sie Nuancen in der Rechtfertigung des Erzählers. Welchen Effekt haben diese Nuancen? » (*ibid.*, 231).

305 Cette tâche est demandée pour un extrait du roman *Die größere Hoffnung* (1948) d'Ilse Aichinger (*ibid.*, 221).

306 Un extrait de *Berlin... Endstation* (2006) d'Edgar Hilsenrath doit ainsi être prolongé (*ibid.*, 2005).


307 Les autres textes de ce parcours sont : des extraits de l'autobiographie de Stefan Zweig, *Die Welt von gestern* (1943), des romans *Berlin... Endstation* (2006) d'Edgar Hilsenrath et de *Der Klavierstimmer* (2000) de Pascal Mercier, d'une nouvelle sans titre d'Ingeborg Bachmann de 1952 et du récit *Der Lacher* (1955) de Heinrich Böll.

Illustration 7 : « Der kleine Unterschied » de Mascha Kaléko dans la rubrique « Spaß am Lesen » (*Einblick 1<sup>re</sup>*, p. 223) © Editions Hatier, 2011

**Station H** **Lichtung** 

**M**anche meinen  
lechts und rinks  
kann man nicht velwechsern  
werch ein illtum

Ernst Jandl, 1966

**Station I** **Der kleine Unterschied** 

**E**s sprach zum Mister Goodwill  
ein deutscher Emigrant:  
„Gewiß, es bleibt dasselbe,  
sag ich nun *land* statt Land,  
sag ich für Heimat *homeland*  
und *poem* für Gedicht.  
Gewiß, ich bin sehr happy:  
Doch glücklich bin ich nicht.“

Mascha Kaléko, *In meinen Träumen  
läutet es Sturm*, 1977

**Mascha Kaléko** (1907-1975), Tochter eines jüdischen Russen und einer jüdischen Österreicherin, war eine deutschsprachige Lyrikerin. Sie verbrachte einen Teil ihrer Kindheit in Deutschland und erlebte als junge Frau die Berliner Bohème. 1938 emigrierte sie nach New York, ihre Heimat und deren Kultur und Sprache fehlten ihr dort sehr. Der Stil ihrer Alltagsgedichte ist durch Melancholie und Ironie charakterisiert.

**» Schreiben Sie dieses Gedicht in einer anderen Sprache neu. Übernehmen Sie dabei die Struktur des Textes, mit einem deutschen Emigranten in einem anderen Land.**

### 3.1.2.5 Les unités littéraires

Deux manuels, *Team Deutsch 1<sup>re</sup>* et *Einblick 1<sup>re</sup>*, comportent une unité chacun dont l'objectif explicite est un travail littéraire. La quatrième unité de *Team Deutsch 1<sup>re</sup>* s'intitule « *Mythos deutscher Wald* ». Son projet final est l'interprétation d'un poème romantique (*Team Deutsch 1<sup>re</sup>*, 2011, 72-73). Quant à *Einblick 1<sup>re</sup>*, il propose dans sa quatrième unité la lecture intégrale de la courte nouvelle *Die Eisbären* (1972) de Marie Luise Kaschnitz (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011, 100-119).

#### *Team Deutsch* : « *Mythos deutscher Wald* »

*Team Deutsch* thématise dans l'unité « *Mythos deutscher Wald* » (*Team Deutsch*, 2011, 60-75), la forêt en tant qu'espace naturel et en tant que notion mythique en Allemagne. Des photos, une carte géographique et des textes informatifs documentent les aspects géoéconomiques de la forêt (*ibid.*, 60-63 ; 70). Sa fonction mythique est abordée à travers de dictons allemands

(*ibid.*, 64), d'un extrait de 21 lignes de l'essai « *Masse und Macht* » (1960) d'Elias Canetti et à travers de la représentation de la forêt dans les arts<sup>308</sup>. On trouve des reproductions de tableaux d'August Macke (« *Waldspaziergang* » (1913), *ibid.*, 64), de Gustav Klimt (« *Tannenwald* » (1901), *ibid.*, 68) d'Ernst Ludwig Kirchner (« *Im Wald* » (1919-20), *ibid.*) et de Caspar David Friedrich (« *Mann und Frau den Mond betrachtend* » (1830-35), *ibid.*, 71). Le volet littéraire de l'unité concerne le rôle mythique de la forêt dans les contes de fée (*ibid.*, 65-67), on y propose huit vers du poème « *Gefunden* » (1813) de Johann Wolfgang von Goethe (*ibid.*, 65)<sup>309</sup> et un extrait d'onze lignes du conte « *Schneewittchen* » (1812) des frères Grimm (*ibid.*). Diverses illustrations et un court texte informatif sur l'intérêt psychologique des contes pour enfants préparent les élèves à une discussion en classe sur la fonction des contes (*ibid.*, 66-67). Le projet final de l'unité est l'interprétation d'un poème. Les élèves peuvent choisir entre deux strophes du « *Abendlied* » (1778) de Mathias Claudius et le poème « *Mondnacht* » (1837) de Joseph von Eichendorff (*ibid.*, 72-73). Des notices biographiques succinctes sur les deux auteurs et une frise chronologique sur les époques littéraires permettent de situer les poèmes dans l'histoire littéraire et mettent en relief le romantisme, époque emblématique pour l'Allemagne. Les élèves sont également incités à apprendre par cœur et à réciter le poème choisi. Une autre tâche est d'en rechercher une adaptation musicale. Une fiche méthodologique et des questions ciblées aident à procéder à une analyse littéraire des poèmes (*ibid.*). Cette unité transmet alors du savoir culturel sur l'Allemagne et entame un véritable travail littéraire.

---

308 Le thème du mythe est également abordé dans une double page consacrée à Richard Wagner et son interprétation de la saga des « *Nibelungen* » (*ibid.*, 74-75).

309 Dans ce poème, la forêt n'a pas de fonction mythique, il s'agit du lieu de promenade du je lyrique et s'inscrit dans les motifs typiques du romantisme.

*Illustration 8 : La tâche finale de « Mythos deutscher Wald » (Team Deutsch, 2011, p. 72)*

## 2. „Abendlied“ und „Mondnacht“

**Schritt für Schritt**

**A. Wählen Sie eines der Gedichte aus und lesen Sie es noch einmal aufmerksam.**

- ▶ Notieren Sie in Stichpunkten Ihre Spontanreaktion.
- ▶ Schauen Sie sich die Textgliederung an und markieren Sie Schlüsselwörter.
- ▶ Untersuchen Sie: Thema, Metrik, Wortwahl, Satzbau, Klang, Bildlichkeit, Perspektive, Zeit, Raum und Aufbau.

**B. Interpretieren Sie das Gedicht.**

- ▶ Notieren Sie die zentralen Aussagen des Textes in Stichworten, inhaltlich und formal.
- ▶ Setzen Sie die Notizen in Verbindung mit den zentralen Aussagen.

### Struktur einer Gedichtinterpretation

---

**Einleitung**

- ▶ Titel, Thema, Information über den Autor / die Autorin und Epoche
- ▶ Kurze Zusammenfassung des Inhalts
- ▶ Mitteilung der ersten Leseerfahrung

---

**Hauptteil**

- ▶ Kurze Analyse der äußeren Form (Struktur des Textes)
- ▶ Analyse der formalen und sprachlichen Mittel
- ▶ Textanalytische Erläuterungen, abgeleitet aus dem Thema, dem Inhalt und den formalen und sprachlichen Besonderheiten des Gedichts

---

**Schluss**

- ▶ Zusammenfassende Interpretation
- ▶ Eventuell: persönliche Wertung

**Jetzt geht's los!**

**C. Verfassen Sie Ihre Gedichtinterpretation.**

- ▶ Achten Sie auf die Struktur und formen Sie die Redemittel von Seite 68 und 71 um.

*Einblick 1<sup>re</sup> : Die Eisbären de Marie Luise Kaschnitz*

La seule lecture intégrale d'un texte narratif proposé par un des quatre manuels analysés se trouve dans *Einblick 1<sup>re</sup>*. Il s'agit de la nouvelle *Die Eisbären* de Marie Luise Kaschnitz (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011, 100-119). Le choix des auteurs du manuel porte alors sur un auteur canonisé et un genre considéré comme typique pour la littérature d'après guerre en Allemagne. Il permet ainsi d'acquérir des références culturelles. Le thème universel de l'amour et de la confiance, ainsi que la dimension fantastique du texte, le rapproche du monde des élèves : dans la nouvelle, une femme est interrogée en pleine nuit par son mari sur l'exclusivité de leur amour. Elle revoit leur première rencontre fortuite et décide de ne pas avouer avoir attendu un autre homme, qu'elle aimait à l'époque. Troublée par le comportement de plus en plus étrange de son mari, elle apprend le lendemain que celui-ci est décédé dans un accident de voiture au moment même de leur discussion nocturne : c'était son esprit qui l'avait interrogée afin de pouvoir mourir en paix. Le texte est découpé en dix parties, chacune accompagnée d'un appareil didactique afin de permettre « en dix épisodes, d'étudier une œuvre complète et de mettre



*en place des stratégies conduisant progressivement à une lecture autonome* » (*Einblick 1<sup>re</sup>*, guide pédagogique, 2011, 5). Les auteurs proposent aussi un deuxième parcours de lecture abrégé, constitué des épisodes 1, 2, 4, 8 et 10 (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011, 101). L'étude du texte mène vers une tâche finale : expliquer la fin de l'histoire et écrire un rapport de police. Plusieurs tâches sensibilisent les lecteurs aux spécificités stylistiques du texte et développent des notions littéraires. Pour la première partie du texte par exemple, on propose un travail sur la distinction entre dialogue et récit. Tandis que cet extrait ne comporte que 20 lignes (*ibid.*, 102), la partie méthodologique intitulée « *Leseverstehen activ* » remplit une page entière (*ibid.*, 103). On y explique en français la distinction entre dialogue et récit et on donne des exemples d'expressions qui permettent de distinguer des faits et des hypothèses dans le discours rapporté. Les élèves ont la tâche de repérer ces éléments dans le texte. Les auteurs souhaitent ainsi faciliter la compréhension de la nouvelle, mettre en valeur le style de Marie Luise Kaschnitz et permettre une réflexion sur la fonction des discours direct et indirect, du dialogue et du monologue intérieur (*Einblick 1<sup>re</sup>*, guide pédagogique, 2011, 119). Après la lecture de la cinquième partie, les élèves doivent eux-mêmes écrire un monologue intérieur (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011, 110-111 ; voir *infra*) qui nécessite, tout comme la tâche finale – l'écriture du rapport de police (*ibid.*, 119) – une réflexion sur le changement de point de vue de narration. L'exploitation proposée inclut ainsi l'aspect stylistique et l'objectif de l'initiation à une lecture littéraire, mais la mise en page et la présentation de la nouvelle dans le manuel montre que ce n'est pas le premier objectif visé. La première double-page de l'unité met en avant sa thématique et son intérêt pour les élèves. Un encadré en français annonce que les élèves découvriront « *un couple qui s'interroge sur l'amour [...] ; le poids d'un secret enfoui [...]* » et qu'ils iront « *sceller le sort de l'héroïne* » (*ibid.*, 101). La possibilité de lire soit le texte en entier, soit seulement cinq extraits est également clairement annoncée, tout comme la tâche finale, l'écriture du rapport de police. L'intérêt de la lecture est alors justifié par le thème de l'amour et par le suspens que l'on peut attendre. L'acte de lecture est dédramatisé par l'offre immédiate de raccourcir le texte. Ce choix didactique correspond à l'approche actionnelle et à l'exigence de s'adapter aux compétences et aux centres d'intérêt du lecteur, ainsi qu'à ses besoins, à savoir s'entraîner à la lecture et à l'écriture. La mise en page de chaque extrait et le rapport du texte aux images et aux aides qui l'accompagnent traduisent la même stratégie : on semble vouloir dissimuler le fait qu'il s'agit d'un texte littéraire relativement long. Chaque double-page présente des photos ou reproductions de tableaux liées aux thèmes du zoo ou

du couple<sup>310</sup>, insérées au milieu des extraits et ayant une fonction purement illustrative. Elles 'allègent' davantage les textes qui ne comportent jamais plus que 35 lignes. Comme dans le manuel entier, les aides à la lecture sont illustrées par un dessin mettant en scène des personnages préoccupés par leurs sentiments et / ou leur relation à autrui (voir l'illustration *infra*). Le scénario didactique ne se distingue pas de ceux des autres unités : la lecture de la nouvelle ne peut donc pas 'effrayer' les élèves. En même temps, le fait d'avoir lu un texte littéraire original d'une certaine longueur n'est pas mis en valeur. Les concepteurs du manuel ont fait le choix pragmatique, adapté à la réalité de l'enseignement des langues étrangères, de 'ramener' la lecture littéraire aux procédés connus par les élèves.

---

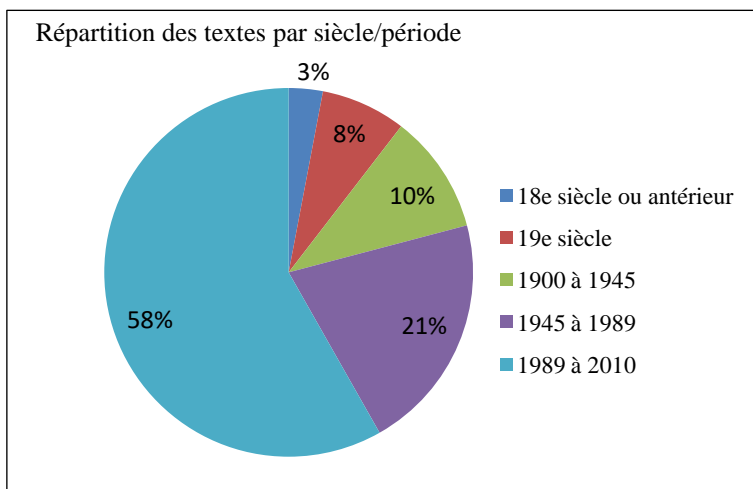
310 On trouve également une photo présentant une porte entrouverte (*ibid.*, 102) et une autre montrant une ambulance (*ibid.*, 116), deux objets qui représentent des éléments importants dans les extraits respectifs.

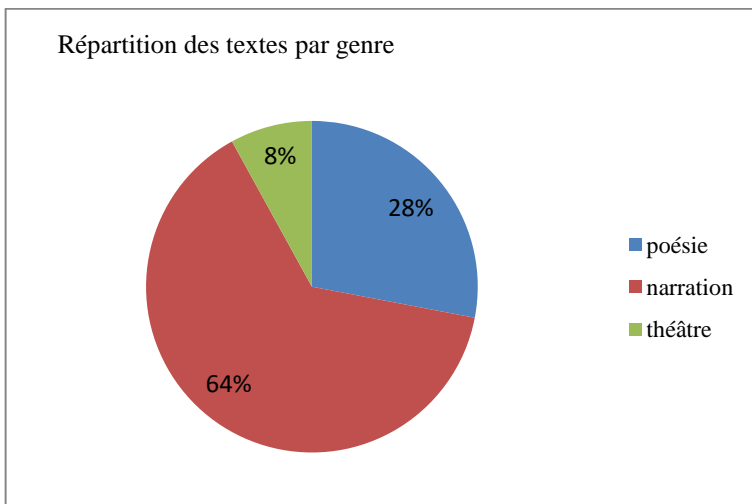


### 3.1.2.6 La littérature dans les manuels – un bilan

Nos analyses ont démontré que les quatre manuels proposent une multitude d'extraits littéraires. Les tâches et les formes de travail liées à leur exploitation sont très variées et correspondent à l'approche actionnelle. Ils permettent une introduction vivante de la littérature et encouragent les élèves à tisser des liens personnels avec les textes. Le texte littéraire retrouve alors une place nouvelle dans les manuels, notamment comme document informatif, mais aussi dans le but de préparer les élèves à une lecture autonome 'de plaisir'. En revanche, les qualités esthétiques des textes ne sont que rarement thématisées. La grande majorité des textes proposés est extraite d'œuvres narratives récentes, comme notre graphique suivant le montre :

*Graphique 5: La répartition des textes littéraires dans les quatre manuels analysés*





La littérature d'avant 1900 est surtout représentée par des poèmes : on trouve une dizaine d'extraits, en général comportant que quelques vers, de l'œuvre de Johann Wolfgang von Goethe, de Heinrich Heine et d'auteurs du romantisme, ainsi que la ballade entière « *Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland* » (1889) de Theodor Fontane. Deux courts extraits, tirés de *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795) de Johann Wolfgang von Goethe et de *Franz Sternbalds Wanderungen* (1798) de Ludwig Tieck représentent les textes narratifs anciens. Cinq citations d'une ligne chacune de *Wilhelm Tell* (1804) de Friedrich Schiller servent à illustrer la notion de *Held* (*Team Deutsch 1<sup>re</sup>*, 2011, 134), il s'agit du seul 'extrait' dramatique d'avant 1900. Le nombre restreint et la longueur limitée des textes littéraires anciens montrent qu'il ne s'agit pas du retour de l'approche de la langue par la littérature canonisée, mais d'une mise en relation thématique qui est profitable à un retour très modeste de cette littérature, grâce à son aspect intemporel : les auteurs classiques abordent des thèmes qui préoccupent toujours les élèves.

Avant tout, le choix des textes reflète les sociétés germanophones actuelles. Une place importante incombe aux extraits autobiographiques qui en procurent une illustration vivante aux élèves. Chaque manuel propose des textes littéraires et non-fictionnels thématissant des aspects multi- ou interculturels. En revanche, les auteurs des littératures de minorités sont peu présents : dans les quatre manuels confondus en figurent seulement quatre extraits, dont trois de l'œuvre de Wladimir Kaminer et un de Yadé Kara.

Dans le chapitre suivant, nous poursuivrons l'analyse des manuels, en questionnant la place qu'ils donnent aux phénomènes interculturels et au

développement de la compétence interculturelle. Nous y reviendrons sur quelques extraits littéraires afin d'analyser leur rôle au sein des unités construites autour d'une thématique interculturelle.

### 3.1.3 Les phénomènes interculturels et la compétence interculturelle

Les relations interculturelles et des faits socioculturels concernant les pays germanophones prennent une place importante dans les quatre manuels. Ils sont systématiquement présentés à l'aide de documents authentiques : les relations franco-allemandes sont thématisées, ainsi que l'Europe et la globalisation. Les manuels expliquent aussi les coutumes et les structures politiques des trois pays germanophones. Ils abordent également les thèmes des voyages et des études à l'étranger. La société allemande est présentée comme multiculturelle, la notion d'une identité nationale est discutée. Les documents des manuels 'normalisent' la composition multiculturelle de la société allemande et le contact entre les cultures : ils mettent en scène des Allemands d'origines diverses ou des étrangers en Allemagne au même titre que des Allemands 'de souche'. La troisième unité du manuel *Einblick*, intitulée « *Sich engagieren? Und wie!* » comporte par exemple un extrait autobiographique de Lale Akgün, une parlementaire sociale-démocrate allemande d'origine turque. Le texte raconte la prise de décision de la jeune femme de s'engager politiquement (*Einblick*, 2011, 88). Dans *Team Deutsch*, la sixième unité, « *Schöne neue Welt* », porte le titre d'une chanson du groupe berlinois *Culcha Candela*, d'origine multiethnique (*Team Deutsch*, 2011, 102). La chanson elle-même, dont on propose l'écoute, thématise la société de consommation exploitant la planète. Dans les deux exemples, les acteurs d'origine étrangère ne sont pas associés à des thématiques de migration, mais témoignent d'un engagement politique dans la société allemande, donc d'une intégration accomplie, sans stigmatisation.

Dans aucun des quatre manuels, l'objectif de développer la compétence interculturelle ne se limite à la présentation de savoirs culturels. Par les tâches proposées, les concepteurs prennent soin d'entraîner les savoir-faire et les savoir-être socio- et interculturels. Ainsi, les tâches sont très variées, en alternant le travail individuel avec le travail en binôme ou en groupe, et en proposant des activités cognitives et créatives. Des recherches personnelles, des questions sur les textes, des jeux de rôle ou des mises en scène font partie des démarches proposées. Des tâches nécessitant un changement de perspective comme la réécriture d'un texte en adoptant le point de vue d'un de ses personnages, ou l'organisation du travail en classe en groupes de discussion se basent sur l'empathie et la tolérance, fondamentales pour la compétence interculturelle.

La médiation franco-allemande est un autre volet de la compétence interculturelle mise en avant dans les quatre manuels. Des tâches précises font appel à des connaissances culturelles sur la France et sur les pays germanophones et exigent une réflexion sur les transferts culturels. *Fokus 1<sup>re</sup>* par exemple demande dans son unité « *Wirtschaft* » de développer une publicité pour un produit allemand, suisse ou autrichien (*Fokus 1<sup>re</sup>*, 2011, 118) destiné au marché français. *Team Deutsch* intègre même une rubrique *médiation* dans chaque unité : les tâches vont d'une comparaison entre des émissions de casting (*Team Deutsch*, 2011, 24-24) en passant par la présentation d'une enquête sur le patriotisme en Allemagne (*ibid.*, 56-57) jusqu'à des recherches étymologiques et idiomatiques, ciblant des mots et des expressions français et allemands (*ibid.*, 36-37). D'autres tâches relèvent de la médiation linguistique, comme un jeu de rôle proposé dans *Fokus 1<sup>re</sup>*, où l'on demande aux élèves de servir de médiateur dans une discussion entre un Allemand et un Français ne parlant pas la langue de l'autre.

Chacun des quatre manuels comporte au moins une unité s'articulant autour d'un ou de plusieurs aspects interculturels. Notamment l'appartenance culturelle est thématifiée :

- La deuxième unité de *Team Deutsch*, intitulé « Grenzen(los) » traite les aspects de la migration et de la multiculturalité en Allemagne et en Europe, l'origine française de mots allemands et la culture langagière de la Suisse (*Team Deutsch 1<sup>re</sup>*, 2011, 28-43).
- *Fokus 1<sup>re</sup>* parle dans sa deuxième unité, « Reisen », des habitudes de voyage des Allemands ainsi que de leurs séjours à l'étranger (*Fokus 1<sup>re</sup>*, 2011, 26-45). La septième unité, « Vielfalt und Besonderheiten », regroupe des documents thématifiant le patriotisme et les clichés, les institutions politiques, l'unification de l'Allemagne et l'immigration (*ibid.*, 122-137).
- *Perspektiven 1<sup>res</sup>* intitule sa 3e unité « Deutsch, deine Chance » (*Perspektiven 1<sup>res</sup>*, 2011, 58-73). L'attractivité de l'Allemagne pour des créateurs d'entreprises et des employés étrangers y est mise en relief. La quatrième unité « Gehen oder Bleiben? » s'intéresse à l'émigration allemande aux Etats-Unis, au problème démographique des nouvelles Länder et à leur effort d'inciter leurs populations à rester. Elle présente des textes narratifs sur le séjour, en 1910, d'une jeune Autrichienne à Paris et sur une famille qui fuit la RDA en 1978 (*ibid.*, 82-95).

- *Einblick 1<sup>re</sup>* choisit de thématiser dans sa 2e unité, « Ein neues Wir-Gefühl » la notion du patriotisme, la double appartenance culturelle et l'intégration (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 2011, 46-69). La 8e unité, « Sprachlabor Deutsch », traite du rôle de la langue allemande dans le monde, des dialectes allemands et de l'influence de la langue anglaise sur l'allemand (*ibid.*, 192-215).

Dans la suite, nous présenterons une unité par manuel, construite autour d'un thème interculturel. Nous en décrirons la conception, en ciblant l'activité de préparation et la tâche finale proposées et en apportant une attention particulière à l'intégration des textes littéraires dans les unités respectives.

### 3.1.3.1 *Einblick 1<sup>re</sup>*: « Ein neues Wir-Gefühl »

L'unité 2 du manuel *Einblick 1<sup>re</sup>*, intitulée « Ein neues Wir-Gefühl » comporte 13 double-pages. Sur sa double-page d'ouverture, les auteurs posent la question si le début de l'hymne national allemand (« *Union et droit et liberté pour la patrie allemande* ») résumait l'esprit national<sup>311</sup> (*Einblick 1<sup>re</sup>*, 44-45). Ils annoncent la tâche finale de l'unité, à savoir un jeu de rôles où des personnages expliquent ce que l'Allemagne signifie pour eux<sup>312</sup> (*ibid.*). La double-page d'ouverture explicite également, en français, les contenus de l'unité et annonce les extraits littéraires proposés, à savoir un extrait du roman *Selam Berlin* (2003) de l'auteur d'origine turque Yadé Kara et un extrait du recueil *Ich bin kein Berliner*<sup>313</sup> (2007) de Wladimir Kaminer, d'origine russe. Toujours sur cette double-page, on explicite les contenus et les objectifs de l'unité : on veut faire découvrir aux élèves « *l'importance que revêt le football pour l'image de l'Allemagne, [et] la complexité et la richesse de l'identité allemande* » (*ibid.*), mais aussi que « *[...] rien n'est acquis en matière d'intégration* » (*ibid.*). L'unité propose sur la double-page suivante une panoplie de documents divers. La mixité de la société allemande est documentée par deux graphiques concernant les flux migratoires en Allemagne depuis 1991 (*ibid.*, 50 ; 51) et des portraits audio et vidéo de deux jeunes femmes d'origine turque, à savoir d'Aygül Özkan, la première ministre régionale d'origine

---

311 « „Einigkeit und Recht und Freiheit für das deutsche Vaterland" – fasst diese Zeile der deutschen Nationalhymne das deutsche Nationalgefühl zusammen? » (*Einblick 1re*, 2011, 44).

312 La consigne est la suivante : « Wählen Sie eine Rolle und erklären Sie, was Deutschland für Sie bedeutet » (*ibid.*, 45).

313 Le livre, sous-titré 'guide pour des touristiques paresseux' et contenant des anecdotes et descriptions de différents lieux berlinois, ne correspond pas à la définition de littérature que nous avons retenue pour notre travail, dont la fictionnalité est un trait distinctif.



immigrée<sup>314</sup>, et de Melda Akbas, une jeune femme écrivain<sup>315</sup>. Un graphique et un document audio thématisent le rôle de l'école pour l'intégration (*ibid.*, 50-52). Le manuel propose également un travail de recherche sur la nouvelle mascotte berlinoise, les *Buddy Bären*<sup>316</sup> (*ibid.*, 52) et l'analyse d'un extrait du film *Neukölln unlimited* (*ibid.*)<sup>317</sup>. La complexité de l'identité nationale après la réunification est abordée à travers d'un court extrait d'un article de journal (*ibid.*, 59) et des brefs témoignages concernant la chute du mur (*ibid.*, 61). Une double-page (*ibid.*, 54-55) est consacrée au rôle du football pour l'image de l'Allemagne, suivi d'un témoignage du journaliste et auteur Matthias Matussek, faisant part de son attachement à l'Allemagne (*ibid.*, 56). Un extrait du discours de l'ancien président fédéral Christian Wulff à l'occasion du 20<sup>e</sup> anniversaire de l'unification allemande (*ibid.*, 60) confirme la volonté de l'Allemagne de se considérer comme une société qui puise sa force dans la différence. Christian Wulff souligne dans ce discours qu'il considère les musulmans allemands comme partie intégrante de la société.

### Selam Berlin de Yadé Kara

L'extrait de *Selam Berlin* de Yadé Kara est destiné à l'entraînement de la compréhension orale et de l'expression écrite. Il est annoncé sous la thématique de la lutte contre les clichés (*ibid.*, 57) et intitulé « *Das ist auch meine Heimat!* ». L'extrait comporte 30 lignes avec cinq coupures. Son narrateur, un jeune Berlinoise d'origine turque, visite une chambre à louer à Berlin. Malgré un rendez-vous convenu une heure auparavant par téléphone, la propriétaire prétend ne plus avoir de chambre disponible dès qu'elle voit le narrateur, 'typé' turc : au téléphone, elle pensait parler à un Berlinoise 'de souche', à cause de l'allemand sans faute et l'accent berlinois du narrateur. L'extrait thématise alors la mixité de la société et la discrimination.

La lecture est guidée par une rubrique appelée « *Strategien mit Klick* » (*ibid.*, 58). On y attire l'attention sur les indices qui renseignent le lecteur sur

314 Aygül Özkan était membre du parlement de la Basse-Saxe pour la partie chrétienne-démocrate (CDU) et ministre régionale au ministère des Affaires sociales et de l'Intégration de la Basse-Saxe de 2010 à 2013.

315 Melda Akbas a publié en 2012, à l'âge de 19 ans, le livre autobiographique *So wie ich will – Mein Leben zwischen Minirock und Moschee* et en 2013 *Warum fragt uns denn keiner?*, une critique du système scolaire allemande.

316 Il s'agit de sculptures d'ours multicolores de 2 mètres de haut, créées par Eva et Klaus Herlitz en 2001 à Berlin. Elles sont exposées dans le monde entier afin de récolter de l'argent au profit de l'UNICEF.

317 Il s'agit d'un film documentaire d'Agostino Imondi et de Dietmar Ratsch de 2010, retraçant la vie d'une fratrie de trois jeunes garçons d'origine libanaise à Berlin. Menacés d'expulsion, ils essaient de nourrir leur famille par leur art, le hip-hop.

le comportement des personnages et qui facilitent la compréhension des passages en dialecte. Les élèves ont la consigne d'expliquer la situation de discrimination racontée et de prendre position par rapport au problème. Ils doivent ensuite inventer un slogan pour un projet fictif, à savoir l'organisation d'une campagne d'information contre la discrimination lors d'un stage, tout aussi fictif, dans une association allemande. L'exploitation du texte s'inscrit ainsi clairement dans l'approche actionnelle, en proposant des tâches précises demandant une production personnelle. La lecture du texte prépare les élèves à la tâche finale, aussi bien en leur fournissant des moyens linguistiques que des idées pour leur argumentation, en même titre que les documents non littéraires de l'unité. Une exploitation littéraire n'est pas visée.

### *Ich bin kein Berliner de Wladimir Kaminer*

L'extrait d'environ 25 lignes d'*Ich bin kein Berliner* de Wladimir Kaminer (*ibid.*, 62) figure dans la rubrique « *Einblick in die Literatur* », proposant dans chaque unité « *un extrait littéraire lié au thème de l'unité* » (*ibid.*, 5). Dans cet extrait, le narrateur relate le désir des Allemands de savoir ce que les étrangers pensent d'eux. Il confirme aussi que les clichés sur l'Allemagne perdurent à l'étranger : Hitler, la bière et le sens de l'ordre seraient considérés comme typiquement allemands. En revanche, les exploits sportifs, économiques ou scientifiques seraient rarement cités. L'aide à la lecture, proposée dans la rubrique « *Strategie* » (*ibid.*, 63), concerne en premier lieu les entraves linguistiques : on incite les élèves à mobiliser le champ lexical de l'unité et à repérer l'expression de la cause. Une analyse stylistique est entamée dans la mesure où l'on explique la notion d'ironie afin que les élèves repèrent les passages ironiques du texte. Des questions portant sur l'image de l'Allemagne dans le texte incitent à la déconstruction des clichés et ouvrent la voie à une prise de conscience du poids du passé pour les Allemands.

Comme l'extrait de *Selam Berlin*, celui d'*Ich bin kein Berliner* est avant tout un outil pour mener les élèves vers les tâches finales de l'unité, à savoir des prises de position par rapport à l'Allemagne. En expression orale, ils doivent enregistrer des témoignages pour un site web fictif, destiné à donner une image positive de l'Allemagne. Pour ce faire, ils sont invités à choisir un des rôles suivants : celui d'un Français, fan de l'Allemagne, celui d'un jeune Allemand d'origine étrangère, ou encore celui d'un sportif ou d'un politicien connu. En leurs noms, ils expliquent ce que l'Allemagne signifie pour eux et quel symbole, quelle personnalité ou quel événement la représente. Ils doivent ensuite donner des conseils pour faciliter l'intégration en Allemagne. En expression écrite, on demande la rédaction d'une lettre de candidature pour un reportage télévisé : son objectif est de montrer les différentes facettes de l'esprit national en l'Allemagne d'aujourd'hui. Les élèves peuvent alors choisir

le rôle d'un étranger, d'un Allemand d'origine étrangère ou d'un Allemand né après la réunification. Ils doivent décrire ce que l'Allemagne signifie pour eux, pourquoi ils aiment ce pays et comment ils jugent leur propre intégration, tout en restant critique.

L'unité pédagogique est alors pleinement ancrée dans la démarche actionnelle : l'étude des documents, y compris littéraires, mène vers une tâche finale concrète. Les contenus aident à différencier et à enrichir l'image de l'Allemagne contemporaine et font réfléchir sur les clichés. Les activités proposées nécessitent de l'empathie et demandent la prise en compte de la perspective d'autrui. La compétence interculturelle est ainsi entraînée dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.



### 3.1.3.2 *Fokus I<sup>re</sup>* : « Vielfalt und Besonderheiten »

« *Vielfalt und Besonderheiten* », la septième unité du manuel *Fokus I<sup>re</sup>*, est constituée de huit double-pages (*Fokus I<sup>re</sup>*, 122-137). Sur la double-page de présentation (*ibid.*, 122-123), un récapitulatif précise les tâches demandées : définir la notion de patriotisme, prendre position par rapport au thème de la politique scolaire, présenter des événements-clés de l'histoire allemande et mener une discussion sur le thème de l'intégration, notamment à l'exemple d'une campagne de publicité encourageant l'apprentissage de la langue et la communication pour vivre pleinement, intitulée « *Raus mit der Sprache – rein ins Leben* »<sup>318</sup>. Un montage de photos de portraits de personnes d'âges et d'origines diverses, couvrant trois quarts de la double page, est accompagné par la citation « *Deutschland hat viele Gesichter* »<sup>319</sup>. Pour entrer dans le sujet, les élèves doivent expliquer cette citation.

L'unité comporte des documents très diversifiés : on trouve des brefs témoignages et des statistiques sur la fierté nationale et la politique scolaire, des textes informatifs sur des clichés, des questions concernant des documents vidéo et audio, respectivement sur le conseil fédéral et la politique scolaire (*ibid.*, 124-127). Une double-page est dédiée au mur de Berlin (*ibid.*, 128-129), elle contient une présentation des dates-clés, un texte informatif sur le mur, la reproduction d'un tableau de Johannes Heisig, intitulé « *Bernauer Strasse I* » (2008), ainsi qu'un texte littéraire : un extrait du récit « *Mein Leben im Schrebergarten* » (2007) de Wladimir Kaminer.

#### « *Mein Leben im Schrebergarten* » de Wladimir Kaminer

Dans cet extrait, le narrateur d'origine russe raconte son acquisition d'un jardin ouvrier dans une association berlinoise, dénommée « *Glückliche Hütten* » qui regroupe deux associations gérées respectivement en RDA et en RFA avant la chute du mur. Le narrateur décrit d'une manière ironique la réglementation sévère de l'association et les rituels des jardiniers, marqués par un esprit communautaire très fermé. Il confirme l'existence d'un 'mur dans les têtes' qui séparerait toujours les Allemands des deux côtés. L'élève français se voit ainsi face à la vision d'un immigré russe du phénomène culturel des jardins ouvriers en Allemagne. Le narrateur rapporte également le vécu des Allemands dans ce microcosme des jardiniers pendant la guerre froide, avec ses interdits et ses contacts clandestins. La situation de narration et les informations civilisationnelles du texte sont alors particulièrement intéressantes

---

318 Il s'agit d'une campagne de la fondation *Deutschlandstiftung Integration*.

319 « *L'Allemagne possède beaucoup de visages* » (traduction de Susanne Geiling-Hassnaoui).

pour un questionnement interculturel, qui n'est toutefois pas proposé par le manuel. L'exploitation du texte vise simplement sa compréhension globale<sup>320</sup>, sans questionner son originalité stylistique : le seul texte littéraire de l'unité possède le même statut que les autres documents.

La double-page qui suit la présentation du texte de Wladimir Kaminer concerne l'intégration. On y trouve des témoignages de Cem Özdemir, le président d'origine turque du parti des Verts, un court portrait de la danseuse Nikeata, d'origine jamaïcaine, et des questions sur un extrait vidéo d'une interview avec Angela Merkel et un policier d'origine turque (*ibid.*, 130-131) : la mixité culturelle de la population allemande d'aujourd'hui et des exemples d'intégration réussies sont ainsi mis en avant. Les documents contiennent le vocabulaire et les informations nécessaires pour réaliser les tâches finales : la première est la rédaction d'un commentaire pour un journal fictif. Il porte sur le discours de Christian Wulff à l'occasion du 20<sup>e</sup> anniversaire de la réunification allemande, dont un extrait de 25 lignes est présenté (*ibid.*, 136). Une deuxième tâche vise la médiation : dans un exposé oral à l'occasion de la journée franco-allemande, les élèves présenteraient un objet qui représente dans leurs yeux la diversité en Allemagne. La troisième tâche, une discussion sur le patriotisme, est guidée par des questions concernant les limites éventuelles de ce sentiment. Des conseils méthodologiques guident les élèves dans la réalisation des trois tâches.

Comme le titre de l'unité l'annonce, les auteurs du manuel souhaitent surtout montrer qu'il n'y a pas une culture allemande monolithique, mais que l'Allemagne est un pays d'une grande richesse et diversité culturelle. Les élèves sont acteurs d'une réflexion basée sur des savoirs culturels par les tâches proposées qui nécessitent des savoir-faire et des savoir-être inter-culturels.

---

320 Les questions posées sont les suivantes : « 1. Was passiert eines Tages? ; 2. Wie reagieren die Gärtner auf den Besuch der Prüfungskommission? Warum? ; 3. Was erfahren wir über die „Glücklichen Hütten“? Was symbolisieren sie? » (*ibid.*, 129).

### 3.1.3.3 *Team Deutsch 1<sup>re</sup>* : « Grenzen(los) »

La deuxième unité de *Team Deutsch 1<sup>e</sup>* est intitulée « Grenzen(los) » et comporte huit double-pages. Elle propose une première activité « pour se familiariser avec le thème » (*ibid.*, 4) sur sa double-page de présentation, montrant plusieurs photos de panneaux de commerces. Ils comportent des mots d'origine étrangère mal orthographiés : une boulangerie propose des « Croissants » [sic] (*ibid.*, 28), un magasin est fermé pour des « Reparaturarbeiten » [sic] (*ibid.*, 29). On invite les élèves à analyser ces erreurs. L'objectif est la sensibilisation au thème de la 'migration des langues', fil rouge de l'unité : il s'agit aussi bien de l'étendu géographique d'une langue suite aux migrations des Hommes que de l'enrichissement d'une langue par l'intégration de mots étrangers. La double-page d'introduction annonce les textes et thèmes travaillés, ainsi que la tâche finale : raconter une histoire de vie marquée par la migration<sup>321</sup>. Sur les pages suivantes, l'influence des langues entre elles et le plurilinguisme sont traités dans l'essai « *Ich wäre gerne European* » de Marco Pautasso (*ibid.*, 32-33), dans une interview avec l'écrivain d'origine iranienne Navid Kermani (*ibid.*, 36), accompagnée des dessins d'enfants représentant leur plurilinguisme (*ibid.*, 34), et par une double-page proposant plusieurs documents sur des mots d'origine française présents dans la langue allemande (36-37). Le thème est élargi par un dossier consacré aux langues en Suisse (*ibid.*, 2-43). Les auteurs prennent ainsi soin de présenter l'étendu de l'espace germanophone en dehors de l'Allemagne. Le seul texte littéraire de l'unité concerne les langues et nationalités présentes à Berlin : il s'agit d'un extrait du recueil « *Russendisko* » de Wladimir Kaminer (2002), intitulé « *Geschäftstarnungen* ».

---

321 La tâche est intitulée : « *Unser Projekt: Eine Lebensgeschichte erzählen. Migrationsgeschichten* » (*ibid.*, 28).

« *Geschäftstarnungen* » de Wladimir Kaminer

Le récit raconte l'expérience multiethnique du narrateur dans des restaurants berlinois : lorsqu'il veut montrer des coins typiques de Berlin à un ami anthropologue, il tombe sur un fast-food turc, géré par des Bulgares. Il se rend ensuite compte que les propriétaires d'une pizzeria sont des Grecs ayant appris l'italien, tandis que les serveurs d'un restaurant grec sont des Arabes. Le narrateur cherche ensuite à savoir qui gère les restaurants typiquement allemands, mais il tombe sur un mur de silence ...

Les questions posées par rapport au texte se limitent à une interprétation du titre, un listing des restaurants et des nationalités des propriétaires ainsi qu'une prise de position par rapport à leur stratégie de marketing. Les élèves sont également invités à rédiger une biographie de Wladimir Kaminer à partir d'une biographie tabulaire (*ibid.*).

Le thème de la migration des langues est complété par une double-page qui informe sur la tradition des voyages aux fins éducatives. Deux documents résument les traditions de la bourgeoisie et des artisans allemands et invitent à une discussion sur les différentes raisons de voyager, autrefois et aujourd'hui (*ibid.*, 37-38). Comme tâche finale, les élèves<sup>322</sup> sont censés d'interviewer une personne avec arrière-plan migratoire de leur entourage et de raconter cette histoire devant la classe.

L'unité présente non seulement l'Allemagne actuelle comme pays d'immigration, mais montre les contacts culturels et le plurilinguisme comme phénomènes universels et pérennes. Elle ne se limite pas à la transmission d'un savoir culturel : par le fait d'inciter les élèves à retracer des histoires de migration, l'empathie et le changement de perspective, constituantes essentielles de la compétence interculturelle, sont particulièrement sollicités.

---

322 Afin de guider la tâche finale, à savoir la rédaction d'un récit d'une biographie migratoire, le manuel propose des documents supplémentaires, comme un texte informatif et des grilles d'écoute pour des récits de migration enregistrés (*ibid.*).



Illustration 11 : Double-page de l'unité « Grenzen(los) » (Team Deutsch 1<sup>re</sup>, 2011, p. 30-31)



- WORTSCHATZ**
- 1 sich erlauben (inver)
  - 2 sich erlauben (inver)
  - 3 auf der Spur sein (lit) er lo
  - 4 verfolgen (inver)

Ich war von den Ergebnissen meiner Untersuchungen sehr überrascht und lief erregt wieder nach die Frage, wer die so genannten Deutschen sind, die diese typisch einheimischen Läden mit Joghurt<sup>1</sup> und Saufrucht betreiben. Die kleinen gemütlichen Kneipen, die oft 'Ilet Olyu' oder 'Ilet Schalyu' oder ähnlich heißen, sind so das Bier immer nur die Hälfte kosten. Doch so dort stieß ich auf eine Mauer des Schwiegens. Mein Gefühl sagt mir, dass ich etwas Großes auf der Spur<sup>2</sup> bin. Altem komme ich jedoch nicht weiter. Wenn jemand wirklich weiß, was sich hinter einem dieser kleinen russischen Kneipen verbirgt<sup>3</sup>, darf er nicht ruhig, ich bin für jeden Tipp dankbar.

Aut. in: Stefan Kramar, *Business*, Göttingen, 2007

**B.** Der 'Ilet der Geschichte ist „Geschäftstamungen“. Können Sie erklären, was er bedeutet?

das Geschäft + die Beratung = ?

**C.** Füllen Sie die Tabelle aus. Nennen Sie alle Lokale aus dem Text.

| Lokale     | Nationalität der Besitzer |
|------------|---------------------------|
| Topfkecher | in Bulgari                |

**D.** Was halten Sie von der Marketingstrategie der Lokalbesitzer?



**1. Eine russisch-deutsche Biografie**  
Verfassen Sie anhand dieser Angaben eine Kurzbiografie des Autors.

|                    |   |
|--------------------|---|
| Namen              | Wladimir Kamnitzer  |
| Geburtsdatum       | 1987  |
| Geburtsort         | Moskau (damals Sowjetunion, heute Russland)   |
| Ausbildung/Studium | Ausbildung zum Postingenieur und Studium der Sprachlehre in Moskau                                  |
| Berufstätigkeit    | 1998 bis 2002: Journalist bei der Zeitung 'Pravda' (Wahrheit)                                       |
| Interessensgebiete | Reisen, Sprache seiner Heimat, Deutsch  |
| Wichtigste Bücher  | Praschniki, Billiarumnik (Bilboer);<br>Praschniki Welt beim BFG 4 Radio Multichilli (Radioemission) |

**2. Berlin, eine vielfältige Stadt**

**A.** Lesen Sie die Erzählung von Wladimir Kamnitzer.

Der aus Russland nach Berlin emigrierte Wladimir erforscht seine neue Umgebung und bemerkt, was er erfindet und beobachtet. Hier schreibt er über Berliner Lokale.

**Geschäftstamungen<sup>1</sup>**

Eine Beschreibung<sup>2</sup> nach der Schicksal nach Wilmersdorf. Ich wollte meinem Freund Iliu Krip, dem Typen, was ich ihm erzählen wollte, sagen.  
Er war schon lärmfroh, war keine Hausfrau und ich war ein bisschen tschechisch<sup>3</sup>. Die beiden Verkäufer hatten augenscheinlich<sup>4</sup> nichts an mir und ruckten in Bulke ihren Ste. Die  
1. Aus dem Langprosaer kam meinem Freund bekannt vor. Er erkannte die Stimme einer  
berühmten bulgarischen Sängerin und sang eine paar Strophen mit.  
Krip ler in Moskau immer noch bulgarische Musik. Ich wandte mich mit dieser Frage an  
Iliu. Er sagte mir, dass es sich um eine bulgarische Sängerin handelte, die in Bulgarien  
2. »Das sind keine Tschechen, das sind Bulgaren, die nur so tun, als wären sie Tschechen,« erklärte  
mir Krip, der mich ein wenig bulgarisches Blut in seinem Adern hat. »Das ist wahrscheinlich  
Ihre Geschäftsstrategie<sup>5</sup> oder wissen Sie das?«, fragte ich. »Berlin ist so vielfältig<sup>6</sup>. Man  
kann alles finden. Der Kommissar ist daran gewöhnt, dies er  
einem tschechischen tschechischen Tschechen beibringt, auch wenn sie in Wirklichkeit Bulgaren  
3. sind,« erklärte mir die Verkäufer.  
Gleich am nächsten Tag ging ich in ein bulgarisches Restaurant, das ich vor kurzem ent-  
deckt hatte. Ich bildete mir ein, die Bulgaren dort wären in Wirklichkeit Tschechen. Doch die-  
se Leute waren nicht tschechisch. Ich erinnerte mich an die halber aus dem tschechischen  
Restaurant nebenan an Grotto. Sie waren nicht tschechisch, sondern russisch. Ich war  
zur Volkshochschule gegangen, um dort tschechisch zu lernen, erlaubten sie mir. Die Gast

- WORTSCHATZ**
- 1 Beschreibung
  - 2 erzählen
  - 3 tschechisch
  - 4 augenscheinlich
  - 5 Geschäftsstrategie
  - 6 vielfältig
  - 7 erkannte
  - 8 bemerken, merken an

### 3.1.3.4 *Perspektiven I<sup>res</sup>* : « *Gehen oder Bleiben?* »

Tandis que la troisième unité de *Perspektiven I<sup>res</sup>*, intitulée « *Deutsch, deine Chance* », montre l'attractivité de l'Allemagne pour les étrangers, l'unité « *Gehen oder bleiben ?* » aborde l'émigration allemande. La migration est alors présentée comme phénomène universel dont les flux ne vont pas seulement dans un sens : chacun entre nous peut être un immigré. La double-page de présentation invite à une entrée humoristique concernant la présence des Allemands à l'étranger, avec une photo prise au Portugal, montrant un kiosque à la plage qui affiche le slogan « *Letzte Bratwurst vor Ankara* »<sup>323</sup>. Les activités linguistiques de l'unité sont précisées à l'aide des descripteurs du cadre européen ; les micro-tâches très diversifiées et la tâche finale de l'unité sont annoncées. On propose aux élèves la réalisation d'une interview d'une personnalité, la participation à un conseil municipal, l'écriture d'une lettre personnelle, ou encore la création d'une page publicitaire. Ces productions fictives mènent vers la tâche finale, à savoir un débat sur la notion de *Heimat* (*ibid.*, 81). Le premier aspect traité dans l'unité est l'émigration des Allemands vers les Etats-Unis. Deux articles présentent respectivement la ville de Fredericksburg au Texas, fondée par des Allemands, et des chercheurs scientifiques installés à Boston (*ibid.*, 82-84). La double-page suivante, intitulée « *Initiative Ost* » présente à travers de documents divers les efforts des *Neue Länder* de limiter l'émigration et d'attirer des jeunes chez eux. Un travail sur la ville de Leipzig, basé sur un document vidéo (*ibid.*, 90) complète ce volet du sujet.

L'unité propose deux extraits littéraires, racontant chacun la décision difficile de partir ou de rester chez soi :

#### « *Paris oder Wien ?* » (2007) de Peter Henisch

Dans cet extrait du roman *Eine sehr kleine Frau*, Peter Henisch relate les souvenirs de sa propre grand-mère qui a passée dans sa jeunesse, en 1910, une année à Paris. Elle pense aux opportunités que cette ville, plus ouverte et chique que sa ville natale Vienne, lui aurait offertes. La grisaille de Vienne lui fait regretter d'avoir choisi de rentrer. Les questions sur le texte guident les élèves vers une interprétation des sentiments de la protagoniste en tenant compte de l'implicite : ils doivent par exemple repérer les passages qui suggèrent qu'elle était amoureuse de son cousin parisien. On attire également l'attention sur les couleurs ternes qu'elle associe à Vienne. La tâche finale

---

323 En français : « Dernière saucisse rôtie avant Ankara » (traduction de Susanne Geiling-Hassnaoui). Les élèves sont invités à interpréter la photo.

liée à cette page littéraire est l'écriture d'une lettre fictive de la jeune fille à sa tante parisienne, quelques mois après son retour. Une compréhension profonde du récit est alors nécessaire. Le travail autour de ce texte lie ainsi la démarche de l'analyse littéraire et l'exploitation de son potentiel interculturel : le texte dédramatise l'expérience de l'étranger en montrant que l'on peut s'y sentir mieux que dans sa ville natale. De plus, il offre aux élèves français un regard étranger sur Paris et il exige, à travers la tâche finale, un changement de perspective.

« Raus aus der DDR » de Charlotte Link

Dans la trilogie *Sturmzeit* dont le texte est tiré<sup>324</sup>, Charlotte Link<sup>325</sup> raconte l'histoire d'une famille allemande à travers plusieurs générations. L'extrait choisi pour le manuel présente la fuite clandestine d'une partie de la famille de la RDA pour s'installer en RFA, en 1978. Il décrit les pensées de la protagoniste Julia au moment où la famille quitte son appartement et la tension qu'elle ressent lorsqu'elle rejoint le camion qui doit les emmener à l'Ouest. Comme pour le texte « *Paris oder Wien ?* », le manuel propose une démarche de l'explicite vers l'implicite et amorce un travail d'interprétation. Une partie des connaissances du contexte historique, nécessaires à la bonne compréhension, sont fournies par un court document informatif sur les voies de transit de Berlin vers l'Allemagne de l'Ouest. Ensuite, un deuxième extrait de seulement cinq lignes est proposé. Il s'agit du contrôle à la frontière où les policiers interrogent le conducteur du camion et décident de fouiller sa cabine. Les élèves sont alors invités à émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire. Comme tâche finale, ils doivent se mettre à la place de Julia qui raconte, après la chute du mur, son histoire dans une émission radiophonique. Ce texte et son exploitation montrent aux élèves français le clivage entre les deux Etats allemands et relativisent l'idée d'une identité allemande : la protagoniste est-allemande ressent de la peur devant l'inconnu de l'autre côté du mur, l'Allemagne de l'Ouest est un pays étranger pour elle.

Comme dans les unités des trois autres manuels que nous avons présentées, l'approche actionnelle détermine clairement l'unité « *Gehen oder Bleiben ?* ». L'exploitation des documents donne aux élèves les moyens, en terme d'idées et de structures, de s'atteler à la tâche finale de l'unité, à savoir l'organisation d'un débat en classe. Un groupe d'élèves doit souligner les avantages d'une vie à l'étranger, tandis qu'un autre doit montrer son

---

324 Il s'agit plus précisément d'un extrait du troisième volume de la trilogie, *Die Stunde der Erben*. München: Goldmann, 1996.

325 L'auteur est présentée par une biographie illustrée succincte dans la marge de la page.



### 3.1.3.5 Les approches interculturelles des manuels – un bilan

Notre analyse montre que l'entrée culturelle exigée par les textes officiels est pleinement respectée dans les quatre manuels. Ils permettent une approche vivante et diversifiée des espaces et des civilisations germanophones. Les auteurs prennent soin de présenter également la Suisse et l'Autriche. L'Allemagne est montrée comme pays multiculturel, le rayonnement de la culture allemande à l'étranger est abordé. Les relations franco-allemandes sont mises en avant, la médiation culturelle est amorcée. Les approches, les formes de travail et les documents authentiques proposés sont variés et favorisent le développement d'une compétence interculturelle dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être : notamment la capacité de changer de perspective est systématiquement entraînée, l'empathie est sollicitée. Les textes littéraires trouvent leur place dans les unités en tant que héritage culturel et témoignage de phénomènes et de rencontres interculturels.

### 3.1.4 Les manuels d'allemand des éditeurs français et la section Abibac

Les quatre manuels témoignent, d'après nos analyses, d'une orientation interculturelle qui implique un retour du texte littéraire. Ils visent alors le même objectif principal que la section Abibac, à savoir le développement de la compétence interculturelle. Cependant, ils ne peuvent répondre entièrement aux exigences de la section. Il est envisageable de se servir de certains de leurs documents afin d'introduire une notion ou un thème, ou pour apporter un point de vue supplémentaire. Mais les exploitations proposées sont rarement assez approfondies pour un travail en Abibac. Ce constat concerne surtout les extraits littéraires, en règle générale raccourcis ou découpés et accompagnés par des questions précises guidant la lecture. Or, les élèves en Abibac doivent être capables, dès le début de la classe de première, de lire en autonomie des œuvres intégrales d'une longueur conséquente. Leur préparation à la lecture autonome ainsi qu'à l'analyse littéraire doit avoir lieu en classe de seconde.

Les élèves en Abibac doivent également être entraînés à une maîtrise linguistique plus nuancée que celle proposée dans les manuels : le niveau B2 visé dans l'enseignement de la première langue étrangère est articulé autour de quatre notions précises, *mythes et héros, lieux et formes de pouvoir, espaces et échanges et le progrès*, auxquels se réfèrent les documents proposés dans les manuels. Même si ces notions rendent des approches variées et approfondies possible, les manuels doivent les traiter en tenant compte des horaires restreints de l'enseignement des langues. Ceci implique

le recours à des structures et à un vocabulaire limités qui permettent l'articulation de réflexions d'ordre général, telles qu'elles sont demandées au baccalauréat<sup>326</sup>. Or, même si les programmes de la section Abibac n'exigent pas explicitement le niveau C1 pour les activités d'expression, l'analyse et le commentaire des documents demandés lors des épreuves nécessitent des capacités d'expression nuancées dans des domaines diversifiés et des savoirs littéraires et civilisationnels plus conséquents que les manuels ne puissent proposer. Le recours à d'autres ressources que les manuels français nous semble alors inévitable en section Abibac, afin d'accompagner et compléter efficacement la lecture des quatre œuvres intégrales.

### 3.2 Lire des textes littéraires – les publications spécifiques pour la lecture d'œuvres en classe

En dehors des manuels scolaires proposés par des maisons d'édition privées, les professeurs en France ont à leur disposition des ressources conçues, éditées et distribuées sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale par un réseau spécifique, rénové en février 2014 et rebaptisé *canopé*. L'idée d'un espace d'échange et de documentation accompagnant les professeurs remonte à Ferdinand Buisson et Jules Ferry qui créèrent, en 1879, un musée pédagogique à Paris et, en même temps, une revue pédagogique. Leur objectif était « *d'instituer ainsi une exposition permanente, une grande bibliothèque spécialisée destinée aux maîtres du primaire et un centre de réflexion voué à l'étude des méthodes d'enseignement [...]* »<sup>327</sup>. L'évolution de ce premier lieu d'échange vers un institut pédagogique chargé de missions concrètes fut complétée, en 1954, par la création d'un réseau national de documentation pédagogique constitué du « *Centre national de documentation pédagogique* » (CNDP) et de centres régionaux<sup>328</sup>. Sa vocation première reste la multiplication des échanges et des contacts entre enseignants. Une deuxième mission du CNDP et de son réseau, les centres régionaux (CRDP) et départementaux (CDDP), est la proposition de documents adaptés aux besoins pédagogiques

326 Au baccalauréat, les élèves doivent rédiger des récits ou des argumentations d'environ 130 mots. Les sujets se réfèrent aux textes de compréhension proposés. Pour des exemples de sujets d'examen voir: <http://www.bankexam.fr/etablissement/2161-Bac-L/2448-Allemand-LV1>. [Consulté le 15 juillet 2015].

327 MOREL, Yves. « Le Cndp, instrument et exutoire d'une réforme inhibée du système éducatif ». In : *E & D Education et Devenir* [en ligne]. Sahurs : Education & Devenir, s.d. [Consulté le 22 novembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://education.devenir.free.fr/CNDP.html>.

328 En 1955, on créa les centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) et les centres départementaux (CDDP), présents dans chaque académie, comme sections du CNDP. Le réseau prend, en 1956, le nom d'*Institut pédagogique national* (IPN) (*ibid.*).

réels des enseignants, car depuis les années 1950, l'idée d'« *utiliser le document comme substrat [du] cours plutôt que comme illustration de celui-ci* » gagne en importance (*ibid.*). En 1987, les services éditoriaux du CNDP passent sous le contrôle de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) afin d'assurer la qualité et la conformité des documents. On souhaite ainsi « *stimuler la force de proposition éditoriale et l'adaptabilité des CRDP* » (*ibid.*). Le CNDP devient alors « *un organisme spécialisé dans le développement des techniques documentaires et pédagogiques les plus modernes [...]* » (*ibid.*). En 2002, les missions et le fonctionnement du réseau sont modernisés, ce qui se reflète dans sa nouvelle appellation, *SCÉRÉN* : Service Culture, Editions, Ressources pour l'Éducation Nationale. L'accent est désormais mis sur le domaine des nouvelles technologies (*TICE*). Refondé et restructuré en 2014, le *SCÉRÉN* devient le réseau *Canopé*<sup>329</sup>. Sa page d'accueil sur internet le présente ainsi :

« Placé sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le réseau Canopé édite des ressources pédagogiques transmédias (imprimées, numériques, mobiles, TV), répondant aux besoins de la communauté éducative. Acteur majeur de la refondation de l'école, il conjugue innovation et pédagogie pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique » (*ibid.*).

L'intégration et l'utilisation des nouveaux médias souhaitées par l'Éducation nationale se reflètent alors dans la conception et la distribution des ressources, en passant « *de l'édition papier, dominante au CNDP, à des ressources multiformats* » (*ibid.*). En avril 2014, un nouveau site avec librairie en ligne est « *fondée sur un principe de mutualisation des contenus gratuits et payants dans une plateforme unique* » (*ibid.*).

Depuis la création du premier lieu d'échange en 1879, destiné aux maîtres du primaire, non seulement l'offre des documents, mais aussi le public-cible se sont considérablement élargis. Le développement de documents destinés aux enseignants de toutes les disciplines du secondaire fait aujourd'hui pleinement partie de la mission du réseau. En ce qui concerne les publications traitant de l'enseignement de la lecture en langue allemande, beaucoup sont destinées à l'initiation de l'allemand et aux premières années

---

329 La restructuration de l'offre de ressources réorganise par exemple les 52 collections différentes autour de trois pôles « éclairer, « maîtriser » et « agir ». 350 sites web sont regroupés dans un seul site, afin d'améliorer la lisibilité de l'offre. Voir : « Qui sommes-nous ? » In : *Canopé. Le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques* [en ligne]. Futuroscope : Canopé, 2015. [Consulté le 20 août 2015]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html>.

d'apprentissage. Il s'agit essentiellement de didactisations de textes authentiques, comme des albums pour enfants, de la littérature de jeunesse, de chansons populaires et de contes de fée. L'incitation à la lecture suivie associée à la transmission de faits culturels apparaît alors comme priorité, voire comme concept permettant d'intéresser les enfants à la langue étrangère. Même si notre sujet de recherche porte sur le cycle terminal du lycée en section Abibac, nous tenons à présenter brièvement quelques-uns de ces titres dédiés à la lecture au niveau débutant. Ils montrent clairement que l'incitation à la lecture suivie a toujours été un objectif soutenu par l'inspection de l'allemand, aussi en dehors de la section Abibac.

### 3.2.1 L'initiation à la lecture suivie au niveau débutant

#### 3.2.1.1 La « valise de lecture » de 1990

Une initiative particulièrement intéressante afin de faire lire les élèves germanistes dès le début de l'apprentissage de la langue date de 1990, quatre années avant la création de la section Abibac. Un groupe de professeurs constitua pour le CDDP de la Moselle, en collaboration avec l'institut Goethe de Nancy, une « *valise de lecture* », pour les collégiens des classes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup><sup>330</sup>. La valise contient des didactisations complètes pour trois livres d'enfants, conçues et expérimentées par des professeurs de collège de la région messine, ainsi que 17 autres titres, accompagnés de fiches de lecture bilingues. Ces fiches contiennent, pour chaque titre, un résumé en français afin « *d'éveiller la curiosité des futurs lecteurs* » (*ibid.*, 5) et des questions « *qui peuvent éventuellement servir de fil conducteur* » (*ibid.*) à la lecture. Les critères de choix des livres, essentiellement écrits pour des enfants allemands entre six et dix ans, ne sont pas explicités dans les documents pédagogiques contenus dans la valise. Il s'agit de titres parus dans des collections pour enfants renommées en Allemagne<sup>331</sup>, écrits par des auteurs connus comme Christine Nöstlinger, Irina Korschunow ou Miriam Pressler. Pour la plupart, ce sont des textes narratifs qui traitent du quotidien des enfants, en abordant souvent la question de l'amitié, un thème universel et récurrent dans la littérature pour enfants. Un collégien français peut alors saisir l'essentiel des histoires grâce à leur proximité avec son propre vécu, tout en découvrant par la lecture des détails de la vie quotidienne en Allemagne.

---

330 LEVY-HILLERICH, Dorothee (dir.). *Allemand 6ème-5ème. Valise de lecture*. Nancy : Goethe-Institut / CDDP de la Moselle, 1990.

331 Il s'agit de séries comme *dtv junior* (dtv), *rororo-rotfuchs* (Rowohlt) et *der blaue Rabe* (Ravensburger).



Quatre titres de la valise sont plus explicitement civilisationnels, deux présentent des villes et des régions allemandes sous des aspects géographiques et historiques. Un recueil, intitulé « *Jedes Jahr ist Weihnachten* », regroupe des textes narratifs, des chansons traditionnelles de Noël et des poèmes autour du thème de Noël. Il inclut entre autres les poèmes « *Dies ist der Tag* » de Christian Fürchtegott Gellert, « *Die Heil'gen drei Könige* » de Heinrich Heine et « *Knecht Rupprecht* » de Theodor Storm : des textes d'auteurs canonisés sont alors tout naturellement proposés à la lecture. Le quatrième titre 'civilisationnel' est particulièrement intéressant pour le développement de la compétence interculturelle telle qu'elle est abordée aujourd'hui. Il s'agit de l'album *Abul Abas* de Hannelore Kuhl<sup>332</sup>, illustré par Brigitte Erm, qui raconte l'histoire de l'éléphant blanc à la cour de Charlemagne. Non seulement la vie à la cour de Charlemagne, mais aussi le voyage de l'éléphant de Bagdad à Aix-la-Chapelle et les relations avec d'autres peuples et d'autres religions y sont thématiques. Le choix de cet album montre que l'idée de faire réfléchir sur des différences culturelles à l'aide de la littérature a fait partie intégrante de la didactique des langues bien avant l'apparition systématique du discours interculturel dans les textes officiels. Dans la valise de lecture, ce potentiel n'est cependant pas exploité, étant donné que le livre n'est accompagné que d'une fiche de lecture peu détaillée.

L'objectif déclaré de la « valise de lecture » est l'incitation des élèves à la lecture autonome : après une lecture commune d'un « *des ouvrages entièrement didactisé[s] afin de prouver aux élèves qu'ils sont capables de lire un livre en entier* » (*ibid.*), les élèves pourront choisir un autre livre de la valise pour une lecture autonome. Les concepteurs de la valise insistent sur le fait que « *l'essentiel n'est pas de tout comprendre, ni même de tout lire, mais tout simplement de lire.* » (*ibid.*, 6). L'élaboration de la valise coïncide d'ailleurs avec l'introduction de la littérature de jeunesse en cours de français et reflète la même idée conductrice : intéresser les élèves à la lecture par la proposition des 'lectures-plaisir'. Le choix exclusif de textes authentiques longs, non simplifiés ou annotés pour un public de débutants paraît tout à fait remarquable 25 ans après, en 2015, où l'on propose, jusqu'en terminale, des textes de plus en plus courts, accompagnés systématiquement par des aides à la compréhension. Mais il est naturellement pas un hasard que la valise fut conçue en Lorraine : l'enseignement de l'allemand y connaissait – et connaît toujours – une situation particulièrement favorable, avec des classes bilingues ou dialectophones existant dès l'école primaire. Pour l'enseignement de la littérature en cycle terminal, une telle approche précoce et 'décomplexée' de

---

332 KÜHL, Hannelore. *Abul Abas. Die Geschichte des weißen Elefanten am Hofe Karls des Großen.* Aachen : Alano, 1985.

la lecture est évidemment un grand atout : un élève ainsi initié saura faire face à une lecture suivie d'un texte littéraire non ou peu didactisé, ayant déjà acquis des méthodes et surtout la confiance nécessaire pour accepter une lecture sans en comprendre chaque mot.

### 3.2.1.2 Lectures au collège et le CECRL

Depuis l'introduction du CECRL dans l'enseignement des langues, en 2005, les didactisations pour le réseau du CNDP s'y réfèrent systématiquement et adaptent leurs choix et leurs démarches aux paliers visés. Contrairement à la « *valise de lecture* » ou aux anciennes didactisations pour des lycéens que nous présenterons dans la suite, chaque publication récente s'interroge sur les pré-requis langagiers des élèves et propose des aides très concrètes. Quant aux contenus, la dimension culturelle est un critère décisif pour le choix des textes présentés. Deux des publications récentes illustrent bien cette évolution : *Histoires en forêt*<sup>333</sup>, paru en 2009 et s'adressant à un public de niveau A1 et *Mauerkinder*<sup>334</sup> de 2011, destiné aux collégiens visant le niveau A2.

#### *Histoires en forêt*

*Histoires en forêt* est un album contenant des réécritures richement illustrées de cinq contes des frères Grimm : *Der Zaunkönig*, *Rumpelstilzchen* (niveau A1), *Hänsel und Gretel* (niveau A1+ / A2-), *Die drei Männlein im Walde* et *Der Teufel mit den drei goldenen Haaren* (niveau A2). L'Inspecteur général d'allemand Francis Goullier souligne dans sa préface que des contes se prêtent particulièrement bien à lier l'initiation à la lecture suivie et l'approche culturelle, s'agissant d'un reflet de la culture allemande. Le choix de simplifier les contes et de les proposer sous forme d'album, où les problèmes linguistiques peuvent être palliés par la lecture des images, se justifie selon Francis Goullier par l'objectif de l'initiation à la lecture en donnant la confiance nécessaire aux élèves d'aborder un 'vrai livre'.

---

333 *Histoires en forêt*. Nantes : CRDP Pays de la Loire, 2011. Langues en pratiques – Docs authentiques.

La publication du CDDP se présente sous forme d'une pochette contenant un CD avec l'enregistrement audio des textes, un album pour élèves et un livret pour les professeurs.

334 KOCH, Charlotte. *Mauerkinder*. Nancy : CRDP de Lorraine, 2009. Langues en pratiques – Docs authentiques.

Mauerkinder

Contrairement à *Histoires en forêt*, la publication *Mauerkinder* repose sur un récit non modifié<sup>335</sup> de Klaus Kordon, auteur de littérature de jeunesse renommé : deux enfants d'origine turque habitant à Berlin-Ouest très près du mur, entendent chaque jour des enfants jouer de l'autre côté du mur. Poussés par leur curiosité, ils montent sur le toit de leur immeuble et communiquent par gestes avec un garçon de l'autre côté – jusqu'au jour où un soldat les découvre. Le lendemain, le terrain de jeux est caché par une grande bande-roule, le contact devient impossible. Le récit met alors en scène des faits culturels et historiques, tout en racontant en premier lieu une histoire d'amitié empêchée, un sujet universel et accessible aux enfants.

*Mauerkinder* se présente en deux volumes, le livre de professeur et le cahier de l'élève. Le livre de professeur, proposant une didactisation précise du texte, est complété par un CD. Ce CD contient non seulement une version audio du récit, mais aussi des documents supplémentaires, des fiches de travail photocopiables et une présentation interactive pour ordinateur, conforme à la volonté du SCEREN d'intégrer les nouvelles technologies. On y trouve par exemple le plan du lieu de l'action que le professeur peut projeter en classe. Le plan est accompagné par des figurines des protagonistes déplaçables : la classe peut alors restituer et visualiser ensemble les descriptions du texte. Dans cette activité, la vérification de la compréhension du texte, l'expression orale et un travail linguistique concernant les verbes positionnels et les prépositions de l'espace vont de pair.

Le cahier de l'élève est composé du texte de la nouvelle, accompagné d'aides lexicales, de fiches d'exercices aidant à la lecture et élargissant les moyens linguistiques, et de fiches de travail concernant le contexte culturel. L'approche didactique est résolument actionnelle : on propose par exemple une interview fictive de l'auteur, la pratique du jeu que les enfants jouent dans l'histoire et des jeux de rôles incitant les enfants à l'identification avec les protagonistes. La transposition des scénarios du texte en images est également prévue dans le cahier, à l'aide d'un plan du lieu et des figurines à découper : les élèves peuvent alors préparer ou reproduire le travail interactif que nous venons de décrire.

---

335 Il s'agit d'un extrait du recueil « *Herr Lackmann geht ins Kino* » dont le titre original est « *Dieter* ». Voir : KORDON, Klaus. *Herr Lackmann geht ins Kino*. Weinheim : Beltz und Gelberg, 2008. Gulliver.

Illustration 13 : Mauerkinder – Décor et figurines pour un travail interactif<sup>336</sup>



Ces trois exemples brièvement esquissés montrent à la fois une constante et une évolution dans l'enseignement de l'allemand en France pendant la période concernée par notre recherche (le début des années 1990 à 2013) : l'inspection de l'allemand continue à attacher une grande importance à la lecture suivie dès le début de l'apprentissage de la langue. En passant de la proposition du 'bain linguistique' dans la lecture-plaisir après une initiation commune, illustrée par la « valise de lecture » messine de 1990 (voir *supra*) à des didactisations très précises, les supports reflètent l'évolution des réflexions didactiques. Les dernières parutions devraient permettre l'initiation à la lecture suivie d'un public plus hétérogène, moins autonome et par là, plus large. Bien que cette évolution concerne le collège, voire l'école primaire, elle a toute son importance pour la section Abibac qui ne peut que tirer profit de la préparation précoce des élèves à la lecture d'œuvres complètes.

336 Il s'agit du décor 1 de la 9<sup>e</sup> séance de travail, proposé sur le CD professeur (Koch, 2011).

### 3.2.2 La lecture suivie au lycée

Parallèlement à la didactisation de la littérature pour enfants pour les premières années de l'apprentissage des langues, la littérature populaire et la littérature de divertissement font l'objet de réflexions didactiques pour le lycée. Le CNDP propose par exemple en 1993 le roman à succès *Beim nächsten Mann wird alles anders* d'Eva Heller<sup>337</sup> accompagné par des exercices d'entraînement à la compréhension de l'écrit et à l'expression orale et écrite. Le roman raconte avec humour et ironie le quotidien d'une étudiante allemande des années 1980, plus préoccupée par la recherche de l'homme idéal et par l'organisation de sa vie privée que par ses études. La volonté de proposer aux élèves des lectures-plaisir proches de leurs centres d'intérêt, tout en reflétant des faits sociétaux allemands se prolonge alors au lycée, notamment pour les élèves en cycle terminal ayant choisi la spécialité « *allemand approfondie* ». Mais on trouve aussi un choix de lectures plus conventionnelles, dont nous présenterons dans la suite deux exemples : *Entraînement à la lecture suivie*, paru en 1995<sup>338</sup> au CRDP de Bretagne et *Lire en classe d'allemand*, édité conjointement par l'éditeur scolaire Didier et le CRDP de Midi-Pyrénées en 1998<sup>339</sup>.

#### 3.2.2.1 L'ouvrage *Entraînement à la lecture suivie*

Dans la préface du volume *Entraînement à la lecture suivie*, l'inspecteur pédagogique régional Jacques Poutot souligne la compatibilité de la lecture suivie telle qu'elle est proposée dans ce volume avec la démocratisation du lycée, visée par l'Education nationale :

« Il ne saurait être question, dans un enseignement de masse qui implique la nécessaire différenciation des parcours d'apprentissage et la prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires, de revenir à la seule étude du « beau texte » d'antan, mais de redonner sa véritable dimension pédagogique à l'acte de lecture, non pas en marge, mais au sein même de l'objectif de communication interculturelle » (*ibid.*, 5).

---

337 KÖBERICH, Joachim. *Lange Werke ohne Langeweile : lire un roman en classe d'allemand : Eva Heller, « Beim nächsten Mann wird alles anders »*. Montpellier : Académie de Montpellier, MAPPEN, CRDP, 1993.

338 LE DEVEHAT, Christine. *Entraînement à la lecture suivie*. Rennes : CRDP de Bretagne, 1995.

339 CHEVILLARD, Yves. *Lire en classe d'allemand*. Toulouse : Didier-CRDP de Midi-Pyrénées, 1998.

La lecture suivie de textes authentiques est alors recommandée au nom de la finalité culturelle de l'enseignement, mais doit être adaptée aux publics scolaires. Ceci implique un guidage concret de la lecture comme il est proposé par l'auteur de ce volume, Christine Le Dévéhat, professeur agrégée d'allemand et enseignante au lycée (*ibid.*). Elle-même défend dans son introduction l'intérêt de la lecture suivie qu'elle expérimente régulièrement dans ses classes, en faisant notamment valoir qu'

« Une histoire intéressante avec des « vrais » personnages que l'on « suit » pendant plusieurs semaines, peuvent constituer au moins une fois dans l'année une alternative séduisante à l'étude de textes courts et de documents d'actualité et finalement motiver ou re-motiver les élèves » (*ibid.*, 9).

Si elle considère la littérature de jeunesse comme adaptée aux classes de seconde, elle est d'avis qu'on « peut aborder des œuvres littéraires plus ambitieuses, écrites par des auteurs contemporains connus [...] » (*ibid.*) en première LV1 et en terminale. Elle recommande des courtes nouvelles (*Kurzgeschichten*) pour une première lecture suivie, mais également des œuvres abrégées afin d'éviter une lecture trop longue et démotivante (*ibid.*)<sup>340</sup>. Pour guider et accompagner les élèves dans leur lecture, Christine Le Dévéhat se prononce pour des tâches très précises et variées, en incluant des exercices « originaux et un peu ludiques » (*ibid.*). Devant cet arrière-plan théorique, elle propose des didactisations pour trois extraits d'œuvres pour la jeunesse, en l'occurrence du roman fantastique *Momo* (1973) de Michael Ende, du récit *Die Puppe* (1978) de Winfried Bruckner, et du récit *Anna* (1997) de Gudrun Pausewang, ainsi que pour la courte nouvelle *Der seelische Ratgeber* (1956) de Siegfried Lenz. Ces choix répondent aux résultats de recherche sur les adolescents et la lecture<sup>341</sup>, en proposant des thèmes qui devraient toucher les jeunes lecteurs : la dimension émotionnelle de la lecture est prise en compte. En même temps, l'universalité et le succès mondial de l'histoire de *Momo*, la petite fille qui s'oppose seule aux voleurs du temps, font de l'œuvre un exemple du rayonnement de la culture allemande en dehors de ses frontières. Les récits *Die Puppe* et *Anna* apportent des savoirs historiques, se référant au nazisme et la Seconde Guerre mondiale : *Die Puppe* raconte la discrimination d'une petite fille juive par d'autres enfants

---

340 Christine Le Dévéhat recommande la collection « *Freuden des Lesens* » (Didier) qui propose des œuvres abrégées et annotées, et la collection « *Les Langues Modernes* », éditée par Livre de Poche, où l'on trouve des œuvres complètes, souvent des nouvelles, avec annotations de vocabulaire. Une analyse de ces collections quant à leurs choix de texte et leurs appareils didactiques éventuels dépasserait le cadre de notre travail.

341 Voir partie 2, chapitre 1 de ce travail.

jusqu'au moment de sa déportation, tandis que *Anna* traite d'une jeune fille ukrainienne, déportée en Bohême pour travailler dans une ferme. Les deux histoires sont racontées dans la perspective d'enfants qui observent, sans réellement comprendre, les maltraitances infligées aux deux filles respectives.

Pour la section Abibac, c'est le quatrième titre proposé qui retient notre attention : la nouvelle *Der seelische Ratgeber* de Siegfried Lenz, un auteur appartenant au canon littéraire scolaire en Allemagne. Il s'agit d'une étude de caractère ironique du protagoniste Wenzel Wittko, responsable de la rubrique des conseils psychologiques dans un magazine. Sa capacité de travail et sa bienveillance envers les lecteurs en détresse forcent l'admiration de ses collaborateurs. Mais le narrateur, nouveau dans le bureau, découvre que derrière ce masque se cache un homme cruel qui fait souffrir ses proches.

La didactisation se réfère à une édition annotée de la nouvelle, parue dans le volume *Deutsche Kurzgeschichten* chez l'éditeur Le livre de poche<sup>342</sup>. Destinée à un public souhaitant lire des textes littéraires en langue originale, la collection propose pour chaque nouvelle une courte introduction en français ainsi que de nombreuses annotations de vocabulaire. *Der seelische Ratgeber* comporte en moyenne une vingtaine d'annotations pour chacune de ses sept pages de texte, constituées essentiellement de synonymes, de paraphrases ou d'exemples. La didactisation conçue par Christine Le Dévéhat peut alors se concentrer sur l'exploitation du texte sans se préoccuper des entraves lexicales. Comme activité préparatoire, elle propose quelques extraits de courriers de lecteurs authentiques, tirés de plusieurs magazines allemands. Cette démarche permet d'éveiller la curiosité des élèves et d'introduire le vocabulaire des sentiments. La nouvelle est découpée en cinq parties, accompagnées par des exercices et des questions visant essentiellement la compréhension de l'action : le repérage des personnages mène vers l'interrogation de leur rapport entre eux et vers l'interprétation de leurs actions et sentiments. Afin de rendre les élèves actifs dans leur lecture, la didactisation prévoit la formulation d'hypothèses sur la suite de l'histoire, l'écriture de lettres et de dialogues fictifs, ainsi que la proposition d'un jeu de rôle : parue en 1995, ces tâches annoncent l'approche actionnelle pratiquée aujourd'hui. Dans la perspective de l'acquisition d'une plus grande autonomie dans la lecture, Christine Le Dévéhat propose des exercices de déduction de mots inconnus et des traductions semi-guidées, attirant l'attention sur des différences structurelles entre l'allemand et le français. Pour une classe Abibac en cycle terminal, on souhaiterait un approfondissement de l'étude de caractère et du commentaire stylistique. Ce dernier est entamé seulement à deux reprises, on invite les élèves

---

342 SCHÖN, Margit : *Deutsche Kurzgeschichten*. Paris : Le livre de poche, 1989. Lire en allemand, n° 8606.

à exprimer leur opinion sur le style de Siegfried Lenz, sans toutefois demander des repérages stylistiques précis : la même question – « *Que pensez-vous du style, de la façon d'écrire de Siegfried Lenz ?* » (*ibid.*, 121) – est posée une première fois en français par rapport à la quatrième partie du texte, ensuite en allemand par rapport à l'histoire entière<sup>343</sup>. Dans l'ensemble, cette didactisation constitue une ressource tout à fait intéressante pour la section Abibac. Elle peut être proposée comme lecture d'entraînement ou comme lecture complémentaire d'une œuvre plus longue.

### 3.2.2.2 L'ouvrage *Lire en classe d'allemand*

En 1998, trois ans après la parution du volume *Entraînement à la lecture suivie*, une autre publication du réseau CNDP / CRDP témoigne à nouveau de l'intérêt de l'inspection de l'allemand pour la lecture d'œuvres intégrales : il s'agit de l'ouvrage *Lire en classe d'allemand* d'Yves Chevillard. Dans sa préface, l'Inspecteur pédagogique régional Norbert Biscons souligne l'importance de donner aux élèves « *les moyens de développer leur capacité d'analyse et leur sensibilité esthétique [car] ces qualités resteront essentielles pour les femmes et les hommes du XXIe siècle* » (*ibid.*, 3). Pour Norbert Biscons, ce sont surtout les « *grands textes* » (*ibid.*) qui contribuent « *à la richesse et au rayonnement de l'enseignement de la langue allemande* » (*ibid.*) et qui marqueront les esprits des élèves. Il souligne le mérite d'Yves Chevillard de proposer un travail en profondeur, proche de la « *lecture méthodique* » (*ibid.*) pratiquée dans les cours de français, et de s'inscrire ainsi dans une approche transdisciplinaire. L'importance accordée au texte littéraire se reflète dans le choix des textes traités dans le volume : un seul chapitre est consacré à la lecture d'articles de journaux, quatre autres proposent essentiellement des lectures littéraires d'auteurs canonisés, inspirées, selon l'auteur, par « *ce que les jeunes Allemands apprennent en classe* » (*ibid.*, 11). Les quatre chapitres proposent respectivement :

- Des histoires brèves, entre autres la parabole *Eine kaiserliche Botschaft* (1917) de Franz Kafka ou la courte nouvelle *Das Fenster-Theater* (1949) d'Ilse Aichinger.
- Des poèmes (« *Die Stadt* » (1852) de Theodor Storm et « *Herbsttag* » (1902) de Rainer Maria Rilke.
- Des extraits d'œuvres (*Der Flüchtling* (1948?) d'Ernst Wiechert et *Die Auflehnung* (1994) de Siegfried Lenz.

---

343 « Geben Sie Ihre Meinung über seine Schreibweise, seinen Stil! (cf. p. 121) ». (*ibid.*, 124).



- La comparaison d'un extrait de texte littéraire et de sa version filmée, à l'exemple de *Die Blechtrommel* (1960) de Günther Grass et de *Gruppenbild mit Dame* (1971) de Heinrich Böll.
- La lecture d'une œuvre complète longue, en occurrence *Peter Schlemihls wundersame Geschichte* (1814) d'Adelbert von Chamisso.

### *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*

Vue la difficulté linguistique de cette histoire fantastique d'un jeune homme infortuné, devenu riche grâce à la vente de son ombre au diable, Yves Chevillard défend l'emploi d'une édition bilingue<sup>344</sup> pour que les élèves puissent avoir recours à la traduction française. Trois à huit questions ouvertes ou semi-guidées par chapitre – le roman en comporte onze –, permettent aux élèves d'accéder à une compréhension approfondie du texte, mettant en avant les motifs du romantisme et la portée symbolique de l'histoire. Pour le premier chapitre par exemple, Yves Chevillard propose deux grilles de lecture concernant respectivement les personnages, les lieux et les objets (*ibid.*, 115) : cet exercice de repérage permet de visualiser le contraste entre les personnages – la pauvreté du protagoniste et l'étrangeté de l'homme gris notamment – et la signification symbolique des lieux et des objets évoqués. À l'aide de ces grilles, les élèves doivent expliquer à partir de quel moment l'histoire devient 'étrange'. Afin de pouvoir justifier les réponses, Yves Chevillard leur propose un extrait du livre *Introduction à la littérature fantastique* (1970) de Tzvetan Todorov<sup>345</sup>, en langue française.

---

344 CHAMISSO, Adelbert von. *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*. Paris: Gallimard, 1992. Collection Folio bilingue 26.

345 TODOROV, Tzvetan. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Editions du Seuil, 1970.

Illustration 14 : Extrait de « Lire en classe d'allemand » (p. 115)

**Peter Schlemihls wundersame Geschichte (Adalbert von Chamisso, 1814)<sup>(1)</sup>**

**Fragen zum ersten Kapitel (Seiten 28 bis 46)**

1. Die **Personen**: Was erfahren wir über...

| den Erzähler | Thomas John | Fanny | den grauen Mann |
|--------------|-------------|-------|-----------------|
|              |             |       |                 |

2. Die **Orte**: Wo spielen die verschiedenen Szenen des ersten Kapitels? Welche Funktion hat der Ort in jeder Szene?

3. Die **Gegenstände**: Welche Gegenstände spielen in diesem Kapitel eine Rolle? Wieso denn? Füllen Sie folgenden Raster aus:

| Ort | Gegenstand | Funktion |
|-----|------------|----------|
|     |            |          |

4. Der **Handlungsverlauf**: Wie kommt es, dass der Erzähler der Macht des grauen Mannes unterliegt? (46)

5. Das **Phantastische**: Wann fängt die Geschichte an, *wundersam* zu werden? Begründen Sie Ihren Standpunkt mit Hilfe von dem folgenden Auszug aus Todorovs Buch *Introduction à la littérature fantastique* : « Dans un monde qui est bien le nôtre, celui que nous connaissons, sans diables, sylphides, ni vampires, se produit un événement qui ne peut s'expliquer par les lois de ce même monde familier. Celui qui perçoit l'événement doit opter pour l'une des deux solutions possibles : ou bien il s'agit d'une illusion des sens, d'un produit de l'imagination et les lois du monde restent alors ce qu'elles sont ; ou bien l'événement a véritablement eu lieu, il est partie intégrante de la réalité, mais alors cette réalité est régie par des lois inconnues de nous... Le fantastique occupe le temps de cette incertitude ; dès qu'on choisit l'une ou l'autre réponse, on quitte le fantastique pour entrer dans un genre

Yves Chevillard annonce cette démarche résolument littéraire et analytique que nous venons d'illustrer dans l'introduction d'*Entraînement à la lecture suivie*. Il présente une approche théorique concernant le rapport entre auteur, texte et lecteur, et propose des aides méthodologiques pour le développement de stratégies de lecture et pour la mise en œuvre d'une lecture suivie. Devant cet arrière-plan, les didactisations du volume, de difficulté variable, « *s'efforcent de prendre en compte la diversité [des] classes [...] : élèves de langue 1*

ou 2 (voire 3), élèves de la filière littéraire, économique et sociale, scientifique, technologique, élèves de section européenne. » (*ibid.*, 17). L'auteur renonce à une indication de niveau de langue ciblé par ses propositions, « estimant que c'est à chaque professeur de voir ce qu'il peut faire avec sa classe » (*ibid.*). Si la section Abibac n'est pas évoquée comme public ciblé, cela s'explique sans doute par le nombre très restreint de sections existantes à l'époque. Néanmoins, le volume constitue une source tout à fait intéressante pour la section, proposant un entraînement systématique à l'analyse de texte et, avec *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, une œuvre qui correspond par sa longueur et son esthétique aux lectures suivies exigées en section Abibac. L'ambition des didactisations proposées nous laisse même penser que ce fascicule de 1998 est au moment de la rédaction de ce travail, en 2015, surtout exploitable en section Abibac, mais difficilement intégrable dans les programmes des séries générales, en dehors de la spécialité « littérature étrangère en langue étrangère » de la série L.

### 3.2.2.3 *Deutsch lernen mit Schlinks Seitensprung*<sup>346</sup> – une lecture suivie pour le lycée

En 2005, l'année de l'introduction de la spécialité « langue de complément »<sup>347</sup>, le SCEREN / CRDP Pays de la Loire publie une didactisation de la nouvelle *Der Seitensprung* de Bernhard Schlink. L'objectif de l'enseignement de la « langue de complément » est « d'avoir une connaissance approfondie des faits culturels » (BOENs 5 / 2004), l'étude d'une œuvre complète est conseillée (*ibid.*). Cette publication du SCEREN répond alors à un besoin concret des enseignants. Elle est conçue et expérimentée par la professeur d'allemand Simone Guégan en vue de l'épreuve orale qui sanctionne la langue de complément au baccalauréat.

La nouvelle *Der Seitensprung* raconte l'amitié profonde du narrateur, habitant à Berlin-Ouest, avec un couple de Berlin-Est dont il a fait connaissance en 1986. La chute du mur crée des tensions entre les amis et au sein du couple de l'Est. Il s'avère enfin que le mari avait informé la *Stasi*, la police secrète est-allemande, sur les activités pacifistes de sa femme ainsi que sur les opinions politiques du narrateur. Si la nouvelle est ainsi profondément ancrée

---

346 GUÉGAN, Simone. *Deutsch lernen mit Schlinks „Seitensprung“*. Lecture d'une œuvre intégrale en allemand. Nantes : CRDP de la Loire, 2005.

347 Les élèves de cette spécialité étaient issus de classes des séries L et ES, comme c'était déjà le cas, avant la réforme de 2005, sous la désignation de « langue renforcée ». Ces spécialités étaient dispensées à raison de 2 heures hebdomadaires pour la langue renforcée et de 1,5 heures pour la langue de complément. Avec la réforme de 2010, cette possibilité a disparue pour la série ES.

dans l'histoire allemande et permet une approche culturelle privilégiée, elle est également proche des élèves par la thématisation de l'amitié, de l'amour et de la trahison. L'auteur de la didactisation confirme d'ailleurs que la lecture de la nouvelle avait suscité beaucoup d'intérêt parmi ses élèves (*ibid.*, p. 7). Le facteur émotionnel apparaît comme très motivant pour la lecture.

*Illustration 15 : Extraits de « Deutsch lernen mit Schlinks Seitensprung »*

1. Kapitel

Die Freundschaft mit Sven und Paula war meine einzige Ost-West-Freundschaft, die den Fall der Mauer überdauerte<sup>2</sup>. Die anderen endeten bald nach dem Mauerfall. Man verabredete sich<sup>3</sup> immer seltener, und eines Tages wurde die getroffene Verabredung in letzter Minute abgesagt<sup>4</sup>. Man hatte zu viel zu tun: Arbeit suchen, Wohnungen und Häuser sanieren<sup>5</sup>, Steuervorteile<sup>6</sup> nutzen, Geschäfte machen, reich werden, reisen. Davor hatte man im Osten nichts tun können, weil der Staat einen nichts tun ließ, und im Westen nichts tun müssen, weil das Geld aus Bonn so oder so kam. Man hatte Zeit.

Sven und ich lernten uns beim Schachspielen<sup>7</sup> kennen. Ich war im Sommer 1986 nach Berlin gezogen, kannte niemanden und entdeckte an den Wochenenden die Stadt, im Osten wie im Westen. An einem Samstagabend stieß<sup>8</sup> ich in einer Gartenwirtschaft<sup>9</sup> am Müggelsee<sup>10</sup> auf eine Gruppe von Schachspielern, sah einem Endspiel zu und wurde vom Sieger zu einer Partie aufgefordert<sup>11</sup>. Als es dunkel wurde und wir abrechnen mußten, verabredeten wir uns auf den nächsten Samstag zur Fortsetzung.

Mit dem ersten neuen Bekannten beginnt eine Stadt, Heimat zu werden. Auf der Rückfahrt nach Westberlin war die Öde<sup>12</sup> Ostberlins weniger entmutigend<sup>13</sup>, seine Häßlichkeit<sup>14</sup> weniger abweisend<sup>15</sup>. Die hellen Fenster, mal vorhangbunt und mal fernschblau, mal dicht an dicht in einem Plattenbau<sup>16</sup> und mal einsam in einer Brandmauer<sup>17</sup>, die alten, schwach erleuchteten Fabriken, die breite Straßen mit den wenigen Autos, die seltenen Gasthäuser - ich sah es und stellte mir vor, Sven wohne hier oder da, arbeite in dieser Fabrik, fahre auf dieser Straße. Ich sah auch mich hier oder da ein und aus gehen, auf dieser Straße fahren, in diesem Gasthaus essen.

Mein zweiter neuer Bekannter in Berlin war ein kleiner Junge mit Schulranzen<sup>18</sup>. Eines Morgens, als

**1** der Seitensprung (\*e): l'écart de conduite, l'infidélité

**2** etwas überdauern: survivre à

**3** sich mit jm. verabreden: prendre rendez-vous avec quelqu'un

**4** absagen eine Verabredung: absagen; décommander, annuler un rendez-vous

**5** sanieren: assainir

**6** die Steuer (n): les impôts

**7** der Schach: les échecs

**8** stoßen auf + acc. er stößt, stieß, ist gestoßen: rencontrer

**9** die Wirtschaft: l'auberge

**10** der Müggelsee: See in Ostberlin

**11** jdn. zu etwas auffordern: prier quelqu'un de faire quelque chose.

**12** die Öde: la désolation

**13** entmutigen: décourager

**14** die Häßlichkeit: la laideur

**15** abweisend: repoussant

**16** der Plattenbau (ten): l'immeuble en plaques de béton (die Platte: le préfabriqué)

**17** der Brandmauer: le mur coupe-feu

**18** der Ranzen (-): le cartable

**K**ommentar

**Der Ich-Erzähler**  
 –Wo wohnt er?  
 –Seit wann?  
 –Wie verbringt er seine Freizeit – seine Wochenenden? Was können wir deshalb über seinen Familienstand vermuten?  
 ledig / verheiratet / geschieden / getrennt / verwitwet / alleinstehend /  
 Kreuzen Sie an und begründen Sie Ihre Antwort (en):

**Sven**  
 –Wo wohnt er?  
 –sein Familienstand:

**Hans**  
 –Wie lernt der Ich-Erzähler Hans kennen?  
 –Was sind Hans' Eltern von Beruf?  
 –Welche Charakterzüge von Hans kommen in diesem Kapitel zum Ausdruck?  
 zutraulich / schüchtern / spontan / kontaktfreudig / einsam / selbstsicher /  
 Kreuzen Sie an und begründen Sie Ihre Antwort (en):

**Ostberlin**  
 –Welches Bild von Ostberlin vermittelt der Erzähler?  
 Schreiben Sie die entsprechende Stelle ab, unterstreichen Sie die wichtigen Wörter und Ausdrücke und sagen Sie, wie der Ich-Erzähler Ostberlin sieht und empfindet.  
 –Worum kommt dem Ich-Erzähler Ostberlin so „entmutigend“ vor?

**Der Fall der Berliner Mauer (9. November 1989)**  
 ■ „Später, als die Mauer gefallen war, reisten Sven und Paula wie die Verrückten nach München, Köln, Rom, Paris, Brüssel, London, jeweils mit der Bahn und jeweils hin und zurück, um bei zwei Tagen Aufenthalt nur eine Übernachtung zahlen zu müssen.“  
 Kommentieren Sie diese Stelle.  
 Wohin reisten Sven und Paula? Warum?  
 –Und warum wie „die Verrückten“? (Was für Reismöglichkeiten hatten die DDR-Bürger?)

1. Kapitel 11

Destinée avant tout à des groupes hétérogènes regroupant des élèves issus le plus souvent de classes LV 1 ou LV 2 ‘classiques’ et des élèves de sections européennes, l’appareil pédagogique comporte de nombreuses aides lexicales dans la marge du texte : 485 mots sont traduits en allemand pour une quarantaine de pages. Après chacun des 13 chapitres de la nouvelle, une rubrique intitulée « *Kommentar* », constituée de grilles de lecture et de questions de repérage, aident les élèves à mieux comprendre l’action et le contexte historique. Pour le premier chapitre, les questions se rapportent d’abord aux informations de base, on demande le repérage du lieu et du temps de l’action et des caractéristiques des protagonistes (*ibid.*, 11). Des listes d’adjectifs aident les élèves à formuler une première caractérisation des personnages. Les questions suivantes sensibilisent les élèves d’emblée au contexte historique : ils doivent recopier la description de Berlin-Est donnée dans le texte et y souligner les mots les plus importants, avant d’expliquer pourquoi le narrateur ressent Berlin-Est comme décourageant. Ils doivent ensuite commenter l’affirmation du narrateur que les protagonistes est-berlinois voyageaient après la

chute du mur « *comme des fous* » (« *wie die Verrückten* », *ibid.*). Le commentaire attendu pose ainsi des bases pour une compréhension profonde de l'action du texte et des motivations de ses protagonistes. Des rubriques intitulées « *Spracharbeit* », insérées après les rubriques « *Kommentar* », visent à enrichir les compétences linguistiques et à faciliter la compréhension : des brefs exercices portent sur des points de grammaire nécessaires pour parler du texte, comme les prépositions spatiales (*ibid.*, p. 12). Des textes à trous constituent des résumés, des exercices de traduction reprennent des passages-clé. A la fin du fascicule, des documents informatifs permettent de mieux connaître le contexte historique et culturel de la nouvelle (*ibid.*, 86-92).

La nouvelle *Der Seitensprung* est très intéressante pour une classe Abibac d'un point de vue culturel et esthétique, sa longueur est suffisante pour être exploitée conformément aux exigences de la section. La didactisation proposée ne cible néanmoins pas ce public, elle est destinée aux « *élèves de terminale et des classes européennes, ainsi [qu'aux] étudiants (classes préparatoires et 1<sup>er</sup> cycle de l'université)* » (*ibid.*, quatrième de couverture). Ce choix se reflète dans l'absence de l'étude stylistique du texte. L'interrogation systématique de l'action et les aides proposées s'avèrent cependant très profitables au travail en section Abibac : la didactisation pose les bases d'une bonne méthodologie qui pourrait facilement être complétée par chaque professeur selon les besoins de sa classe.

#### 3.2.2.4 L'album en classe d'allemand<sup>348</sup>

Ce n'est qu'en 2008 avec la publication de l'ouvrage *L'album en classe d'allemand*, que le SCEREN propose des didactisations explicitement destinées à des classes Abibac. Paru dans la collection « *Pratiques à partager* », le volume porte le sous-titre « *Mise en œuvre des programmes et du Cadre européen commun de référence pour les langues* ». L'objectif est ainsi clairement annoncé. Il s'agit de fournir aux professeurs d'allemand un support conforme à l'exigence de l'Education nationale de recourir au CECRL comme texte de référence. Cet objectif s'inscrit dans l'ambition de la collection de « *favoriser l'acquisition de notions, compétences et capacités et leur évaluation, et [de] renouveler l'approche pédagogique* » (*ibid.*, 2). Il est intéressant de constater que le SCEREN choisit alors de publier un fascicule dédié à l'initiation à la lecture d'œuvres complètes, rarement mentionnées dans les textes

---

348 BEHROUZ, Thérèse. *L'album en classe d'allemand. Mise en œuvre des programmes et du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, 2008. Collection *Pratiques à partager*.

de cadrage ou dans le CECRL : le rôle important de la lecture suivie pour l'acquisition d'une langue et des compétences culturelles est ainsi confirmé. L'ouvrage propose l'exploitation d'albums, donc de livres illustrés, comme son titre l'indique. Francis Goullier, Inspecteur général de l'allemand, explique dans sa préface que ces textes authentiques, destinés à priori aux enfants, permettent de « *démystifier la notion d'œuvres complètes* » (*ibid.*, 3). Les illustrations aideraient à la compréhension des textes et inciteraient à la prise de parole, la longueur réduite des textes et leur conception pour une lecture à haute voix inviteraient à des lectures expressives, voire au jeu théâtral (*ibid.*). Les auteurs de *L'album en classe d'allemand* font également valoir que notre société montre un intérêt grandissant pour l'expression par l'image, sous forme de bande dessinée ou film d'animation par exemple (*ibid.*, 13). L'album devrait alors attirer les élèves en tant que lecteurs. La qualité artistique des illustrations ainsi que les possibilités de lecture à plusieurs niveaux, allant d'une lecture-plaisir à une lecture analytique, sont mis en avant. Les auteurs de l'ouvrage évoquent l'exemple de l'album *Josef Schaf will auch einen Menschen* (2002) de Kirsten Boje, illustré par Philip Waechter, mettant en scène une classe constituée d'animaux différents qui possèdent chacun des « *hommes domestiques* » (*ibid.*, 73)<sup>349</sup>. L'album permettrait de dépasser une lecture au premier degré : « *le collégien placera au premier plan la question de la liberté, du sort des animaux, le lycéen établira un lien avec la critique de l'esclavage, l'étudiant et l'adulte quant à eux seront plus sensibles aux finesses des procédés littéraires* » (*ibid.*, 13). La diversité des thèmes abordés feraient alors de l'album un genre d'un intérêt particulier pour les cours de langue. Les auteurs renvoient notamment aux albums, non proposés dans *L'album en classe d'allemand*, qui illustrent des grandes œuvres littéraires, comme *Ein Bericht für eine Akademie* (1917) de Franz Kafka ou des extraits de *Faust* et de « *Zauberlehrling* » (1808 et 1797) de Johann Wolfgang von Goethe (*ibid.*, 15).

Selon les auteurs de l'ouvrage, les albums choisis se prêtent également particulièrement bien à une approche interculturelle : beaucoup sont « *écrits avec une intention éducative* » (*ibid.*, 21). Ils aideraient à « *accéder à l'altérité* » (*ibid.*), appelant « *au respect d'autrui et à l'esprit de tolérance* » (*ibid.*). Les auteurs résument ces compétences sous le mot-clé d'« *éducation à la citoyenneté* » (*ibid.*). Une autre qualité des albums serait leur richesse « *en emprunts à une vie quotidienne régie par le code comportemental et social du pays étranger* » (*ibid.*), que le lecteur doit décoder afin de comprendre l'autre : il ne faut « *non seulement connaître son code culturel,*

---

349 BOJE, Kirsten / WAECHTER, Philip. *Josef Schaf will auch einen Menschen*. Hamburg : Oetinger Verlag, 2002.

mais aussi accepter que ses références culturelles soient différentes des siennes » (*ibid.*). Cette prise de conscience forcerait alors le lecteur à « quitter son « éthnocentrisme culturel » » (*ibid.*). Les didactisations auraient « pour objectif de livrer les clés de la compréhension, et de mettre en place le savoir-faire et le savoir être culturel qui permettent de s'insérer dans la société de la langue cible » (*ibid.*).

Le choix des titres proposés dans *L'album en classe d'allemand* prend en compte de multiples facettes des cultures germanophones. Un tableau récapitulatif présente par espace géographique (*ibid.*, p. 36 ; voir *infra*) : on trouve des titres d'auteurs d'Allemagne (Klaus Kordon, Kirsten Boje *et al.*), de la Suisse (Alois Garigiet), d'Autriche (Ernst Jandl *et al.*), mais aussi d'Alsace (Tomi Ungerer). Un espace supplémentaire est intitulé « *Allemagne méisse* ». Il est représenté par Saïd, auteur d'origine iranienne de l'album *Mukulele*, illustré par Katharina Grossmann-Hensel<sup>350</sup>, et Rafik Schami, d'origine syrienne, dont on présente *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*, illustré par Ole Könneke<sup>351</sup>. Les deux titres parlent du racisme et de la tolérance. *Mukulele* se situe dans le symbolique, en racontant l'histoire d'un petit oiseau poursuivi par des chats. Il cherche refuge auprès d'un vieux monsieur vivant seul. L'album *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm* s'inscrit dans le réel : une petite fille « aide son père à dépasser sa peur des étrangers en général et des personnes de couleur en particulier » (*ibid.*, 119), en l'emmenant à l'anniversaire de sa copine originaire de la Tanzanie.

Le tableau récapitulatif présent dans l'ouvrage indique également l'intérêt spécifique de chaque album, à l'aide d'un à trois mots-clés de la liste suivante : « *historique, citoyenneté, civilisation, littéraire, poétique, musical, pictural, créatif, biologie* » (*ibid.*, 36). On constate les possibilités d'approches interdisciplinaires, mais aussi l'importance attachée à la fonction éducative du travail avec les albums : le mot-clé le plus souvent attribué est « *citoyenneté* », choisi pour huit des douze albums proposés. Comme nous venons de développer, cette notion englobe entre autres le développement de la compétence interculturelle. Les mots-clés « *littéraire* » et « *poétique* » sont attribués respectivement quatre et trois fois : près de la moitié des albums posséderait alors des qualités littéraires ou permettrait de faire le lien avec des textes littéraires. Mais, selon les auteurs, ces qualités sont toujours au service de la communication. Ils précisent que « *la lecture n'est plus un objectif en soi, mais un médium ; elle permet de puiser les informations indispensables à*

350 SAÏD / GROSSMANN-HENSEL, Katharina. *Mukulele*. Frankfurt / Main : Sauerländer Verlag, 2007.

351 SCHAMI, Rafik / KÖNNEKE, Ole. *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*. München : Hanser Verlag, 2003.



la réalisation de tâches qui mettent en œuvre des activités langagières de communication »

Illustration 16 : Le tableau récapitulatif des albums didactisés dans « L'album en classe d'allemand » (*ibid.*, p. 36)

| LISTE DES ALBUMS DE JEUNESSE DIDACTISÉS |                |                            |   |                                       |       |         |       |                    |        |   |
|---|----------------|----------------------------|---|---------------------------------------|-------|---------|-------|--------------------|--------|---|
| ESPACE GERMANOPHONE                     | AUTEUR         | ILLUSTRATEUR               | TITRE   | ÉDITEUR                               | ÉCOLE | COLLÈGE | LYCÉE | SECTION EUROPÉENNE | ABIBAC | INTÉRÊT                                   |
| ALLEMAGNE                               | Klaus KORDON   | Peter SCHIMMEL             | <i>Die Lisa. Eine deutsche Geschichte</i>           | Beltz und Gelberg, 2002               |       |         |       |                    |        | - historique<br>- citoyenneté             |
|   | Annette LANGEN | Constanza DROOP            | <i>Weihnachtsbriefe von Felix</i>                   | Coppernath Verlag, 1997               |       |         |       |                    |        | - créatif<br>- civilisation               |
|   | Quint BUCHHOLZ | Quint BUCHHOLZ             | <i>Der Sammler der Augenblicke</i>                  | Carl Hanser Verlag München, Wien 1997 |       |         |       |                    |        | - littéraire<br>- pictural<br>- musical   |
|   | Kurt FÜTTERER  | Ralf FÜTTERER              | <i>Emile - Eine bunte Katzengeschichte</i>          | Fütterer Eigenverlag, Hünne, 1999     |       |         |       |                    |        | - poétique<br>- pictural<br>- citoyenneté |
|   | Kirsten BOIE   | Phillip WAECHTER           | <i>Josef Schaf will auch einen Menschen</i>         | Oetinger, 2002                        |       |         |       |                    |        | - citoyenneté<br>- littéraire             |
| ALLEMAGNE MÉTISSE                       | SAID           | Katharina GROSSMANN-HENSEL | <i>Muckulele</i>                                    | Sauerländer, 2007                     |       |         |       |                    |        | - citoyenneté                             |
|   | Rafik SCHAMI   | Ole KÖNNECKE               | <i>Wie ich Papa die Angst von Fremden nahm</i>      | Hanser Verlag 2003                    |       |         |       |                    |        | - citoyenneté<br>- littéraire             |
| AUTRICHE                                | Ernst JANDL    | Norman JUNGE               | <i>Fünftler sein</i>                                | Beltz & Gelberg, 2007                 |       |         |       |                    |        | - poétique<br>- créatif<br>- pictural     |
|   | Leo LUKAS      | Gerhard HADERER            | <i>Jörgi, der Drachenfötter</i>                     | Carl Uebermutter Verlag, Wien, 2000   |       |         |       |                    |        | - historique<br>- citoyenneté             |
|   | Ernst A. ENKER | Doris EISENBURGER          | <i>Franz Schubert. Ein musikalisches Bilderbuch</i> | Annette BETZ, 1996                    |       |         |       |                    |        | - musical<br>- historique<br>- littéraire |
| SUISSE                                  | Alois GARIGIET | Alois GARIGIET             | <i>Maurus und Madleina</i>                          | Orel FÜSSLJ, 2007                     |       |         |       |                    |        | - citoyenneté<br>- pictural               |
| ALSACE                                  | Tom UNGERER    | Tom UNGERER                | <i>Flix</i>   | Digones Verlag, Zürich, 1997          |       |         |       |                    |        | - poétique<br>- citoyenneté<br>- biologie |

Les concepteurs des didactisations, tous des professeurs, soulignent le fait que les albums peuvent être lus d'une manière critique et approfondie, sans limite d'âge (*ibid.*, 12-13). Dans cette logique, ils proposent des tâches très diversifiées pour des classes d'âge et des niveaux de langue différents, allant du niveau A1 au niveau B2 du CECRL. Pour chaque album, les groupes-cible (les classes concernées), l'intérêt pédagogique, le rapport de l'album au programme culturel, les objectifs pédagogiques, les projets de lecture, les pré-requis nécessaires et les documents complémentaires sont systématiquement résumés et suivis de didactisations précises.

Selon le tableau récapitulatif, deux des albums présentent un intérêt littéraire tout en abordant la citoyenneté. Ils semblent alors permettre le développement de la compétence interculturelle à travers la littérature. Il s'agit de

*Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm* de Rafik Schami, destiné aux collégiens et de *Josef Schaf will auch einen Menschen* de Kirsten Boie, didactisé pour le collège et le lycée. Cet album raconte l'histoire d'un petit mouton qui veut avoir, comme les autres animaux de sa classe, un homme domestique. Lorsque celui-ci va s'enfuir, le mouton va le chercher partout et ramener chez lui. L'anthropomorphisme et l'aspect moral – les mauvais traitements des animaux, mais aussi les droits de l'homme y sont matière à réflexion – approchent l'album du genre de la fable et peuvent ainsi mener vers un travail littéraire plus approfondi. Le changement de la perspective de narration sur lequel le récit se base, possède, en dehors de l'intérêt littéraire, l'objectif éducatif de « *construire l'altruisme et la perception interculturelle (décentrage)* » (*ibid.*, 74).

Quant à la section Abibac, elle est prise en compte par les concepteurs au même titre que les classes européennes. Ils leur destinent deux albums écrits par des auteurs autrichiens : il s'agit de *Jörgi, der Drachentöter* de Leo Lukas, illustré par Gerhard Haderer<sup>352</sup> et de *Franz Schubert, ein musikalisches Bilderbuch* d'Ernst A. Ecker, illustré par Doris Eisenburger<sup>353</sup>. *Jörgi, der Drachentöter* est une satire politique, traitant sous forme de conte l'arrivée au pouvoir de l'extrême droite de Jörg Haider en 1999. La didactisation, proposée pour le niveau B1 / B2 du CECRL, vise la découverte de la vie politique autrichienne et l'éducation à la citoyenneté. L'aspect littéraire y joue un rôle moindre : les références aux contes sont évoqués, mais ne sont pas au centre du projet de lecture. Les concepteurs destinent alors ce travail surtout aux classes européennes.

### *Franz Schubert, ein musikalisches Bilderbuch – un album pour les classes Abibac*

L'exploitation de l'album *Franz Schubert, ein musikalisches Bilderbuch* qui « *retrace les grandes étapes de la vie et de l'œuvre du musicien et compositeur* » (*ibid.*, 161) veut répondre aux besoins des sections européennes et Abibac. L'album est initialement destiné à des jeunes lecteurs à partir de six ans, auxquels le texte d'Ernst A. Ecker, auteur spécialisé dans la musique et dans des livres de jeunesse, est adapté. Les aquarelles de Doris Eisenburger, spécialisée dans les albums musicaux, sont marquées par le souci du détail et s'étendent souvent sur chaque double-page.

---

352 LUKAS, Leo / HADERER, Gerhard : *Jörgi, der Drachentöter*. Wien : Carl Überreuter Verlag, 2000.

353 ECKER, Ernst A. / EISENBURGER, Doris. *Franz Schubert, ein musikalisches Bilderbuch*. Wien / München : Annette Betz Verlag, 1996.

Les auteurs de *L'album en classe d'allemand* mettent en avant les possibilités d'exploitation interdisciplinaire, notamment en travaillant avec le professeur de musique et le professeur d'histoire. Situés aux niveaux B1 / B2 / C1, les tâches et projets de lecture s'inscrivent dans une « *approche (inter)culturelle et historique de l'illustration et du texte [qui] prime sur la compréhension exhaustive* » (*ibid.*, 162). La didactisation proposée ne prévoit alors pas d'exploitation littéraire du texte de l'album, mais suggère de prolonger le travail par des recherches sur Johann Wolfgang von Goethe (*ibid.*, 164) et par la lecture de ses poèmes mis en musique par Franz Schubert, comme « *Erlkönig* » ou « *Gretchen am Spinnrade* » (*ibid.*, 170). Le travail avec l'album lui-même est avant tout axé sur la découverte des musiciens germanophones et de la société viennoise du temps de Schubert (*ibid.*, 165). Ainsi, la première tâche proposée est la réalisation d'un trombinoscope des compositeurs allemands afin de créer un horizon d'attente (*ibid.*). On suggère une entrée dans le sujet à l'aide des illustrations de l'album, sans dévoiler le texte. La prochaine étape proposée est l'écoute de morceaux de Franz Schubert. Seulement après l'identification du personnage grâce aux illustrations et à la musique, la lecture de quelques courts extraits de l'album est prévue, afin de vérifier les hypothèses émises sur l'identité du musicien. L'étape suivante est la reconstitution de la biographie de Franz Schubert grâce au texte de l'album. Mais les auteurs conseillent de limiter la lecture à quelques extraits et de proposer des aides, « *en raison de la difficulté et de la longueur du texte* » (*ibid.*, 166), tout en concevant que « *la nécessaire exposition à la langue pour les élèves Abibac autorise une lecture intégrale* » (*ibid.*). On attend une identification « *des points de détails fin, des attitudes et opinions exposés ou implicites* » uniquement des élèves Abibac, (*ibid.*, 167), conforme aux descripteurs du niveau C1 du CECRL. Selon les classes et le niveau linguistique visé, les élèves sont censés renseigner le tableau reproduit ci-dessous d'une manière plus au moins précise.

Le travail avec le texte de l'album ne dépasse pas la recherche d'éléments biographiques. La didactisation prévoit ensuite un « *voyage sur les traces de Schubert* » (*ibid.*, 168) qui implique un travail de recherche sur internet et entraîne les élèves, qui endosseront le rôle de guides virtuels, à la prise de parole. Pour les classes européennes et Abibac, les auteurs proposent en plus une tâche spécifiquement interculturelle, plus précisément un travail de médiation : ils sont censés comparer les perceptions de Napoléon en France et en Allemagne, « *dans le cadre d'un échange avec les élèves allemands* » (*ibid.*, 169)<sup>354</sup>. En suggérant pour les classes Abibac un prolongement du

---

354 Les auteurs prévoient également pour une classe européenne au lycée la réalisation d'un diaporama, destiné à la présentation de Franz Schubert à des collégiens. Cette approche

travail sur l'album, les auteurs montrent que leur didactisation est délibérément adapté à un public large, mais ne pourrait pas suffire telle quelle aux exigences d'une classe Abibac.

*Illustration 17 : Le tableau récapitulatif de la biographie de Franz Schubert (ibid., p. 167)*

**Mise en œuvre**

- En binôme, les élèves renseignent, au fur et à mesure de la lecture du texte et des illustrations, le tableau ci-dessous qui est une aide à la compréhension, puis en rendent compte en plenum. Les exigences seront adaptées à l'objectif visé :
  - B1 : si les étapes de la vie et ses proches doivent être compris on n'attachera pas le même degré de compréhension aux aspects relatifs à la vision du monde, ainsi qu'à la vie sociale et politique ;
  - B2 : on insistera sur la compréhension des informations essentielles relatives à la vision du monde et à la vie sociale et politique ;
  - C1 : on s'attachera au repérage des opinions politiques et personnelles.

|   | Scène (numéro) :<br>texte et<br>illustration | Étapes de la vie<br>de Schubert | Proches et<br>contemporains<br>illustrés | La vie sociale et<br>politique | Sa vision du<br>monde et de<br>sa vie | Opinions<br>exposées ou<br>implicites |
|---|--|---------------------------------|--|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Geburt und Elternhaus                                 |  |                                 |  |                                |                                       |                                       |
| Erste Anzeichen seiner Begabung                       |  |                                 |  |                                |                                       |                                       |
| Bildung und Erziehung                                 |  |                                 |  |                                |                                       |                                       |
| Berufliche Tätigkeit                                  |  |                                 |  |                                |                                       |                                       |
| Höhepunkte seiner Tätigkeit als Musiker und Komponist |  |                                 |  |                                |                                       |                                       |
| Tod   |  |                                 |  |                                |                                       |                                       |

L'album *Franz Schubert, ein musikalisches Bilderbuch* sert dans le scénario didactique proposé avant tout comme support informatif permettant la réalisation de tâches communicatives. Son objectif n'est pas l'exploitation des aspects esthétiques du texte et / ou des illustrations, ou l'analyse du rapport spécifique entre le texte et les illustrations, qui constitue cependant un trait caractéristique du genre de l'album. Une telle analyse, qui poserait par exemple la question si le texte et les images sont complémentaires, ou si les illustrations sont fidèles au texte ou interprétatives, pourrait permettre une réflexion sur les différences entre les médiums texte et image.

L'ouvrage *L'album en classe d'allemand* veut mener les élèves, y inclus les élèves des classes Abibac, vers la lecture suivie et met l'accent sur les contenus culturels et les valeurs telle que la tolérance et l'empathie. Il fait

---

tient compte de l'exigence actuelle d'intensifier les liens entre collèges et lycées (*ibid.*, 169).

ainsi un pas vers la liaison entre le développement des compétences littéraires et des compétences interculturelles, sans toutefois pouvoir répondre aux besoins spécifiques de la section Abibac en matière de didactisation, en valorisant les aspects poétiques des textes littéraires.

### 3.2.2.5 Le dossier pédagogique « Les grands thèmes du romantisme »<sup>355</sup>

Conforme à son objectif d'intégrer les *TICE* dans l'enseignement des langues, le *SCEREN* propose, en outre des publications papier, des dossiers pédagogiques thématiques en ligne. Un exemple concernant entre autres l'enseignement de l'allemand est le thème du romantisme, également proposé en arts et en Lettres, afin d'encourager le travail interdisciplinaire. Un premier dossier est destiné aux niveaux de langue A1 / A2 et s'intitule « *A la découverte de la peinture romantique de Caspar David Friedrich* »<sup>356</sup>. Le deuxième, pour les niveaux A2 / B1, fait découvrir le conte de Grimm *Hänsel und Gretel*<sup>357</sup>. Le troisième dossier vise les niveaux B1 / B2 et s'intitule « *Les grands thèmes du romantisme* ». Il propose la lecture suivie de la nouvelle *Bulemanns Haus* de Theodor Storm (1864), en s'appuyant sur la version originale disponible sur le site du « *Projekt Gutenberg* »<sup>358</sup>. Il s'agit de l'histoire d'un monsieur étrange qui fait fortune grâce à la vente illégale d'objets d'autrui, jadis confiés à son père qui était prêteur sur gages. Il vit seul avec deux énormes chats dans sa maison remplie d'objets, seulement sa femme de ménage y a accès. Lorsqu'il refuse d'aider le fils malade de sa demi-sœur, celle-ci le maudit après la mort du garçon. Les chats se transforment alors en monstres qui le retiennent à jamais dans sa maison.

---

355 RUMMEL, Elke. *Les grands thèmes du romantisme. Dossier pédagogique. Allemand, lycée, B1/B2* [en ligne]. [Consulté le 15 juillet 2015]. Poitiers : SCEREN/CNDP, 2009. Disponible à l'adresse : [https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx\\_lelextendpages/all\\_romantisme\\_lycee.pdf](https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx_lelextendpages/all_romantisme_lycee.pdf).

356 RUMMEL, Elke. *A la découverte de la peinture romantique de Caspar David Friedrich. Dossier pédagogique. Allemand, primaire/6e, A1* [en ligne]. [Consulté le 15 juillet 2015]. Poitiers : SCEREN/CNDP, 2009. Disponible à l'adresse : [https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx\\_lelextendpages/all\\_romantisme\\_primaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx_lelextendpages/all_romantisme_primaire.pdf).

357 THOMANN, Anne. *Hänsel und Gretel. Dossier pédagogique. Allemand, collège, A2/ B1* [en ligne]. [Consulté le 15 juillet 2015]. Poitiers : SCEREN/CNDP, 2009. Disponible à l'adresse : [https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx\\_lelextendpages/all\\_romantisme\\_college.pdf](https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx_lelextendpages/all_romantisme_college.pdf)

358 Il s'agit d'un site donnant libre accès à un grand nombre de textes d'auteurs allemands libre de droit.

*Illustration 18 : extrait du dossier pédagogique « Les grands thèmes du romantisme » (2009)*

**Activité 4**

Après la lecture suivie ponctuée des réponses aux questions, le professeur invite les élèves à écrire une fiche critique de la nouvelle, dans laquelle doivent figurer le genre, l'auteur, la date de publication, un court résumé du récit et ses thèmes principaux (**Fiche Elève 3**, activité 1). Les meilleures fiches pourront être publiées dans un dossier pour la classe (cf. proposition de corrigé dans **Fiche Corrigé 3**).

**Activité 5**

Pour compléter cette activité, le professeur peut demander aux élèves de formuler une contribution à un forum de discussion sur Internet dans laquelle ils donnent une appréciation personnelle après la lecture du récit, en exprimant en quoi la nouvelle les a intéressés (**Fiche Elève 3**, activité 2). Ainsi, les productions donneront envie de lire la nouvelle aux participants du forum.

**Etape 4**

**Objectif**

Simuler un colloque littéraire. Les élèves exposeront à l'oral les thèmes choisis.

**Activité 6**

Afin d'approfondir la lecture et la mettre dans le contexte de la littérature romantique, le professeur simulera l'organisation d'un colloque littéraire dans sa classe autour de la nouvelle.

Pour ce faire, il invitera les élèves à réfléchir aux différents thèmes d'étude possibles. Une fois les sujets énoncés, le travail sera mené en groupes, les élèves se répartissant les thèmes selon leur intérêt (**Fiche Elève 4**).

Les thèmes suivants seront vraisemblablement retenus :

1. Herr Bulemann
2. Die Katzenfiguren
3. Die Fantastik:
  - a- der Ort und die Zeit
  - b- die Stimmung
  - c- der Traum der Halbschwester
  - d- die Verwandlung der Katzen
  - e- Bulemann

Les exposés ainsi élaborés pourront être présentés oralement lors d'une mise en scène d'un colloque littéraire et/ou bien constituer une contribution écrite aux minutes du colloque (cf. proposition de corrigé dans **Fiche Corrigé 4**).

C'est à chaque professeur de créer « *le support de lecture pour ses élèves* » (*ibid.*, p.2) en découpant ce texte en 22 paragraphes et en insérant entre eux les questions proposées dans le dossier. Quant aux illustrations et au texte informatif censés introduire la nouvelle, on invite les professeurs à les télécharger sur des sites indiqués. Le dossier contient ensuite une description détaillée des objectifs visés, un scénario pédagogique envisagé et des fiches d'élèves. Il indique également des liens internet permettant d'adapter et d'approfondir la démarche proposée. Les objectifs culturels, communicatifs et langagiers visés « *sont ancrés sur les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues* » (*ibid.*, 3) et sont à réaliser à travers une tâche finale, à savoir l'écriture d' « *une fiche critique de la nouvelle pour*

*une encyclopédie littéraire et une contribution à un forum de discussion* » (*ibid.*, 5). La simulation d'un « *colloque littéraire* » (*ibid.*) est également proposée : les élèves doivent présenter un exposé sur un personnage ou un thème de la nouvelle. Même si les questions guidant la lecture se concentrent sur la caractérisation des personnages et l'action de la nouvelle, la conception interactive du dossier ainsi que la nature des tâches finales permettent aisément d'approfondir l'exploitation prévue et de l'adapter ainsi aux exigences de la section Abibac, tout comme elle permet l'allègement de la lecture pour une classe plus faible. Le SCEREN montre ainsi les possibilités offertes par les TICE pour une pédagogie différenciée et une approche actionnelle de lectures suivies, ce qui permet le choix d'un texte complexe d'un niveau de langue élevé pour un public de niveau B1 / B2. L'utilisation des TICE semble alors pouvoir jouer un rôle en faveur de la lecture littéraire.

### 3.2.3 Les publications pour la lecture d'œuvres en classe et la section Abibac

Notre analyse d'œuvres spécifiques publiées sous la tutelle de l'Inspection générale pour l'enseignement de l'allemand montre clairement un intérêt constant pour la lecture suivie et la reconnaissance de la littérature comme pivot essentiel de l'apprentissage d'une langue et d'une culture – et ceci dès le début de l'apprentissage. On constate une évolution de l'offre conforme aux exigences et programmes de l'enseignement de l'allemand. Si l'on trouve au début des années 1990 des propositions de lectures-plaisir qui coïncident avec la volonté de rétablir la place de la littérature, critiquée pour son exploitation trop analytique, on observe au milieu des années 1990 l'affirmation du bien-fondé des lectures méthodiques d'œuvres canonisées, au moins pour le cycle terminal. Avec l'introduction du CECRL qui prône l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, les ouvrages proposent des didactisations construites autour de tâches actionnelles précises, se référant aux niveaux de langue définis par le CECRL et à l'objectif principal, le développement de la compétence interculturelle.

Si les publications concernant le lycée s'adressent rapidement aux sections européennes, la section Abibac n'est explicitement prise en compte que 15 ans après sa mise en place : ce fait est sans doute lié au nombre très restreint de sections avant 2005, l'année où l'on observe une croissance importante du nombre d'élèves concernés, avec l'ouverture massive de sections Abibac sur tout le territoire. Tandis que les publications imprimées disponibles pendant la période concernée par notre recherche (1990 à 2013) ne peuvent pas répondre aux besoins spécifiques de la section Abibac en cycle terminal, les premiers dossiers pédagogiques mis en ligne par le réseau

canopé offrent de nouvelles possibilités facilement adaptables à la section. Néanmoins, pour être guidés dans le choix et la didactisation des lectures, les professeurs de la section Abibac ne peuvent s'appuyer exclusivement sur les documents édités pour l'Education nationale. Le recours à des documents destinés aux cours d'allemand en Allemagne semble indispensable afin de pouvoir préparer les élèves aux épreuves de l'Abitur. Dans le sous-chapitre suivant, nous verrons alors dans quelle mesure un manuel d'allemand utilisé en cycle terminal en Allemagne peut répondre aux besoins de l'enseignement en section Abibac.

### 3.3 Les supports pour l'enseignement de l'allemand en Allemagne

Les éditeurs scolaires allemands proposent une large gamme de manuels et de méthodes pour l'apprentissage de l'allemand, langue étrangère ou langue seconde. A côté de méthodes générales destinées à un large public, beaucoup de manuels s'adressent à un public spécifique – enfants, adolescents ou adultes, personnes alphabétisés ou analphabètes – et visent un objectif précis : on trouve des cours pour primo-arrivants et des manuels pour préparer le test de langue obligatoire pour acquérir la nationalité allemande. D'autres manuels sont conçus pour différents corps de métiers ou encore pour futurs étudiants. Tous se réfèrent aux paliers définis dans le CECRL<sup>359</sup>. La présentation des réalités allemandes et des aspects culturels joue un rôle important dans ces manuels. Mais leur orientation est clairement fonctionnelle afin de permettre aux apprenants de s'exprimer et de se repérer le plus rapidement possible au quotidien en Allemagne. Ne visant pas la préparation des épreuves de l'Abitur, ces méthodes ne sont pas adaptées aux besoins de la section Abibac.

Les supports édités en Allemagne susceptibles d'être utilisés par les professeurs en Abibac en France, sont surtout les manuels d'allemand pour le cycle terminal menant à l'équivalence d'un baccalauréat général, la *gymnasiale Oberstufe*. Leur objectif est la préparation à l'Abitur, conforme aux programmes en vigueur dans les différents *Länder*. Beaucoup de ces manuels existent dans plusieurs versions régionales afin de mieux répondre aux exigences de chaque *Land*. Certains proposent, en plus des versions régionales, une version commune, adaptée à l'ensemble des *Länder*. Pour un professeur en section Abibac en France se pose alors la question s'il choisit la version du

---

359 Une présentation détaillée des offres des éditeurs dépasseraient le cadre de ce travail. Pour plus de détails, voir les sites des éditeurs, comme Langenscheidt ([www.Langenscheidt.de](http://www.Langenscheidt.de)) ou Klett ([www.klett-sprachen.de](http://www.klett-sprachen.de)).



*Land* d'où vient son chargé de mission, ou bien la version commune. Le choix de cette dernière nous semble être un compromis entre le fédéralisme allemand et la tradition de centralisation en France<sup>360</sup>.

Devant cet arrière-plan, nous allons nous concentrer dans la suite sur la présentation exemplaire de la version commune d'un manuel pour la *gymnasiale Oberstufe*. Il s'agit du compendium *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Allgemeine Ausgabe* (2009)<sup>361</sup> de l'éditeur scolaire Cornelsen : une enquête<sup>362</sup> que nous avons menée auprès des professeurs d'allemand en section Abibac en France a démontré qu'il s'agit du manuel allemand le plus consulté par eux<sup>363</sup> : 40,6% des professeurs interrogés s'y réfèrent pour la préparation de leur cours, sans toutefois l'utiliser régulièrement en classe. L'intérêt de ce manuel pour l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère est d'ailleurs confirmé par Heidi Rösch (Rösch, 2011, 108) : elle fait notamment valoir que *Texte, Themen und Strukturen* aborde l'histoire littéraire sous forme de séquences thématiques problématisées et non pas d'une manière chronologique. Ce concept aiderait à la compréhension historique et culturelle des textes et permettrait la mise en valeur de leur signification dans notre temps (*ibid.*).

Notre analyse du manuel *Texte, Themen und Strukturen* permettra de délimiter l'intérêt d'un manuel d'allemand pour la *gymnasiale Oberstufe* en section Abibac. Il est peu probable qu'un tel manuel puisse répondre entièrement aux besoins spécifiques de la section Abibac en France : les élèves n'y possèdent ni les mêmes repères littéraires et culturels, ni les mêmes habitudes méthodologiques que les élèves en Allemagne. Mais l'encadrement binational de la section rend nécessaire le recours à des matériaux didactiques allemands, d'autant plus que le texte de cadrage français invite explicitement à la consultation du texte de cadrage allemand<sup>364</sup> : un manuel scolaire, étant une

360 En règle général, un manuel n'est pas l'unique support utilisé en classe : les élèves doivent également avoir en leur possession des œuvres intégrales dont beaucoup existent dans des éditions scolaires, enrichies par des explications, commentaires et de documents complémentaires. Les éditeurs proposent également des aides à la lecture destinées aux élèves et des didactisations utilisables par les professeurs. Bien qu'il s'agisse là aussi de supports intéressants pour la section Abibac, nous n'approfondissons pas leur présentation, étant donné leur caractère très spécifique.

361 Le manuel existe en plusieurs versions : une version générale et des versions spécifiques pour certains *Länder*. Nous nous référons à l'édition générale parue en 2009 : *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Allgemeine Ausgabe*. Berlin: Cornelsen, 2009.

362 Voir partie 3, chapitre 1 de ce travail.

363 Notre enquête ne permet pas de savoir s'il s'agit de la version commune ou des versions spécifiques.

364 Le BOEN 5 / 2010 renvoie les professeurs aux *EPA D*. Voir aussi partie 2, chapitre 2.2 de ce travail.

interprétation des programmes officiels, fournit aux professeurs en France une illustration des exigences institutionnelles en Allemagne.

Après une brève présentation de sa structure et ses contenus, nous nous concentrons sur des exemples concrets tirés du manuel qui montreront comment le travail littéraire et le développement de la compétence interculturelle s'articulent dans le manuel<sup>365</sup> et qui illustreront les approches méthodologiques suggérées.

### 3.3.1 *Texte, Themen und Strukturen* – un manuel pour le cycle terminal

*Texte, Themen und Strukturen* possède une couverture rigide et sobre, arborant un graphique constitué d'une plume stylisée sur fond rouge et blanc<sup>366</sup>. De nombreux outils complémentaires existent : un CD ROM élève pour l'entraînement autonome aux devoirs surveillés et aux examens, des cahiers d'activités, un CD audio avec les enregistrements originaux des discours proposés dans le manuel et des textes littéraires lus par des acteurs, ainsi qu'un livre du professeur avec des propositions de didactisation.

*Texte, Themen und Strukturen* s'entend comme compendium pour la préparation de l'Abitur en allemand, proposant le savoir de base pour les trois années de la *gymnasiale Oberstufe*. Selon l'éditeur, ce manuel reprend et approfondit le savoir et les méthodes exigés en début de la *gymnasiale Oberstufe* et permet d'entraîner toutes les formes d'expression écrite et orale du programme<sup>367</sup>. Il est divisé en cinq grandes parties<sup>368</sup> dont les contenus sont abordés à travers de textes d'auteurs, complétés par des aperçus résumant le savoir de base. Des conseils méthodologiques et une mise en pratique par des tâches concrètes sont proposés, comme l'illustration suivante l'illustre.

365 Nous n'abordons plus le problème linguistique, déjà évoqué (voir partie 2, chapitre 1 de ce travail) : la plupart des textes du manuel nécessiterait des annotations de vocabulaire pour les élèves français.

366 Son format est de 18.2 x 24.7 cm, il comporte 630 pages.

367 Voir : « Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Konzept allgemeine Ausgabe » [en ligne] In : *cornelsen*. Berlin : Cornelsen, s.d. [Consulté le 15 juillet 2015]. Disponible à l'adresse: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-3550/ra-6385/konzept>.

368 Ils sont intitulés:

A : Einführung : Grundlagen des Deutschunterrichts

B : Literarische Gattungen, Filme und Textsorten

C : Epochen der deutschen Literatur

D : Sprache, Medien und Rhetorik

E : Schreiben und Sprechen – Klausuren und Abitur (*ibid.*, 2-14).

*Illustration 19 : Extrait du sommaire du manuel « Texte, Themen und Strukturen » (2009, p. 9)*

|   |   |
|---|---|
| <b>C4</b>   | <b>Vom Vormärz zum poetischen Realismus</b> — 336   |
|  | <p><b>4.1 Frührealismus: Junges Deutschland und Vormärz</b> — 337</p> <p>Kritik an der deutschen Misere – Die Literatur wird politisch — 337</p> <p>Literatur als soziales Gewissen – Georg Büchner, Georg Weerth — 340</p> <p>Siebenpfeiffer: Aus der Rede auf dem Hambacher Fest • Herwegh: Die Literatur im Jahre 1840; Wiegenlied • Goethe: Nachtgesang • Büchner: Woyzeck; Der hessische Landbote • Weerth: Die rheinischen Weinbauern</p>   |
|   | <p><b>4.2 Frührealismus: Biedermeier – Erfüllte Augenblicke statt politischer Tageszeiten</b> — 345</p> <p><u>Information:</u> Epochenüberblick – Früher Realismus — 349</p> <p>Mörrike: Septembertagen; Mozart auf der Reise nach Prag • Herwegh: Morgenruf • Heine: An Georg Herwegh • Stifter: Vorrede zu Bunte Steine • Droste-Hülshoff: Am Turme • Aston: Lebensmotto</p>  |
| ■   | <p><b>Literaturstation: Heinrich Heines Reisebilder – Zwischen Journalismus und Literatur</b> — 351</p> <p>I Zwischen den Stühlen: Heines Lebensstationen zwischen Deutschland und Frankreich — 351</p> <p>II Napoleons Beisetzung im „Korrespondentenbericht“ und in zwei „Reisebildern“ Heines — 355</p> <p>III Ein „Reisebild“ verfassen – Essayistisch schreiben — 358</p> <p>Heine: Das Buch Le Grand; Anno 1839; Weltlauf; Lutetia; Deutschland. Ein Wintermärchen; Vorrede zur französischen Ausgabe der Lutetia • Gutzkow: B.v. Arnim, Dies Buch gehört dem König • Depping: Korrespondenz-Nachrichten • Tucholsky: Das verzauberte Paris</p> |
|   | <p><b>4.3 Poetischer oder bürgerlicher Realismus</b> — 360</p> <p>Milieus und Figuren – Merkmale realistischen Erzählens — 361</p> <p>Eine bürgerliche Familienkatastrophe – Drama des Realismus — 365</p> <p><u>Information:</u> Epochenüberblick – Poetischer oder bürgerlicher Realismus — 367</p> <p>Fontane: Was verstehen wir unter Realismus?; Frau Jenny Treibel • Raabe: Der Hungerpastor • Hebbel: Maria Magdalene</p>  |
| ■   | <p><b>Literaturstation: Roman des bürgerlichen Realismus – Theodor Fontanes „Effi Briest“</b> — 370</p> <p>I Else und Effi: Ehebruch im 19. Jahrhundert – Realität und Fiktion — 370</p> <p>II Effi und Emma – Ein Vergleich mit Gustave Flauberts „Madame Bovary“ — 376</p> <p>III Figuren zum Sprechen bringen – produktiv-gestaltendes Schreiben — 381</p>   |

Chaque partie contient quatre à huit chapitres, eux-mêmes divisés en sous-chapitres, abordant chacun un aspect ou un thème spécifique :

- La partie A constitue une introduction présentant les bases des cours d'allemand. On y réfléchit d'abord sur les motivations pour la lecture. Ensuite, on trouve des exemples de textes de différents genres, en focalisant leur rapport à la société, un aperçu de la fonction communicationnelle du langage et une présentation des méthodes et des techniques de travail nécessaires en cours d'allemand.
- La partie B présente les trois genres littéraires à travers d'exemples d'œuvres canonisées d'époques différentes, de textes programmatiques et critiques. Un sous-chapitre est consacré aux interprétations

- cinématographiques d'œuvres littéraires, un autre aux différents types de textes non fictionnels.
- La partie C définit les époques de la littérature allemande dans leur contexte historique, politique, philosophique et scientifique, et en présente des textes représentatifs<sup>369</sup>.
  - La partie D est consacrée au langage et à son rapport à la réalité, aux médias, aux variétés de la langue allemande et à la rhétorique.
  - La partie E fait connaître les épreuves de l'*Abitur* et donne des conseils méthodologiques et des exemples les concernant.

### 3.3.1.1 La présentation du concept didactique de Texte, Themen und Strukturen

La page d'introduction de la première partie du manuel, *Einführung : Grundlagen des Deutschunterrichts* (*ibid.*, 16-39 ; 9) illustre le concept méthodologique préconisé par les auteurs pour les cours d'allemand. Un collage de photos présente différentes formes de travail : recherche sur ordinateur, discussion entre professeur et élèves, tous assis en cercle, travail individuel dans une bibliothèque, interprétation scénique, ou encore travail en groupe à l'aide d'une méthode censée stimuler une coopération démocratique<sup>370</sup>. Dans le collage figure également une caricature qui montre un cours magistral provoquant la non-compréhension mutuelle entre professeur et élèves. Ce collage veut stimuler une réflexion sur les formes de travail présentées : les élèves doivent s'échanger en binôme sur leurs expériences avec différentes méthodes, formuler en groupe leurs attentes par rapport au cours d'allemand en la *gymnasiale Oberstufe* et réfléchir sur l'avantage de chaque forme de travail. Ensuite, ils sont censés présenter leurs résultats à la classe dans de courts exposés oraux, à l'aide de transparents. Ces premières tâches préparent les élèves à la méthodologie du manuel qui se base sur leur implication personnelle et sur la diversification de méthodes, conforme aux exigences du texte-cadre national, les *EPA D*.

---

369 La contextualisation s'opère entre autres dans un tableau chronologique en début et fin de manuel, sur l'intérieur de la couverture. Il représente les rubriques histoire, histoire de la littérature allemande, culture et sciences / techniques / médias (*ibid.*). Le choix du tableau « La liberté guidant le peuple » (1830) d'Eugène Delacroix qui illustre le « Vormärz » (voir illustration 22), témoigne également de cette volonté d'une contextualisation.

370 Il s'agit de la méthode *placemat* : chaque membre du groupe note ses idées par rapport à un thème sur un côté d'une feuille commune. En tournant la feuille, chacun peut prendre connaissance des idées des autres membres. Cette procédure facilite l'échange sur le sujet. Les idées les plus importantes sont notées au milieu de la feuille, le résultat est présenté à la classe entière.

Illustration 20 : La page d'introduction de la 1<sup>e</sup> partie du manuel *Texte, Themen und Strukturen* (2009)



9

# A Einführung: Grundlagen des Deutschunterrichts

- 1 Entsprechen die Bilder Ihren Erfahrungen vom Deutschunterricht? Tauschen Sie sich mit Ihrer Tischnachbarin oder Ihrem Nachbarn aus: Wo sehen Sie Ihre Stärken im Deutschunterricht? Welche Kompetenzen lassen sich in den unterschiedlichen Unterrichtssituationen erwerben?
- 2 Was sind Ihre Erwartungen an den Deutschunterricht in der Oberstufe? Wenden Sie zu dieser Frage die **Placemat-Methode** (siehe Abb.3; ► S.66) an. Gehen Sie dazu wie folgt vor:
  - a Ideensammlung: Notieren Sie jeweils für sich in eins der vier äußeren Felder auf einem DIN-A3-Papier, welche Erwartungen Sie an den Deutschunterricht der Oberstufe haben.
  - b Vergleich der Ergebnisse und Einigung in der Gruppe: Lesen Sie kurz die Ergebnisse Ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler durch. Drehen Sie dabei das Placemat im Uhrzeigersinn. Einigen Sie sich anschließend auf der Grundlage Ihrer Ideen begründet auf Erwartungen an den Deutschunterricht und tragen Sie diese in das mittlere Feld ein.
  - c Präsentation: Bereiten Sie sich auf die Präsentation Ihrer Ergebnisse vor. Organisieren und strukturieren Sie dazu einen Kurzvortrag. Halten Sie dazu Ihre Ergebnisse auf Folie fest.

La première partie du manuel, *Einführung : Grundlagen des Deutschunterrichts, (Texte, Themen und Strukturen, 16-39)* commence par un chapitre sur l'intérêt de l'interprétation des textes littéraires<sup>371</sup>. Des réflexions d'écrivains canonisés sur leurs expériences de lecture (*ibid.*, 16-19) sont suivies de positions critiques par rapport à l'interprétation de texte comme méthode de compréhension (*ibid.*, 20-22). Notamment Günter Grass défend la théorie de la réception et met en cause certaines pratiques d'enseignement, en qualifiant sa propre expérience d'étude de textes littéraires à l'école comme cauchemar (*ibid.*, 22) : il avait l'impression que le but de l'école n'était pas d'éveiller le plaisir de lire mais d'amener l'élève vers une interprétation de texte conforme aux attentes. Selon Günter Grass, cette attitude tue la littérature. Pour lui, un texte littéraire vit par son ambiguïté. Les réactions d'un individu par rapport à un texte seraient à respecter<sup>372</sup>. Cette introduction du manuel traduit la volonté de ses auteurs d'encourager la lecture personnelle en valorisant la subjectivité de l'élève-lecteur. Les exploitations et les tâches proposées dans le manuel permettent effectivement aux élèves de s'exprimer personnellement et d'aborder les textes de manières diversifiées : la critique formulée par Günter Grass semble être prise en compte dans le manuel, comme nos analyses le démontreront.

Dès son chapitre d'introduction, le manuel met l'accent sur le rôle actif de l'élève dans son apprentissage. Notamment des approches productives de textes littéraires occupent une place importante. Pour la lecture de textes courts en prose, on propose des tâches créatives au même titre que des méthodes analytiques (*ibid.*, 38). Pour le genre dramatique, les élèves apprennent des méthodes d'interprétation scénique, comme l'écriture de profils de rôle ou la construction d'un 'arrêt sur image' (*Standbild ; ibid.*, 58)<sup>373</sup>, c'est-à-dire une

371 Voir *Texte, Themen und Strukturen* 2009, chapitre « 1.1 Literatur und Lebenswelt – Warum wir Bücher lesen » (*ibid.*, 16-22).

372 « Literatur in den Schulen ist – solange ich zurückdenken kann [...] eigentlich immer ein Alptraum gewesen [...] es herrscht vor die Interpretationssucht. Literarische Texte werden nicht an den Schüler herangebracht, um bei ihm die Lust am Lesen auszulösen, um ihm die Chance zu geben – und sei es mit den verschiedensten Gedanken-, sich mit einem Text zu identifizieren, sich selbst zu erleben, sondern um ihn auf eine schlüssige Interpretation hinzuführen. Das tötet die Literatur ab. [...] Literatur hat mit Kunst zu tun, es ist eine Kunstform und in erster Linie ästhetischen Gesetzen verpflichtet. Dieses Produkt der Kunst lebt davon, dass es doppelbödig ist und eine Menge von Interpretationen zulassen kann. Es muss erst einmal respektiert werden, dass der, der auf ein Bild, auf ein Buch reagiert, etwas Wichtiges erlebt. Dies ist erst einmal richtig, auch wenn es sich nicht mit der Interpretation des Lehrers deckt. » (Günter Grass: « Interpretationslust statt Lust am Lesen. Ein Interview. » In : *Texte, Themen und Strukturen*, 2009, 22).

373 Il s'agit ici d'une mise en scène d'un passage d'un texte non dramatique. Les élèves travaillent en groupe, un 'régisseur' place ses camarades et modèle leurs attitudes et traits d'expression selon sa compréhension et son interprétation du texte. Les observateurs et les

représentation du texte par une image figée, jouée par les élèves. Un autre sous-chapitre de cette première partie est consacré aux techniques de travail en classe et aux méthodes et stratégies de travail (*ibid.*, 116-134)<sup>374</sup>. La présentation d'un exposé et la rédaction d'un travail de recherche personnel y sont expliquées tout comme la gestion d'un travail de groupe. Des conseils méthodologiques, par exemple sur la recherche bibliographique, l'écriture de fiches de lecture, les techniques de citation ou encore des différentes méthodes de présentation sont illustrés par des exemples très précis et enrichis par des photos, diagrammes et tableaux récapitulatifs.

*Texte, Themen und Strukturen* répond alors à l'exigence de la recherche didactique et des textes-cadre qui préconisent le respect de la lecture personnelle des élèves et leur rôle actif dans l'apprentissage. Les méthodes proposées favorisent en outre le développement de la compétence interculturelle : les travaux de groupe obligent les élèves à prendre en compte le point de vue d'autrui et de trouver des compromis ; les approches productives exigent le changement de perspective et de l'empathie.

### 3.3.1.2 Le rôle et la place de la littérature

Des extraits de textes littéraires et de textes sur la littérature jouent un rôle essentiel dans *Texte, Themen und Strukturen*. Le rôle culturel et sociétal de la littérature est mis en avant dès le premier chapitre. C'est par exemple le cas pour le genre dramatique : sa fonction de mise en abîme des questions de la société est démontrée par le thème de la responsabilité des scientifiques et illustrée par un extrait de la comédie *Die Physiker* (1961) de Friedrich Dürrenmatt (*ibid.*, 54-70). L'analyse de la représentation des personnages de Faust, Galilei et Oppenheimer dans des pièces de Johann Wolfgang von Goethe, Bertolt Brecht et Heinar Kipphardt élargissent cette thématique, tout comme des essais de Hans Jonas et de Carl Friedrich von Weizsäcker. En plus de l'analyse littéraire, on attend des élèves une discussion sur la responsabilité des scientifiques aujourd'hui. Quant au rôle sociétal de la poésie et l'ancrage du texte poétique dans la réalité, le manuel propose l'organisation d'un concours de slam-poétry, défini comme concours entre poètes (*ibid.*, 52). Cette démarche permet aux élèves de s'appropriier le genre lyrique tout en développant leur compétence sociale.

---

acteurs commentent l'image vivante ainsi obtenue avant de demander au régisseur de justifier ses choix (*ibid.*).

374 Dans cette première partie du manuel, on passe également en revue les différents types de textes écrits et leur méthode d'analyse, basé sur des exemples concrets. On aborde ensuite le thème de la communication et du langage. Un point sur la grammaire et l'orthographe clôt la partie A du manuel.

L'importance de la littérature en cours d'allemand se traduit également par les deux parties suivantes du manuel, respectivement consacrées aux genres littéraires et aux époques de la littérature allemande<sup>375</sup>. Chaque genre et chaque époque sont illustrés par des extraits littéraires représentatifs et contextualisés à l'aide d'extraits de textes programmatiques, mais aussi par des représentations d'œuvres artistiques ou musicales. Des questions analytiques invitent les élèves à dégager eux-mêmes des textes les particularités de chaque époque. Des encadrés récapitulatifs complètent ensuite le savoir littéraire transmis dans ces parties.

### 3.3.1.3 Les aspects interculturels de la littérature allemande

Tout au long du manuel, *Texte, Themen und Strukturen* met ponctuellement les aspects interculturels de la littérature allemande en évidence. Un premier point concerne son ancrage dans une littérature européenne, ayant des racines et une histoire communes. Concernant l'expressionnisme par exemple, une rubrique intitulée *Literaturstation*<sup>376</sup> thématise l'association de la beauté et de la mort comme motif lyrique<sup>377</sup> à travers le temps et les espaces culturels. Des poèmes d'Arthur Rimbaud (*Ophelia I*, 1891), Georg Heym (*Ophelia I*, 1910), Gottfried Benn (*Schöne Jugend*, 1912), Bertolt Brecht (*Vom ertrunkenen Mädchen*, 1919), Ricarda Huchel (*Ophelia*, 1972) et le texte de la chanson *Where wild roses grow* (1996) du compositeur rock australien Nick Cave sont donnés comme exemples, tous se réfèrent implicitement au personnage d'Ophélie dans la pièce de théâtre *Hamlet* (1601) de William Shakespeare.

Particulièrement intéressant pour l'enseignement en section Abibac sont les exemples témoignant des parallèles, des influences et des rapports intertextuels entre les littératures allemande et française. Pour l'époque du réalisme, des extraits de *Madame Bovary* (1857) de Gustave Flaubert et d'*Effi Briest* (1894) de Theodor Fontane mettent en évidence des ressemblances du réalisme français et allemand et l'impact de Gustave Flaubert sur Theodor Fontane (*ibid.*, 376)<sup>378</sup>. On propose une étude comparée des deux textes, suivie d'une tâche productive : les élèves doivent 'faire parler' les personnages, en inventant par exemple des monologues intérieurs des protagonistes.

375 Il s'agit des parties B *Literarische Gattungen, Filme und Textsorten* et C, *Epochen der deutschen Literatur*. La partie B traite également le genre filmique et les textes non littéraires. La place la plus importante incombe néanmoins à la littérature.

376 Il s'agit de cinq dossiers insérés dans la partie C du manuel, consacrée aux époques littéraires, qui approfondissent un exemple représentatif pour les époques respectives (Voir illustration 22).

377 « Literaturstation: Schönheit und Tod - ein Motiv der Lyrik » (*ibid.*, 405-409).

378 Voir aussi illustration 22.



Il s'agit d'ailleurs d'un exercice d'écriture connu par les élèves de leurs cours de français : un des sujets au choix au baccalauréat est un sujet d'invention<sup>379</sup>. Le manuel illustre également le naturalisme à travers d'extraits des littératures française et allemande. Un extrait du roman *Germinal* (1885) d'Emile Zola est proposé au même titre que des extraits des pièces de théâtre *Die Weber* (1892) de Gerhard Hauptmann et de *Papa Hamlet* (1889) d'Arno Holz et de Johannes Schlaf (*ibid.*, 389).

Un autre dossier de la rubrique *Literaturstation* est consacré à Heinrich Heine et son destin franco-allemand (*ibid.*, 351-359). On y propose des extraits divers, tirés notamment des *Reisebilder* (1826-31) et de *Deutschland, ein Wintermärchen* (1844). La situation personnelle de Heinrich Heine est présentée comme un déchirement entre deux cultures, à l'instar du titre du premier chapitre « *Zwischen den Stühlen: Heines Lebensstationen zwischen Deutschland und Frankreich* » (*ibid.*, 351). Dans le deuxième chapitre, l'enterrement de Napoléon est reflété dans différents écrits de Heinrich Heine (*ibid.*, 355) et permet aux élèves de découvrir l'interprétation d'un fait historique français par un exilé allemand. La difficulté de la présentation de faits culturels à un public d'un autre espace culturel prend vie à travers l'exemple du recueil *Lutezia* (1854), regroupant des articles de journaux que Heinrich Heine avait écrit sur Paris pour un journal d'Augsbourg en Allemagne. Le manuel en propose un extrait, ainsi que la préface pour l'édition française (*ibid.*, 359) : Heinrich Heine s'y défend contre le reproche de diffamation fait par certains lecteurs français. Il analyse la situation comme un malentendu interculturel, dû à son habitude de dire ouvertement son opinion, qui est 'typiquement allemande', selon lui-même. Il est conscient que celle-ci puisse être ressentie comme blessante par les Français. En dehors de l'intérêt littéraire et culturel de ce dossier, il procure aux lecteurs une illustration de la complexité des rapports interculturels. La possibilité qu'offre le texte littéraire d'analyser une telle situation sans être impliqué personnellement permet aux élèves une prise de distance et en facilite l'analyse.

Un autre aspect interculturel de la littérature abordé dans le manuel concerne les littératures des minorités, explicitement présentées dans un chapitre intitulé *Zweisprachige Schriftsteller/innen – Schreiben in Deutschland* (*ibid.*, 458). On y propose des extraits des romans *Sieben Doppelgänger* (1999) de Rafik Schami et *Leyla* (2006) de Feridun Zaimoglou (*ibid.*, 462-463). Rafik Schami met, d'une manière humoristique, la solitude de l'écrivain en abîme : le narrateur, que son public n'ose pas approcher lors de lectures publiques,

---

379 Voir pour le sujet d'invention le BOEN numéro 46 / 2006 [en ligne]. [Consulté le 18 avril 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/46/MENE0602948N.htm>.

embauche des sosies qui le remplacent dans de telles situations. Le texte est mis en relation avec d'autres textes littéraires développant le motif du sosie, comme le roman romantique *Die Elixiere des Teufels* (1815 / 16) d'E.T.A. Hoffmann. On évite ainsi une marginalisation de la littérature des minorités qui n'est pas réduite à des thèmes liés aux migrations. En revanche, l'extrait de *Leyla* de Feridun Zaimoglou raconte l'arrivée de la narratrice turque en Allemagne et offre au lecteur la perception du pays par une femme immigrée. Les élèves doivent y repérer les attentes et les rêves de la narratrice et analyser ses premières impressions de l'Allemagne : on les sensibilise ainsi à la relativité de leur propre perception.

Les aspects interculturels de la littérature allemande sont également abordés comme sujet de réflexion : dans la dernière partie du manuel, présentant des exemples de sujets d'examen, l'essai *Lebhafter Grenzverkehr Wie deutsch ist unsere Literatur?* (*ibid.*, 510) du journaliste Ulrich Greiner problématise la notion réductrice de 'littérature allemande'. Il se réfère aux réflexions de l'écrivain allemand d'origine iranienne Navid Kermani qui pose la question si Franz Kafka doit être considéré comme un écrivain allemand. Suite à la lecture de l'essai, les élèves sont invités à prendre position par rapport à la problématique d'une double appartenance culturelle (*ibid.*, 584), toutefois sans qu'on leur propose des définitions, concepts ou questions permettant d'approfondir ce questionnement. On pourrait en effet imaginer de problématiser dans ce contexte la notion de culture afin de sensibiliser les élèves à une perception culturelle autre que nationale.

Bien que le manuel se concentre naturellement sur l'héritage littéraire de langue allemande, il ne le considère pas comme phénomène autonome et fermé. Il transmet un modèle culturel ouvert, sensible aux influences et transferts entre les cultures et participe ainsi au développement de la compétence interculturelle. Il ne va cependant pas jusqu'à une réelle analyse des phénomènes interculturels présentés.

#### 3.3.1.4 La thématization de la communication interculturelle

Conforme aux programmes, *Texte, Themen und Strukturen* n'aborde non seulement la littérature, mais aussi le langage comme moyen de communication. Une des cinq parties du compendium y est consacrée. Elle familiarise les élèves dans un premier temps avec les notions de base de la sémantique et problématise le rapport entre langage et réalité. La crise du langage poétique du début du 20<sup>e</sup> siècle est présentée à travers de textes divers, comme notamment un extrait de la célèbre mise en abîme de Hugo von Hofmannsthal dans la lettre fictive *Brief des Lord Chandos an Francis Bacon* (1902). Le chapitre aborde ensuite l'histoire des médias et leur rôle dans la société ainsi que

l'évolution des langues et leur acquisition. Dans ce contexte, la notion de communication interculturelle est explicitée par un extrait d'un livre de Hans-Jürgen Heringer, intitulé *Interkulturelle Kommunikation* (*ibid.*, 517). Les ethnolectes et le phénomène du code-switching font aussi partie des aspects proposés aux élèves : un extrait de l'œuvre *Kanak Sprak* (1995) de Feridun Zaimoglu y figure comme exemple littéraire (*ibid.*, 533). Feridun Zaimoglu y montre à travers de monologues fictifs, basés sur des interviews menées avec des jeunes Turcs en Allemagne, la force subversive de la langue et attire le regard sur cette population marginalisée.

### 3.3.2 Les manuels allemands et la section Abibac en France

Le manuel *Texte, Themen und Strukturen* tient entièrement compte des exigences des textes de cadrage ministériels et présente des exemples concrets pour la mise en œuvre des bases didactiques et des contenus préconisés par la KMK. Du savoir sur l'histoire littéraire et des connaissances culturelles sont apportés, des méthodes de travail et des notions spécifiques à la matière sont transmises. Les extraits littéraires sont nombreux et variés, des tâches et projets les concernant visent à stimuler le plaisir de lire. Les approches didactiques placent les élèves au centre des cours et les incitent à la participation et à la prise de position personnelle. De nombreuses tâches nécessitent un changement de perspective et sont ainsi favorables au développement de la compétence interculturelle. Elles reflètent des méthodes et des approches préconisées en Allemagne et attendues en section Abibac : le manuel constitue alors pour les professeurs de la section Abibac une source intéressante. Ils y trouvent des textes explicatifs, non fictionnels et littéraires didactisés qui permettent d'enrichir leurs cours. Un aspect particulièrement porteur pour l'enseignement de l'allemand en France est la thématisation des liens entre les littératures française et allemande, abordés à plusieurs reprises, le chapitre concernant les écrivains d'origine étrangère et l'approche théorique de la communication interculturelle.

L'utilisation du manuel tel quel s'avère cependant difficile pour plusieurs raisons : de nombreux textes et consignes sont d'un niveau linguistique trop élevé pour la plupart des élèves en Abibac, notamment en classe de première<sup>380</sup>. Un important travail de conception d'aides lexicales s'imposerait alors aux professeurs. En outre, les références et les réflexions interculturelles restent limitées : le développement de la compétence interculturelle est, malgré son interdisciplinarité, surtout attaché à l'enseignement des langues

---

380 Rappelons que l'objectif en Abibac est d'atteindre le niveau C1 dans les activités de réception. La complexité des textes proposés nécessite souvent plutôt un niveau C2.

étrangères et non pas à l'enseignement de la langue de scolarisation, donc de l'allemand en Allemagne. Le point le plus problématique est l'application des démarches didactiques du manuel. Elle demande aux professeurs et aux élèves français la capacité d'intégrer des pratiques qui ne correspondent pas à leurs traditions pédagogiques : habitués à des méthodes très formelles et à l'affirmation de l'autorité du professeur, ils peuvent être déconcertés par les approches centrées sur la perception personnelle et par les formes de participation en classe, telles que les rondes de discussion ou l'approche d'un texte dramatique par la construction d'un arrêt sur image. La prise de position personnelle demandée dans les analyses critiques (*Erörterung*) et l'importance des exposés d'élèves, considérés comme source de savoir et partie intégrante des cours, peuvent surprendre et nécessiter une adaptation. Une simple 'importation' de méthodes utilisées en Allemagne nous semble délicate : les cours en Abibac constituent en eux-mêmes une forme de communication interculturelle, différente d'une situation de communication intraculturelle telle qu'un cours d'allemand dans la *gymnasiale Oberstufe*. Un compromis entre les méthodes connues par les acteurs français et les méthodes 'allemandes', qui doivent être introduites progressivement, semble nécessaire. Nous proposerons une telle démarche inspirée par les méthodes des deux pays dans la troisième partie de notre travail.

### 3.4 L'offre des supports pour l'enseignement de l'allemand et la section Abibac – un bilan

Notre analyse de supports français et allemands de l'enseignement de l'allemand a démontré une concordance dans l'objectif de faire évoluer la compétence interculturelle des élèves. Il n'est pas étonnant de constater que cet objectif est surtout mis en avant dans les supports destinés à l'apprentissage de l'allemand langue étrangère. Quant au texte littéraire, nous avons remarqué son retour dans l'enseignement des langues étrangères en France, notamment en qualité de texte authentique reflétant la culture-cible : l'édition de supports incitant à la lecture suivie en témoigne, mais aussi la forte présence d'extraits littéraires dans les manuels. Cependant, l'exploitation du potentiel esthétique et du potentiel interculturel des textes littéraires proposés par les éditeurs français nous semble trop limitée pour la section Abibac.

Quant aux manuels allemands pour la *gymnasiale Oberstufe*, ils nous paraissent très exigeants pour un public non germanophone, tout en étant une source importante pour les professeurs en Abibac. La difficulté est aussi bien liée au niveau linguistique qu'aux méthodes. Globalement, on observe que les supports disponibles rendent possible la transmission conjointe de savoirs et de savoir-faire linguistiques, littéraires et interculturels ; le lien entre ces

apprentissages n'est cependant pas systématique et un équilibre conforme aux exigences de la section Abibac reste à trouver. Néanmoins, tous les supports analysés permettent d'amorcer une compréhension de la culture de l'autre par le travail autour de différents aspects de la réalité étrangère<sup>381</sup>. L'apprentissage de compétences et de stratégies favorables à une plus grande ouverture à l'autre sont encouragés aussi bien dans les supports français que dans les supports allemands par une approche actionnelle. La volonté de faire comprendre aux élèves la subjectivité de leur perception de la réalité, de leur faire prendre conscience de leurs propres spécificités culturelles et de leur vision du monde comme une possibilité parmi d'autres, semble être un principe de base interdisciplinaire dans les deux pays. Il est ancré dans les textes de cadrage français et allemands qui le déclinent en accord avec leurs traditions et exigences institutionnelles respectives. Mais la mise en œuvre d'un enseignement de la langue allemande en section Abibac qui constitue un compromis entre les traditions et les exigences françaises et allemandes à la fois incombe actuellement aux professeurs. Afin de savoir comment ils procèdent concrètement face à ce défi, nous avons mené différentes études de terrain que nous présenterons dans la troisième partie de ce travail.

---

381 Nous nous référons ici aux principes d'une didactique interculturelle initiée par les auteurs du manuel d'allemand langue étrangère *Sichtwechsel*, présentés par Hans-Jürgen Lüsebrink comme référence pour l'apprentissage interculturel des langues étrangères (Lüsebrink, 2008, 74-75). Ils constatent que l'enseignement peut créer des 'îlots de compréhension' qui feront évoluer la compétence interculturelle.

Troisième partie :

Pratiques et potentiel de la section Abibac



# 1 Etat des lieux de l'enseignement de la littérature en section Abibac

Dans les chapitres précédents, nous avons explicité des concepts de base de la recherche interculturelle, littéraire et didactique, et analysé les cadres théorique et institutionnel, ainsi que les supports disponibles pour l'enseignement de la littérature en cours de langue. Notre objectif était de clarifier les facteurs, les concepts et les exigences guidant le travail en section Abibac. Nous avons constaté l'influence de la théorie de la réception sur la conception des cours de littérature, où les lectures subjectives peuvent être exploitées pour une meilleure compréhension des textes. Quant aux spécificités de la lecture en langue étrangère, nous avons souligné le rôle intéressant des littératures de minorités pour une didactique interculturelle de la littérature. La notion de l'altérité poétique y relève d'un grand intérêt : l'étrangeté inhérente au texte littéraire permet à la fois le développement d'une compétence interculturelle et la valorisation de l'aspect poétique d'un texte (Hofmann, 2006, 52-56).

Concernant le cadre institutionnel de l'enseignement des langues en France, nous avons observé un phénomène de 'renaissance' de l'emploi du texte littéraire en cycle terminal du lycée, mais surtout sous forme d'extraits, au détriment des lectures intégrales. Les textes littéraires jouent essentiellement le rôle de documents authentiques au service d'une approche actionnelle, sans exploitation de leurs aspects littéraires. Nous avons explicité que les exigences en section Abibac vont beaucoup plus loin, avec l'obligation de lire quatre œuvres intégrales et d'acquérir des compétences générales dépassant les attentes formulées pour les cours de langues étrangères 'classiques'. En outre, le potentiel interculturel de la section concerne non seulement les contenus, mais aussi les approches didactiques en classe. Quant aux supports mis à disposition des enseignants de l'allemand, notre analyse a révélé que ni les manuels destinés à l'enseignement de l'allemand en France, ni les manuels allemands pour la *gymnasiale Oberstufe* ne peuvent répondre aux besoins spécifiques de la section Abibac.

Devant le double constat que les cadres théorique et institutionnel mettent l'accent sur les textes littéraires comme supports et sur le développement de la compétence interculturelle comme objectif, mais que les enseignants n'ont pas à leur disposition d'outils pédagogiques traduisant ces exigences, nous voulions savoir comment les professeurs travaillent concrètement en classe. Dans ce but, nous avons procédé à une observation de terrain en trois parties. Dans un premier temps, une enquête auprès des professeurs de toutes les sections Abibac en France a été effectuée en novembre et décembre 2011. L'enquête s'intéressait au choix des supports et des méthodes ainsi



qu'aux objectifs des professeurs, afin de donner un aperçu quantitatif du travail littéraire en classe. Ensuite, pendant le troisième trimestre de l'année 2011 / 2012, des entretiens approfondis ont été menés avec des professeurs de quatre sections Abibac, deux entre eux suivis d'observations de cours. Ce volet qualitatif montre, à titre exemplaire, comment des œuvres littéraires ont concrètement été abordées en classe. La troisième partie de notre étude de terrain consiste en l'observation participative d'une unité pédagogique proposée à une classe de terminale, en 2012 / 2013. Il s'agit d'une lecture croisée d'œuvres de littératures de minorités, conçue dans le but de lier travail littéraire et développement de la compétence interculturelle. Cette étude de cas menée pendant trois mois permet de focaliser le défi spécifique des cours de littérature en section Abibac et d'analyser dans quelle mesure il a été relevé dans ce cas précis.

Les cadres institutionnel et théorique sont ainsi ramenés à la situation concrète en classe et complétés par un bilan des pratiques observées. Cet aperçu approfondi du travail littéraire en classe, obtenu par notre approche empirique et polyméthodique (Delanoy, 2002 ; Lessard-Hebert / Goyette / Boenutin, 1997), constitue une base de discussion pertinente pour une évaluation réaliste des possibilités didactiques en classe quant à l'enseignement de la littérature dans le but de développer la compétence interculturelle des élèves.

## 1.1 Une enquête parmi les professeurs : les supports et les objectifs en classe Abibac

Afin de pouvoir documenter et analyser les pratiques des professeurs en cycle terminal de la section Abibac, nous avons mené une enquête auprès de 59 sections Abibac en novembre 2011. A ce moment, le nombre total d'établissements proposant une section Abibac se relevait à 67. Mais huit de ces sections n'ont été créées qu'en 2010, voire 2011, en débutant avec une classe de seconde. Elles n'étaient alors pas encore concernées par l'enquête qui ciblait les pratiques en cycle terminal<sup>382</sup>.

---

382 L'enquête a été menée en deux temps. Lors d'un séminaire binational pour les professeurs de langue et littérature en section Abibac en novembre 2011, 40 questionnaires ont été distribués aux collègues conviés au séminaire, venant de 40 lycées différents en France. 21 questionnaires exploitables ont été rendus sur place (52,5%). 15 des enseignants présents au séminaire venaient de sections ouvertes entre 2009 et 2011 et estimaient ne pas encore être en mesure de répondre au questionnaire. En les déduisant, le taux de retour, 21 questionnaires sur 25, est alors très satisfaisant (84 %).

Les questionnaires exploités parviennent de 33 sections, soit de 56 % des établissements concernés. Leur analyse permet de donner un aperçu représentatif des choix didactiques en section Abibac<sup>383</sup>. La première partie du questionnaire concernait l'utilisation des manuels et d'autres sources pour la préparation des cours de langue et littérature allemandes en classe de première et de terminale Abibac. Sa deuxième partie s'intéressait à l'avis des professeurs concernant le statut de la littérature en classe, au choix des œuvres traitées ainsi qu'aux pratiques et objectifs des cours.

### 1.1.1 Le choix des supports en classe Abibac

#### 1.1.1.1 L'utilisation de manuels scolaires

Les résultats de la première partie de l'enquête concernant les sources et les supports didactiques confirment notre hypothèse que peu de professeurs en Abibac utilisent des manuels d'allemand édités en France : seulement 4 professeurs (12,5%) s'en servent parfois en classe de première et terminale Abibac<sup>384</sup>, contre 28 collègues (87,5%) qui ne le font pas. 24 des enseignants (75%) jugent les manuels non adaptés à la section Abibac<sup>385</sup> : 11 collègues (34,4%) trouvent les documents trop faciles ou trop courts. Dans 15 réponses (46,9%)<sup>386</sup>, on souligne la différence des objectifs visés en section Abibac par rapport à une classe de langue vivante habituelle<sup>387</sup>.

Les manuels des éditeurs français pour l'enseignement de l'allemand peuvent en revanche jouer un rôle auxiliaire en Abibac : 9 collègues (28,1%)

Les établissements restants ont reçu le questionnaire par voie postale, avec une lettre expliquant le but de l'enquête et une enveloppe timbrée pour le renvoi du questionnaire rempli ; le taux de retour était de 35,7 %.

Les réponses exploitées viennent alors de 46,3 % des établissements proposant une section Abibac en 2011 / 2012, soit de 52,4% des établissements proposant la section depuis au moins 2009.

- 383 Les professeurs ne répondaient pas à titre individuel, mais au nom de la section dans laquelle ils travaillent. Le nombre d'enseignants par établissement qui dispensent les cours de langue et littérature en section Abibac, cycle terminal, varie entre un seul ou deux professeurs.
- 384 Deux d'entre eux (6,3%) précisent que l'utilisation effective est rare et simplement due au fait que l'établissement met ce manuel à disposition des élèves.
- 385 Les autres raisons évoquées pour le renoncement aux manuels sont le prix des manuels, donné par deux enseignants (6,3%) comme raison principale : étant donné que les élèves doivent acquérir les lectures suivies, ils ne veulent pas imposer en plus l'achat d'un manuel. Quatre collègues (12,5%) indiquent aussi le problème de temps : à côté des lectures suivies, il ne reste pas de temps pour travailler efficacement avec un manuel.
- 386 Plusieurs réponses pouvaient être cochées.
- 387 Plusieurs collègues indiquent en revanche utiliser un manuel en classe de seconde.

photocopient parfois, 15 (46,9%) rarement des documents des manuels pour les élèves. Dans ce cas, il s'agit majoritairement de pages civilisationnelles (c'est le cas pour 19 professeurs, soit 59,4%), suivies de textes littéraires (14 collègues, soit 43,8%, les utilisent) ou non-fictionnels (pour 13 collègues, soit 40,6%), ainsi que d'exercices et de révisions de grammaire (11 collègues, soit 34,4%, s'en servent)<sup>388</sup>. Cependant, les appareils didactiques pour l'exploitation des textes ne sont jamais utilisés tels quels. La moitié des professeurs s'en inspirent mais les enrichissent, les autres ne les utilisent pas du tout : les didactisations sont jugées non adaptées aux objectifs visés en Abibac ou ne correspondent pas à l'orientation thématique choisie par l'enseignant.

Les manuels pour l'enseignement de l'allemand, langue étrangère, proposés par des éditeurs allemands, sont également peu utilisés. Seulement 3 enseignants (9,4%) s'y réfèrent de temps en temps pour leur préparation des cours. 23 collègues (71,9%) ne les utilisent pas : 11 (34,4%) précisent les trouver inadaptés à la section Abibac.

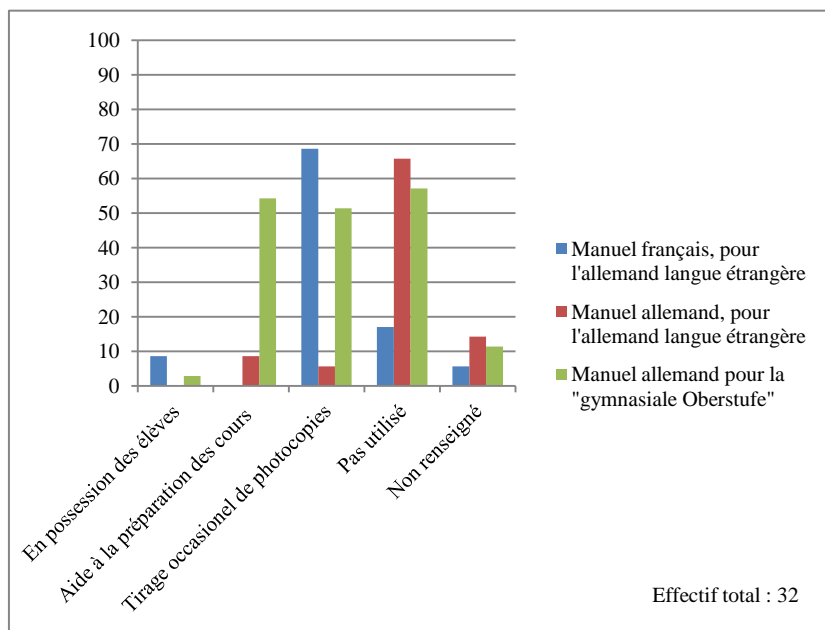
En revanche, 20 professeurs (62,5%), s'appuient sur des manuels destinés à l'enseignement de l'allemand en la *gymnasiale Oberstufe*. 19 d'entre eux (59,4%) les utilisent pour la préparation des cours, 18 (56,3%) en photocopient parfois des pages pour leurs élèves, essentiellement des textes littéraires (pour 17 entre eux, soit 53,1%) ou non-fictionnels (15 indications, soit 46,9%). 4 professeurs seulement (12,5%) indiquent distribuer des pages de méthodologie tirées de ces manuels. Dans un seul établissement, les élèves possèdent le manuel allemand<sup>389</sup>.

---

388 Un collègue ajoute utiliser ponctuellement des synthèses sur l'histoire littéraire, un autre des didactisations de scènes de films.

389 7 collègues (21,9%) indiquent ne pas utiliser de manuel pour la *gymnasiale Oberstufe*, 5 (15,6 %) ne répondent pas à la question.

Graphique 6 : L'utilisation des manuels d'allemand édités en France en classe Abibac (exprimée en pourcentages)



Parmi les manuels destinés à la *gymnasiale Oberstufe*, le titre le plus utilisé est *Texte, Themen und Strukturen* (Cornelsen), cité par 13 enseignants (40,6%) suivi de *Blickfeld Deutsch* (Schöningh) évoqué par 4 collègues (9,4%)<sup>390</sup>. 12 collègues (37,5%) connaissent le manuel choisi par l'intermédiaire de leurs collègues allemands ; 4 (12,4%) par le chargé de mission allemand qui est responsable pour la passation de l'Abitur dans leur établissement. 4 professeurs (12,4%) ont effectué des recherches personnelles pour faire leur choix, un seul enseignant dit avoir été renseigné par un collègue français.

#### 1.1.1.2 Le cas particulier des lectures intégrales

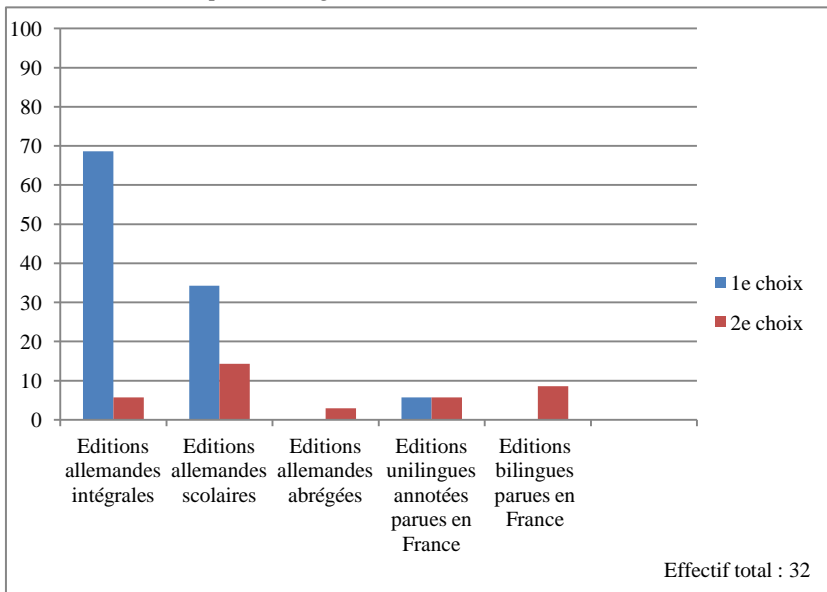
Etant donné l'obligation de lire quatre œuvres intégrales en cycle terminal, la question des sources concerne également ces lectures : sur quels documents

390 Deux collègues ne se souvenaient plus du titre du manuel utilisé. *Deutsch kompetent* (Klett), *Deutsch SII* (Schroedel) et *Facetten* (Klett) ont été cités une fois chacun.

s'appuient les professeurs dans leur préparation et quelles éditions choisissent-ils pour leurs élèves ?

Pour leur préparation, 25 enseignants (78,1%) consultent des titres parascolaires allemands et 27 des sites internet allemands (84,4%)<sup>391</sup>. Les lectures intégrales elles-mêmes sont également achetées avant tout en Allemagne : la priorité est donnée aux éditions proposant le texte seul (26 réponses, soit 81,3%) et aux éditions scolaires, intégrant des annotations et des documents annexes (17 réponses, soit 53,2%)<sup>392</sup>. Aucun professeur n'utilise des éditions aménagées, un seul indique avoir choisi exceptionnellement une version abrégée. 7 enseignants (21.9%) optent également parfois pour des éditions parues en France : 4 (12,5%) pour des éditions unilingues avec annotations de vocabulaire et 3 (9,3%) pour des éditions bilingues, lorsqu'il s'agit de textes anciens et complexes, comme des pièces de théâtre de Friedrich Schiller, Johann Wolfgang von Goethe ou Gotthold Ephraim Lessing.

*Graphique 7 : Les choix des éditions pour les lectures intégrales (exprimé en pourcentages)*



391 Plusieurs réponses étaient possibles.

392 Plusieurs réponses étaient possibles, une hiérarchisation avait été demandée. Les chiffres indiqués cumulent le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> choix.

### 1.1.1.3 Analyse des réponses concernant le choix des sources

L'analyse des réponses données par les professeurs par rapport au choix des sources confirme notre hypothèse de départ et corroborent les résultats de nos propres analyses concernant les manuels scolaires : les manuels scolaires français destinés à l'enseignement de l'allemand au lycée ne peuvent répondre que très partiellement aux besoins des professeurs en Abibac. Ainsi, les professeurs disent ne pas du tout les utiliser pour leur préparation des cours, aucun professeur n'en utilise régulièrement en classe. Le décalage entre l'offre des manuels et les demandes en Abibac se reflète aussi dans le fait que, lorsque les professeurs proposent occasionnellement des documents tirés des manuels, ils n'utilisent jamais les appareils pédagogiques tels quels, jugeant les exploitations des documents proposés pas assez approfondies pour leurs élèves. Certains documents des manuels peuvent cependant introduire ou compléter une thématique abordée dans l'œuvre lue en classe. Si les professeurs disent surtout utiliser les pages civilisationnelles<sup>393</sup>, celles-ci rapportent aux élèves français des faits culturels dont la présentation est conçue pour un public scolaire français et qui ne sont probablement pas thématiques dans un manuel destiné à un public allemand.

Quant aux manuels d'éditeurs allemands destinés à l'enseignement de l'allemand, langue étrangère, les réponses des professeurs interrogés confirment également le résultat de notre propre analyse. L'utilisation de ces manuels est minime : seulement 3 enseignants (9,4%) les consultent de temps en temps. L'orientation thématique de ces manuels, concernant surtout la vie quotidienne, et leurs objectifs, la maîtrise rapide de situations de communication courantes et la préparation à l'obtention d'une certification de langue, les rendent peu profitables pour le cycle terminal de la section Abibac, visant l'*Abitur*.

Même si les professeurs se réfèrent avant tout aux manuels allemands pour la *gymnasiale Oberstufe*, l'enquête montre que leur utilisation est loin d'être systématique : 12 professeurs interrogés (37,5%) ne les mentionnent pas du tout parmi leurs sources, les autres s'inspirent de ces manuels sans les utiliser régulièrement en classe – rappelons qu'une seule réponse confirme que les élèves possèdent le manuel. Ce résultat correspond encore une fois à notre propre analyse de manuels, révélant des différences méthodologiques dues aux cultures éducatives différentes en France et en Allemagne. De plus, les professeurs français manquent d'informations sur les manuels allemands : comme l'enquête le démontre, leurs utilisateurs ont essentiellement été

---

393 19 (59,4%) des 24 (75%) professeurs distribuant parfois des photocopies tirées des manuels mentionnent les pages civilisationnelles comme catégorie la plus utilisée.

conseillés par leurs homologues allemands ou des chargés de mission allemands. Tandis que les professeurs français sont destinataires de spécimen et de séances de présentation de manuels parus en France, ce qui permet une comparaison de différents manuels, aucune information de la part des éditeurs allemands ne leur est destinée. La démarche du choix et de l'acquisition des manuels se trouve alors alourdie et dépend des contacts personnels de chaque professeur en Allemagne.

Quant aux lectures intégrales, on peut supposer que les professeurs d'Abibac se trouvent confrontés à un manque de supports édités en France, étant donné l'utilisation marginale d'éditions françaises. Mais nous considérons le recours aux titres parascolaires (25 professeurs, soit 78,1%) et aux sites pédagogiques (27 professeurs, soit 84,4%) allemands surtout comme indice de la volonté des professeurs de s'inspirer le plus possible des pratiques allemandes, en accord avec le cadre et les objectifs de la section. Cependant, ce résultat purement quantitatif ne permet pas de savoir si les didactisations proposées sur le marché sont suivies telles quelles, ou adaptées par les professeurs pour leurs classes. De même, la préférence pour les éditions allemandes proposant les textes seuls peut aussi bien être liée à un manque d'offre d'éditions scolaires des titres choisies, qu'être un choix délibéré afin d'offrir aux élèves une situation de lecture autonome d'un texte authentique.

Les résultats de l'enquête laissent conclure à un travail de préparation important fourni par les professeurs en Abibac : utilisant rarement du matériel 'prêt à l'emploi', ils consultent les textes et didactisations disponibles pour créer leurs propres scénarios didactiques. En outre, nous observons un phénomène de transfert culturel par l'adaptation du matériel allemand pour l'enseignement en France. Ceci concerne aussi bien les manuels et les lectures suivies que les éditions parascolaires ou les sites internet. Pour obtenir conseil, on se tourne vers les collègues allemands : les partenariats entre les établissements et le suivi par des chargés de mission encourageant d'ailleurs cet échange.

### 1.1.2 Les cours de littérature : les œuvres, objectifs et méthodes

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous voulions savoir quel rôle joue, selon les enseignants, la littérature dans l'enseignement en Abibac : par quelles méthodes et avec quels objectifs est-elle enseignée ? Quelles sont les œuvres choisies pour les lectures intégrales, selon quels critères de choix ?

Les professeurs interrogés confirment l'importance de la littérature en section Abibac. Une majorité parmi eux (20 professeurs, soit 62,6%) incite d'ailleurs systématiquement les élèves à des lectures personnelles, en dehors

du programme de la classe. 10 de ces professeurs (31,3%) demandent aux élèves de présenter ces lectures en cours<sup>394</sup>, les 10 autres disent encourager les élèves à lire, sans toutefois les contrôler. 3 professeurs (9,4%) varient leur attitude quant aux lectures personnelles selon le profil des groupes : le nombre d'élèves, leur dynamisme et leur niveau linguistique sont décisifs pour l'incitation à la lecture hors programme. Les 3 collègues (9,4%) renonçant à l'incitation à des lectures personnelles rappellent la charge de travail élevée en classe Abibac et ne se voient pas imposer davantage de travail<sup>395</sup>.

Tous les 32 professeurs accordent une grande importance aux textes littéraires comme supports en classe<sup>396</sup>. La moitié des enseignants juge l'obligation de lire quatre œuvres intégrales et une unité de poésie pendant le cycle terminal en Abibac adaptée et réalisable<sup>397</sup>. 11 parmi eux (34,4%) estiment cette obligation comme justifiée mais très, voire trop lourde à gérer : les thèmes de civilisation et l'apprentissage de la discussion critique d'un texte (*Erörterung*) prennent beaucoup de temps. Plusieurs commentaires montrent que ce n'est pas réellement le nombre d'œuvres imposées qui pose problème aux enseignants, mais la difficulté de choisir des lectures jugées abordables pour les groupes respectifs et de concevoir des didactisations appropriées.

### 1.1.2.1 Les critères de choix des œuvres

Pour choisir une œuvre<sup>398</sup> comme lecture suivie pour une classe, les critères évoqués par les professeurs sont multiples et très variés<sup>399</sup> : certains collègues rappellent par exemple l'obligation de traiter les trois genres et des époques littéraires différentes, d'autres disent se référer à ce qu'ils estiment être un

394 4 de ces professeurs (12,5%) précisent qu'il s'agit de lectures d'été entre la classe de seconde et de première, à présenter en début de classe de première ou demandées uniquement en classe de 2de.

395 6 des questionnaires (18,6%) ne comportaient pas de réponse à cette question.

396 La grande majorité des professeurs (25 collègues, soit 78,1%) les estiment très importants. Les 7 restants (21,9%) trouvent les textes littéraires importants, mais pas plus que les textes non fictionnels.

397 Deux collègues ajoutent qu'ils font lire leurs élèves plus que quatre œuvres en deux ans.

398 Rappelons que trois des quatre œuvres peuvent être choisies par les professeurs, une est imposée. Depuis la création de la section Abibac, une liste d'œuvres recommandées pour la lecture est proposée. Elle recouvre l'ensemble des genres et fait écho aux œuvres étudiées en Allemagne. Elle constitue ainsi un outil d'orientation pour les professeurs qui gardent toutefois la liberté de proposer d'autres lectures, à condition de couvrir genres et époques variés.

399 Plusieurs réponses étaient possibles. En absences de hiérarchisation des réponses, les critères cochés sont estimés tous de la même importance et figurent dans les critères prioritaires.



canon littéraire, ou tenir compte de l'actualité littéraire<sup>400</sup>. Des critères locaux influencent également les choix, comme la possibilité de mener un travail interdisciplinaire avec certains collègues ou les programmations des théâtres de la région.

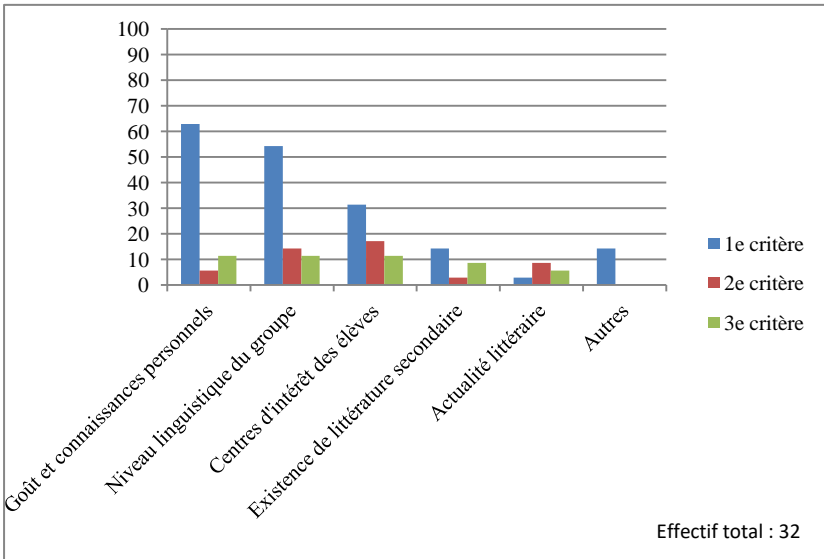
Comme la première partie de l'enquête concernant les sources a déjà laissé supposer, l'offre de didactisations 'prêtes à l'emploi' apparaît comme critère de moindre importance pour le choix de l'œuvre : seulement 5 collègues (15,6%) l'indiquent comme prioritaire. 11 professeurs (34,4%) essaient de tenir compte des centres d'intérêt supposés des élèves lorsqu'ils se décident pour un texte, et 19 collègues (59,4%) indiquent le niveau de langue des élèves comme critère de choix important. Les critères le plus souvent évoqués sont le goût et les connaissances littéraires personnels du professeur : 22 collègues (68,8%) les estiment comme décisifs dans leur choix des lectures. La conviction de mieux pouvoir transmettre une œuvre que l'on apprécie soi-même s'y traduit.

Les réponses des professeurs montrent une forte implication personnelle de leur part. Leur souci d'adapter le choix des œuvres aux classes respectives apparaît clairement : le niveau linguistique et les intérêts des élèves, ainsi que la volonté de proposer des lectures 'qui marchent' mènent à des choix peu influencés par la disponibilité éventuelle de matériel didactisé. Le choix de l'œuvre et la préparation de sa lecture sont alors des démarches très réfléchies, la passion des professeurs pour la littérature et l'importance qu'ils accordent à sa transmission ne font pas de doute.

---

400 Il s'agit des pourcentages de moins de 10% à chaque fois. Cette disparité de critères secondaires montre bien la complexité et le côté individuel des processus de choix.

Graphique 8 : Les critères de choix des œuvres (exprimés en pourcentages)



### 1.1.2.2 Les œuvres lues en classe

Les collègues interrogés montrent une grande retenue quant à l'expression de recommandations de lecture : selon plusieurs de leurs commentaires, une œuvre ayant 'bien marché' avec une classe peut s'avérer difficile à traiter avec un autre groupe. Pour cette raison, un des enseignants interrogés a défini un cadre pouvant guider le choix individuel de chaque professeur, au lieu de recommander une œuvre précise. Il suggère choisir des œuvres « *selon ses goûts et selon la « richesse médiatique » de l'œuvre : l'existence d'une adaptation filmique par exemple ; le texte doit offrir d'autres pistes que la lecture seule* ». Seulement sept enseignants (21,9%) ont conseillé des titres ou des auteurs précis, parfois avec des brèves justifications que nous reproduisons dans l'encadré suivant<sup>401</sup> :

---

401 Les citations parviennent des questionnaires recueillis en novembre 2011 et sont citées telles quelles.

- Kafka, Die Verwandlung : structuré, pas trop long, se prête très bien à l'analyse littéraire et au travail de méthodes ; « Deutungsvielfalt<sup>402</sup> »
- Kafka, Die Verwandlung ; Zweig, Schachnovelle ; Frisch, Homo Faber ; Dürrenmatt, Die Physiker ; Brecht, Sezuan
- Becker, Jakob der Lügner : proche des intérêts des élèves, cependant nouvelle approche du contexte historique
- Kästner, Fabian
- Nouvelles avec arrière-plan historique, par exemple : Anna Seghers, Der Ausflug der toten Mädchen, Schlink, Der Seitensprung
- Dürrenmatt, Die Physiker : accessible, ludique, actuel

On constate qu'il s'agit dans cette courte liste exclusivement d'œuvres du 20<sup>ème</sup> siècle, toutes écrites par des auteurs canonisés. Vu le nombre restreint de réponses (six réponses indiquant neuf titres différents), il est frappant que *Die Verwandlung* (1915) de Franz Kafka et *Die Physiker* (1962) de Friedrich Dürrenmatt apparaissent deux fois chacune. Un seul commentaire, concernant *Die Verwandlung* de Kafka, souligne l'intérêt littéraire du texte. Dans trois autres réponses, l'importance du contexte historique ou l'actualité du texte sont mises en avant : l'intérêt de la lecture d'un texte littéraire dépasse alors l'aspect esthétique et s'inscrit dans une approche culturelle et interdisciplinaire plus générale, comme notre analyse suivante de la liste d'œuvres qui ont déjà été proposées en classe le démontrera.

A la demande de citer des œuvres déjà lues en classe, les professeurs nomment une grande variété d'œuvres d'époques différentes : nous avons obtenu 209 nominations, réparties sur 63 œuvres en prose et 23 œuvres dramatiques, de 44 auteurs différents. Dans notre analyse, nous ne tenons pas compte des deux lectures imposées respectivement entre 2007 / 2010 et 2010 / 2013, à savoir *Frau Jenny Treibel* de Theodor Fontane et *Top Dogs* d'Urs Widmer, n'étant pas des choix délibérés. En outre, nous nous concentrons sur les œuvres en prose et le théâtre, dans la mesure où nous nous interrogeons sur les lectures suivies : l'étude de la poésie se fait en général à l'aide de corpus thématiques constitués par les professeurs eux-mêmes, et non pas par rapport à une œuvre lyrique d'un seul auteur.

Notre tableau suivant regroupe les œuvres narratives et théâtrales citées par les professeurs. Il constitue simplement un aperçu des titres auxquels les collègues pensaient spontanément lors de l'enquête, et non pas un répertoire

---

402 « Deutungsvielfalt » veut dire que l'œuvre offre des possibilités d'interprétation très diverses.

complet des œuvres déjà lues en Abibac<sup>403</sup>. Le nombre d'œuvres indiquées par professeur varie fortement, en allant de deux ou trois indications jusqu'à une liste d'une dizaine de titres. Ces variations dépendent entre autres de l'ancienneté des professeurs dans la section. Nous faisons apparaître en gras les auteurs ou les œuvres qui ne figurent ou ne figuraient pas dans les différentes versions de la liste de lecture ministérielle pour la section Abibac<sup>404</sup>. Les auteurs ou titres entre parenthèses se trouvaient sur la liste ministérielle de 1994, mais n'y figurent plus en 2010 – rappelons que cette liste possède un caractère purement indicatif, sans obliger les professeurs à s'y tenir.

Tableau 13 : Les œuvres lues en section Abibac (résultat de l'enquête de 2011)

| Prose   | Théâtre  |
|---|--|
| 18 <sup>e</sup> siècle et période classique   |  |
| J. W. von Goethe :<br><i>Die Leiden des jungen Werthers</i> (5x)  | G. E. Lessing :<br><i>Emilia Galotti</i><br><i>Nathan der Weise</i> (4x)<br>J. W. von Goethe : <i>Faust I</i> (2x)<br>F. Schiller :<br><b><i>Kabale und Liebe</i></b> (4x)<br><b><i>Wilhelm Tell</i></b> |
| 19 <sup>e</sup> siècle  |  |
| <b>F. de la Motte Fouqué : <i>Undine</i></b><br>(J.v. Eichendorff : <i>Aus dem Leben eines Taugenichts</i> )<br>E.T.A Hoffmann :<br><i>Der Sandmann</i> (5 x)<br><b><i>Der Goldene Topf</i></b> ,<br>( <i>Das Fräulein von Scuderi</i> (2x))<br>J. u. H. Grimm : Märchen (2x)<br>H. v. Kleist :<br><b>Michael Kohlhaas</b> (2x)<br><b>Die Marquise von O</b> (2x)<br><br>Th. Fontane : (Effi Briest (3x))<br><b>Unterm Birnbaum</b> | G. Büchner :<br><b>Dantons Tod</b> (2x)<br><b>Léonce+ Lena</b><br>Woyzeck<br>(H. v. Kleist : <i>Der zerbrochene Krug</i> )   |

403 Rappelons que 21 des 32 questionnaires ont été remplis pendant un séminaire, le plus souvent dans des pauses-café. Quant aux questionnaires obtenus par voie postale, plusieurs collègues indiquaient de « citer de mémoire » quelques titres dont ils se souvenaient spontanément.

404 Voir partie 2, chapitre 2.2 de ce travail.

| Prose   | Théâtre  |
|---|--|
| <b>Th. Storm : Schimmelreiter (4x)</b><br>G. Hauptmann : Bahnwärter Thiel   |  |
| 1900-1945   |  |
| H. Hesse :<br><b>Narziss und Goldmund</b><br><b>Siddharta</b><br>Unterm Rad<br>Ö. v. Horvath : <b>Jugend ohne Gott (3x)</b><br>F. Kafka :<br><b>Brief an den Vater (2x)</b><br>Kurzgeschichten<br>Das Urteil<br><b>Die Verwandlung (5x)</b><br>Sans précision (2x)<br>E. Kästner : Fabian (2x)<br>H. Mann : <b>Professor Unrat (2x)</b><br><b>R. Musil : Die Verwirrungen des Zöglings Törless</b><br><b>E.M. Remarque : Der schwarze Obelisk</b><br><b>A. Schnitzler :</b><br><b>Fräulein Else (2x)</b><br><b>Leutnant Gustl</b><br><b>A. Seghers :</b><br><b>Der Ausflug der toten Mädchen</b><br><b>Transit</b><br><b>F. Werfel : Eine blassblaue Frauenschrift</b><br>St. Zweig<br><b>Angst</b><br>(Die Schachnovelle (9x)) | B. Brecht :<br><b>Der unhaltsame Aufstieg des Arturo Ui</b><br><b>Dreigroschenoper (2x)</b><br>Der gute Mensch von Sezuan (6x)<br>(Der kaukasischer Kreidekreis)<br>Ö. v. Horvath :<br>Geschichten aus dem Wiener Wald<br><b>Kasimir und Karoline</b>  |
| 1945-1989   |  |
| A. Andersch : <i>Sansibar oder der letzte Grund (4x)</i><br>J. Becker: Jakob, der Lügner (3x)<br>H. Böll :<br>Ansichten eines Clowns (2x)<br>Die verlorene Ehre der Katharina Blum (3x)<br>W. Borchert : Trümmerliteratur<br><b>R. Demirkan : Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker</b><br>F. Dürrenmatt :<br><b>Das Versprechen</b><br>(Der Richter und sein Henker (4x))  | W. Borchert : <b>Draußen vor der Tür (2x)</b><br>B. Brecht : Das Leben des Galilei (5x)<br>F. Dürrenmatt :<br>Der Besuch der alten Dame (12x)<br>Die Physiker (9x)<br>Die Panne<br>M. Frisch :<br>Andorra (3x)<br>Biedermann und die Brandstifter (2x) |

| Prose  | Théâtre                             |
|--|-------------------------------------|
| <p><b>Der Verdacht</b> (2x)<br/> M. Frisch : Homo Faber (10x)<br/> G. Grass : Das Treffen in Telgte<br/> E. Hackl : Abschied von Sidonie<br/> Chr. Hein :</p> <p><b>Der fremde Freund</b><br/> Der Tangospieler<br/> Kaschnitz, M-L. : Novellen<br/> U. Plenzdorf : Die Neuen Leiden des jungen W (3x)</p> <p><b>P. Süßkind :</b></p> <p><b>Der Kontrabass</b><br/> <b>Das Parfum</b> (5x)<br/> <b>Geschichten vom Herrn Sommer</b><br/> M. Walser : <b>Ein fliehendes Pferd</b><br/> Chr. Wolf :</p> <p><b>Der geteilte Himmel</b> (2x)<br/> <b>Kassandra</b></p> |                                     |
| À partir de 1989   |                                     |
| <p>Th. Brussig : <b>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</b> (3x)<br/> <b>J. Hermann :</b><br/> <b>Rote Korallen</b><br/> <b>Acqua alta</b><br/> D. Kehlmann : <b>Die Vermessung der Welt</b> (2x)<br/> <b>B. Schlink :</b><br/> <b>Der Vorleser</b> (10x)<br/> <b>Der Seitensprung</b><br/> U. Timm : <b>Die Entdeckung der Currywurst</b> (3x)<br/> <b>Stefanie Zweig : Nirgendwo in Afrika</b><br/> Jugendliteratur<br/> Ch. Kerner : <b>Blueprint</b> (3x)</p>   | <p><b>M. Rinke : Nibelungen</b></p> |

Légende :

En gras : Titres ne figurant sur aucune version (versions de 1994, 2006, 2010) de la liste de lecture ministérielle

Entre parenthèses : Titres ayant uniquement figurés sur la liste de 1994

En rouge : Titres thématissant les deux Allemagnes

En vert : Littératures des minorités

Dans l'ensemble, la liste témoigne de l'attachement des professeurs à la littérature canonisée, notamment pour la littérature de la fin du 18<sup>e</sup> et du 19<sup>e</sup>

siècle. Cet attachement se reflète aussi bien dans le choix des auteurs que dans le choix des genres. Pour le tournant du 18<sup>e</sup> / 19<sup>e</sup> siècle, les professeurs proposent surtout des pièces de théâtre. Le seul texte en prose est le roman épistolaire *Die Leiden des jungen Werthers* (1774) de Johann Wolfgang von Goethe, nommé 5 fois. Cette préférence pour le genre théâtral témoigne de son importance à l'époque, mais elle est probablement également liée à la difficulté de lire des textes anciens en prose. 4 nominations concernent *Nathan der Weise* (1779) de Gotthold Ephraim Lessing – cette œuvre ne figure pourtant pas sur la liste ministérielle. Le choix des professeurs est certainement lié à l'exemplarité du message de tolérance de la pièce qui s'adresse notamment aux trois religions monothéistes. Ce message, symbolisé dans la Parabole de l'anneau, fait de *Nathan der Weise* une œuvre particulièrement porteuse pour le développement de la compétence interculturelle. Pour la même époque, les seuls deux autres auteurs cités sont sans surprise les représentants de l'époque classique, Johann Wolfgang von Goethe et Friedrich Schiller, auxquels incombent des rôles particulièrement importants dans l'histoire littéraire, tout comme dans la mémoire collective allemandes.

Pour le 19<sup>e</sup> siècle, le nombre d'auteurs est également restreint (11 auteurs différents) et se concentre sur les auteurs les plus connus, essentiellement appartenant au romantisme allemand, et sur les œuvres en prose. Le favori est E.T.A. Hoffmann (nommé 10 fois) dont la nouvelle fantastique *Der Sandmann* (1817) a été indiquée 6 fois. *Der Sandmann* est non seulement représentatif pour le romantisme, époque emblématique pour la culture allemande, mais aussi proche des goûts de lecture des adolescents par ses éléments fantastiques. Les autres nominations d'œuvres en prose se concentrent sur Heinrich von Kleist, auteur marquant du début du siècle, et sur Theodor Storm et Theodor Fontane, représentants du réalisme allemand. Leurs œuvres se prêtent particulièrement bien à des lectures comparées ou croisées avec des auteurs français des mêmes courants littéraires. Pour le théâtre, on ne trouve que deux noms, à savoir Heinrich von Kleist et Georg Büchner, dont l'œuvre *Dantons Tod* invite à une réflexion sur la réception de la Révolution française en Allemagne.

Concernant la première moitié du 20<sup>e</sup> siècle (avant 1945), nous constatons une forte présence de la littérature viennoise du tournant du siècle, absente de la liste ministérielle, avec la nomination de Robert Musil, Franz Werfel (nommés une fois chacun) et surtout Arthur Schnitzler, cité 7 fois. Ces auteurs présentent un grand intérêt esthétique et historique : nous pensons notamment à l'emploi du discours indirect libre chez Arthur Schnitzler et le reflet de la société viennoise cosmopolite peu avant la Première Guerre

mondiale, ouvrant de nombreuses pistes d'exploitation<sup>405</sup>. Il s'avère également que Franz Kafka, Stefan Zweig et Bertolt Brecht sont très appréciés pour la lecture scolaire. L'œuvre narrative la plus souvent citée – dix fois – est *Die Schachnovelle* (1943) de Stefan Zweig. Elle représente et thématise, tout comme *Transit* et *Der Ausflug der toten Mädchen* d'Anna Seghers, la littérature de l'exil, particulièrement marquée par des rencontres entre cultures et par un questionnement identitaire. C'est aussi le cas de *Die Verwandlung* (1915) de Franz Kafka (6 indications), dont l'appartenance à une minorité et l'environnement multiculturel se reflètent dans l'œuvre. Quant au théâtre, Bertolt Brecht est nommé 17 fois, dont 6 fois avec *Der gute Mensch von Sezuan* (parue seulement en 1953, la première représentation remonte cependant à 1943) et 6 fois avec *Das Leben des Galilei* (écrit entre 1938 et 1940, la version définitive a paru en 1955) : il apparaît effectivement comme auteur incontournable, étant donné son rôle central dans l'histoire du théâtre européen. En outre, ses questionnements moraux permettent de créer facilement des liens intertextuels et interdisciplinaires.

La période entre 1945 et 1989 regroupe le gros des œuvres citées, ce qui n'est pas surprenant : elles sont linguistiquement plus abordables pour les élèves que des œuvres plus anciennes et reflètent des questions historiques et sociétales récentes de l'Allemagne. L'œuvre théâtrale de Friedrich Dürrenmatt l'emporte avec 31 indications, dont 12 pour *Der Besuch der alten Dame* (1956) et 10 pour *Die Physiker* (1962), particulièrement intéressantes pour aborder le thème de la responsabilité individuelle dans une société. Contrairement à la liste ministérielle, les professeurs proposent aussi l'œuvre narrative de Friedrich Dürrenmatt, notamment *Der Richter und sein Henker* (1950 / 51) et *Der Verdacht* (1951 / 52). L'intrigue policière autour de l'impunité d'anciens nazis aborde un thème historique dont l'interrogation morale parle aux adolescents. Pour le genre narratif, le roman *Homo Faber* (1957) de Max Frisch<sup>406</sup> est cité 10 fois ; son questionnement de l'identité personnelle et du rôle social de l'individu est également un sujet qui préoccupe en général les adolescents.

Ce sont alors deux auteurs suisses qui sont évoqués le plus souvent pour la période entre 1945 et 1989, tandis que le seul auteur autrichien, cité une fois, est Erich Hackl. Son récit documentaire *Abschied von Sidonie* (1989) retrace le destin d'une petite fille rome, adoptée par une famille ouvrière

---

405 Arthur Schnitzler était d'ailleurs sur le programme du Capes et de l'agrégation pendant les années 1990. Toute une génération de professeurs doit alors posséder des connaissances approfondies sur cet auteur, ce qui peut être une autre raison pour ce choix.

406 Max Frisch est également nommé six fois pour le genre narratif, avec *Andorra* (quatre fois) et *Biedermann und die Brandstifter* (deux fois).



autrichienne qui tente en vain d'empêcher sa déportation à Auschwitz, où elle est assassinée en 1943. Il s'agit alors encore une fois d'une thématique historique, qui touche cette fois-ci au tabou de l'extermination des Roms par les nazis et qui apporte une approche encore peu connue de l'époque nazie. La littérature de la RDA est représentée par ses auteurs les plus connus, Christa Wolf, Christoph Hein, Jurek Becker<sup>407</sup> et Ulrich Plenzdorf. *Jakob der Lügner* (1969) de Jurek Becker thématise également l'époque nazi ; ce roman parle de la vie dans un ghetto, où le protagoniste Jakob donne de l'espoir aux autres en racontant des mensonges. Les autres œuvres de ces auteurs s'intéressent à des destins individuels devant l'arrière-plan de la société en RDA, dont *Der geteilte Himmel* (1963) de Christa Wolf qui aborde explicitement le thème de la fuite en RFA.

Dans l'ensemble, on trouve pour la période de 1945 à 1989 essentiellement des auteurs de l'Allemagne de l'Ouest dont la plupart sont présents dans les listes de lecture scolaires allemands. Une place particulière incombe à Patrick Süskind : il n'apparaît pas sur la liste ministérielle, mais il est cité 7 fois par les professeurs, avec 5 nominations pour *Das Parfum* (1985). Ce roman possède effectivement plusieurs avantages pour une lecture scolaire : son succès mondial laisse supposer que les élèves, eux aussi, adhèrent facilement à la lecture. La vie violente et aventurière de son protagoniste, un individu génial et monstrueux à la fois, devrait captiver les adolescents, et permet d'établir de nombreux liens intertextuels ; la description du contexte historique et des lieux d'action invitent à l'exploitation de l'image de la France véhiculée par l'auteur allemand.

C'est dans la période après 1989 que nous constatons les plus grandes divergences entre les titres indiqués par les professeurs et la liste ministérielle, ainsi que la plus forte concentration sur le genre narratif : l'unique nomination d'œuvre dramatique pour cette période est *Nibelungen* (2002) de Moritz Rinke. Ce fait est probablement lié à la distance géographique : les professeurs français ont rarement l'occasion de découvrir les nouvelles pièces de théâtre sur scène. Ils proposent deux auteurs à succès non présents sur la liste ministérielle, Judith Hermann et Bernhard Schlink – il est probable qu'il s'agit de découvertes personnelles ou de l'influence des listes des meilleures ventes en Allemagne. Judith Hermann est emblématique pour le phénomène littéraire appelé 'prodige des jeunes filles' (*Fräuleinwunder*), tandis que l'œuvre de Bernhard Schlink permet encore une fois d'aborder des thèmes

---

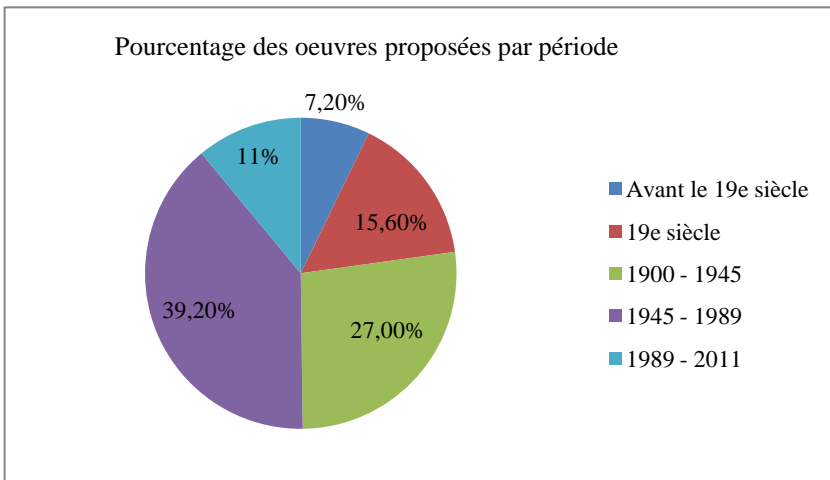
407 Nous comptons Jurek Becker ici parmi les auteurs de la RDA, bien qu'il était forcé de la quitter en 1977, puisque l'œuvre citée, *Jakob der Lügner* a été écrite en 1969, donc avant son départ. En revanche, nous ne comptons pas Anna Seghers dont les œuvres citées figurent parmi la littérature de l'exil.

historiques, en l'occurrence l'époque nazie avec *Der Vorleser* (1995), nommée 10 fois, et les deux Allemagnes avec *Der Seitensprung* (2000). Cette nouvelle est d'ailleurs la seule œuvre récente citée sur la liste qui thématise la chute du mur, à côté d'*Am kürzeren Ende der Sonnenallee* de Thomas Brussig. Nous supposons que ce thème est en général abordé dans des unités pédagogiques basées sur des textes non fictionnels.

L'orientation plus ou moins voulue, ou plus ou moins consciente, par rapport à un canon littéraire a comme conséquence une faible présence de textes des littératures de minorités ou de textes récents thématisant explicitement des situations de rencontre entre cultures différentes. Les seuls textes de cette catégorie sont *Schwarzer Tee und drei Stück Zucker* (1991) de Renan Demirkan et *Nirgendwo in Afrika* (1995) de Stefanie Zweig, cités une fois chacun – rappelons que la liste ministérielle ne propose aucun titre de cette catégorie.

Dans l'ensemble, notre analyse de la liste fait ressortir une préférence pour des œuvres dont le contenu relate des faits historiques et sociétaux importants et / ou qui offrent des possibilités d'identification à travers leurs protagonistes, ou encore des œuvres qui permettent de découvrir des liens intertextuels. Quant au choix des genres, on constate une préférence pour la nouvelle (*Novelle*). Sa longueur restreinte et sa concentration de l'action sur un événement en sont certainement les avantages dans les yeux des professeurs qui souhaitent tenir compte du niveau de langue et des compétences de lecture de leurs élèves.

Graphique 9 : La répartition du choix des lectures intégrales



### 1.1.3 Les objectifs du travail littéraire en classe

Le choix d'un texte littéraire est non seulement déterminé par sa qualité littéraire ou son intérêt thématique, mais aussi par les objectifs poursuivis par sa lecture. Selon notre enquête, ces objectifs peuvent varier fortement<sup>408</sup>. Pour 17 enseignants (53,1%), la transmission du plaisir de lire est une priorité. L'apprentissage de l'analyse de texte apparaît comme deuxième objectif le plus important, indiqué par 13 enseignants (40,6%). 6 collègues (18,8%) définissent l'enrichissement de la culture générale comme premier but. En revanche, seulement 4 professeurs (12,5%) évoquent le développement d'une compétence interculturelle comme prioritaire. Deux professeurs (6,3%) voient un texte littéraire surtout comme 'exemple langagier' permettant aux élèves de connaître et d'apprécier le langage littéraire ou plus général, de lire du 'bon allemand'. D'autres objectifs importants sont évoqués par certains enseignants :

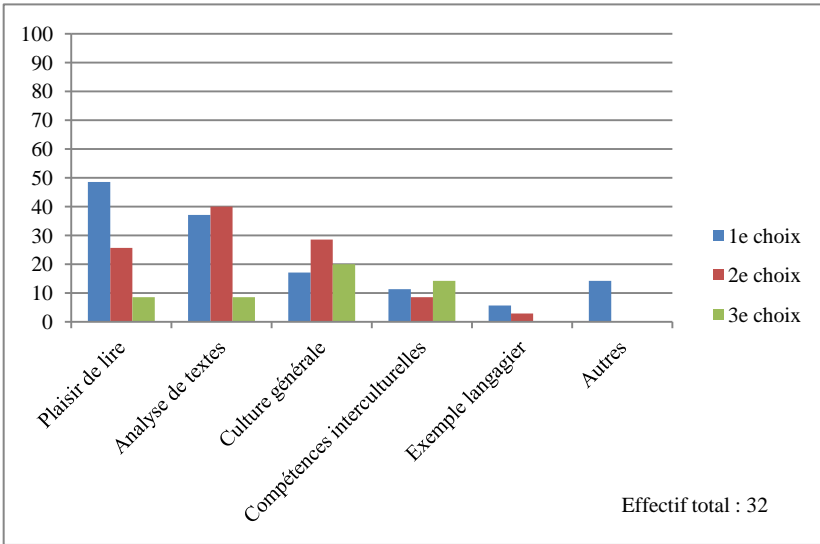
- Rendre aux élèves des œuvres accessibles qui, à leur âge, leur semblent à priori inaccessibles, opérer une transition entre lecture jeunesse et adulte.
- Amener les élèves à réfléchir.
- Développer des compétences pour une lecture autonome et la critique de textes de toute sorte.
- Enrichir la connaissance de la langue, donner confiance en leur capacité de compréhension.
- Faire accepter le défi que constitue une longue lecture exigeante.

Les citations montrent encore une fois que les professeurs placent véritablement l'élève au centre de l'apprentissage. Un seul argument est d'ordre langagier, tandis que l'acte de lecture en soi et le rôle de la lecture pour le développement d'une réflexion autonome et pour la compréhension apparaissent comme primordiaux dans les témoignages.

---

408 Plusieurs réponses étaient possibles. En l'absence de hiérarchisation des réponses, les critères cochés sont estimés tous de la même importance et figurent dans les critères prioritaires.

Graphique 10: Les objectifs du travail littéraire en classe (exprimés en pourcentages)



### 1.1.4 L'organisation du travail en classe

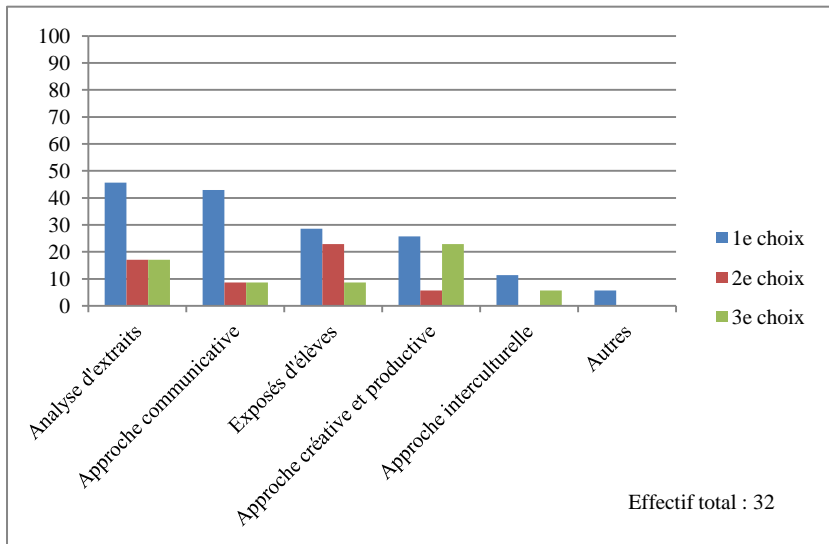
Pour atteindre leurs objectifs, les professeurs varient et combinent les approches et les formes de travail lors de la lecture des œuvres littéraires en classe<sup>409</sup>. 50% des professeurs privilégient « l'analyse détaillée de quelques extraits en classe avec une lecture autonome pour le reste de l'œuvre ». Quant aux textes accompagnant la lecture des œuvres intégrales, 17 enseignants (53,1%) disent privilégier l'étude approfondie d'un nombre restreint de textes, 8 (25%) l'étude de nombreux textes, sans les approfondir, et deux professeurs (6,3%) expliquent chercher un juste milieu. L'argument évoqué pour la lecture approfondie de peu de textes est la nécessité de l'entraînement à la méthode de l'analyse de texte. Devoir développer aussi la compétence de la lecture cursive justifie la proposition de nombreux textes, sans les approfondir.

Quant aux formes de travail en classe, 15 professeurs (46,9%) optent surtout pour une approche communicative, permettant des discussions et des

409 Plusieurs réponses étaient possibles. En absence de hiérarchisation des réponses, les critères cochés sont estimés tous de la même importance et figurent dans les critères prioritaires.

prises de positions personnelles à partir du texte. Les exposés d'élèves (analyse d'extraits, résumés de chapitre) prennent également une place importante, avec 10 nominations (31,3%), tout comme des approches productives et créatives, notées par 9 enseignants (28,1%) en premier choix<sup>410</sup>. Un collègue regrette manquer de temps pour exploiter les tâches créatives d'une manière satisfaisante. Seulement 4 enseignants (12,5%) considèrent une approche interculturelle comme prioritaire.

Graphique 11 : Les formes de travail en classe (exprimés en pourcentages)



Les objectifs et les formes de travail choisis par les professeurs montrent alors que le développement des compétences générales individuelles est considéré comme primordial lors du travail avec les œuvres littéraires. Les aspects liés à une compétence littéraire basée sur l'esthétique de la réception dominent les objectifs linguistiques. Ce fait s'explique par le niveau de langue élevé en cycle terminal Abibac où la progression linguistique concerne surtout l'affinement stylistique, allant de pair avec l'exploitation d'un texte. Le constat que la transmission du plaisir de lire prime sur l'apprentissage de l'analyse dans les objectifs, mais que l'analyse est la forme de travail majoritaire, peut

410 Pour l'approche créative, un commentaire évoque un manque de temps afin de pouvoir proposer cette forme de travail d'une manière satisfaisante.

sembler contradictoire. Mais tandis que la pratique régulière de l'analyse de texte est conditionnée par les exigences de l'examen, la conviction personnelle des professeurs de la valeur éducative et humaniste de la lecture et de leur propre rôle de 'transmetteur' s'exprime par le fait que le plaisir de lire apparaît néanmoins comme objectif le plus important. Le troisième objectif le plus souvent cité, l'acquisition d'une culture générale, montre également que le rôle accordé à la lecture dépasse largement le cadre scolaire. Ce centrage sur le lecteur se traduit également par les formes de travail adoptées : la plupart des enseignants combinent les démarches analytiques avec des approches communicatives et productives, demandant une implication émotive et de l'empathie de la part des élèves. On peut également voir ici, comme dans le choix des sources, une nette tendance d'adaptation à l'enseignement de la littérature en la *gymnasiale Oberstufe* en Allemagne.

Malgré cette orientation clairement interculturelle des objectifs et des démarches, peu de professeurs indiquent le développement des compétences interculturelles comme objectif prioritaire dans leur travail littéraire ou disent utiliser une approche interculturelle dans leur cours. Ceci peut être lié au fait que la section Abibac 'incarne' justement en elle-même une approche interculturelle. Il peut alors sembler superflu aux professeurs de nommer explicitement le développement des compétences interculturelles comme objectif prioritaire. Mais il est également possible que l'imprécision de la terminologie de l'interculturel et le manque de concepts ou de didactisations mis à disposition des professeurs se traduisent dans ces réponses : un besoin de définition et de pistes de travail concrètes dans le domaine de la didactique de l'interculturel se révèle ainsi.

### 1.1.5 Le bilan de l'enquête

Comme attendu, notre enquête parmi les professeurs montre une nette influence de la culture éducative allemande sur la section Abibac. L'orientation par rapport aux exigences allemandes, conforme à l'esprit dans lequel la section a été créée, se révèle aussi bien dans le choix des sources que dans les objectifs et les formes de travail en classe. En se référant essentiellement aux manuels et aux didactisations allemands ainsi qu'en proposant des méthodes en classe qui sont plus répandues en Allemagne qu'en France, les professeurs s'inscrivent pleinement dans une démarche interculturelle. Ils accordent dans ce contexte une grande importance à la lecture de textes littéraires, sans que ce lien entre littérature et compétence interculturelle soit explicitement mis en avant. Le but de transmettre le plaisir de lire, de former l'esprit critique des élèves et d'enseigner des connaissances littéraires et culturelles vont de pair. Pour atteindre ces objectifs, les professeurs choisissent essentiellement des

œuvres présentes dans le canon scolaire allemand, tout en personnalisant leurs choix, notamment concernant la littérature récente. Les littératures de minorités y restent peu représentées.

## 1.2 Les œuvres littéraires en classe – une étude de terrain

Afin d'illustrer les pratiques mentionnées par les professeurs interrogés dans l'enquête, nous avons choisi, à titre exemplaire, quatre lycées pour une étude de terrain plus approfondie qui a eu lieu pendant l'année scolaire 2011 / 2012. Il s'agit d'établissements d'implantations géographiques différentes qui connaissent des conditions divergentes pour le recrutement d'élèves pour la section Abibac<sup>411</sup>. Deux des établissements se situent dans deux villes moyennes (environ 50 000 habitants chacune) dans l'Est de la France, non frontalières avec l'Allemagne. L'un des deux (établissement A) est situé au centre-ville et recherché par les familles. Il accueille un public essentiellement issu de couches sociales favorisées. L'autre (établissement B) se situe dans la périphérie de sa ville. Il est fortement concurrencé par deux établissements de centre-ville. Ses élèves viennent essentiellement de la campagne et de la banlieue. Le troisième établissement (établissement C) est le seul lycée polyvalent d'une petite ville frontalière avec l'Allemagne (16 000 habitants) tandis que le quatrième (établissement D) est l'un des établissements des plus recherchés dans une grande ville frontalière (270 000 habitants), accueillant un public international. Les quatre établissements possèdent chacun au moins une autre filière à orientation internationale, comme des sections européennes.

L'enseignement de la littérature allemande profite de conditions favorables dans les établissements A et D : le public des classes Abibac est essentiellement constitué d'élèves dont l'orientation vers la section fait partie d'un projet interculturel déjà existant et d'une démarche volontaire des élèves. Dans l'établissement A, les élèves sont soit issus d'une section internationale, proposée dès l'école primaire, soit recrutés sur dossier. L'établissement D recrute ses élèves parmi des candidats deux fois plus nombreux que les places disponibles, dans une ville où l'allemand est couramment pratiqué et l'enseignement de l'allemand assuré dès l'école primaire, voire dès la maternelle.

Les professeurs dans les établissements B et C sont en revanche obligés de faire de la promotion pour la section Abibac dans leur secteur de recrutement. Ils essaient de motiver les collégiens intéressés par l'allemand pour

---

411 La description des sections qui suit se base sur des faits statistiques publiés dans les sites officiels des établissements et sur les informations obtenues lors des entretiens. Pour des raisons déontologiques, nous choisissons une présentation préservant l'anonymat.

cette filière ambitieuse. Pour beaucoup de leurs élèves, une orientation interculturelle, voire l'obtention d'un double diplôme ne faisait initialement pas partie de leur projet de formation. Certains découvrent la culture littéraire uniquement dans le système scolaire et non pas dans leurs familles. Le défi de lire des œuvres littéraires et de s'ouvrir à une autre culture est alors plus grand dans ces deux établissements.

Dans chacun des quatre établissements, nous avons mené un entretien semi-guidé avec un des professeurs de langue et littérature allemandes en section Abibac<sup>412</sup>. Il s'agit de professeurs agrégés expérimentés qui enseignent tous depuis au moins dix ans dans la section. Deux entre eux sont germanophones, tous les quatre ont fait leurs études supérieures en France et en Allemagne. Ils connaissent bien les deux systèmes éducatifs.

Dans les entretiens, les professeurs nous ont présenté l'unité littéraire qu'ils traitaient à ce moment avec leur classe Abibac de cycle terminal. Il s'agissait en l'occurrence de trois romans d'auteurs canonisés et d'une pièce de théâtre contemporain, couvrant des époques et traditions littéraires différentes : une classe de terminale lisait *Die Wahlverwandtschaften* (1809) de Johann Wolfgang von Goethe, une classe de première *Die Leiden des jungen Werthers* (1774) du même auteur, une classe de terminale traitait *Die Verwandlung* (1915) de Franz Kafka, et une classe de première *Top Dogs* (1995) d'Urs Widmer. Pour les trois romans, il s'agit d'œuvres choisies par les professeurs eux-mêmes, tandis que la pièce de théâtre était l'œuvre imposée pendant l'année de notre enquête. Dans deux établissements, nous avons pu assister, après les entretiens, à une heure de cours, concernant respectivement *Die Wahlverwandtschaften* et *Top Dogs*.

Dans la suite, nous présenterons une synthèse des entretiens et des observations des cours ainsi que des témoignages des quatre professeurs. Notre analyse portera sur les aspects suivants :

- Le choix des œuvres et leur contextualisation.
- Les approches et méthodes didactiques et l'aspect linguistique.
- Le développement d'une compétence interculturelle.

---

412 Chaque entretien durait entre une heure et une heure trente. Dû à notre statut de collègue et au fait qu'avec les quatre collègues, des échanges sur nos pratiques ont déjà eu lieu dans le passé, l'ambiance était à chaque fois détendue. Voir annexe 3 de ce travail pour le guide d'entretien.



### 1.2.1 Le choix des œuvres et leur contextualisation

Les critères de choix des œuvres respectives, avancés par les professeurs interviewés, confirment les réponses obtenues dans l'enquête des professeurs en Abibac : les qualités littéraires et linguistiques des œuvres, les profils des classes concernées, mais aussi le rapport des professeurs aux œuvres étaient décisifs.

Trois des professeurs interviewés soulignait que leur choix s'inscrivait dans une logique de progression et de cohérence des lectures en cycle terminal qui doivent couvrir différents époques et genres. Les liens thématiques ou stylistiques avec d'autres textes étaient également pris en compte par les enseignants, tout comme l'organisation interne du texte et les possibilités qu'il offre comme texte d'examen, comme le confirme le témoignage suivant<sup>413</sup> :

*Die Verwandlung*

« Pour cette classe de terminale, *Die Verwandlung* permettait de varier et d'approfondir des thèmes et des notions déjà abordés : en classe de seconde, les élèves ont lu plusieurs nouvelles (*Kurzgeschichten*) grotesques, comme *Zentralbahnhof* de Kunert, *Der Tunnel* de Dürrenmatt et *Der Nachbar* de Kafka. Ils étaient alors préparés à une réflexion sur le grotesque comme moyen stylistique. Nous avons aussi travaillé sur l'expressionnisme, les élèves sont sensibilisés aux éléments expressionnistes du texte. Quant au thème du monde du travail et de l'aliénation de l'individu dans ce monde, le lien avec *Homo Faber* et *Top Dogs* s'imposait<sup>414</sup>.

[...] Sur le plan narratif, la structure similaire des trois chapitres facilite le travail sur le texte et la langue ne représente pas de difficulté particulière. Des approches et des interprétations multiples sont possibles. Tout cela permet une organisation des cours souple et variable et fait aussi de ce texte un bon texte d'examen. »

L'importance accordée au niveau linguistique et au profil de la classe pour choisir une œuvre varie fortement. Les récits suivants de deux professeurs, traitant chacun un texte de Goethe, démontrent que l'un pense pouvoir rendre

413 Les témoignages sont des transcriptions synthétiques des interviews menées.

414 *Homo Faber* de Max Frisch et *Top Dogs* d'Urs Widmer ont été proposés en classe de première.

accessible tout texte même à un groupe faible, l'autre considère un bon niveau linguistique comme condition pour traiter certains textes :

*Die Wahlverwandtschaften*

« On peut pratiquement tout traiter avec les élèves, même si un texte semble difficile, si le professeur est convaincu de son choix et s'il prend son temps. A un moment ou un autre, le courant finit par passer. »

*Die Leiden des jungen Werthers*

« Cela fait longtemps que j'avais envie de lire cette œuvre avec une classe. L'occasion se présentait avec ce groupe : les élèves ont un bon niveau linguistique, sont actifs et volontaires. Avec un groupe plus faible et moins dynamique, je n'aurais pas fait ce choix. »

Il est intéressant de voir que le roman *Die Wahlverwandtschaften* a été proposé à une classe très hétérogène au niveau des pré-acquis littéraires et culturels<sup>415</sup> : des classiques difficiles d'accès ne seraient alors pas réservés à des élèves possédant déjà une culture générale solide. L'enseignante concernée mise sur son propre enthousiasme pour pouvoir 'faire aimer' l'œuvre et accorde ainsi une grande importance à sa réception individuelle. Le deuxième témoignage souligne l'importance des élèves comme acteurs en classe : une lecture difficile nécessiterait non seulement un bon niveau de langue, mais surtout un groupe dynamique. Les deux opinions convergent alors par l'attention accordée aux élèves comme lecteurs.

Afin de rendre la lecture possible aux élèves, il s'agit moins de choisir une œuvre 'facile' que de savoir proposer des aides adaptées aux besoins des élèves. D'éventuelles difficultés sont une première fois évaluées par les professeurs pendant la phase du choix de l'œuvre. Les problèmes pressentis peuvent concerner aussi bien la forme que le fond du texte :

*Die Leiden des jungen Werthers*

« Je m'attendais à des problèmes de compréhension dus à l'orthographe archaïque du texte et je craignais que les élèves ne perçoivent pas l'ironie du texte. Mais ils se sont vite habitués à l'écriture et se montrent capables

---

415 Nous utilisons le terme 'culturel' ici relatif à une culture générale.

d'une distance critique par rapport au texte.

*Top Dogs*

Le texte ne présente pas de difficulté linguistique particulière pour le groupe. En revanche, le monde du management, traité dans la pièce, est inconnu pour les élèves. Pour la plupart, ils expriment d'ailleurs peu d'intérêt pour des problèmes de société et des questions politiques. »

Les craintes du professeur proposant *Die Leiden des jungen Werthers* s'avéraient infondées et rendaient alors les aides prévues caduques. En revanche, dans la classe lisant *Top Dogs*, le manque d'intérêt des élèves pour les questions de société était effectivement tangible lors de notre observation de cours. Invités à s'exprimer sur leur vision d'une société idéale, les élèves lançaient quelques idées telles que 'une société sans pauvreté' ou 'une société où l'argent n'est pas important', sans vouloir mentionner des problèmes concrets de notre société : ils disaient la trouver bien comme elle est. Les élèves ne saisissaient pas l'occasion d'une discussion libre que leur professeur leur offrait. Ils se montraient plus à l'aise lorsque celle-ci leur proposait, en réaction à leur grande retenue, de chercher dans le texte les attentes d'un des personnages à la société idéale. L'importance d'une grande souplesse des professeurs se montre ici : à tout moment, il faut savoir réadapter la démarche en classe par rapport à l'attitude des élèves ou aux difficultés éventuellement mésestimées. Cette situation confirme également le rôle du texte littéraire comme déclencheur de parole. Il permet aux élèves de s'exprimer sans devoir dévoiler leur opinion personnelle.

Les quatre professeurs affirmaient que leur propre goût littéraire et leur estime pour les œuvres choisies jouait un rôle important dans leurs choix : il leur semble plus facile de faire aimer une œuvre qu'ils aiment eux-mêmes. Que ce côté très personnel du choix puisse évoluer dans le temps et être influencé par des découvertes littéraires personnelles montre le témoignage suivant :

*Die Wahlverwandschaften*

« J'avais étudié moi-même cette œuvre à l'université et j'en avais gardé une image plutôt négative. Je n'envisageais pas du tout sa lecture en classe Abibac. C'est en préparant un cours sur Brecht que je suis tombée sur une discussion entre Brecht et Walter Benjamin sur *Die Wahlverwandschaften*. Ensuite, j'ai lu un essai de Benjamin consacré à ce texte. Alors j'ai repris le roman et j'ai été séduite par sa modernité : les relations entre

hommes et femmes, les thèmes de la fidélité et du divorce créent un lien avec le monde actuel et la vie de famille connue par les élèves. Il y a aussi le thème de l'éducation qui les rapproche du texte. »

L'actualité d'un texte canonisé traitant des grandes questions de l'humanité permettrait alors de faire le lien avec le monde des élèves. C'est aussi l'opinion des autres professeurs interrogés : la discussion littéraire donne l'occasion d'analyser des problèmes auxquels les élèves sont eux-mêmes confrontés. La distance et le changement de perspective qu'offre l'analyse littéraire leur permet de voir ces problèmes dans un contexte social et historique, tout en approfondissant la compréhension de l'œuvre. Une méta-réflexion sur des thèmes traités dans une œuvre est en général soutenue par la proposition d'autres documents, comme le témoignage suivant le confirme :

*Die Wahlverwandschaften*

« Pour faire réfléchir les élèves sur le but de l'éducation et de l'instruction scolaire, nous avons analysé en classe une caricature opposant un élève « instruit » d'autrefois et un élève « ignorant » d'aujourd'hui. Les élèves ont également étudié des textes sur les études PISA et un extrait de *Was ist Aufklärung* d'Emmanuel Kant. Les connaissances sur le thème leur ont facilité l'interprétation des extraits du roman, comme la lettre de l'éducateur de Luciane et Ottilie. »

D'un côté, les documents accompagnant la lecture offraient ici à la fois une aide à la compréhension de l'œuvre, un regard sur l'évolution des principes de l'éducation et un lien avec le monde des élèves. De l'autre côté, l'œuvre menait à la découverte d'un texte fondateur dans l'histoire de la pensée allemande, de *Was ist Aufklärung ?* (1784) d'Emmanuel Kant.

Quant à la constitution des séquences pédagogiques, des pratiques similaires ont été décrites par les trois autres professeurs interviewés : la lecture d'une œuvre littéraire prend alors un sens plus large que la simple connaissance d'un classique et s'inscrit entièrement dans une démarche éducative, sans pourtant négliger l'aspect esthétique de l'œuvre choisie.

### 1.2.2 Les approches didactiques et l'aspect linguistique

Pour débiter le travail sur l'œuvre concernée par notre observation, les quatre professeurs interviewés avaient demandé aux élèves une première lecture globale en autonomie. Tous les quatre confirment d'ailleurs varier les

entrées : pour d'autres œuvres, ils commencent par exemple par une lecture commune d'un extrait avant la distribution du texte entier, où fractionnent la lecture autonome. Deux professeurs avaient des bonnes opportunités pour sensibiliser les élèves aux thématiques à découvrir, à savoir respectivement une sortie au cinéma et la présence d'un professeur étranger dans l'établissement<sup>416</sup> :

*Top Dogs*

« Pour sensibiliser les élèves au thème des rapports humains dans une entreprise, j'ai profité de la représentation du film *Die Ausbildung de Dirk Lütter*<sup>417</sup>, programmé par l'Institut Goethe. Après la séance du film, les élèves avaient l'occasion d'échanger avec le metteur en scène. Avant d'aborder le texte *Top Dogs* en classe, ils ont également vu des extraits de la mise en scène de la pièce par la Comédie de Saint Etienne, disponible en DVD. La mise en scène est en français, ce qui permettait aux élèves de bien se rendre compte des effets comiques qui auraient pu leur échapper en langue allemande. »

*Die Verwandlung*

« Au moment où nous avons commencé la lecture, un professeur tchèque était présent dans l'établissement. Il était prêt à discuter avec les élèves sur la réception de Kafka dans l'ancien bloc de l'Est et en république tchèque aujourd'hui. L'influence d'une bureaucratie totalitaire sur la vie de famille, les aspects expressionnistes du texte, le rejet de Kafka par les formalistes comme 'artiste dégénéré' et la tabouisation de son œuvre ont été abordés. Il était particulièrement intéressant pour les élèves de voir que le professeur tchèque minimisait ce rejet de Kafka. Lors de la discussion, les élèves faisaient d'ailleurs d'eux-mêmes le lien avec les œuvres, notions et thèmes déjà traités en classe. »

Le fait de saisir de telles occasions permet de bien ancrer la lecture dans un contexte plus large et de la rendre vivante. Ces occasions contribuent à une actualisation permanente de l'enseignement de la littérature, mais exigent

416 Les quatre professeurs confirmaient être toujours attentifs à de telles opportunités qui peuvent aussi être saisies pendant ou après la lecture.

417 *Die Ausbildung* raconte une année d'apprentissage d'un jeune Allemand dans une entreprise. Il montre une ambiance de concurrence et de pression, subie par le personnel, mais aussi par le chef. LÜTTER, Dirk. *Die Ausbildung*. Berlin, Basis Film, 2011.

une grande souplesse des professeurs. Comme les exemples le montrent, ils doivent être capables de réadapter à tout moment leurs didactisations. Nous constatons également que les professeurs n'hésitent pas à intégrer des documents ou événements en langue française pour permettre une meilleure compréhension du texte ou des thèmes traités. La lecture de l'œuvre s'inscrit ainsi dans les deux cas dans une approche pluridisciplinaire et plurilingue : les connaissances et compétences acquises dans d'autres domaines que littéraires et d'autres langues que l'allemand sont intégrées dans les cours.

La première lecture des œuvres respectives, effectuée en autonomie par les élèves, constituait une première étape importante pour les professeurs interviewés. Elle permettait par exemple aux élèves de prendre part aux choix des thèmes abordés :

*Die Leiden des jungen Werthers*

« Je demande aux élèves de fournir par écrit leurs premières impressions de lecture et d'identifier les aspects qui leur semblent importants et sur lesquels ils voudraient travailler. Leurs travaux sont ramassés après un mois environ. Pendant ce premier mois, on n'analyse alors que des extraits concrets, sans faire le lien avec d'autres passages du texte. »

Les élèves, pris au sérieux comme lecteurs, prenaient ainsi part à la construction des cours mêmes. Le professeur acceptait de restreindre l'exploitation du texte pendant le temps de la lecture autonome et de réadapter son scénario pédagogique selon les aspects choisis par les élèves. Une telle attention accordée aux élèves s'exprime également dans l'exemple suivant, où la démarche productive leur permettait d'exprimer leurs impressions et sentiments par rapport au roman lu. L'enseignante souhaitait en même temps vérifier le degré de compréhension du texte à travers les productions des élèves :

*Die Wahlverwandtschaften*

« Chaque élève a préparé une présentation *Powerpoint* sur les personnages du texte, en vue du tournage fictif d'un film. Ils devaient choisir des acteurs pour chaque personnage, en justifiant leur choix. Ensuite, ils devaient présenter leur personnage préféré, également d'une manière argumentée, et choisir des illustrations d'un endroit qui se prêtait, selon eux, à une mise en scène. »

Cette démarche démontre comment la lecture subjective sert l'analyse du texte<sup>418</sup> : l'obligation de justifier le choix des acteurs et des lieux d'action nécessitait une lecture attentive et une argumentation basée sur le texte. La discussion en classe de ces choix permettait la confrontation d'impressions de lecture et la rectification d'éventuelles interprétations erronées. L'objectif de l'enseignante, à savoir la vérification de la compréhension, a été atteint : elle s'est rendu compte que les élèves avaient compris l'action sans avoir saisi les enjeux motivant les personnages. Ce constat lui a permis d'adapter les cours suivants aux besoins des élèves.

Une grande variété d'approches et de formes de travail ressort des quatre témoignages. Notamment le travail de groupe prenait une place importante dans chacune des séquences et aboutissait toujours à une présentation orale du travail accompli par les élèves. Une collègue décrit le déroulement d'un travail d'analyse et d'exposé de groupe ainsi :

*Die Leiden des jungen Werthers*

« Pour traiter l'aspect « *Natürlichkeit und Gesellschaftskritik* », des groupes de quatre élèves préparaient chacun un extrait, respectivement quatre lettres de Werther qui abordent les thèmes « *Werther und das kleine Volk* », « *die Kindererziehung* », « *der Hof* » et « *die Rolle des Fräulein von B* ». Ils avaient aussi des fiches de travail avec des questions précises pour les guider. Pendant deux heures de cours environ, les groupes travaillaient en autonomie, avec un dictionnaire unilingue à leur disposition. Pendant cette phase de travail, je circulais en classe, les élèves pouvaient à tout moment me demander de l'aide. Chaque groupe présentait ensuite son travail à la classe. En début d'heure, le groupe concerné relisait ses notes et se mettait d'accord sur la présentation. Pendant ce temps, les autres élèves lisaient en silence l'extrait traité par leurs camarades, pour pouvoir leur poser des questions après l'exposé<sup>419</sup>. Pendant l'exposé, un élève de chaque groupe présentait oralement le travail d'analyse, un autre notait en même temps des mots-clés au tableau – dans certains groupes, je devais moi-même noter les mots-clés, aucun des membres du groupe n'était volontaire pour le faire. Parfois, je devais demander de parler plus fort ou

418 Voir la discussion concernant les élèves comme lecteur dans la partie 2, chapitre 1 de ce travail.

419 Dans cette phase de travail, un problème se posait dans cette classe nombreuse (24 élèves) : deux groupes devaient travailler sur le même extrait. Un des deux groupes devait alors juste compléter l'exposé du premier groupe. Cette situation menait, selon leur professeur, à une certaine frustration chez les élèves du deuxième groupe.

de répéter une phrase : les élèves ne manifestent pas toujours leurs problèmes de compréhension. Chaque présentation durait environ 20 minutes, suivie d'une discussion en classe, d'environ 25 minutes. Pendant la discussion, j'intervenais parfois pour demander un approfondissement ou apporter une information supplémentaire. »

Ce récit montre que les élèves étaient obligés de mobiliser de nombreuses compétences sociales et prenaient l'habitude de fournir un travail autonome et responsable : c'était à eux de transmettre le savoir en classe, étant donné que chaque groupe analysait un extrait différent. Quoiqu'en retrait pour laisser la place aux élèves, le professeur garantissait la qualité des informations dispensées à la classe : disponible dans la phase de préparation pour aider, il rectifiait ou complétait aussi les exposés, si nécessaire. Cet exemple illustre également comment différentes compétences langagières sont sollicitées par le travail littéraire : aussi bien la compréhension écrite et orale que l'expression orale étaient entraînées.

Notre deuxième exemple d'un travail de groupe concerne *Die Verwandlung*. Les élèves disposaient d'une grande liberté de préparation et de présentation :

### *Die Verwandlung*

« Pendant trois séances de deux heures, les élèves travaillaient librement en salle de classe, où j'étais à leur disposition, et au CDI, où ils pouvaient chercher des informations supplémentaires. Ils n'avaient d'abord pas de consigne concrète concernant leur thème<sup>420</sup> ou concernant la forme de présentation. Mais j'avais donné du matériel supplémentaire à certains groupes quand je voulais les orienter vers des aspects précis. Par exemple, un groupe travaillait sur « *Die Theatralik des Textes* ». Je leur avais

420 Les thèmes proposés aux élèves étaient :

La topographie de l'appartement (*Die Topographie der Wohnung*)

Le caractère théâtral du texte (*Die Theatralik des Textes*)

La représentation du monde du travail (*Die Darstellung der Arbeitswelt*)

La situation familiale avant et après la métamorphose (*Die familiären Verhältnisse vor und nach der Verwandlung*)

La personnalité de Gregor sous l'aspect de la problématique de l'adolescence (*Die Persönlichkeit Gregors unter dem Aspekt der Adoleszenzproblematik*)

Le motif de la métamorphose (*Das Motiv der Verwandlung*)

Les points communs entre le texte *Lettre au père* de Kafka et *La métamorphose*. (*Die Gemeinsamkeiten von Brief an den Vater und Die Verwandlung*).



apporté des photos de mise en scène et je les avais informés que Kafka ne souhaitait pas, pour l'édition du texte, d'illustration montrant un insecte. Je les avais aussi encouragés à réfléchir surtout à des possibilités d'une mise en scène humoristique. [...] Les résultats du travail de groupe étaient très riches et variés, les élèves trouvaient des aspects intéressants et se montraient capables de créer des liens avec d'autres œuvres. Un des groupes travaillait par exemple sur « *Das Motiv der Verwandlung* » et proposait à la classe une approche du motif à travers la littérature européenne depuis Ovide, et en réfléchissant sur les notions de « *Märchen* » et d'« *Antimärchen* ». Un groupe présentait un travail particulièrement original: Le thème « *Die Topographie der Wohnung* » était présentée à l'aide d'un *Powerpoint* constitué entre autres de photos montrant un modèle de l'appartement que les élèves avait fait en cube de construction *Lego* : ils rendaient visibles les changements opérés dans l'appartement tout au long du récit. »

Le témoignage traduit une grande confiance du professeur en ses élèves : il ne leur accordait non seulement la gestion libre du temps de travail et des démarches, mais aussi de l'espace. La possibilité de circuler entre la salle de classe et le CDI et le choix autonome des supports sollicitaient des compétences sociales et méthodologiques, de l'autonomie et de la maturité. La liberté de choix concernant l'approche et la présentation des thèmes permettaient aux élèves de faire valoir leurs connaissances et compétences dans d'autres domaines que littéraires. L'exemple du groupe travaillant sur la topographie de l'appartement du narrateur (« *Die Topographie der Wohnung* ») le démontre : des compétences technologiques des élèves étaient mises au service de l'analyse littéraire. Celle-ci restait néanmoins au centre du travail, car sans lecture précise du texte, la construction du modèle de l'appartement et la visualisation des changements n'auraient pas été possibles.

Tandis que le travail sur la topographie de l'appartement se concentrait sur le texte, celui sur le caractère théâtral du texte (« *Die Theatralik des Textes* ») renvoyait à l'auteur et à la réception, mais aussi au genre littéraire du conte et à la différence des genres. Les thèmes et les approches diversifiés offraient alors des mises en perspective multiples. Pour notre questionnement sur le développement de la compétence interculturelle par le travail littéraire, il est particulièrement intéressant de voir qu'un groupe d'élèves avait choisi une approche intertextuelle et interculturelle, en s'intéressant au motif de la métamorphose (« *Das Motiv der Verwandlung* ») dans la littérature européenne. Le fait que le professeur jugeait les travaux fournis riches et que les élèves se montraient « *capables de créer des liens avec d'autres œuvres* »,

illustre que les lectures subjectives des élèves et la mobilisation de compétences et de connaissances très diverses enrichissent un cours de littérature et favorisent une meilleure compréhension du texte littéraire.

Tous les quatre professeurs alternaient les phases de travail en groupes autonomes avec d'autres formes sociales. Pour reprendre et approfondir des notions ou pour faire le bilan des exposés, le recours à des cours magistraux pouvait s'avérer nécessaire. D'autres séances étaient destinées à des mises en commun des résultats d'analyses de passages précis, préparées à la maison. Deux heures de cours consacrées à de tels entretiens guidés faisaient l'objet de notre observation participative. Elles concernaient respectivement *Die Wahlverwandtschaften* et *Top Dogs*<sup>421</sup>.

### 1.2.3 L'interaction en classe

Pendant les deux séances que nous avons pu observer dans deux des établissements, nous avons focalisé notre attention sur les attitudes communicatives et langagières des groupes respectifs. Nous souhaitions observer l'organisation de l'interaction en classe et l'interdépendance du travail littéraire et du travail linguistique.

Dans les deux cas, il s'agissait de groupes de première Abibac à petit effectif, comportant respectivement douze élèves (*Die Wahlverwandtschaften*) et onze élèves (*Top Dogs*). Les cours se déroulaient dans des salles aménagées pour la section, avec une disposition des tables en « U », facilitant l'échange entre les élèves. Dans les deux classes régnait une ambiance de confiance, les élèves se comportaient d'une manière détendue et bienveillante entre eux et avec leurs professeurs respectifs. Les deux enseignantes ne se tenaient pas derrière leurs bureaux, mais le plus souvent proche des élèves, à l'intérieur du « U ». La distribution de l'espace invitait ainsi à des 'rondes de discussion' dans lesquelles les professeurs s'intégraient, tout en les guidant par des questions ouvertes ou des reformulations d'idées importantes. Elles intervenaient peu dans la distribution de la parole, les élèves réagissaient aux dires de leurs camarades sans devoir demander la permission. Le déroulement des deux cours se basait visiblement sur une conception des cours centrés sur des élèves considérés comme principaux acteurs. Les rôles sociaux des professeurs et des élèves et le cadre institutionnel passaient, autant que possible, à l'arrière-plan afin de favoriser un comportement autonome et responsable, avec des prises de paroles plus motivées par la volonté de s'exprimer par rapport au sujet donné que conditionnées par l'obligation scolaire de 'participer à

---

421 Le choix des séances dépendait des contraintes du calendrier et des possibilités matérielles. L'analyse repose sur des protocoles d'observation.

l'oral'. L'organisation sociale des deux classes s'inscrivait ainsi clairement dans la culture éducative allemande, souhaitant inciter les élèves à l'expression de leurs personnalités. L'exemple suivant explicite le déroulement d'une phase de discussion dans une des deux classes :

*Observation d'une séance consacrée à « Die Wahlverwandtschaften »*

Pour l'heure de cours observée, les élèves ont préparé en autonomie un extrait de la deuxième partie du roman, thématissant le rôle de l'éducation selon l'éducateur de deux jeunes filles, Luciane et Ottilie. La séance a pour but une restitution orale de cet extrait, les élèves doivent en dégager la conception de l'éducation de l'époque.

En début de l'heure, l'enseignante demande à une élève de rappeler le thème abordé et d'expliquer l'opposition entre Luciane, l'élève modèle, et Ottilie qui semble éprouver des problèmes d'apprentissage. L'élève explicite dans une intervention fluide d'environ deux minutes les problèmes d'Ottilie, en se basant sur une lettre de l'éducateur, traitée auparavant en cours. Trois autres élèves complètent spontanément ce rappel par de brèves interventions qui s'enchaînent. L'enseignante reprend la parole pour corriger quelques erreurs d'expression commises par les élèves, en suggérant des formulations plus adaptées qu'elle écrit au tableau. Les élèves les recopient. Ensuite, l'enseignante réengage la discussion en demandant comment les problèmes d'Ottilie sont abordés dans l'extrait préparé pour ce jour. Plusieurs courtes prises de parole d'élèves se suivent à ce sujet. L'enseignante intervient de temps en temps pour donner de nouvelles impulsions par de brèves questions ou remarques, en s'appuyant sur les idées évoquées. Elle demande par exemple de rappeler les matières enseignées à l'époque et la manière dont le savoir est transmis. Les élèves déduisent alors de leurs analyses les objectifs de l'enseignement, à savoir former des êtres adaptés aux normes de la société. Plusieurs élèves développent et approfondissent l'idée :

- *Es geht um die Akzeptanz der Gesellschaft. Nichts wird in Frage gestellt.*
- *Sie sollen keinen Aufstand produzieren.*
- *Es ist die Aufklärung. Die Politiker wollen, dass sie Theorie bleibt.*
- *Die Schule bereitet auf die Rolle in der Gesellschaft vor. [...]*

Ensuite, le comportement d'Ottilie est questionné devant cet arrière-plan, en rappelant les idées de Kant. L'image de la 'mauvaise élève' est relativisée : Ottilie n'apprend que ce qu'elle comprend réellement, elle est capable de réfléchir toute seule.

Dans cette phase du cours, des compétences littéraires, langagières et sociales étaient sollicitées et entraînées en même temps : l'analyse préalable du texte conditionnait la possibilité de la prise de parole, qui servait à l'approfondissement de l'interprétation du texte. Le respect des règles de discussion était le garant de la mutualisation des savoirs des élèves, une participation active la condition de la réussite du cours. L'enseignante n'apportait pas une interprétation toute faite, mais guidait les élèves afin qu'ils découvrirent eux-mêmes l'intérêt de l'extrait sur le plan narratif, mais aussi sur un plan sociétal et philosophique.

Le travail linguistique s'intégrait naturellement dans la phase du cours décrite : l'enseignante reprenait des formulations erronées ou invitait les élèves par des gestes, visiblement ritualisés dans la classe, à reprendre leurs propos pour s'auto-corriger. Des brèves remarques ou questions formulées en français aidaient à clarifier rapidement les problèmes d'expression, la discussion reprenait ensuite en allemand. Les élèves faisaient preuve de curiosité linguistique : ainsi, ils demandaient un synonyme moderne pour le verbe « *überparlieren* » (exagérer), rencontré dans le texte et ressenti comme démodé. Ils s'interrogeaient également sur le nom « *Gehilfe* » (assistant), en se montrant intéressés par l'explication étymologique donnée par leur professeur.

Pendant la séance observée sur *Top Dogs*, le travail sur la langue s'intégrait d'une manière semblable dans la discussion. Les élèves s'exprimaient souvent brièvement, mais dans un allemand adapté à leurs besoins. Quand ils ne trouvaient pas un mot, ils montraient des bonnes capacités de reformulation ou demandaient le mot à leur professeur. Parfois, ils passaient brièvement à la langue française, sans être réprimandés. L'enseignante exprimait dans ces moments simplement leurs idées en allemand. Elle reformulait de temps en temps des remarques linguistiquement erronées, sans reprendre systématiquement chaque erreur afin de ne pas freiner les élèves. Ainsi, aucune pression langagière n'était exercée.

Nos observations confirment notre hypothèse que le travail sur la langue s'intègre, en cycle terminal Abibac, dans le travail littéraire : le niveau de langue – au moins B2 selon les critères du CECRL – et les stratégies de compensation des élèves sont suffisamment élevés pour faire face à un texte littéraire et pour s'exprimer par rapport à lui<sup>422</sup>. Le défi linguistique s'inscrit à

---

422 Pour la compétence de lecture de niveau avancé voir : HAVARD, Anne-Marie. « La compétence de lecture de niveau avancé : spécificités, approche, évaluation. » In : GODARD, Anne / HAVARD, Anne-Marie / ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie (dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve Editions, p. 199-215. Collection « actes académiques ». Voir aussi : BAPTISTE, Auréliane : « Qu'est-ce que l'aisance en lecture ? Les lecteurs de niveau

ce niveau dans l'affinement de la compréhension et de l'expression, comme c'était le cas dans les deux séances observées. Les quatre enseignants confirmaient cependant réserver des séances à un traitement systématique des questions linguistiques, des révisions grammaticales ou des bilans de vocabulaire, en dehors du travail sur les œuvres littéraires.

#### 1.2.4 La place de l'interculturel

Questionnés sur les aspects interculturels de leurs séquences respectives, les quatre professeurs expliquaient que dans leurs yeux, la section Abibac en elle-même était interculturelle. Ils n'avaient alors pas choisi d'approche interculturelle pour les œuvres littéraires en question. Cependant, leurs témoignages montrent que des aspects interculturels étaient présents dans chacune des didactisations.

Ils l'étaient premièrement dans les pratiques en classe, marquées par la culture éducative allemande, comme nous avons pu l'observer. Les élèves disposaient librement de leur temps de travail, parfois même de l'espace. Les professeurs demandaient beaucoup d'autonomie et construisaient la progression avec les élèves. Le travail de groupe ainsi que des recherches personnelles prenaient une place importante. En outre, les travaux proposés incitaient fréquemment à des changements de perspective et à l'empathie.

Deuxièmement, des interrogations sur l'apport culturel des textes avaient influencé le choix des œuvres et des thèmes abordés. Par la volonté d'apporter du savoir culturel et de faire réfléchir sur le rapport entre l'œuvre allemande et la culture française, les professeurs participaient à la création des bases nécessaires au développement de la compétence interculturelle. Ainsi, pour les deux professeurs ayant proposé une œuvre de Johann Wolfgang von Goethe, l'un des arguments pour leur choix était la représentativité du texte choisi pour la culture allemande. Quant aux liens culturels franco-allemands, l'influence de Jean-Jacques Rousseau sur Johann Wolfgang von Goethe était explicitement thématifiée dans les deux classes.

Si les séquences présentées stimulaient ainsi la compétence interculturelle sans que cela fût explicitement formulé comme objectif, deux des professeurs expliquaient qu'ils voyaient le développement d'une compétence interculturelle

plutôt en dehors d'une approche littéraire. Les deux prises de positions suivantes confirment en même temps notre constat que des aspects interculturels sont inhérents aux unités pédagogiques et à la section Abibac :

### *Die Verwandlung*

« Un questionnement interculturel n'était pas le point de départ de la construction de cette unité. Pour moi, la notion de l'interculturel en section Abibac couvre plusieurs aspects et niveaux : au niveau de l'organisation du cours et des approches inspirées des pratiques et des attentes allemandes, les cours sont en eux même un exemple pour un échange interculturel. Au niveau des contenus, j'ai déjà proposé des séquences thématiques explicitement un thème interculturel : cette classe par exemple a travaillé sur le thème de Noirs en Allemagne, en incluant des extraits du récit *Neger, Neger, Schornsteinfeger* de Hans-Jürgen Massaquoi. A une autre classe, j'ai proposé une unité concernant la littérature issue de la migration, construite autour du roman *Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker* de Renan Demirkan. Ces deux textes sont intéressants au niveau civilisationnel, mais moins au niveau littéraire. Pour *Die Verwandlung*, je vois la possibilité d'une approche interculturelle du texte surtout dans sa mise en relation avec la situation de la minorité juive à Prague et avec la présentation de Prague comme ville multiculturelle. »

### *Top Dogs*

« Pour moi, l'interculturel n'est pas une opposition théorique de faits culturels mais plutôt une action concrète réunissant des membres de différentes cultures, comme par exemple des projets lors des échanges scolaires ou le projet binational et interactif sur le chômage qui accompagne la lecture de *Top Dogs* dans cette classe : mes élèves s'échangent des documents sur le chômage en France avec des étudiants de l'université de Landau qui se destinent à l'enseignement du français au lycée. Une vidéoconférence est prévue : des groupes de deux ou trois élèves français discuteront à distance avec un étudiant allemand chacune. Le thème sera « Jusqu'où es-tu prêt d'aller pour l'argent ? » (« Wie weit bist du bereit für Geld zu gehen? »)<sup>423</sup>. Les cours de littérature sont pour

---

423 Cette séance aurait déjà du avoir lieu. Des problèmes techniques ont nécessité le report de la conférence. Il s'agit ici d'un type d'incident auquel les professeurs, pourtant prêts à l'intégration des nouvelles technologies, se heurtent très fréquemment. La perte du temps de cours et les difficultés à trouver de nouveaux créneaux dans lesquels les deux

moi surtout « kulturvermittelnd », un témoignage de la culture étrangère. Le travail de texte contribue aussi au développement d'une compétence interculturelle par la nécessité de changer de perspective et par le développement de l'empathie. L'interculturalité est aussi toujours présente par ma manière « allemande » de faire cours. »

La complexité de la notion de l'interculturel ressort des deux témoignages : elle est appliquée aussi bien à la structure de la section qu'aux pratiques et méthodes en classe, ou encore aux contenus et aux thèmes abordés. Les professeurs répondent alors à l'objectif de développer la compétence interculturelle par la transmission de savoirs culturels, par des échanges sur un thème précis avec des partenaires allemands, par la thématisation de rencontres culturelles, mais aussi par leur manière de faire cours qu'ils considèrent être une manière « allemande ».

### 1.2.5 Bilan de l'analyse des quatre unités pédagogiques

Les témoignages des quatre professeurs possèdent de nombreuses similitudes concernant les pratiques en classe et confirment les réponses obtenues par l'ensemble des professeurs de la section Abibac, lors de notre enquête. Les récits traduisent une forte implication des professeurs dans la construction des cours qui sont conçus 'sur mesure' pour les groupes respectifs. Des œuvres, choisies avec soin – ou, pour l'œuvre obligatoire, exploitée avec soin – sont transmises de manière vivante, en laissant la place à la lecture subjective des élèves : leurs impressions de lecture sont prises au sérieux, leur degré de compréhension conditionne la démarche des professeurs qui les guident vers une lecture plus analytique et plus approfondie. Ainsi, les professeurs parviennent à rendre la littérature en langue étrangère accessible à tous les élèves, malgré des profils de classe très différents. Les professeurs des deux classes regroupant des élèves culturellement et linguistiquement moins préparés à la section que les deux autres proposent, comme nous avons pu observer, un travail exigeant et se montrent satisfaits des progrès de leurs élèves. Les quatre enseignants contextualisent les œuvres et encouragent une méta-réflexion aussi bien sur le plan littéraire que sur le plan culturel. Pour atteindre leurs objectifs, ils varient les formes de travail en laissant une grande place aux élèves : les témoignages mettent tous en avant le travail de

---

partenaires peuvent disposer du matériel technique indispensable sont un problème important et mènent parfois à l'abandon involontaire de tels projets.

groupe et les exposés des élèves. Le développement des compétences individuelles générales et des compétences littéraires prime sur des objectifs purement linguistiques.

Nous observons de nombreux aspects de l'interculturel dans les quatre exemples de cours de littérature, aussi bien dans l'organisation des cours que dans les contenus, même si aucun des quatre collègues dit avoir choisi une approche interculturelle. Les récits et nos observations corroborent notre hypothèse que les cours de littérature en Abibac, tels qu'ils sont dispensés, incarnent une forme d'interculturalité et développent la compétence interculturelle des élèves : des méthodes d'enseignement conseillées en Allemagne sont adaptées aux classes françaises, le patrimoine littéraire de langue allemande s'ouvre aux élèves, entraînés à l'empathie et à la capacité de changer de perspective. Ainsi, les choix didactiques des professeurs se révèlent souvent intuitivement et implicitement interculturelles sans que des concepts ou des didactisations basées sur une approche interculturelle littéraire fussent à leur disposition au moment de notre étude de terrain.

Le résultat de nos analyses nous mène à poser les questions suivantes : est-il possible d'exploiter davantage le potentiel interculturel des cours de littérature en classe Abibac ? Peut-on finaliser les thèmes traités ou mettre en avant des aspects textuels en fonction de l'objectif du développement de la compétence interculturelle ? Nous pensons trouver cette possibilité par une approche de texte mettant en valeur son altérité poétique. Partant de cette hypothèse, nous avons conçu et expérimenté<sup>424</sup> une séquence littéraire. Sa description et son analyse dans le chapitre suivant complètera notre aperçu des pratiques et potentialités des cours de littérature en section Abibac.

---

424 Nous utilisons ici la notion d'expérimentation dans le sens « d'essai » et non pas dans le sens *stricto sensu* d'une expérimentation sociologique qui exigerait un groupe de contrôle. Voir DANTIER, Bernard (dir.). *Outils de l'enquête sociologique et enquête sur les outils sociologiques : Georges Granai, Techniques de l'enquête sociologique* [en ligne]. [Consulté le 18 juillet 2015]. Chicoutimi, Ville de Saguenay/Québec, 2008. Disponible à l'adresse : [http://classiques.uqac.ca/collection\\_methodologie/granai/georges/outils\\_en-quete\\_sociologique/metho\\_Granai\\_techniques\\_enquete.pdf](http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/granai/georges/outils_en-quete_sociologique/metho_Granai_techniques_enquete.pdf)



## 2 L'exemple d'une didactisation interculturelle de textes littéraires : l'unité pédagogique « *Fremd* ? »

L'enquête menée parmi les professeurs des sections Abibac en France et l'étude de cas effectuée dans quatre sections différentes confirment notre hypothèse que les cours de littérature en classe Abibac possèdent un fort potentiel interculturel. Tout comme notre analyse du cadre institutionnel, notre recherche sur le terrain montre qu'une conceptualisation d'une approche interculturelle de textes littéraires manque cependant. A partir de ces constats, nous avons conçu une unité littéraire avec l'objectif de développer conjointement les compétences interculturelles et littéraires et d'en déduire des principes de base qui pourrait servir une telle conceptualisation. L'unité a été proposée entre le mois d'octobre 2012 et le mois de janvier 2013 à une classe de terminale Abibac. La discussion critique de sa mise en œuvre permettra d'engager la discussion des possibilités concrètes d'un enseignement interculturel de la littérature dans cette section. Afin d'intégrer des concepts et théories discutés en Allemagne, nous nous sommes délibérément référées dans notre conception à des travaux de chercheurs allemands en critique littéraire interculturelle (Michael Hofmann 2006 ; Norbert Mecklenburg 2008) et en didactique interculturelle de langues étrangères (Heidi Rösch ; Eva Burwitz-Meltzer ; Kerstin Goebel / Katrin Buchwald)<sup>425</sup>. Les directives institutionnelles qui cadrent notre réflexion sont les programmes et les objectifs fixés par l'Éducation nationale pour la section Abibac.<sup>426</sup> Ce référentiel

---

425 A titre d'exemple : RÖSCH, Heidi. « Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht ». In : RÖSCH, Heidi (dir.). *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt / Main : P. Lang, 2005, p. 91-110.

BURWITZ-MELZER, Eva. « Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ». In : BREDELLA, Lothar / HALLET, Wolfgang (dir.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier : Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2007, p. 127-157.

BURWITZ-MELZER, Eva. « Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert / LEGUTKE, Michael K. (dir.). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis : Arbeiten aus dem Graduirtenkolleg « Didaktik des Fremdverstehens »*. Tübingen : Narr, 2010, p. 43-87. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

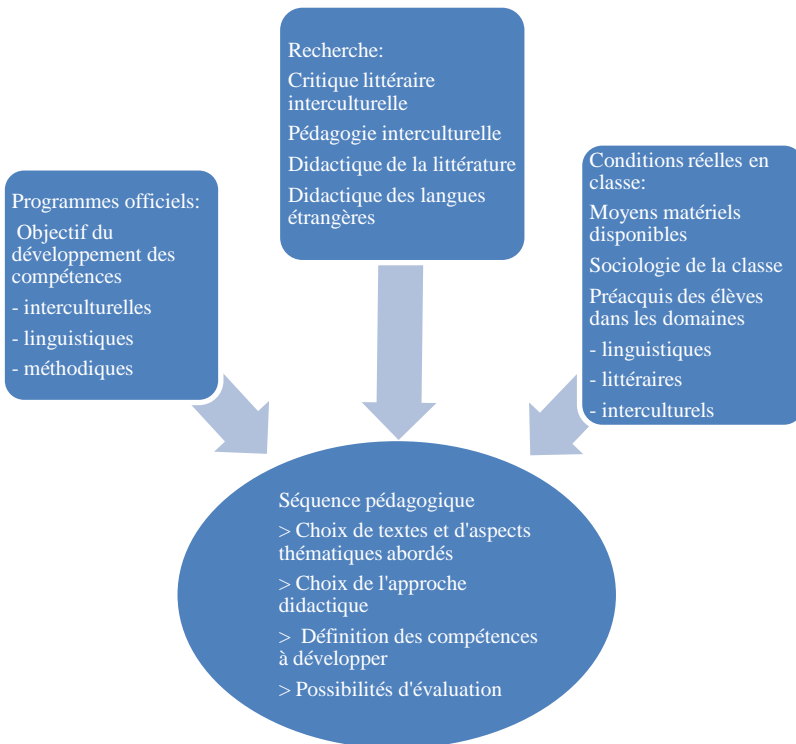
GOEBEL, Kerstin / BUCHWALD, Petra. « Interkulturelles Kompetenztraining. Lernziele und didaktische Methoden. » In : RINGEISEN, Tobias / BUCHWALD, Petra / SCHWARZER, Christine (dir.). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin : LIT-Verl., 2008, p.115-132. *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, volume 8.

426 Voir partie 2, chapitre 2 de ce travail où nous avons présenté les programmes pour l'enseignement des langues étrangères en France, y inclus le programme spécifique de la section Abibac. Rappelons que ces programmes reflètent les travaux de la section des langues du

binational correspond à l'idée fondatrice de la section, en permettant de conjuguer les cultures éducatives françaises et allemandes.

Dans un premier temps, nous expliciterons notre approche didactique et le choix d'auteurs et de textes. Ensuite, nous présenterons les conditions-cadre de la mise en œuvre de l'unité et de son observation. La description du déroulement des cours et l'analyse exemplaire de séquences choisies sera suivi de l'évaluation de notre travail en classe.

Graphique 12 : L'unité pédagogique et ses principaux facteurs d'influence



## 2.1 L'approche didactique

### 2.1.1 La compétence interculturelle et les littératures de minorités

Notre approche didactique se base, quant aux choix des textes, sur la discussion critique de la constitution d'un canon littéraire pour l'enseignement des langues étrangères que nous avons présentée dans la première partie de notre travail. Nous en rappelons et développons ici des résultats de recherche qui soulignent l'importance de l'élargissement d'un tel canon par l'intégration des littératures de minorités et sur lesquels nous nous sommes particulièrement appuyés.

Selon Michael Hofmann, la critique littéraire interculturelle doit promouvoir la discussion entre les cultures et soutenir le développement d'une compétence interculturelle, définie comme capacité d'accepter l'altérité (Michael Hofmann 2006, 8-9)<sup>427</sup>. Exprimant des réserves par rapport à un modèle herméneutique, Michael Hofmann pense que l'étranger ne peut pas toujours être compris, mais que la connaissance d'autres cultures nous permet une réflexion critique sur les limites de notre propre horizon et sur la relativité de nos perspectives. La littérature peut contribuer à ce processus, car elle fournit des modèles et un 'terrain d'entraînement' pour la rencontre avec des identités complexes<sup>428</sup>. Notamment des textes multiperspectivistes et ambivalents correspondent à notre monde polycentrique et devraient jouer un rôle plus important dans l'enseignement de la littérature (*ibid.*, 13-14).

Dans la littérature allemande contemporaine, c'est surtout la littérature turco-allemande qui constitue, selon Michael Hofmann, un 'champ d'expérimentation de la communication interculturelle' (*ibid.*, 195). Michael

427 Rappelons que le Conseil de l'Europe et l'Education nationale définit la compétence interculturelle d'une manière proche de celle de Michael Hofmann: elle permettrait de mieux comprendre l'altérité et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. Le processus herméneutique de l'acquisition de la compétence interculturelle est souligné; elle permettrait d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité. Le but précis de l'éducation interculturelle serait de former des citoyens capables de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures. Voir: BEACCO, Jean-Claude *et al.* *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* [en ligne]. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010. [Consulté le 28 juillet 2015]. Disponible à l'adresse: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_fr.pdf)

428 Michael Hofmann cite ici BRONFEN, Elisabeth / MARCUS, Benjamin. « Hybride Kulturen ». In: BRONFEN, Elisabeth / MARCUS, Benjamin / STEFFEN, Therese (dir.). *Hybride Kulturen*. Tübingen: Stauffenburg, 1997, p. 1-29. Ici p. 4, 7.

Hofmann insiste sur le fait que la représentation de la différence n'y est pas simplement le reflet ou l'addition de particularités littéraires ou culturelles turques ou allemandes. Quant aux thèmes abordés, ils ne peuvent pas être réduits à des contenus prédéfinis comme l'islam ou l'immigration. L'intérêt de la littérature turco-allemande réside surtout dans le fait qu'elle montre comment les identités se construisent dans la négociation d'influences multiples. Ses auteurs ne peuvent pas être associés à un espace défini, mais investissent, dans un sens propre comme dans un sens figuré, un tiers lieu, le lieu de l'hybridité (*ibid.*, 29).

Pour Michael Hofmann, la littérature turco-allemande offre au lecteur allemand la possibilité de confronter 'la supposée normalité de sa construction identitaire avec une perception étrangère et inattendue'<sup>429</sup>, celle d'une minorité dans une culture dominante. Elle permet un dialogue critique et sans préjugés avec une culture d'inspiration islamique.

L'intérêt du regard d'une minorité sur une culture dominante et de son expression littéraire est aussi souligné par Norbert Mecklenburg. Il rappelle que la plus ancienne et la plus riche des littératures des minorités est la littérature juive-allemande (Mecklenburg, 2008, 484). D'autres exemples en sont la littérature allemande écrite par des étrangers (*deutsche Ausländerliteratur*) et la littérature de langue allemande écrite à l'étranger (*auslandsdeutsche Literatur*), dont la littérature juive-allemande fait parfois partie. Norbert Mecklenburg encourage la mise en relation des littératures juive-allemande et turco-allemande (Mecklenburg, 2008, 473) car 'les questions d'identité et d'altérité, d'intégration, d'exclusion et de dépassement de frontières' concernent particulièrement ces deux courants littéraires, qui les expriment avec les 'mêmes métaphores de pont ou de funambule' (*ibid.*)<sup>430</sup>. Pour Norbert Mecklenburg, les deux littératures 'se réfèrent à l'histoire moderne de la

---

429 « [die] vermeintliche Selbstverständlichkeit eigener Identitätsbildung mit einer unerwarteten Fremdwahrnehmung » (*ibid.*). Les traductions dans ce chapitre sont de Susanne Geiling-Hassnaoui.

430 L'intérêt du regard croisé de minorités différentes est aussi évoqué par Michael Hofmann. Il cite comme exemple l'œuvre *Gefährliche Verwandtschaft* de Zafer Senocak qui associe les thèmes de l'immigration turque, le génocide arménien et la Shoah à travers l'histoire familiale du protagoniste du roman (Michael Hofmann, 2006, 208 *sq.*). Quant à Norbert Mecklenburg, il estime ce roman peu réussi sur le plan littéraire. Il en critique l'ambition de vouloir traiter tous ces aspects historiques dans une seule histoire familiale (Mecklenburg, 2008, 480-483). La comparabilité de la littérature turco-allemande et juive-allemande et ses limites est en outre discutée par de nombreux chercheurs en critique littéraire interculturelle allemandes. Voir : SCHMITZ, Helmut (dir.). *Von der nationalen zur internationalen Literatur: Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam / New York, 2009. *Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik* 69/2009.

société allemande et à son discours sur la nation, toujours problématique', même si leurs ancrages historiques sont très différents<sup>431</sup>.

Norbert Mecklenburg souligne que la réception des œuvres des littératures des minorités ne doit cependant pas être motivée par l'intérêt sociologique ou culturel au détriment de leurs qualités littéraires. Le potentiel interculturel, c'est-à-dire la capacité de sensibiliser le lecteur aux différences culturelles, de mettre en question des préjugés et des stéréotypes et d'éveiller de la compréhension et du respect pour des hommes appartenant à d'autres cultures, doit être discuté et évalué pour chaque œuvre : l'altérité culturelle doit être abordée sous l'angle de l'altérité poétique. L'autonomie de l'art et de la littérature implique la discussion de la valeur esthétique d'une œuvre, en dehors de sphères culturelles et sociétales. Cette expérience esthétique implique selon Norbert Mecklenburg l'expérience de l'étranger, car le langage littéraire diffère de la norme linguistique. De plus, le caractère fictionnel du langage littéraire permettrait d'interpréter, de décoder et de créer le monde (*ibid.*).

Ces concepts de la critique littéraire interculturelle sont particulièrement intéressants pour l'enseignement en section Abibac. Un choix de textes appartenant aux littératures de minorités pour leur valeur esthétique correspond à notre exigence d'exploiter le potentiel interculturel d'une œuvre, sans l'instrumentaliser comme simple document apportant des informations culturelles<sup>432</sup>.

### 2.1.2 Le choix des textes d'auteurs en mouvement

Dans la conception de notre unité pédagogique, nous souhaitons que le regard croisé d'auteurs issus de minorités différentes, à savoir juive et

---

431 « Beiden liegt das Problemfeld von Identität und Alterität, von Eingrenzung, Ausgrenzung, Grenzüberschreitung besonders nahe. Beide bewegen sich in interkulturellen, interlingualen, interliterarischen Kommunikationsräumen. In beiden kursieren die gleichen Metaphern des Dazwischenseins, z.B. die Brücke oder der Seiltänzer. Beide beziehen sich, wenn auch historisch in sehr unterschiedlicher Weise, auf die moderne deutsche Gesellschaftsgeschichte und auf den bis heute problematischen deutschen Nationaldiskurs » (Mecklenburg, 2008, 473).

432 De nombreux chercheurs en didactique des langues étrangères, comme Heidi Rösch (Rösch, 2005), Eva Burwitz-Meltzer (Burwitz-Meltzer, 2010) ou Lothar Bredella (Bredella, 2010) recommandent également le choix de textes littéraires d'auteurs d'origine étrangère. Avec une argumentation proche de Michael Hofmann et de Norbert Mecklenburg, ils soulignent notamment que des textes narratifs 'multiculturels' donnent une voix aux minorités, permettent de percevoir la culture dominante de la perspective d'une minorité et offrent des concepts et opinions différents sur la vie dans une société multiculturelle.

turque<sup>433</sup>, porte également sur la relation franco-allemande afin de tenir compte de la spécificité franco-allemande de la section Abibac. Notre choix s'est alors arrêté aux deux auteurs suivants : Barbara Honigmann et Emine Sevgi Özdamar<sup>434</sup>. Pour ces deux auteurs, l'expérience d'être 'une étrangère' dans son propre pays était cruciale pour leurs décisions de vivre ailleurs : Barbara Honigmann se sentit étrangère en tant que Juive en RDA, Emine Sevgi Özdamar en tant qu'intellectuelle de gauche en Turquie. C'est à l'étranger, respectivement en France et en Allemagne, que toutes les deux devinrent romancières : le choix de partir fut alors une expérience constructive. L'univers quitté par l'une fut l'univers rêvé de l'autre. Les ressemblances et les contrastes entre les œuvres des deux femmes, dont l'une est habituellement associée à la littérature juive-allemande contemporaine et l'autre à la littérature des migrants, nous invite à croiser leurs regards.

### 2.1.2.1 Barbara Honigmann

Barbara Honigmann, née en 1949 à Berlin-Est, est la fille de rémigrants juifs profondément attachés à la culture allemande et croyant en la possibilité de créer un Etat socialiste. Elle étudia le théâtre et travailla comme dramaturge et metteur en scène, entre autres à la *Volkstheater* et au *Deutsches Theater* à Berlin. Ayant reçu une éducation athée, elle s'attacha de plus en plus aux traditions juives. Elle quitta alors la RDA en 1984 pour s'installer à Strasbourg où elle trouva une importante communauté juive. C'est là qu'elle commença à écrire, en langue allemande, des romans et des nouvelles. Pour elle, l'éloignement de la famille et du cercle d'intellectuels et d'artistes dans lequel elle avait évoluée à Berlin fut nécessaire pour pouvoir devenir romancière<sup>435</sup>. Barbara Honigmann a reçu plusieurs prix littéraires, entre autres le

---

433 Norbert Mecklenburg identifie les Juifs comme minorité la plus marquante dans le passé allemand et les Turcs comme celle qui est la plus marquante en Allemagne aujourd'hui. (Mecklenburg, 2008, 481).

434 Bien qu'il s'agisse du choix de deux écrivaines, nous n'aborderons pas ici la question d'une particularité éventuelle d'une écriture féminine.

435 « Bevor ich „richtig“ zu schreiben anfing [...] hatte ich mich aus dem Osten und aus Deutschland abgesetzt, nach Frankreich, obwohl Frankreich ein fremdes Land für mich war, in dem ich niemanden kannte, keine Bindungen oder besondere Sympathien hatte und dessen Sprache ich nicht sprach [...] Keiner meiner Vorfäter hatte dort jemals gelebt, und es war also leichter, gerade dort noch einmal ganz von vorne anzufangen. Anfangen, eine „richtige“ Jüdin und anfangen, eine „richtige“ Schriftstellerin zu sein [...] ». HONIGMANN, Barbara. « Von meinem Urgroßvater, meinem Großvater, meinem Vater und von mir ». In : HONIGMANN, Barbara. Damals, dann und danach. München, dtv 2005, p. 57-61, ici p. 54-55.

*Kleist-Preis* en 2000, le *Max-Frisch-Preis* en 2011 et le *Elisabeth-Langgässer-Preis* en 2012<sup>436</sup>.

Barbara Honigmann se voit dans la tradition d'une littérature de femmes juives allemandes dont la première serait Glückel von Hameln et la dernière Anne Frank<sup>437</sup>. L'intérêt de leur point de vue réside, selon elle, dans leur regard venant de la marge de la société. Elle reprend ainsi à leur propos la notion de littérature mineure, introduite par Franz Kafka et commentée par Gilles Deleuze et Félix Guattari (Deleuze / Guattari, 1975) qui associent le développement d'écritures non conventionnelles dans des minorités à la difficulté d'écrire dans la langue de la majorité<sup>438</sup>. Barbara Honigmann se demande si sa propre œuvre faisait également partie de cette 'toute petite littérature' marginale, en définissant ses écrits comme autobiographiques, entre 'dévoilement et dissimulation' (*Enthüllen und Verstecken*, Honigmann, 2006, 28), dictés par la confrontation viscérale avec l'histoire de sa famille et de sa vie. Nous constatons la proximité de la définition que donne Barbara Honigmann de son écriture et des concepts proposés par Michael Hofmann et Norbert Mecklenburg, ce qui rend le choix d'un de ses textes encore plus pertinent pour le travail prévu en classe.

L'œuvre fictionnelle de Barbara Honigmann thématise surtout la complexité d'une identité juive-allemande après la Shoah et le monde du théâtre des années 1970 et 1980 à Berlin-Est. Dans son premier roman, *Eine Liebe aus nichts* (1991), la narratrice, originaire de la RDA, est depuis peu arrivée à Paris où elle se sent étrangère<sup>439</sup>. Son père vient de mourir, elle passe alors en revue sa relation douloureuse avec lui. Elle raconte son enfance entre des parents divorcés et le milieu du théâtre à Berlin-Est, qu'elle a quitté définitivement pour Paris. C'est là que la narratrice se rend compte à quel

Concernant ses amis artistes, elle ajoute : « Ich hätte es nicht gewagt, mich unter ihren Augen als Schriftstellerin zu deklarieren und, schlimmer noch, tatsächlich zu schreiben und zu veröffentlichen » (*ibid.*).

436 Voir « Barbara Honigmann » In : *Hanser Literaturverlage* [en ligne]. München : Hanser, 2015. [Consulté le 18 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.hanser-literaturverlage.de/autor/barbara-honigmann/>.

437 Voir HONIGMANN, Barbara. « Eine ganz kleine Literatur des Anvertrauens ». In : HONIGMANN, Barbara. *Das Gesicht wiederfinden: über Schreiben, Schriftsteller und Judentum*. München : Hanser, 2006, p. 7-27.

Pour le personnage de Glückel von Hameln, voir : MEISE, Helga. «...um das Buch ein bißelchen zu verlängern»: Die Memoiren der Glückel von Hameln ». In : JANSEN, Mechthild M. / NORDMANN, Ingeborg (dir.). *Lektüren und Brüche. Jüdische Frauen in Kultur, Politik und Wissenschaft*. Wiesbaden : Hessische Landeszentrale für politische Bildung, 1993.

438 Pour la notion de littérature mineure, voir aussi partie 1, chapitre 4.5 de ce travail.

439 HONIGMANN, Barbara. *Eine Liebe aus nichts*. Berlin : Rowohlt, 1991.

point la réussite de son avenir dépend de son rapport à son passé et à l'histoire familiale, marquée par l'exil.

La vie d'une Juive-allemande et jeune artiste en RDA est également thématifiée dans le roman épistolaire *Alles, alles Liebe* (2000)<sup>440</sup> et dans son avant-dernier roman, *Bilder von A.*, paru en 2011. Dans *Alles, alles Liebe*, les lettres échangées entre la protagoniste Anna, sa famille et ses amis reflètent le quotidien en RDA, la censure, l'antisémitisme plus ou moins dissimulé et la recherche par de jeunes adultes, artistes anticonformistes, de leur place dans la société. *Bilder von A.* raconte l'amour impossible entre un 'goi orange, blond et aux yeux bleus' (*ein blonder, blauäugiger Gewittergoi*, Honigmann, 2011, 36) et une jeune Juive-allemande, devenue sa muse<sup>441</sup>.

Le seul roman de Barbara Honigmann qui se réfère à la vie en France, *Soharas Reise*, emprunte la perspective d'une femme juive séfarade, toujours en deuil de sa vie à Oran qu'elle a du quitter pendant la guerre d'Algérie<sup>442</sup>. Attachée à des traditions très strictes qui l'empêchent de s'ouvrir aux autres et mariée à un imposteur qui la quitte en kidnappant leurs six enfants, Sahara s'émancipe dans le combat pour retrouver ses enfants. Dans le retranchement de Sahara et sa rencontre avec une voisine juive ashkénaze, qui a des repères religieux très différents, l'idée d'une identité fondée simplement sur une appartenance religieuse est mise en question.

### 2.1.2.2 Emine Sevgi Özdamar

Emine Sevgi Özdamar est née en 1946 à Malatya et grandit en Turquie. Elle séjourna une première fois à Berlin de 1965 à 1967. Elle y travailla comme ouvrière afin de pouvoir financer ses études dans une école de théâtre à Istanbul, qu'elle fréquenta après son retour en Turquie. Sous la terreur militaire, la vie devint impossible pour la jeune intellectuelle de gauche. En 1975, elle revint alors à Berlin pour apprendre le théâtre de Brecht à la *Volksbühne*. Comme assistante de Benno Besson et comme actrice, elle travailla entre autres à Paris, Avignon et Bochum. Elle vit aujourd'hui entre Düsseldorf et Berlin. Ce n'est qu'en Allemagne qu'elle commença à écrire. Sa langue d'écriture est, depuis le début, l'allemand : c'est la langue dans laquelle elle

---

440 HONIGMANN, Barbara. *Alles, alles Liebe*. München : Hanser, 2000.

441 HONIGMANN, Barbara. *Bilder von A.* München : Hanser, 2011.

442 HONIGMANN, Barbara. *Soharas Reise*. Berlin : Rowohlt, 1996. C'était le seul roman jouant en France lors de notre période de recherche et d'observation. Son dernier roman, paru en 2015, parle de la rue à Strasbourg où elle habite. HONIGMANN, Barbara. *Chro-nik meiner Straße*. München : Hanser, 2015.



est devenue heureuse, tandis que le turc est associé, pour elle, à la terreur<sup>443</sup>. Pour son œuvre, elle a reçu plusieurs prix littéraires, entre autres le *Adelbert-von-Chamisso-Preis*<sup>444</sup> en 1999, le *Kleist-Preis* en 2004 et le *Fontane-Preis* en 2009.

Emine Sevgi Özdamar a publié de nombreux recueils de nouvelles et des pièces de théâtre dont le thème principal est la vie des Turcs en Allemagne, avec leurs repères culturels et personnels multiples. Dans le recueil *Der Hof im Spiegel*<sup>445</sup> par exemple, elle raconte ses impressions et souvenirs de Berlin, Düsseldorf, mais aussi d'Istanbul ou d'Amsterdam. Son discours à l'occasion de la remise du prix *Adelbert-von-Chamisso* qui clôt le recueil explique comment l'allemand est devenu la langue d'écriture d'Emine Sevgi Özdamar. Elle écrivit également une trilogie de romans à forte inspiration autobiographique. La première partie, *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus* (1992)<sup>446</sup> raconte une enfance dans la Turquie de l'après guerre, entre tradition et modernité. La deuxième, *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998)<sup>447</sup>, relate l'expérience d'une jeune femme turque comme ouvrière à Berlin-Ouest, son retour en Turquie et son nouveau départ pour apprendre enfin l'allemand. Le dernier volume, *Seltsame Sterne starren zur Erde* (2003)<sup>448</sup> rapporte dans sa première partie la vie de la jeune narratrice entre Berlin-Ouest, où elle vit dans une colocation 'd'antifascistes', et Berlin-Est, où elle travaille à la *Volksbühne* avec Benno Besson et Matthias Langhoff. La deuxième partie du roman est

443 « Brechts Wörter [...] zeigten mir deutlich, dass ich mich nach einer anderen Sprache sehnte. Ich sagte mir, ich bin unglücklich in meiner türkischen Sprache. Wir sagen seit Jahren nur solche Sätze: Sie werden sie aufhängen. Wo waren die Köpfe. Man weiß nicht, wo ihr Grab ist. Die Polizei hat ihre Leiche nicht freigegeben. Meine türkischen Wörter sind krank. [...] Ich drehte meine Zunge ins Deutsche und wurde glücklich im Theater [...] ». ÖZDAMAR, Emine Sevgi. « Meine krank gewordenen türkischen Wörter ». In : PÖRKSEN, Uwe / BUSCH, Bernd (dir.). *Eingezogen in die Sprache – angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*. Göttingen : Wallstein, 2008, p.52-54. Ici 53-54. Valerio 8/2008.

444 Le prix Adelbert-von-Chamisso est un prix littéraire décerné par la fondation Bosch à des écrivains dont la langue d'écriture est l'allemand, à la différence de leur langue maternelle. Il existe depuis 1985. Voir : « Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert Bosch Stiftung » In : *Robert Bosch Stiftung* [en ligne]. Stuttgart : Robert Bosch Stiftung 2013. [Consulté le 20 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/459.asp>.

445 ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Der Hof im Spiegel*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 2001.

446 ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1992.

447 ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 1998.

448 ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Seltsame Sterne starren zur Erde*. Köln: Kiepenheuer und Witsch, 2003.

constituée du journal intime de la narratrice qu'elle commence à écrire quand elle emménage pour plusieurs mois à Berlin-Est.

*Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus* possède à la fois de nombreuses caractéristiques d'un roman picaresque et des références littéraires et stylistiques turques<sup>449</sup>. Dans *Die Brücke vom Goldenen Horn* et *Seltsame Sterne starren zur Erde*, le style d'Emine Sevgi Özdamar devient de plus en plus sobre, mais reste toujours marqué par des techniques de montage et l'intégration d'images traduites de la langue turque. Comme Michael Hofmann et Norbert Mecklenburg le soulignent, l'œuvre d'Emine Sevgi Özdamar est particulièrement intéressante sur le plan poétique et narratif.

La distanciation par l'humour permet un regard original, sans misérabilisme sur les sociétés allemandes et la condition d'une étrangère. Comme l'œuvre de Barbara Honigmann, celle d'Emine Sevgi Özdamar reflète la société allemande dans le regard d'une jeune femme qui se situe dans sa marge. La situation politique de l'Allemagne pendant les années 1970 et la vie des intellectuels en RDA sont illustrées. Les élèves y trouvent également des thèmes proches de leur propre vécu, à savoir le détachement des parents, la volonté de devenir adulte et de choisir son chemin<sup>450</sup>.

### 2.1.3 Le principe des lectures croisées

Afin de proposer plusieurs regards sur une même thématique à nos élèves, nous nous sommes décidées pour un corpus de textes des deux auteurs, mettant en scène l'arrivée de leurs protagonistes à l'étranger, dans une ville inconnue. Nous avons choisi *Eine Liebe aus nichts* de Barbara Honigmann<sup>451</sup> comme lecture intégrale : c'est un texte facile d'accès par son style épuré et sa longueur limitée (une centaine de pages), le risque d'un découragement des élèves face à une lecture estimée trop lourde et trop longue était ainsi prévenu. Quant à l'action, la découverte de la capitale française par la protagoniste du roman peut créer un sentiment de proximité ; son détachement

---

449 Pour la discussion critique de l'œuvre d'Emine Sevgi Özdamar, voir HOFMANN, Michael. « Der verfremdende Blick des weiblichen Schelms: Emine Sevgi Özdamar als Erzählerin des Überschreitens. » In : Hofmann, 2006, p. 214-225. Voir aussi MECKLENBURG, Norbert. « Interkulturalität und Komik bei Emine Sevgi Özdamar ». In : Mecklenburg, 2008, 506-535.

450 Pour l'intérêt des textes d'Emine Sevgi Özdamar en classe d'allemand voir aussi: AKTÜRK, Aysegül. *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Hamburg : Igel, 2009, p. 31-39.

451 HONIGMANN, Barbara: *Eine Liebe aus Nichts*. Berlin: Rowohlt, 1991. Pour la lecture en classe, nous utilisons la version poche, parue chez dtv en 2010.

douloureux des parents et de l'enfance rend possible un processus d'identification. Sur le plan narratif, les liens intertextuels invitent à un voyage dans l'histoire littéraire allemande, par l'interrogation des références explicites et implicites de l'œuvre : le gingko biloba, avec des allusions à Johann Wolfgang von Goethe, apparaît comme leitmotiv dans le roman, tout comme la métaphore d'Ellis Island qui renvoie à Georges Perec. Les citations de poèmes de Friedrich Hölderlin et de Rainer Maria Rilke sont d'autres références intertextuelles à exploiter avec les élèves. Des extraits d'un deuxième roman de Barbara Honigmann, *Soharas Reise*, et de textes divers d'Emine Sevgi Özdamar viennent accompagner cette lecture afin de croiser les regards de jeunes femmes parties seules à l'étranger : au regard de la jeune Allemande de l'Est partie en France s'ajoutent celui de la femme juive algérienne venue en France (*Soharas Reise*) et des jeunes femmes turques découvrant l'Allemagne dans les œuvres d'Emine Sevgi Özdamar, *Der Hof im Spiegel*<sup>452</sup>, *Die Brücke vom Goldenen Horn* et *Seltsame Sterne starren zur Erde*<sup>453</sup>. Ainsi dans le corpus, les impressions d'étudiantes, de femmes au foyer et d'ouvrières se complètent. Le style d'Emine Sevgi Özdamar, très imagé avec ses transferts langagiers de la langue turque, contraste avec le langage clair de Barbara Honigmann<sup>454</sup>. Des extraits d'œuvres de Georges Perec, Johann Wolfgang von Goethe et Rainer Maria Rilke enrichissent ce corpus de lecture afin de pouvoir mettre au jour l'intertextualité de l'œuvre (voir *infra*).

L'objectif principal de notre séquence était la prise de conscience de la complexité des notions d'*identité* et de *culture* : les textes choisis déconstruisent l'idée d'une identité clairement définissable et stable. Ils illustrent l'évolution des protagonistes qui vivent au croisement d'appartenances culturelles et négocient à chaque instant leurs identités. Sans minimiser le défi de la rencontre avec l'étranger, le contact interculturel apparaît comme chance pour la construction identitaire, toujours provisoire : bien que dans le roman *Eine Liebe aus Nichts* le questionnement identitaire de la protagoniste est-allemande soit intensifié par sa solitude à Paris, son désarroi n'est pas dû à une quelconque opposition franco-allemande. L'exil choisi est plutôt le déclencheur d'une réflexion, jusque'alors refoulée, sur la complexité de son identité juive-allemande. Les extraits choisis de textes d'Emine Sevgi Özdamar confirment l'interrogation nécessaire de concepts identitaires et culturels

452 ÖZDAMAR, Emine Sevgi. « Der Hof im Spiegel ». In : *Der Hof im Spiegel*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2001, p. 11-46.

453 Pour les contenus des extraits, voir la didactisation *infra*.

454 Bien entendu il est imaginable de baser l'unité sur la lecture intégrale d'un roman d'Emine Sevgi Özdamar, *Seltsame Sterne starren zur Erde*, par exemple, voire, dans un groupe de bons lecteurs, proposer la lecture intégrale de deux œuvres.

monolithiques : ses protagonistes d'origine turque ne vivent pas, en Allemagne, de choc culturel entre des cultures turques et allemandes. Trouvant leurs repères identitaires dans le théâtre, elles rencontrent, certes, des différences culturelles à Berlin. Mais ces différences ne sont pas perçues en opposition avec une éventuelle identité turque. L'expérience de la ville divisée met plutôt en question l'existence d'une seule et unique identité allemande.

#### 2.1.4 « Etranger ? » – la notion-clé de l'unité

Le fil rouge de notre exploitation de textes était la réflexion autour des notions de l'étranger et de l'étrangeté, inspirée de l'œuvre de Julia Kristeva, *Etrangers à nous-mêmes*<sup>455</sup> : Julia Kristeva y retrace l'attitude de différentes sociétés envers l'étranger et s'interroge sur ses origines. Elle suppose que notre comportement envers l'étranger, entre rejet et fascination, est lié au fait que nous nous connaissons mal nous-mêmes. La rencontre avec l'étranger nous oblige à questionner notre propre identité et nous renvoie à ses faces cachées, parfois refoulées. En acceptant l'étranger en nous, nous serions capables d'accepter l'autre.

Notre travail concret sur les notions de l'étranger et de l'étrangeté se basait sur le concept d'Ortrud Gutjahr qui voit la relation à l'autre comme outil de la connaissance de soi dans une perspective spatiale, reflétée dans la littérature par des prototypes. Elle distingue trois domaines (Gutjahr, 2002) :

- L'étranger comme l'inaccessible. Le prototype est la mort.
- L'étranger comme l'extérieur inconnu, opposé à l'espace connu qui peut être le corps, la famille, un groupe social ou national. Le prototype est le voyageur, l'aventurier.
- L'étranger qui fait irruption dans notre espace intime, défini par nous-mêmes, comme l'exilé ou le rémigrant.

A ces dimensions spatiales et interculturelles s'ajoute, selon Ortrud Gutjahr, une quatrième, intersubjective : l'étranger (l'étrangeté) comme la partie refoulée de nous-mêmes dont parle aussi Julia Kristeva et qui correspondrait à l'expérience de l'aliénation (*Entfremdung*), typique de la modernité.

Pour notre approche du roman *Eine Liebe aus nichts* et du corpus d'extraits des œuvres de Barbara Honigmann et d'Emine Sevgi Özdamar sous l'aspect d'une mise en scène de ces relations spatiales, nous nous sommes également référées au modèle décrit par Ortfried Schäffter qui distingue, dans

---

455 KRISTEVA, Julia. *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard, 1991.

une perspective sociologique et anthropologique, quatre modes de perception de l'étranger (Schäffter, 1991)<sup>456</sup> :

- L'étranger comme résonance de ce que nous est propre, en partant de l'idée d'une origine commune.
- L'étranger comme opposition à ce que nous est propre, incompatible avec nous-mêmes.
- L'étranger comme complément dont l'expérience nous fait évoluer.
- L'étranger comme complémentarité, ce qui implique l'acceptation de la différence et la tolérance envers d'autres interprétations du monde. Celles-ci peuvent rester incompréhensibles pour nous.

Les textes littéraires étaient choisis comme mise en scène exemplaire du rapport de l'individu à l'étranger (Norbert Mecklenburg, 2010, 11-12) que les élèves devaient analyser. Cette démarche devait les inciter à une réflexion sur leur propre rapport à eux-mêmes et à l'étranger.

### 2.1.5 Les thèmes et les objectifs de la séquence

L'unité « *Fremd ?* » devait en premier lieu répondre aux exigences fixées par l'Education nationale et permettre l'entraînement aux épreuves de l'Abibac. Notre questionnement interculturel des textes voulait mettre en avant le « *dialogue entre le passé et le présent* », prendre en compte « *le contexte historique et sociologique* » des œuvres, thématiser « *le dialogue entre la civilisation et la culture française et allemande* » et « *encourager la réflexion sur une ouverture vers une culture européenne* » (BOENs 5 / 2010). Nous proposons des tâches diversifiées pour développer également des compétences méthodologiques et linguistiques, et pour entraîner la compréhension et la production de textes de genres et de registres variés, ainsi que l'écoute et la prise de parole, comme le texte-cadre l'exige (*ibid.*). De plus, l'unité créait des passerelles vers une unité de poésie et vers une unité à dominante civilisationnelle. Elle permettait aussi bien un travail interdisciplinaire que l'apport des savoirs et savoir-faire des élèves à travers des exposés personnels. Les références intertextuelles dans les textes choisis invitaient à de brefs aperçus sur différents auteurs et périodes importants dans l'histoire littéraire allemande. Le 'savoir encyclopédique' prenait ainsi du sens pour les élèves : reconnaître des allusions à d'autres auteurs et d'autres époques pouvait les

---

456 Voir aussi la présentation du modèle d'Ortfried Schäffter chez Michael Hofmann, 2010, 20 sq.

aider à comprendre des textes contemporains et plaçait les deux auteurs dans une filiation de l'histoire littéraire.

Pour permettre une description synthétique des objectifs de notre unité pédagogique, nous avons développé un cadre référentiel spécifique, basé essentiellement sur le CECRL<sup>457</sup>. Nous y avons défini les objectifs globaux en termes de compétence (inter)culturelle générale, compétence interculturelle spécifique et compétence linguistique et littéraire. La première catégorie regroupe les compétences littéraires et linguistiques, étant donné que le perfectionnement linguistique au niveau de langue avancé des élèves (B2+ / C1) concerne surtout la sensibilisation aux différents registres et finesses stylistiques. La deuxième catégorie de notre cadre englobe des compétences sociales, culturelles et méthodologiques qui dépassent le contexte franco-allemand, tandis que la troisième se réfère au contexte franco-allemand en particulier. Quant aux compétences méthodologiques, elles sont inhérentes aux trois catégories. Les compétences se déclinent dans les domaines du *savoir*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre / savoir faire* et *savoir être / savoir s'engager*. Nos objectifs globaux sont présentés dans notre tableau suivant :

---

457 Nous nous sommes également inspirés du CARAP et les travaux d'Eva Burwitz-Melzer et Kathrin Goebel (op. cit.). Voir : CANDELIER, Michel (dir.). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources* [en ligne]. Graz : Conseil de l'Europe, 2012. [Consulté le 28 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>.

Tableau 14 : Synthèse de compétences globales visées dans l'unité « Fremd ? »

|                                 | Compétences littéraires et linguistiques  | Compétences (inter)culturelles générales  | Compétences interculturelles spécifiques   |
|---------------------------------|---|---|--|
| Savoir                          | Elargissement du répertoire linguistique et analytique, ainsi que du savoir littéraire  | Concepts et notions de la critique littéraire inter-culturelle  | Savoir historique et culturel sur l'Allemagne, notamment concernant la RDA, les Juifs en Allemagne, l'immigration turque |
| Savoir comprendre               | L'emploi de différents registres littéraires et linguistiques pour la transmission d'expériences interculturelles                 | Le dynamisme des notions de culture et d'identité<br>La relativité de la perception de l'altérité   | La perception des faits culturels français et allemands par autrui   |
| Savoir apprendre / savoir faire | Techniques d'analyse et de commentaire de texte, d'exposé écrit et oral<br>Ecriture de textes en utilisant le registre littéraire | Coopération avec autrui<br>Partage des connaissances  | Explication de différences culturelles<br>Transfert de savoirs dans un contexte franco-allemand                          |
| S'avoir être / savoir s'engager | Approche de textes littéraires avec un questionnement esthétique et inter-culturel  | Déconstruction de clichés et de préjugés<br>Perception de la relativité de ses propres schémas d'interprétation du monde<br>Intégration des approches interculturelles dans ses réflexions et sa manière d'agir |  |

L'évaluation des compétences s'orientait dans notre expérimentation sur les exigences des épreuves de l'Abitur : un devoir surveillé de deux heures et des

exposés oraux individuels étaient planifiés. Nous prévoyions pour la séquence environ 40 heures de cours, articulées autour de six axes thématiques<sup>458</sup>. Nous avons décidé d'aborder les thèmes par ordre de 'proximité décroissante', en traitant d'abord des thèmes que nous supposons le plus proche du vécu des élèves, avant d'explicitier des aspects historiques ou culturels plus abstraits. Notre but était de faciliter ainsi l'approche du texte et la prise de parole des élèves. Nous souhaitions surtout approfondir l'aspect de la perception de la ville étrangère que nous considérons la plus riche en vue de nos objectifs. Nous avons donc dégagé alors les thèmes suivants :

- I. Introduction : réflexion plurilingue sur le terme *fremd* / étranger
- II. La perception de la ville étrangère
- III. Le rapport de la narratrice à ses parents
- IV. Le judaïsme et l'exil
- V. La fonction de l'art pour les protagonistes
- VI. L'intertextualité de l'œuvre.

Notre tableau suivant résume le scénario didactique que nous avons prévu.

---

458 Nous tenions à laisser une partie du texte à la rencontre personnelle des élèves avec le texte. Ce choix était aussi stratégique par rapport à notre obligation de fournir des sujets d'examen : il fallait faire l'impasse sur suffisamment de passages susceptibles de pouvoir servir comme support de contrôle continu et d'examen final.



Tableau 15 : Synthèse des thèmes et des textes prévus dans l'unité « Fremd ? »

| Passages choisis du roman <i>Eine Liebe aus nichts</i>                              | Autres documents / textes   | Exposés  |
|---|---|--|
| <b>I. Introduction : réflexion plurilingue sur le terme <i>fremd</i> / étranger</b> |   |  |
|   | Extraits de l'émission <i>Karambolage</i>   | « Gastarbeiterliteratur »  |
| <b>II. La perception de la ville étrangère</b>                                      |   |  |
| 1. L'arrivée à Paris<br>2. La découverte de Paris<br>3. La Butte aux Cailles        | Extraits de :<br>Emine Sevgi Özdamar :<br>- <i>Der Hof im Spiegel</i><br>- <i>Die Brücke vom Goldenen Horn</i><br>- <i>Seltsame Sterne starren zur Erde</i> | Barbara Honigmann –<br>Leben und Werk<br>Emine Sevgi Özdamar –<br>Leben und Werk   |
| <b>III. Le rapport de la narratrice à ses parents</b>                               |   |  |
| 1. L'enterrement du père<br>2. L'enfance de la narratrice                           | Emine Sevgi Özdamar :<br>- <i>Meine krank gewordenen türkischen Wörter</i>  |  |
| <b>IV. Le judaïsme et l'exil</b>  |   |  |
| 1. Le passé des parents<br>2. Jean-Marc et Alfried                                  | Extraits de<br>Barbara Honigmann :<br>- <i>Soharas Reise</i><br>- <i>Meine sefardischen Freundinnen</i>   | Die Entwicklung des Judentums in Europa<br>Das Judentum in Deutschland und Frankreich nach 1945<br>Oliver Polak – Leben und Werk |
| <b>V. La fonction de l'art pour les protagonistes<sup>459</sup></b>                 |   |  |
| 1. Le théâtre<br>2. La peinture   | Philipp Rautenberg : „So sehen Sieger aus“ (article de presse)  | Die Kulturpolitik der DDR<br>Das Berliner Ensemble / Die Volksbühne<br>Die alternative Kunstszene in Ostberlin                   |

459 L'objectif principal de cet aspect thématique est l'ouverture sur une unité civilisationnelle intitulée « *Kunst und Gesellschaft* ». Dans cette optique, nous proposons ici des textes non fictionnels.

| Passages choisis du roman <i>Eine Liebe aus nichts</i> | Autres documents / textes  | Exposés   |
|--|--|---|
| <b>VI. L'intertextualité de l'œuvre</b>                |  |   |
|  | Extraits de<br>Georges Perec : <i>Récits d'Ellis Island</i><br>Johann Wolfgang von Goethe : <i>West-Östlicher Divan</i><br>Rainer Maria Rilke:<br>- <i>Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge</i><br>- <i>Das Gleichnis des verlorenen Sohns</i><br>Barbara Honigmann :<br>- <i>Eine „ganz kleine Literatur des Anvertrauens“</i> | Rainer Maria Rilke – <i>Leben und Werk</i><br>Georges Perec : <i>Les récits d'Ellis Island</i><br>La notion de créolité |

## 2.2 Les conditions de travail en classe

### 2.2.1 L'établissement et les élèves – un aperçu sociologique

L'unité « *Fremd ?* » a été proposée à une classe de terminale Abibac d'un lycée de centre-ville, recherché par les familles, entre octobre 2012 et janvier 2013. Le lycée se situe dans une ville moyenne (environ 45 000 habitants) dans l'Est de la France dont la politique locale est très germanophile et dans laquelle les jumelages avec deux villes allemandes sont très dynamiques<sup>460</sup>. Le lien économique de la ville avec l'Allemagne est fort, plusieurs entreprises allemandes sont implantées dans ses environs. De plus, il s'agit d'une ville de garnison qui accueille de nombreuses familles de militaire ayant vécu en Allemagne. Plusieurs entre elles sont franco-allemandes. Les élèves du lycée sont majoritairement issus de couches sociales moyennes et supérieures, mais la mixité sociale est croissante depuis quelques années. La section Abibac

---

460 Autour du 22 janvier par exemple, la mairie organise, en collaboration avec le club franco-allemand de la ville et plusieurs établissements scolaires, des actions pour une semaine franco-allemande. Un concours de lecture en langue allemande pour les élèves fait partie des actions.

existe dans ce lycée, qui propose également des sections européennes allemand et anglais, depuis 1994 : il s'agit d'une des plus anciennes sections Abi-bac en France.

Le groupe concerné par l'expérimentation était constitué de douze élèves, dont deux inscrits dans la filière littéraire, trois dans la filière économique et sociale et sept dans la filière scientifique<sup>461</sup>. L'ambiance de travail était agréable et détendue. Sans que le groupe fût très soudé, les élèves travaillaient volontiers ensemble et s'entre-aidaient. Avant l'intégration de la section Abi-bac en classe de seconde, six d'entre eux étaient scolarisés dans une section internationale allemande, proposée dans la même ville, depuis la classe de CE2, une élève avait rejoint cette section en classe de 6e. Parmi les autres élèves, issus de collèges différents, deux étaient scolarisés en section européenne, bénéficiant d'un enseignement d'histoire en langue allemande à raison d'une heure hebdomadaire. Trois élèves venaient d'une classe avec l'allemand comme première langue étrangère ou d'une classe bilingue anglais-allemand<sup>462</sup>. Un élève de la classe avait un père allemand, plusieurs familles étaient en contact régulier avec l'Allemagne pour des raisons professionnelles. Huit élèves avaient participé à un échange Sauzay<sup>463</sup> en classe de seconde, un neuvième élève avait fait un échange d'un mois. Une autre élève avait effectué un stage professionnel de plusieurs semaines en Allemagne. L'historique de la classe témoigne donc d'une réelle motivation pour l'allemand et de l'engagement des parents qui suivent attentivement la scolarité de leurs enfants.

### 2.2.2 Les compétences scolaires et interculturelles des élèves

Dans ce groupe, les élèves obtenaient des très bons résultats scolaires dans toutes les matières et possédaient une bonne culture générale<sup>464</sup> ainsi qu'un

---

461 Ce groupe est ensemble depuis la classe de seconde où ils étaient 18 élèves : la forte diminution est due à deux déménagements, un redoublement, un abandon pour des raisons de santé et un abandon en faveur d'un engagement sportif.

462 « Collège – les classes linguistiques au collège ». In : [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr) [en ligne]. Marne-la-Vallée : ONISEP, 2015. [Consulté le 11 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-college/Classes-du-college/Les-classes-linguistiques-au-college>.

463 Il s'agit d'un programme d'échange individuel franco-allemand fondé sur le principe de réciprocité où les élèves passent trois mois dans la famille et l'établissement scolaire de leur correspondant. Voir : « Programme Brigitte Sauzay » In : [www.ofaj.org](http://www.ofaj.org). [en ligne]. Paris / Berlin : Office franco-allemand pour la Jeunesse, 2015. [Consulté le 18 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ofaj.org/programme-brigitte-sauzay>.

464 Notre description du groupe se base sur les observations de leurs professeurs, toutes matières confondues, depuis la classe de seconde.

bon, voire très bon niveau d'allemand<sup>465</sup>. En début de l'année de terminale, nous estimions le niveau du groupe par rapport aux critères du CECRL entre B2 dans les activités de production et C1 dans les activités de réception, en ce qui concerne le domaine éducationnel et académique<sup>466</sup>. Dans le domaine personnel, l'ensemble des élèves se situaient au moins au niveau C1. Les compétences de lecture et les compétences littéraires des élèves étaient également élevées. Selon le modèle de compétence de lecture de PISA<sup>467</sup>, le sixième palier, à savoir la compréhension profonde de textes complexes et la prise de position critique était acquis par tous, non seulement en langue française, mais aussi en langue allemande. Le septième et dernier palier, l'utilisation flexible de longs textes inconnus, avait déjà été atteint, en français, par l'ensemble des élèves en classe de seconde<sup>468</sup>. Nous ne pouvions pas certifier cette compétence pour tout texte en langue allemande, mais la supposions acquise.

Le groupe montrait un réel intérêt pour la culture allemande<sup>469</sup>. Ne possédant pas d'outil d'évaluation fiable, il était cependant difficile de situer les élèves quant à leur compétence interculturelle<sup>470</sup>. Nous nous sommes aidée du modèle progressif pour l'acquisition de la compétence interculturelle d'Arnd Witte<sup>471</sup>, afin d'estimer leur compétence interculturelle selon nos observations depuis la classe de seconde. L'ensemble du groupe semblait avoir dépassé les cinq premiers paliers du modèle, qui en compte neuf, à savoir

465 Sept élèves ont obtenu le ZD de l'institut Goethe attestant le niveau B1, en classe de 3e, deux autres la « Certification B1 » de la KMK en classe de seconde. Deux élèves se sont présentés, avec succès, à la « Certification B2 » de la KMK en classe de première. Trois élèves n'ont jamais eu l'occasion de se présenter à une certification.

466 Pour la distinction des domaines, voir CECRL, 2001, 41-43.

467 HEYNITZ, Martina von. *Bildung und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2012, 76-77. Collection: Studien zur Pädagogik der Schule 35. Voir aussi la partie 2, chapitre 1.4 de ce travail pour les compétences mesurées par l'étude PISA. Rappelons que l'étude PISA ne mesure pas la compétence littéraire esthétique (*ibid.*, 103).

468 L'ensemble des élèves a passé les épreuves du baccalauréat en français en juin 2012, avec des résultats supérieurs à la moyenne.

469 Leur motivation se reflète également dans leur orientation post-bac : cinq des douze élèves souhaitent intégrer le campus franco-allemand de Science-Po à Nancy, les autres s'informent sur l'existence de cursus binationaux pour les matières qu'ils souhaitent étudier.

470 Nous nous basons sur des observations lors des cours et des échanges pendant lesquels nous avons encadrés les élèves, comme l'échange collectif de 15 jours en classe de 2de.

471 WITTE, Arnd. « Reflexion zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess ». In : HU, Adelheid / BYRAM, Michael. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen : Narr, 2009, p. 49-66.

- L'ignorance à l'égard de la différence de la langue et la culture étrangères (palier 1)
- Le premier contact intensif avec la langue (palier 2)
- L'acquisition de repères permettant de faire le lien entre l'expérience de l'étranger et notre propre vécu (palier 3)
- La prise de conscience de stéréotypes (palier 4)
- L'expérience de nos propres limites dans des rencontres interculturelles (palier 5)
- L'acquisition de la conscience que nos pensées et nos manières d'agir dépendent de notre culture d'origine (palier 6)
- La capacité de relativiser nos propres schémas d'interprétation (palier 7)
- Le développement d'une inter-culture subjective (palier 8)
- L'intégration de réflexions interculturelles dans notre comportement (palier 9).

L'ensemble du groupe semblait être en train d'acquérir la conscience que leurs pensées et leur manière d'agir dépendait de leur culture d'origine (palier 6). Nos observations du groupe, au moins en début de l'expérience, ne nous permettaient cependant pas de situer chaque élève au-delà de ces six premiers paliers que nous ne comprenons d'ailleurs pas comme progression linéaire : dans l'apprentissage, les quatre derniers paliers notamment nous semblent plutôt être franchis d'une manière spiralaire.

Dans notre évaluation de la compétence interculturelle, nous nous sommes également référée au modèle de Wolf Wagner, repris par Heidi Rösch (Rösch, 2011, 145-150) qui décrit le 'choc culturel' comme un processus en cinq phases, à savoir une première phase d'euphorie, suivie successivement des phases d'aliénation, d'escalade, d'empathie et de compréhension. Selon nos observations, nos élèves se situaient dans les phases de l'empathie (phase 4) et / ou de compréhension (5<sup>e</sup> phase).

Notre estimation portait cependant uniquement sur la compétence interculturelle des élèves dans le contexte franco-allemand : l'ouverture des élèves envers la culture allemande pouvait être due au statut de la langue et de la culture allemandes dans le système scolaire et économique de la France, ou encore à leur propre biographie, sans qu'ils montrent la même compétence interculturelle face à d'autres cultures.

Quant aux expériences de lecture, nous savions que les élèves avaient traité en classe de première l'œuvre obligatoire pour les classes Abibac, à savoir *Top Dogs* (1996) d'Urs Widmer. La deuxième œuvre de l'année avait été *Der Untertan* (1914) de Heinrich Mann dont ils avaient estimé la lecture très difficile. Ils avaient également traité une unité poétique portant sur des poèmes

politiques de Heinrich Heine jusqu'à Wolf Biermann et sur le poème de Günther Grass, « *Was gesagt werden muss* »<sup>472</sup>, qui faisait polémique à ce moment. Les cours en classe de première avaient été assurés par deux professeurs qui se partageaient le programme. En cette année de terminale, la classe retrouvait leur professeur d'allemand de la classe de seconde.

### 2.2.3 L'organisation de l'expérimentation

Les conditions matérielles des cours concernés par notre expérimentation n'étaient pas idéales : les six heures hebdomadaires, dispensées en trois sessions de deux heures, se déroulaient dans trois salles différentes, disposant d'un équipement et d'un aménagement de l'espace différents. En particulier les dictionnaires unilingues allemands, nécessaires pour le travail d'analyse, les ordinateurs pour les recherches personnelles et le matériel vidéo pour la présentation d'exposés n'étaient pas toujours disponibles aux moments prévus. L'organisation didactique des cours se voyait ainsi entravée : les activités devaient être planifiées en fonction des salles de classe et du matériel disponible, un dépassement de leur durée prévue ou une digression engendrait des difficultés d'ordre matériel.

L'expérimentation comportait la particularité que l'observateur et le professeur étaient identiques. Tandis que les observations des cours présentées dans le chapitre précédent se focalisaient sur la gestion des cours par les professeurs, nous nous intéressions dans notre expérimentation surtout aux élèves. Pour des raisons déontologiques, nous avons renoncé à des enregistrements audio ou vidéo systématiques des cours<sup>473</sup>. Nous avons opté pour une prise de notes pendant des phases de cours choisies, restituées dans des protocoles à postériori. Avec l'accord des élèves, une séance avait été observée et enregistrée par un autre professeur et une séance, consacrée à un travail de mise en scène, filmée.

L'évaluation de notre expérimentation se base sur une sélection de phases des cours que nous avons choisies pour leurs différences dans les approches et

---

472 GRASS, Günter. « *Was gesagt werden muss* » [en ligne]. [Consulté le 17 avril 2012]. München : Süddeutsche Zeitung du 04.04.2012. Disponible à l'adresse : <http://www.sueddeutsche.de/kultur/gedicht-zum-konflikt-zwischen-israel-und-iran-was-gesagt-werden-muss-1.1325809>.

473 Nous ne voulions pas déranger le rapport de confiance existant entre la classe et le professeur : l'objectif premier des cours observé est la préparation aux examens. Des observations permanentes pourraient irriter les élèves et influencer leur travail. Pour la question de l'éthique dans la recherche concernant les langues étrangères, voir DOFF, Sabine (dir.). « Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung ». In : DOFF, Sabine. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen*. Tübingen: Narr, 2012, p.17-25.

dans les objectifs ; leur analyse a été effectuée à l'aide d'outils différents, comme le montre le tableau suivant.

L'unité « *Fremd ?* » avait été proposée à la classe entre octobre 2012 et janvier 2013. 40 heures de cours y étaient consacrées. Elles alternaient avec des séances entraînant l'analyse de textes non fictionnels, en lien thématique avec l'unité. D'autres heures de cours étaient dédiées à l'entraînement linguistique par des révisions grammaticales ou des exercices de traduction. Trois séances étaient prises pour l'orientation post-bac.

Tableau 16 : Synthèse des séquences et travaux analysés dans l'expérimentation de l'unité « *Fremd ?* »

| Titre et type de travail analysé  | Instruments et supports d'analyse                                  | Compétences mobilisées   |  |  |
|---|--|--|--|--|
|   |  | Littéraires et linguistiques   | Communicatives   | (Inter)-culturelles  |
| Analyse 1 :<br>L'approche productive de 'l'épisode de la Butte aux Cailles' dans <i>Eine Liebe aus nichts</i> de Barbara Honigmann<br>Restitution de tâches productives | Enregistrement vidéo de 30 min.<br>Productions écrites             | Création d'un arrêt sur image<br>Ecriture de monologues intérieurs et de dialogues | Présentation et improvisation orales                             | Analyse du rapport entre étranger et autochtone<br>Adoption du point de vue d'autrui |
| Analyse 2 :<br>1 <sup>e</sup> croisement de regards – l'approche d'une ville inconnue dans <i>Der Hof im Spiegel</i> d'Emine Sevgi Özdamar<br>Sujet d'invention         | Productions écrites<br>Protocole à posteriori d'une heure de cours | Expression écrite imitative  | Adaptation du style d'expression à la situation de communication | Réflexion sur le rapport d'une personne à une ville (étrangère)                      |

| Titre et type de travail analysé   | Instruments et supports d'analyse   | Compétences mobilisées                                   |  |   |
|--|---|--|--|---|
|  |   | Littéraires et linguistiques                             | Communicatives   | (Inter)-culturelles   |
| Analyse 3 :<br>Le devoir surveillé (extrait de <i>Eine Liebe aus nichts</i> )<br>Analyse de texte écrite   | Copies des élèves d'un devoir surveillé de deux heures  | Evaluation des compétences                               |  |   |
| Analyse 4 :<br>De l'analyse individuel au bilan en groupe<br>Thème : le rapport de la narratrice aux hommes<br>Restitution orale d'analyses préparées individuellement | Enregistrement sonore<br>Protocole écrit d'une heure de cours                                     | Relecture ciblée d'un texte par rapport à un thème donné | Mise en commun et synthèse de résultats d'analyse<br>Présentation orale                | Réflexion sur les rapports entre Juifs et non-Juifs en Allemagne après 1945 |
| Analyse 5 :<br>Les exposés des élèves<br>Travail de recherche géré en autonomie  | Exposés d'élèves :<br>Fiches de synthèse proposées par les élèves<br>Protocoles des exposés oraux | Activités de recherche et de synthèse                    | Exposition d'un sujet de recherche devant un groupe<br>Transmission du savoir à autrui | Réalisation d'une recherche ciblée par rapport à un sujet culturel          |

Dans un premier temps, nous présenterons le déroulement de l'expérimentation dans l'ordre chronologique des thèmes abordés en classe. Une description synthétique des cours consacrés à chaque thème sera complétée par l'analyse approfondie de phases significatives ou de productions choisies. Pour chaque thème, nous présenterons ensuite les objectifs travaillés en classe sous forme d'un tableau récapitulatif. Dans le chapitre suivant cette présentation, nous évaluerons la séquence en nous appuyant sur trois outils différents :



- La prise de position des élèves et leur auto-évaluation concernant leurs progrès.
- Une analyse transversale des observations en classe, afin d'évaluer le développement réel de compétences par rapport aux objectifs fixés.
- Une analyse des protocoles des examens oraux de l'Abitur témoignant des compétences mobilisées pendant l'examen, six mois après le déroulement de l'unité.

## 2.3 L'observation et l'analyse de l'unité « Fremd ? » en classe

### 2.3.1 L'introduction de l'unité

La classe a débuté son année scolaire avec une unité de poésie, en renouant avec le programme de première. Un rappel sur la poésie politique a été suivi d'un travail sur un corpus de textes poétiques autour du thème de la ville. Dans cette unité, les sentiments d'étrangeté et d'anonymat de l'individu dans une grande ville ont été particulièrement soulignés. Par rapport au thème de la perception de la grande ville, les élèves ont également analysé deux extraits narratifs : le premier était tiré du roman *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* (1910) de Rainer Maria Rilke, le second d'*Eine Liebe aus nichts* de Barbara Honigmann, distribué sans indication d'auteur ou de titre, avec la seule consigne de l'analyser en autonomie. Cette démarche a permis une première rencontre 'neutre' avec l'œuvre.

L'extrait d'*Eine Liebe aus nichts* raconte l'arrivée de la narratrice à la gare de l'Est de Paris, une expérience violente pour elle. Les environs de la gare lui semblent être un gouffre bruyant et menaçant, le boulevard une rivière pleine de vie, mais inaccessible pour elle. La ville qu'elle découvre n'a rien en commun avec l'image qu'elle s'en était fait auparavant, avec le 'balcon fait de rêves' qu'elle était partie chercher<sup>474</sup>.

Pendant la première séance de l'unité, une élève expose son analyse de l'extrait, lu à la maison. Elle dégage les sentiments ambigus de la narratrice et leur traduction par les images du texte. Les autres élèves soulignent que la narratrice a ardemment souhaité venir à Paris, qu'elle est pleine d'attentes – mais qu'elle ressent aussi de l'angoisse face à l'inconnu. Dans la suite de cet échange oral, les élèves sont mis au courant que ce texte est tiré du roman à lire. Nous leur expliquons les grandes lignes de la nouvelle unité

---

474 « [...] ich hatte ja noch nie daran gedacht, dass ich in eine richtige Stadt käme [...] und es wäre nicht ein Ball von Träumen, der vor mir springt, und ich liefе ihm nach und ich holte ihn mir. » (Honigmann, 2008, 12).

pédagogique, « *Fremd ?* » et proposons des thèmes d'exposés destinés à contextualiser et à élargir l'unité : il s'agit de présenter Barbara Honigmann, Emine Sevgi Özdamar, la vie culturelle en RDA des années 1970, ainsi que le judaïsme dans la même époque. D'autres thèmes aident à situer les deux auteurs dans l'histoire littéraire et à travailler l'aspect intertextuel d'*Eine Liebe aus nichts*. Des exposés sur Rainer Maria Rilke, Johann Wolfgang von Goethe et Georges Perec, auxquels le roman fait allusion, sont prévus, ainsi que sur la littérature des minorités en Allemagne et sur la littérature créole en France. Un autre sujet porte sur Oliver Polak<sup>475</sup>, un comique juif-allemand qui thématise, souvent d'une manière provocatrice, les rapports entre Juifs et Allemands non juifs aujourd'hui. L'objectif est d'entamer une réflexion critique sur les formes du travail de mémoire. Les exposés constituent un travail individuel de recherche dont le résultat doit être présenté oralement à la classe, accompagné d'une fiche de synthèse. Ils sont prévus, selon la disponibilité des élèves, tout au long de l'unité.

Une première réflexion plurilingue sur l'ambiguïté de la notion d'étranger précède le travail sur le roman. Les élèves présentent les équivalents du mot « *fremd* », leur étymologie et leur champs sémantique dans les langues qu'ils apprennent<sup>476</sup>. Ils découvrent ainsi les connotations différentes et le lien étroit entre des mots désignant l'ami, l'invité et l'ennemi. Deux extraits de l'émission *Karambolage* d'Arte approfondissent cet aspect : l'un concerne la notion française de « hôte », l'autre l'étymologie du mot « *gift* », à l'origine du mot *Gift*, poison, en langue allemande et de *gift*, cadeau, en langue anglaise<sup>477</sup>. Les réflexions des élèves mènent à une première brève présentation du concept d'Ortrud Gutjahr (Gutjahr, 2002) sur la notion de *Fremdheit* afin de les sensibiliser aux différents rapports des protagonistes du roman à 'l'étranger'.

---

475 Voir à titre d'exemple : POLAK, Oliver. *Ich darf das, ich bin Jude*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 2008.

476 Les élèves présentent des mots en anglais, français, espagnol, latin, grec et russe.

477 DOUTRIAUX, Claire : *Karambolage – Volume 1 – Coffret 5 DVD*. Strasbourg : ARTE Edition / Absolut-Medien, 2008.

Tableau 17 : Les objectifs de la séance d'introduction de l'unité « Fremd ? »<sup>478</sup>

|  | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>  | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>  | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b>                               |
|--|--|--|---|
| <b>Savoir</b>                          | Développement d'une réflexion plurilingue  | Etude comparative de la notion de <i>fremd</i> et de ses connotations dans différentes langues   | Comparaison des champs lexicaux <i>fremd</i> / <i>étranger</i>                |
| <b>Savoir comprendre</b>               | L'étymologie, les liens entre les langues européennes  | L'ambiguïté de la perception de l'étranger<br>L'influence d'une terminologie sur notre perception<br>La charge émotionnelle du lexique |   |
| <b>Savoir apprendre / savoir faire</b> | Effectuer une recherche linguistique   | Présenter un bilan de recherche  | Interroger les connotations d'un terme français et de son équivalent allemand |
| <b>S'avoir être / savoir s'engager</b> | Savoir interroger et manipuler avec précaution les terminologies utilisées dans un contexte interculturel<br>Être attentif aux connotations et à la charge émotionnelle des mots |  |   |

### 2.3.2 Thème 1 : la perception de la ville

Le thème de la perception d'une ville par un étranger permet de faire réfléchir les élèves sur les dimensions spatiale et culturelle de la notion d'étranger. Cet aspect nous semble bien adapté à des approches productives, étant donné qu'il est explicitement thématiqué dans les textes proposés et proche du vécu des élèves. A travers leurs productions, nous souhaitons analyser comment ils

---

478 Le tableau porte uniquement sur le volet linguistique de la phase d'introduction. Les objectifs de l'analyse du premier extrait de l'œuvre apparaissent dans le tableau concernant le thème 1.

perçoivent et discutent les représentations littéraires du rapport d'un personnage à une ville étrangère.

Cinq heures de cours sont consacrées au thème de la rencontre de la protagoniste avec la ville. Un premier travail de groupe porte sur l'analyse de plusieurs courts passages du roman *Eine Liebe aus nichts*. Trois passages décrivent la découverte de Paris : dans le premier, la narratrice observe la ville estivale par la fenêtre de sa chambre, située dans un sous-sol froid et sombre. Dans le deuxième, elle traverse incessamment la ville dont les grands axes et les bâtiments divers l'impressionnent. Dans le troisième passage, elle imite le comportement des Parisiennes, en entrant dans des immeubles et arrière-cours, comme si elle y habitait. Les passages montrent cependant que tous ces efforts pour connaître la ville échouent : la narratrice reste seule et la ville lui reste inaccessible. Sa volonté de commencer une nouvelle vie est alors ébranlée par le doute d'avoir pris la bonne décision en quittant Berlin pour Paris. Le quatrième passage est un retour en arrière, une description de la vue déprimante de son ancienne chambre à Berlin, tandis que le cinquième est une lettre qu'elle écrit à un vieil ami. Elle y décrit sa nouvelle vie comme positive, mais ses doutes sont tangibles.

Après la présentation des quatre premiers extraits dont les groupes respectifs dégagent tous l'essentiel, la discussion suivante a lieu<sup>479</sup> :

P : Wenn man nun die Wahrnehmung von Paris mit der Berlins vergleicht, was stellt ihr fest?

E1: Die Erzählerin ist fremd in Paris und in Berlin.

E2: Es ist paradox: Paris wirkt besser als Berlin für die Erzählerin. Aber sie kommt aus Berlin, es ist ihre Heimat.

E3: Ja, ich bin einverstanden mit E2. Es ist komisch, dass die Stadt, wo sie fremd ist, besser ist, als die Heimat.

E2: Paris ist fremd, aber besser, sie sieht Menschen, obwohl sie keinen Kontakt hat. In Berlin ist sie einsam, es ist eine Stadt von Tieren<sup>480</sup>.

---

479 La transcription se base sur un protocole écrit de cours avec correction des erreurs de grammaire. Le professeur est désigné par « P », les élèves le sont par « E ». Leur numérotation ne désigne pas d'élèves spécifiques mais commence à chaque transcription par le numéro 1.

E1: Vielleicht ist das Gefühl in Berlin der Grund, warum sie nach Paris will.

La discussion montre que les élèves prennent conscience de la relativité de la notion d'étranger, tout en restant attachés à l'idée que le bien-être est lié à la *Heimat* qui est pour eux le lieu d'origine. Ils ressentent comme paradoxe que la narratrice semble être une étrangère à Berlin, sa ville natale, qu'elle semble même aller mieux dans la ville étrangère. La présentation du cinquième groupe révèle ensuite que la narratrice a quitté Berlin volontairement, à la recherche d'une nouvelle vie. Les élèves saisissent bien la complexité des sentiments de la protagoniste et son rapport ambivalent aux deux villes.

Les analyses des élèves donnent l'occasion d'approfondir le modèle d'Ortrud Gutjahr sur la notion de *Fremdheit*, déjà brièvement évoqué lors de l'introduction de l'unité. L'objectif est de mettre en évidence le rapport spatial des différents protagonistes à l'étranger : est-il perçu comme l'inaccessible, l'extérieur inconnu, l'intrusion dans l'espace intime ou représente-t-il la partie refoulée du protagoniste ? Nous introduisons également le modèle sociologique d'Ortfried Schöffter afin de déterminer si les protagonistes perçoivent l'étranger comme résonance ou comme opposition par rapport à ce que leur est propre, comme complément dont l'expérience les fait évoluer, ou comme complémentarité dont ils acceptent la différence. Les élèves appliquent les deux modèles aux extraits lus, notamment au passage où la narratrice fait semblant d'être une Parisienne : en entrant dans des immeubles et des cours inconnus, elle se rend dans un espace extérieur inconnu (*Die Fremde als das noch Unbekannte*, selon Ortrud Gutjahr), et veut s'assimiler (*Fremdheit als Ergänzung*, selon Ortfried Schöffter). Les habitantes de l'immeuble la regardent avec méfiance : pour elles, il s'agit d'une violation de l'espace intime (*Der Einbruch in den als eigen definierten Innenraum*, selon Ortrud Gutjahr), l'étrangère dérange (*Fremdheit als Gegenbild*, selon Ortfried Schöffter). En manipulant les deux concepts, les élèves passent d'un niveau purement interprétatif à un méta-niveau, liant les compétences littéraires esthétiques aux compétences interculturelles et prennent conscience de la relativité et de la complexité de la notion de l'étranger.

---

480 Dans l'extrait 4, la narratrice décrit la vue de sa chambre qui donne sur la gare routière et l'abattoir. Elle insiste sur la puanteur de la mort et sur les transports des animaux à abattre.

### 2.3.2.1 Analyse 1 : L'approche productive de l'épisode de la Butte aux Cailles

L'analyse des rapports entre la narratrice, la ville de Paris et ses habitants est ensuite approfondie par un travail productif sur l'épisode où la narratrice découvre la Butte aux Cailles à Paris. Ce quartier la séduit par son caractère villageois et par l'intimité et la joie de ses habitants. Elle les observe comme si elle était une spectatrice au théâtre. Dans un premier temps, les élèves lisent et analysent ce passage en autonomie à la maison. Dans un rapide tour de table en classe, ils font ensuite part de leurs impressions de lecture : en dehors de l'ambivalence des sentiments de la narratrice et du fait qu'elle reste exclue de la vie qu'elle observe, ils remarquent surtout la description très détaillée du quartier qui forme un contraste avec les autres descriptions de Paris. Ils réfléchissent alors à sa signification :

E1: Sie sucht einen Platz wo sie sich wohl fühlen kann. Dieser Platz ist im Kontrast zum Rest der Stadt: er ist wie ein Dorf, es gibt enge Straßen, die Häuser sind schief. Sie wollte sehen, ob der Platz gut für sie ist.

E2: Ja, es ist eine sehr präzise Beschreibung mit emotional geprägten Adjektiven. Sie fühlt sich vielleicht nicht fremd [...].

E3: Ich bin nicht einverstanden. Es ist [zwar] sehr malerisch. [Aber] die alten Damen haben Gewohnheiten, sie wohnen lange hier, aber nicht die Erzählerin.

E2: Ja, ich bin auch einverstanden, es ist paradox: es ist fremd, aber sie analysiert schnell – es gibt eine Art Distanz.

E4: Sie hat die Vorurteile [Klischees] von ihren Büchern wieder entdeckt, sie findet das Paris von ihren Träumen.

E5: Ja, sie hat früher Bücher gelesen – das ist wie in diesen Büchern.

Les élèves pensent les notions d'étranger et de bien-être de manière antagoniste. Ils cherchent alors le lien entre ce quartier, qu'ils qualifient comme bienfaisant pour la narratrice, contrairement au reste de Paris, avec quelque chose de connu : ils concluent alors que ce quartier correspond au Paris des livres et des rêves de la narratrice. D'autres élèves pensent également que la

scène correspond à l'image que la narratrice s'était faite de Paris avant de connaître la ville. Mais ils s'étonnent de l'ambiance méditerranéenne du quartier – elle ressemble si peu à leur propre image de la vie parisienne. A notre explication que pour de nombreux Allemands, les Français sont des Méditerranéens, ils réagissent avec étonnement et incrédulité. Ils prennent alors conscience que la perception d'un endroit est aussi bien influencée par les attentes de chacun que par des clichés culturellement transmis.

Le travail productif en groupe qui suit la discussion a pour but d'interpréter la scène en adoptant des points de vue différents. Deux groupes inventent respectivement un monologue intérieur de la narratrice et d'une vieille habitante du quartier. Un groupe improvise un dialogue entre trois habitants, assis dans un café. Un quatrième groupe construit un 'arrêt sur image' (*Standbild*) afin de représenter leur interprétation de la scène. L'installation de la scène prend environ six minutes : les trois élèves du groupe, les 'régisseurs', commencent par positionner des tables et des chaises en guise d'éléments de décor. Ils prennent soin de placer une table avec une chaise loin d'une autre table, entourée de quatre chaises, pour marquer la distance. A l'écart, ils placent une camarade de classe qui représente une vieille dame promenant son chien. Assise à la table isolée, une autre élève joue le rôle de la narratrice, elle reçoit la consigne d'observer les autres et d'adopter un regard exprimant de la solitude. Un petit incident confirme que les élèves pensent les notions d'étranger et de bien-être en opposition. N'ayant pas bien entendu la consigne de son camarade, l'élève représentant la narratrice demande si elle devait donner l'impression d'être étrangère ou heureuse (« *Bin ich fremd oder froh ?* »). Quatre autres élèves sont placés autour de la deuxième table, un cinquième debout, près d'eux. Les trois régisseurs endossent respectivement le rôle d'un automobiliste arrêté près de la table du groupe, d'une personne qui se penche par la fenêtre pour discuter avec eux et d'une personne cherchant une chaise pour s'asseoir à leur table. Les régisseurs prennent soin de regrouper tous ces personnages très proches les uns des autres, loin de la narratrice. Le travail de mise en scène traduit la solitude de la narratrice et l'ambiance chaleureuse par la répartition des personnages dans l'espace, par les gestes et les regards. Une fois l'installation terminée, un des régisseurs explique la mise en scène<sup>481</sup> :

---

481 Les transcriptions suivantes se basent sur la bande vidéo de cette séance de cours. Les paroles sont transcrites telles quelles, sans rectifications des erreurs de grammaire. Les sigles utilisés sont : « ... » pour désigner une hésitation ; « - (-) » pour une petite pause, [ ? ] pour des paroles incompréhensibles. Entre crochets, nous ajoutons des rectifications ou petits commentaires facilitant la lecture, ainsi que l'indication de gestes ou expressions des élèves.

E1: [s'adresse à l'élève jouant la vieille dame] Du bist [incompréhensible] mit deinem Hund spazieren.... [se déplace vers l'élève jouant la narratrice, la montre] Die Erzählerin – also sie hat nur einen einzigen freien Stuhl ... gefunden. So ... es gibt nur ein Stuhl an diese Tisch. [se tourne vers le groupe situé autour de l'autre table] Diese Gruppe, sie sind lachend und, eh, begrüßen sich – also V und L die begrüßen sich und die ... lachen. Ehm.... P ist an seinem Fenster – an die Fenster seine Haus – und er begrüßt J, die... also er ruft „J“ hinaus. Eh... T ist die Autofahrer die neben dem Tisch fährt...

E2: der Autofahrer...

E1: Wie... [rit] also, ja der Autofahrer... und, eh, redet mit – also mit einem von der Gruppe, ja – und eh, V hat... hat keinen Platz und dann die Erzählerin eh, denkt, eh ... sie wollen seinen [ihren] Platz nehmen – also sie denkt , sie haben mich also, eh ... fragend angesehen', also V guckt ...

E3: ...fragend...

E1: fragend... und die Erzählerin sieht alle... die ganze Szene – und, eh – das ist wie ein Theaterstück...

Le groupe a suivi le texte de près, mais l'élève expliquant leur mise en scène éprouve des difficultés à mettre en mot la valeur métaphorique de leur choix. Il commente la distance physique et met en lumière un motif central du texte, la comparaison de la situation avec une pièce de théâtre.

Les autres groupes font également ressortir l'isolement de la narratrice dans leurs travaux. Son monologue intérieur imaginé souligne le contraste entre ce quartier et le reste de Paris et exprime le souhait de la narratrice d'appartenir à la population de la Butte aux Cailles<sup>482</sup> :

Plötzlich habe ich Paris verlassen... Oder nicht? Ich bin doch sicher, dass ich gerade auf einer Boulevard stand. Aber jetzt bin ich auf einer kleinen Straße, wo die Häuser so schief sind, dass man das Himmel kaum sehen

482 Les deux extraits de monologues intérieurs sont des productions écrites d'élèves, non corrigées.



kann. Es ist eine ganz andere Welt: ruhig, geschützt, die seit einer Ewigkeit da ist... Und da sind Menschen, die lachen, reden, leben. Ich würde gerne zu dieser Gruppe gehören. Ich lache, rede und lebe mit ihnen, aber schon spüre ich ihre misstrauischen Blicke über mich. Ich fühle mich wieder ausgeschlossen.

Dans cette production, la répétition des verbes « rire, parler, vivre » (« *lachen, reden, leben* ») reflète l'effort des élèves d'exprimer la profondeur de la solitude qu'ils repèrent dans le texte et qui semble empêcher la narratrice de vivre. Deux autres productions adoptent la perspective des habitants du quartier. Le monologue intérieur imaginaire d'une vieille dame promenant son chien met en avant sa méfiance par rapport à l'intrus dans leur monde :

[...] Was ist dieses neue Gesicht? Ich habe sie noch nie gesehen. Es gibt hier keine solche junge Frau. Was macht sie denn da? Was will sie? [...] Was? Wieder diese fremde Gesicht? Und jetzt sitzt sie im Café zu euren Plätzchen? [auf unseren Plätzen] Für wen hält sie sich eigentlich? Sie gehört hier doch nicht her!

Dans l'imagination des élèves, la vieille dame passe rapidement de la curiosité au rejet de cette étrangère qui n'aurait rien à faire dans le quartier. Un dialogue improvisé entre les hommes autour de la table traduit en revanche plus de curiosité que de réserve envers la narratrice. L'idée de se rendre eux-mêmes à l'étranger est inconcevable pour ces hommes :

E1: [en riant] Hei, Jean – jaaa, wie geht's...  
 E2: [en riant] Jaaa - Louis – wie geht's...  
 E1: Jaaa... [s'assoit, se retourne brièvement vers la narratrice et regarde „Jean“ d'une manière interrogatrice]  
 E2: [en chuchotant] Wer ist sie...  
 E1: [en chuchotant] Ich kenn sie nicht ...  
 E2 [en chuchotant] Vielleicht die Freundin von Wilfried –  
 E1 [en chuchotant] -oder Paul?  
 E2: Och nee – der ist verheiratet!  
 E1 [en riant] Oh – der Paul...  
 E2 das ist nicht... unser Problem...

E1: Ja, das ist Paul Problem...  
 E2 [fait un signe de la main à E3 qui s'approche. En chuchotant]: Wer ist sie? Wer ist sie?  
 E3: Ah, sie ist mir unbekannt. Ich glaube... [murmures incompréhensibles – des regards furtifs vers la narratrice]  
 E2: Eine Deutsche? Hier, auf unser Plätzchen? Na, also dass – na ja –  
 E1: [en chuchotant] Sie kommt in Frankreich ... [en parlant plus fort] und, Wilfried, kannst du uns zwei Bier ... mitnehmen?  
 E2: Bitte...  
 [E3 part et revient avec deux ,bières']  
 E1: Ah – hey – bist du schon in Deutschland gefahren?  
 E2: Nein – es ist so weit... es ist... Ausland!  
 [...]

La difficulté de l'improvisation empêche les élèves d'approfondir leurs paroles. Ils expriment les sentiments supposés des personnages surtout par leurs regards qui font comprendre que la narratrice n'est pas à sa place et ne peut pas être acceptée dans le petit monde de la Butte aux Cailles.

Notre analyse montre que tous les groupes d'élèves opposent clairement les habitants du quartier et la narratrice. Leurs travaux témoignent de leur interprétation du texte et de leur capacité de changer de perspective : ils se mettent à la place de différents personnages dont ils connaissent les sentiments uniquement à travers le regard de la narratrice.

Dans le bilan oral de cette séance, les élèves font savoir que l'approche productive les a poussés à une lecture très intense du passage afin d'essayer de saisir les sentiments des personnages. Les ressemblances dans leurs interprétations respectives prouvent, selon eux, la qualité littéraire de l'œuvre qui transmettrait bien les sentiments et attitudes des personnages. Concernant les compétences interculturelles, l'approche productive a ainsi permis d'entraîner le changement de perspective et de prendre conscience des clichés dans la perception d'autrui. Les sentiments d'isolation et de méfiance, inhérents aux rencontres entre un étranger et un groupe, ont été mis en mot et en geste par les élèves. Cet exemple montre l'intérêt de l'analyse de situations de rencontres interculturelles, où les perspectives divergentes des personnages font réfléchir à la multiplicité d'interprétations possibles d'une même situation, selon le rôle qu'on y joue. Dans l'extrait choisi, l'absence d'une communication directe est significative pour la distance voulue par une partie des protagonistes.

### 2.3.2.2 Analyse 2 : un premier croisement de regards – l'approche d'une ville inconnue dans *Der Hof im Spiegel* d'Emine Sevgi Özdamar

Pour le cours suivant, les élèves lisent un premier texte d'Emine Sevgi Özdamar, un extrait de la narration *Der Hof im Spiegel*. La narratrice observe son quartier à travers le miroir accroché dans son appartement et raconte tout ce qu'elle voit au téléphone à sa mère en Turquie. Ses observations déclenchent des associations avec d'autres situations vécues dans la ville. Dans l'extrait distribué, la narratrice décrit un 'plan de ville personnelle' de Düsseldorf, où elle habite. Elle transpose ainsi la technique des cartes cognitives dans l'écriture<sup>483</sup>, en évoquant des endroits importants pour elle. Ils le sont grâce à des rencontres. Ainsi, elle parle d'une boucherie et d'un magasin de cadres parce que le malheur de leurs propriétaires l'a marquée : la bouchère a perdu son fils et sa belle-fille dans un accident de voiture et l'encadreur s'est suicidé. Elle est attachée à un parc, parce qu'elle y discute régulièrement avec un clochard et à la gare, où elle a partagé une bière avec deux immigrants solitaires. Ces anecdotes autour de marginaux et de gens malheureux reflètent sa propre solitude dans une ville peu accueillante.

Après une brève analyse de la structure du texte et la vérification de sa bonne compréhension, les élèves disposent d'une heure de cours pour un travail d'écriture imitative. Seuls ou en binôme, ils décrivent une ville de leur choix, en suivant le schéma narratif et en imitant le style du texte étudié. Deux des sept productions<sup>484</sup> présentent une ville de passage, trois textes concernent la ville où se trouve notre lycée et un dernier texte parle d'une petite ville sans nom qui pourrait être, selon les auteurs, n'importe quelle ville. Lors de la séance suivante, les textes photocopiés sont distribués aux élèves qui constituent trois jurys<sup>485</sup>. Chaque jury doit défendre son texte préféré devant la classe. Deux jurys se décident pour le même texte, une description de leur propre ville qui met en avant la vie au lycée. L'internat, la recherche d'une salle de classe, le comportement autoritaire de certains membres de la communauté éducative y sont évoqués. En dehors du lycée, un bar-tabac avec son habitué et le petit centre commercial à quelques pas du lycée sont les points de repère décrits. L'élève-auteur imite bien le texte

---

483 Elle a l'idée grâce à un ami-chercheur à Paris : il demande aux passants de dessiner un plan de la ville. Chaque plan est différent, car chacun dessine les endroits importants dans ses propres yeux.

484 Trois élèves étaient absents ce jour là à cause d'une sortie scolaire.

485 Les jurys sont composés chacun d'un des élèves absents lors de la séance d'écriture et d'auteurs de textes différents.

d'Emine Seygi Özdamar, en décrivant des personnes âgées esseulées et des marginaux<sup>486</sup>:

Texte A:

Es gibt noch die warme Rathaushalle. Darin gab es ein Supermarkt, wo ich immer die billigste Cookies kaufte und auch eine Flasche Cola. Der Stammgast der Kneipe hatte mir gefolgt. Er stand da auf einer Bank mit anderen alte Leute, die nach Wärme strebten. „Hallo, hast du etwas zum Essen? Oder zum Trinken?“ Die schienen arm zu sein, arm von Geld und von menschlichen Kontakt: “Ja, ich habe gerade Cookies gekauft, wollt ihr ein paar?“ Sie lächelten alle, ihre dünnen Gesicht hatte ein Lächeln ausgedrückt, das die beste aller Freuden ausdrückte.“

Le troisième jury choisit le texte mettant en scène une ville sans nom. Son protagoniste s'est installé dans une ville étrangère et associe différents endroits de cette ville avec des pièces de son appartement : dans un petit supermarché, il se sent comme dans sa cuisine, dans la piscine municipale, comme dans sa salle de bain et la bibliothèque devient son bureau. Il s'approprie alors la ville afin de pouvoir se sentir chez lui, comme le résume le dernier paragraphe du texte :

Texte B:

Vor der Bibliothek liegt das einzige Hotel der Stadt. Als ich in dem Gebiet ankam war, traf ich die Entscheidung, in diesem Hotel zu wohnen. Heute wohne ich immer noch da in einem kleinen Zimmer. Die Stadt ist für mich wie dieses Zimmer. Der Supermarkt ist die Küche, das Schwimmbad spiegelt mein Badezimmer wider und die Bibliothek wird manchmal mein Büro. Diese Stadt, so klein ist sie, ist mein Haus, mein Zimmer geworden. Dort lebe ich. Dort fühle ich mich in Sicherheit, wie in dem Haus meiner Eltern.

---

486 Les productions sont restituées sans correction.

Les justifications des jurys comportent deux types d'arguments : des critères formels (l'imitation réussie du schéma narratif donné, la performance langagière et stylistique), mais aussi des critères émotionnels : tous disent préférer lire un texte sur un monde qu'ils connaissent et qui propose des possibilités d'identification faciles, d'où le choix du texte A. Dans le texte B, c'est le rapport positif du protagoniste à la nouvelle ville qui les a séduits : il confirme la possibilité d'être chez soi ailleurs et montre une attitude ouverte que les élèves approuvent.

Contrairement au travail basé sur l'extrait d'*Eine Liebe aus nichts*, les élèves confirment ici la possibilité de s'approprier une ville. Dans le texte A, la solitude n'est pas liée au fait d'être étranger dans la ville : le narrateur n'en est pas originaire, mais se sent 'chez lui'. Il a trouvé ses repères et voit la solitude des personnes pauvres ou âgées. Dans le texte B, les relations humaines ne sont pas thématiques. Le sentiment d'être chez soi y apparaît comme dépendant de la volonté, comme construction mentale.

### 2.3.2.3 Bilan du travail autour du thème de la perception de la ville

Les textes des élèves et les arguments des jurys dans notre deuxième analyse prouvent leur capacité de prendre en compte le point de vue d'autrui. Les élèves ont pris conscience de la solitude dans une ville, mais aussi du fait qu'elle ne concerne pas seulement les étrangers. Le texte littéraire a fonctionné comme mise en abîme d'une situation connue par les élèves et leur a permis de réfléchir à leur propre comportement en tant qu'« étranger ». Leur affirmation de préférer lire des textes parlant des situations qu'ils ont déjà rencontrées eux-mêmes montre en même temps leur propre réserve envers l'inconnu et l'appel à une fonction-miroir de la littérature.

Notre premier thème de l'unité, « *la perception de la ville* » a surtout engendré une réflexion sur les notions de *Heimat* et de *Fremde*. Basé sur l'analyse esthétique de textes littéraires, les élèves ont discuté et mis en scène des possibilités d'approche d'une ville étrangère différentes. Après leur première irritation concernant le rapport ambivalent de la narratrice d'*Eine Liebe aus nichts* à sa ville d'origine et à la ville étrangère, leurs premières créations opposent clairement le « chez soi » à l'étranger, tout en adoptant des perspectives différentes. Dans les productions suivantes, les élèves envisagent la possibilité de s'approprier un espace inconnu.

Tableau 18 : Les compétences travaillées à travers le thème « la perception de la ville »

|  | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>   | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>  | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b>  |
|--|---|--|--|
| <b>Savoir</b>                          | Analyse de style<br>Reconnaissance et production de situations narratives différentes<br>Le motif de la ville étrangère               | Analyse du rapport à l'étranger selon les concepts d'Ortrud Gutjahr et d'Ortfried Schäffter  | La représentation littéraire de la ville de Paris (et de l'Allemagne) dans la littérature allemande  |
| <b>Savoir comprendre</b>               | Distinction réel / irréel<br>Repérage de l'implicite d'un texte<br>Décodage de métaphores   | Le sentiment d'isolement d'un étranger dans son nouveau milieu<br>La relativité d'un point de vue  | La perception de Paris par une immigrée allemande (et de l'Allemagne par une immigrée turque)  |
| <b>Savoir apprendre / savoir faire</b> | Commentaire de texte<br>Construction d'un arrêt sur image<br>Rédaction d'un dialogue / d'un monologue intérieur<br>Ecriture imitative | Analyse et description de la relation à l'étranger<br>Présentation orale de textes étudiés à l'écrit<br>Compétences de travail de groupe | Interprétation et relativisation de clichés et perceptions exprimés dans le cadre franco-allemand  |
| <b>Savoir être / savoir s'engager</b>  | Lecture d'un texte littéraire comme mise en abîme d'une question de société ; Réflexion éventuelle sur son propre comportement        | Changement de perspective<br>Développement de l'empathie<br>Relativisation de sa perception du monde                                     | Adoption du regard d'un étranger en France<br>Prise de conscience des perceptions collectives différentes dans les rapports franco-allemands |

### 2.3.3 Thème 2 : La relation de la narratrice à ses parents et au judaïsme

L'analyse de la relation de la narratrice d'*Eine Liebe aus nichts* à ses parents implique une réflexion sur leur rapport au judaïsme et sur l'expérience de l'exil. Initialement, nous avons prévu de traiter chacun de ces trois aspects séparément : des contraintes imposées par le calendrier scolaire et les premières réflexions des élèves, mettant en avant systématiquement l'exil lorsqu'ils parlent des parents de la protagoniste, nous ont incitée à regrouper finalement ces trois aspects thématiques.

La première heure de cours sur les relations de la narratrice à ses parents est consacrée à l'analyse détaillée du premier chapitre du roman, préparée à la maison. La narratrice y raconte l'enterrement de son père au cimetière juif de Weimar. Elle est désemparée par la cérémonie religieuse, souhaitée par son père qui n'avait pourtant jamais pratiqué sa religion. La douleur liée à la relation distante et aux malentendus entre elle et son père surgit alors. La mise en commun des résultats d'analyse des élèves se fait sous forme d'une discussion gérée par le professeur. Sans difficulté, les élèves repèrent le malaise de la jeune femme par rapport à son père et par rapport à la religion. Sa remarque que son père, lui aussi, l'avait abandonnée et qu'elle se demandait pourquoi il avait souligné dans une lettre le mot 'assassinat' (« [...] denn mein Vater hatte mich ja auch verlassen, hatte mich auch betrogen, und warum hat er in seinem Brief Mord unterstrichen? » ; Honigmann, 2008, 8) les questionne ; ils souhaitent en connaître la signification et les raisons. Le professeur propose alors un travail de groupe portant sur cinq passages du texte pour clarifier le rapport de la narratrice à ses parents. La présentation orale des résultats avec une prise de notes en autonomie par les élèves sera complétée par une fiche de synthèse préparée par le professeur. Ce travail permet de retracer les vies mouvementées des parents : ces deux cosmopolites avant la guerre, marqués ensuite par l'exil pendant le régime nazi, ne réussissent pas leur installation en RDA et leur rêve d'une nouvelle Allemagne. Les élèves identifient le refoulement des souvenirs, la négation de l'appartenance religieuse et la séparation des parents comme causes probables du malaise de la narratrice. Elle se sent étrangère, même dans sa famille, ce qui apparaît maintenant aux élèves comme un trait fondamental de sa personnalité.

Un des cinq passages présentés raconte le retour définitif de la mère de la narratrice en Bulgarie, son pays natal. Avec l'âge, elle oublie peu à peu la langue allemande : la mère et la fille, qui n'a jamais appris le bulgare, ne peuvent plus se parler. Nous entamons alors une réflexion sur la notion de langue maternelle, approfondie par l'étude de l'essai « *Meine krank*

*gewordenen türkischen Wörter* » d'Emine Sevgi Özdamar (Özdamar, 2008) qui explique son choix de l'allemand comme langue d'écriture : tandis qu'elle associe sa langue maternelle turque à la terreur du régime militaire en Turquie, la langue allemande est synonyme du bonheur qu'elle a trouvé. Les élèves se rendent ainsi compte de la complexité des notions comme 'pays étranger' et 'langue maternelle'.

### 2.3.3.1 Analyse 3 : Le devoir surveillé

En devoir surveillé, nous proposons un extrait tiré de la fin du roman *Eine Liebe aus nichts*. La narratrice, installée à Paris, a obtenu par les autorités de la RDA la permission de venir à Weimar pour l'enterrement de son père. Au lieu de retourner directement à Paris, elle vient illégalement à Berlin pour s'y promener pendant une journée, mais elle s'y perd dans un quartier inconnu. Un panneau indiquant la direction de la ville de Fürstenwalde réveille des souvenirs d'enfance en elle : sa famille, encore unie, passait ses week-ends dans un cadre bucolique au bord du *Scharmützelsee*<sup>487</sup>, parfois en présence de Johannes R. Becher<sup>488</sup>, avec lequel les parents discutaient de la nouvelle Allemagne qu'ils voulaient construire. Cette période prit soudainement fin quand le propriétaire de la maison de week-end, un vieux nazi selon le père de la narratrice, récupéra son bien. Pour elle, ce moment de rupture symbolise la perte du paradis, la fin d'une vie de famille harmonieuse. Peu après cet événement, ses parents se séparèrent. Dans le passage proposé, elle énumère des événements qui l'éloignent de ses parents – la relation de son père avec sa troisième femme, le retour de la mère dans sa Bulgarie natale – et les interprète comme des conséquences de la perte de cette maison.

L'horizon d'attente de notre devoir surveillé inclut le repérage et le commentaire des cinq aspects suivants, dont les trois premiers constituent l'attente minimale pour un devoir convenable ; les deux derniers nous semblaient plus difficiles, à n'attendre que dans des meilleures copies :

- Le sentiment de la narratrice d'être une étrangère à Berlin.
- L'image du lieu paradisiaque et sa valeur symbolique pour la famille unie.
- La perception de la perte de la maison comme moment de rupture.

---

487 Il s'agit d'un lac apprécié par les Berlinoises pour y passer le weekend. De nombreux cadres de la RDA y possédèrent des résidences secondaires.

488 Johannes R. BECHER (1891-1958) : écrivain et ministre de la culture en RDA à partir de 1954.



- Le rapport entre le souvenir et la réalité – la narratrice prétend ne pas se souvenir, mais fournit une description détaillée, selon elle basée sur les histoires racontées par ses parents.
- L'arrière-plan politique de la scène – pour les parents, il s'agissait d'une période d'espoir politique, suivi par la désillusion.

Le sentiment de la narratrice d'être une étrangère à Berlin est commenté par neuf élèves sur douze. Une élève fait clairement le lien avec le vécu de la narratrice à Paris et la qualifie comme quelqu'un qui est concentré sur soi-même<sup>489</sup> :

Travail 1:

Man sieht, dass sie sich fremd in diesem Teil der Stadt, in „dieser ganz [unbekannten] Gegend“ fühlt (Z. 5). Dann entdeckt sie weitere Orten „ein Straßenschild“ Z.6 und „ein Ortsname, den [sie] gut kenne“ (Z. 7 ff). Ab diesem Moment erkennt die Erzählerin Orten ihrer Kindheit [...] Es entspricht dem gleichen Moment, als sie zum ersten Mal in einen Bahnhof von Paris gegangen war. Man hat auch hier den Eindruck der unendlichen Bewegung um sich selbst.

Une autre élève approfondit le lien entre la représentation des lieux et la personnalité de la narratrice : s'être perdu dans la ville correspond, selon elle, au fait que la narratrice se connaît mal et se perd dans le temps. En revanche, la description de la maison au bord du lac refléterait le sentiment de bonheur d'une époque révolue et symboliserait l'amour entre ses parents. L'élève remarque également que la narratrice est à la recherche de souvenirs, mais ne trouve que les souvenirs racontés par ses parents. L'extrait suivant de ce devoir montre également la très bonne aptitude de l'élève à inclure des éléments stylistiques dans le commentaire :

Travail 2:

Sie ist auf der Suche nach Erinnerungen. Berlin steht ein bisschen für sie, denn es gibt einen Teil der Stadt, den sie nicht kennt: Irgendwo am Rand von Berlin“ (Z.1). Sie weiß auch nicht mehr, wer sie ist sowie wo sie ist, deswegen hat man Z. 4ff einen Satz ohne Subjekt: Habe mich gleich

489 Les travaux d'élèves sont cités sans correction linguistique.

verlaufen, denn in diesem Teil der Stadt bin ich nie gewesen, es war eine ganz unbekannte Gegend, die ich zum erstenmal gesehen habe.“ Diese unterstrichenen Wörter betonen auch die Lage der Erzählerin, die sich in Berlin verlaufen hat und sich dann in die Zeit auch verläuft...

Als sie einen bekannten Namen sieht („ein Ortsname, den ich ja kenne“ Z.8-9), erinnert sie sich daran, was ihre Eltern erzählt hatten. Man hat dann die Beschreibung des Ortes, wo die Erzählerin als kleines Kind gelebt hat. Die beschriebene Landschaft kann als eine innere Landschaft gelten, denn sie spiegelt die Lage der Augenblick und die Gefühle der Figuren wider.

Obwohl die Erzählerin nur wiedergibt, was sie von ihren Eltern weiß (Konjunktiv II „könnten“; Modal „soll“ Z.20+24), wird eine präzise Beschreibung dem Leser angeboten. Es gibt nämlich eine Aufzählung [...] Man hat also eine aufwertende Beschreibung, die dem Ort eine positive Atmosphäre gibt: es ist das Symbol der Liebe zwischen den Eltern der Erzählerin. Es ist das erste Mal im Roman, dass man diesen Teil des Lebens der Erzählerin erfährt.

Tous les autres élèves évoquent la notion de paradoxe du souvenir dans cet extrait : trois élèves ne la commentent pas davantage, tandis que trois autres approfondissent surtout cet aspect-là. Onze sur douze élèves développent l'image du paradis perdu et son association avec la vie de famille unie.

Le lien entre ce lieu au bord du lac et le rêve politique des parents de la narratrice est seulement évoqué par six élèves, dont quatre l'approfondissent, comme l'élève suivant. Il rappelle que ce rêve d'une nouvelle Allemagne est la raison de la rémigration des parents :

### Travail 3

Aber vor allem es war der Ort, wo sie mit Johannes R. Becher sprechen [...]. Mit ihm sprechen sie von ihrem Wunsche des „neuen Deutschland“ (Z.23) und das war der Gründe ihrer Rückkehr nach Deutschland, also war es sehr wichtig für sie aber auch für die Erzählerin.

La rupture que signifie la perte de la maison est repérée par dix élèves. Trois font le lien avec la désillusion politique, la plupart soulignent la présentation de ce moment comme déclencheur de la solitude de la narratrice :

## Travail 4:

Alles bricht zusammen mit der Anspielung auf den zweiten Weltkrieg und die Exil der Eltern als Juden mit den Wörtern des Vaters „alter Nazi“. Seit diesem Moment gibt es kein Haus und Garten mehr. Dann sieht man eine Akkumulation von schlechten Erinnerungen von Ereignissen ihres Lebens. Ohne diesen Ort gibt es gar nichts mehr: die Eltern trennen sich, der Vater findet eine neue Frau und die Mutter denkt an ihre Rückkehr nach ihrer Heimat Bulgarien. Die Erzählerin war froh und hatte alles und plötzlich hat sie gar nichts mehr.

## Travail 5:

Als Leser sehen wir die Entwicklung von der Kindheit der Erzählerin dank der Beschreibung und den Erinnerungen.

Dieses Haus war wichtig für sie, weil ihre Eltern beiden da waren. [...] Leider ist es heute alles zerstört, sie lebt allein in Paris, sie kann nicht mehr mit ihrer Mutter sprechen und ihr Vater ist gestorben. Das Haus war wie ihre Heimat mit ihren Eltern.

Sur le plan du contenu, l'ensemble des résultats est très satisfaisant. Dans la plupart des travaux, on perçoit que les élèves réfléchissent à la relativité de notions comme 'étranger' ou 'chez soi' et à la complexité de situations personnelles et familiales. Ils savent présenter le point de vue d'autrui, faire le lien entre un extrait donné et l'ensemble d'une œuvre et étayer leur argumentation par des observations stylistiques. Ils possèdent le bagage linguistique nécessaire pour le faire. Le tableau suivant présente une synthèse de l'évaluation. Nous constatons qu'en dépit de nos attentes (voir *supra*) et de la difficulté de la tâche, tous les élèves ont commenté le rapport entre le souvenir et la réalité. En revanche, l'aspect de l'espoir politique et le sentiment d'être une étrangère à Berlin ont été commentés moins souvent (respectivement par la moitié et 75% des élèves) : il s'agit ici des seuls deux aspects qui font appel à une compétence interculturelle assez fine.

Tableau 19 : Récapitulatif de l'évaluation écrite concernant le roman « Eine Liebe aus nichts »

| Aspect...                            | Mentionné et commenté | Mentionné sans commentaire | Pas traité | Compétences démontrées |            |                      |
|--------------------------------------|-----------------------|----------------------------|------------|------------------------|------------|----------------------|
|                                      |                       |                            |            | Inter-culturelle       | Littéraire | Linguistique CE / EE |
| Une étrangère à Berlin               | 9                     | /                          | 3          | X                      | X          | X                    |
| Le lieu paradisiaque la famille unie | 11                    | /                          | 1          | /                      | X          | X                    |
| La perte du paradis comme rupture    | 10                    | /                          | 2          | /                      | X          | X                    |
| Le problème du souvenir              | 12                    | /                          | /          | /                      | X          | X                    |
| L'espoir politique des parents       | 4                     | 2                          | 6          | X                      | X          | X                    |

### 2.3.3.2 Analyse 4 : De l'analyse individuelle au bilan en groupe : Le rapport de la narratrice aux hommes

Afin d'approfondir l'aspect de la relation de la narratrice au judaïsme, nous proposons un travail sur deux hommes importants dans la vie de la narratrice, Alfried et Jean-Marc : Alfried, un régisseur allemand non-juif, était son amant à Berlin, il quitte la RDA avant elle pour s'installer à l'Ouest. Jean-Marc est un étudiant juif-américain dont elle fait la connaissance à Paris.

Pendant les vacances de la Toussaint, les élèves, repartis en deux groupes, doivent repérer dans le roman les passages qui permettent l'analyse des relations de la narratrice à un des deux personnages. La première des deux heures consacrées à l'analyse de ces relations n'a lieu qu'une semaine après les vacances. Elle est observée et enregistrée par une collègue. La dernière séance sur *Eine Liebe aus nichts* remontant à presque un mois, le cours débute par un rappel des cours précédents d'environ dix minutes. Ensuite, les groupes mettent en commun les résultats de leurs préparations individuelles. Le professeur rappelle la consigne de lecture donnée, à savoir présenter la

relation entre la narratrice et les jeunes hommes, situer cette relation dans le temps et commenter dans quelle mesure elle reflète le rapport de la narratrice au judaïsme. Les élèves doivent également se mettre d'accord sur un passage qui leur semble particulièrement important pour le lire ensuite en classe.

Pendant huit minutes, les élèves travaillent en autonomie, le professeur circule en classe pour répondre à quelques rares questions et pour suivre discrètement le travail. Ensuite, la restitution des résultats concernant Alfried se déroule sans intervention du professeur, pendant huit minutes : les prises de parole des élèves s'enchaînent, ils se sont manifestement mis d'accord sur la répartition du contenu à présenter, montrant ainsi des bonnes compétences sociales et communicatives. Leurs commentaires, illustrés par des citations du texte, se concentrent sur la relation amoureuse entre la narratrice et Alfried. Ils se réfèrent essentiellement à un passage du texte où la narratrice commente cette relation (Honigmann, 2008, 47-48). Elle y confie d'avoir haï le prénom de son amant, parce qu'il lui rappelait ce que les Allemands avaient fait aux Juifs et le fait qu'elle ne voulait pas aimer un Allemand. Cet amour contre son gré est alors marqué par des non-dits, notamment sur leurs origines respectives, et lui cause des cauchemars : elle imagine un enfant commun comme un être assemblé de 'pièces détachées' qui ne sait pas tenir debout et qui se brise. Elle craint et désire à la fois son existence.

P: Wir machen es so wie immer, ihr versucht, selber Notizen zu machen und ...eh... ich gebe euch danach... später eine Zusammenfassung mit der ihr vergleichen könnt, ja? Und stellt den anderen ruhig Fragen. Also, wir fangen an mit ...eh... Alfried... Bitte, - ihr habt das Wort.

E1: Also Alfried ist eine deutsche Regisseur und war die... war der Geliebte von die Erzählerin und wir wissen auch das sie... also sie... also die Erzählerin ein Porträt von ihm gemacht hat und dass... Alfried hat, eh, eine Postkarte ihr geschickt, also ohne Adresse, also er will nicht Antwort von sie... also von ihr -

E2: Die Beziehung zwischen die Erzählerin und Alfried sind schwierig - also zuerst haben wir bemerkt Seite 47... oben, dass ... eh die Erzählerin schlechte Beziehung mit die Deutsche hat, weil sie haben während die... des Krieges ihre... eh also die Juden verfolgt. Hier steht „weil die Germanen Mörder gewesen waren konnte ich Alfrieds Namen nicht aussprechen und habe Liebster und Geliebter gesagt.“ So ... ist es schon schwierig... anfangs und danach... eh... haben wir gesehen, dass sie keine

richtige... eh... mündliche Beziehung haben, also sie sprechen nicht mehr zusammen... - -

E3: Ja, also das Schwiegen [sic] ist überall über ihrer Beziehung und es ist also am Ende Seite 47 geschrieben ... eh „wir schwiegen über alles, als ob da nichts wäre; eine Anspielung war schon zu viel und jede Frage eine Zumutung.“ Also ich finde diesen Satz sehr bemerkbar... bemerkbar [bemerkenswert] über ihre Beziehung - eh während des ganzen Romans - -

Les élèves mentionnent que le fait qu'Alfried est 'typiquement allemand' constitue dès le début un obstacle dans cette relation sans réelle communication. Tandis que la première élève soupçonne Alfried de mener une double vie, ce qui expliquerait le côté secret de leur relation, le troisième élève pense que toutes les relations de la narratrice sont caractérisées par un manque de communication :

E3: Ja und die Erzählerin benutzt eh ... der Ausdruck, wie T das gesagt hat „Eine Liebe aus nichts“ um seine... um ihre Beziehung mit eh Alfried zu ... beschreiben - aber - eh - es handelt sich um auch - den Titel des Romans also kann man vielleicht sich fragen, ob ehm - diese Beziehung ehm nicht - also dieser Typ von Beziehungen nicht wie mit ihren Eltern oder ... anderen Figuren ist, also, eh, ob diese - also diese ... geschw... [bruit] geschwiegene Beziehung nicht die... das Objekt des Romans ist.

Comme citation la plus importante, les élèves choisissent d'abord une phrase d'un autre passage où la narratrice retrouve Alfried par hasard à Paris et où elle définit leur relation comme un amour 'fait de rien' – *Eine Liebe aus nichts*<sup>490</sup>. Les élèves se focalisent ainsi sur la relation amoureuse en elle-même. Tout en commentant la réflexion de la narratrice sur l'impossibilité de leur amour à cause du fait qu'elle est Juive et lui Allemand non-juif, ils ne parviennent pas à approfondir cet aspect et se concentrent sur les difficultés relationnelles que la narratrice éprouve en général. Le professeur souhaite alors mettre l'accent sur l'influence du poids du passé et attirer leur attention sur la mise en valeur de ce problème par le travail stylistique de l'auteur. Les

490 « [...] und [ich] dachte, dass es wahrscheinlich immer so zwischen uns gewesen war : eine Liebe aus nichts, in der nichts passiert und die sich endlos im Nichts verliert » (Honigmann, 200, 79).

élèves réagissent d'une manière hésitante, l'intervention du professeur est maintenant nécessaire, notamment pour le commentaire stylistique que les élèves maîtrisent cependant bien à l'écrit. Un échange de six minutes complète le travail concernant Alfried :

P : [...] und welche wäre die Passage, wo man vielleicht am deutlichsten sieht, dass es eben eine ... eindeutige Trennung gibt, die.... nicht nur mit ihnen zu tun hat – die hat ja nicht nur mit der Erzählerin und Alfried zu tun, als Individuum - -

E1: Also, ich denke, dass ist S. 47, ganz also ziemlich... am Ende – darf ich das lesen?

P: Ja...

E1: „Vielleicht hatte er auch ein schwieriges Herkommen, aber wir schwiegen über alles, als ob da nichts wäre; eine Anspielung war schon zuviel und jede Frage eine Zumutung.“ Also ich denke, das ist ein bisschen wichtig – für diese Beziehung und so...

P: Mhm – weil sie dieses Gespräch vermeiden, über die Herkunft – ja... - Ja, E2?

E2: Ja, also, ich würde sagen, eh, oben, eh – also, wenn sie sagt „Weil die Germanen Mörder gewesen waren, konnte ich Alfrieds Namen nicht aussprechen und habe Liebster und Geliebter gesagt“ – ehm - -

P: Mhm – kannst du mal von weiter oben noch zitieren?

E2: Ja... - -

P: Zitier' mal von Seitenanfang an...

E2: Eh – „Von Anfang an habe ich Alfrieds Namen gehasst, ich konnte ihn nicht über die Lippen bringen, weil er so germanisch klang und weil ich keinen Germanen lieben wollte, denn ich konnte, wollte und durfte den Germanen nicht verzeihen, was sie den Juden angetan hatten“ – also, eh... eh... diese – eh, Liebe, eh, ist nicht möglich, weil, eh die – ja die... wie es gesagt hat...eh, ist... die Germanen und die Juden – eh... also... sie

können nicht, also, sie... eh – also die Beziehung ist, eh, ist sehr... schwierig... und... weil, eh mit dem eh... Verfolg – eh - der Juden...

P: ... mit der Verfolgung, ja...

E2: ... Verfolgung...

P: Mhm – wie wird das denn hier stilistisch unterstrichen, das ist ganz wichtig was du gerade sagst... wie wird es denn so verstärkt, diese Idee – in dem, was du eben zitiert hast?

E2: Mhm... sie – wirklich körperlich – ... kann es nicht sagen...

P: Ja, aber... ja, E3?

E3: Das ist mit den starken Verben – eh, mit Modalverben betont, mit „denn ich konnte, wollte und durfte den Germanen nicht verzeihen“.

P: Genau – diese Reihung der Modalverben, ja: sie kann nicht, sie will nicht und sie darf nicht – also das eine ... ist, eh, also einerseits ist es ihr Wille aber auch einfach eine Unfähigkeit und auch ein Verbot von außen – es geht nicht. Genau, eh – hier habt ihr also genau die Verbindung zum Judentum und ihr habt jetzt auf dieser Seite eine Stelle nicht zitiert – sie hat auch einen Traum – kann den mal jemand vorlesen – 2. Absatz... wer liest mal eben...

Le cauchemar de la narratrice concernant l'enfant n'a pas été retenu comme symbolique par les élèves. Le fait qu'il lui semble impossible qu'un tel enfant puisse construire une identité 'entière', harmonieuse, à cause du poids du passé, et la mise en relation de ce cauchemar avec l'histoire personnelle de la narratrice sont finalement explicités par le professeur.

Ensuite, l'autre groupe présente ses résultats sur Jean-Marc, en opposition avec Alfried. Etant donné que Jena-Marc est Juif et étranger à Paris, la narratrice se sent très proche de lui. Le commentaire des élèves est beaucoup plus hésitant et nécessite plusieurs interventions du professeur, malgré la thématization explicite du judaïsme dans cette relation. Une phase de bilan clôt la séance, le professeur y compare le rôle des deux hommes dans le roman. Les élèves reçoivent la consigne de lire des extraits du roman *Soharas Reise* pour le cours suivant, afin de pouvoir élargir la discussion sur la thématization du judaïsme chez Barbara Honigmann.



Pendant toute l'heure de cours, l'attitude des élèves est positive. En groupe, ils s'échangent les informations et pendant la présentation des résultats, ils écoutent attentivement leurs camarades. Le fait de devoir prendre des notes en autonomie pourrait expliquer l'absence de questions. Les élèves prennent volontiers la parole pour restituer les éléments qu'ils ont trouvés, mais l'approfondissement de l'analyse doit être réclamé par le professeur. De moins en moins d'élèves interviennent d'une manière active dans cette dernière phase de cours. La diminution des prises de parole dans une phase de cours qui dépasse les contenus préparés ensemble par les élèves montre l'utilité du travail préparatoire en groupe : il donne l'assurance nécessaire aux élèves pour parler devant la classe entière.

Dans ce travail autonome sur les relations entre la narratrice et les autres protagonistes, les aspects politiques et historiques et la relation entre Allemands non-juifs et Juifs étaient difficile à reconnaître et à commenter pour les élèves. Leurs travaux écrits et leurs interventions en cours montrent qu'ils se concentrent sur les liens relationnels enfant-parents et homme-femme, plus clairs pour eux. Le scénario didactique initialement prévu, à savoir la recherche autonome d'éléments dans le texte, s'avère alors insuffisant pour atteindre l'objectif prévu et nécessite un approfondissement et un bilan fournis par le professeur. Nous semblons avoir surestimé la sensibilité des élèves par rapport aux difficultés relationnelles liés au nazisme qui touchent encore les générations d'après-guerre en Allemagne. Il ne s'agit pourtant pas d'un manque de connaissances, de savoir historique 'pur', mais plutôt d'un élément culturel implicite aux cultures allemandes, difficile d'accès pour de jeunes Français. Nous y voyons d'ailleurs non seulement une différence d'appartenance 'nationale', mais aussi générationnelle. Sur le plan didactique, il nous semble alors peu pertinent d'avoir recours à des documents informatifs supplémentaires sur l'histoire. Nous choisissons plutôt d'approfondir, comme prévu, le travail sur le judaïsme en Allemagne (et en France) à travers des textes littéraires, dont les récits nous semblent plus aptes à donner accès aux 'faces cachées' d'une culture.

### 2.3.3.3 Le deuxième croisement de regards : la protagoniste du roman *Soharas Reise*, la ville et le judaïsme

L'analyse d'extraits du roman *Soharas Reise* de Barbara Honigmann permet de revenir sur les deux thèmes abordés jusqu'alors : la relation à l'espace et la relation aux parents et au judaïsme. Concernant le judaïsme, les élèves découvrent que l'identification religieuse est très complexe : les extraits proposés mettent en avant les différences que la protagoniste ressent entre Juifs séfarades et ashkénazes. Le ton plein d'humour et d'ironie qui

différencie *Soharas Reise* d'*Eine Liebe aus nichts*, permet également une réflexion sur le choix stylistique d'un auteur<sup>491</sup>. Les extraits sont préparés en groupe et ensuite présentés et discutés en classe. Les élèves ont comme consigne de décrire et d'interpréter l'évolution dans l'espace des protagonistes et d'analyser leurs discours sur la religion, ainsi que l'attitude du narrateur par rapport à ces contenus. On constate que les élèves ont développé leur sensibilité quant à la valeur symbolique du rapport des personnages à l'espace et qu'ils utilisent spontanément les modèles d'Ortrud Gutjahr et Ortfried Schäffler. Un extrait d'un essai de Barbara Honigmann, intitulé *Meine sefardischen Freundinnen*<sup>492</sup> élargit le thème du judaïsme dans la société d'aujourd'hui. Il montre en même temps l'influence autobiographique et intertextuelle sur l'œuvre de Barbara Honigmann qui y parle de Georges Perec. La lecture de l'extrait et son commentaire par le professeur sont précédés d'un exposé d'élève sur Georges Perec. La transition vers le thème de l'intertextualité est ainsi créée. Pour clore le thème de la relation aux parents et au judaïsme, le professeur propose un bilan écrit résumant les différentes attitudes et discours rencontrés dans les extraits.

---

491 Le choix discursif par rapport à un thème sera encore approfondi dans une heure de cours consacré à Oliver Polak. Un exposé d'élève avec un extrait vidéo montre la manière provocatrice d'Oliver Polak de parler de la relation entre Allemands juifs et non juifs. Les élèves discutent alors sur les limites de la liberté d'expression.

492 HONIGMANN, Barbara. « Meine sefardischen Freundinnen ». In : HONIGMANN, Barbara. *Damals, dann und danach*. München : dtv, 2005, p.63-81.

Tableau 20 : Les compétences travaillées à travers le thème « la relation aux parents et au judaïsme »

|  | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>   | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>   | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b>   |
|--|---|---|---|
| <b>Savoir</b>                          | Genres et registres littéraires : poésie ; autofiction<br>La relation entre genre et moyens stylistiques (ironie, humour) | L'exil : les raisons, les conditions d'accueil  | La Shoa<br>Le totalitarisme en RDA / URSS<br>Les cultures juives : ashkénazes et séfarades ; le judaïsme d'après-guerre en Allemagne<br>L'immigration turque en Allemagne |
| <b>Savoir comprendre</b>               | Le rapport entre le choix stylistiques et le contenu d'un texte   | Motivations de l'exil ; le ressenti des exilés<br>Prise de conscience de l'existence de groupes sociaux-culturels dans une société<br>La tension possible entre appartenance nationale et religieuse<br>La relativité des notions de langue maternelle / langue étrangère | La complexité de l'identité juive-allemande<br>La situation des immigrés turcs en Allemagne   |
| <b>Savoir apprendre / savoir faire</b> | Le choix un genre / un style adapté à une thématique et une situation de communication                                    | Déconstruction de clichés<br>Mise en relation intertextuelle : Georges Perec, Les récits d'Ellis Island   |   |
| <b>S'avoir être/ savoir s'engager</b>  | Prise en compte de la sensibilité d'autrui dans le choix de ses moyens d'expression                                       | Prise de distance par rapport aux préjugés<br>Relativiser la signification d'appartenance nationale et religieuse, de langue maternelle et langue étrangère   |   |

### 2.3.4 Thème 3 : L'intertextualité

L'intertextualité, déjà évoquée à plusieurs reprises lors des séances précédentes, fait l'objet des cours en décembre<sup>493</sup>. En introduction, nous proposons deux définitions de la notion, résumées sur une fiche de synthèse distribuée aux élèves. Nous abordons brièvement le concept de Julia Kristeva qui souligne le caractère processuel de la littérature et l'interaction complexe des textes<sup>494</sup>. En insistant sur l'idée qu'une interprétation unique d'un texte n'existe pas, nous espérons 'décomplexer' les élèves qui n'osent souvent pas faire part de leurs idées, par peur de 'mal interpréter'.

Le travail en classe s'appuie ensuite surtout sur le concept de l'intertextualité de Gérard Genette. Après un survol des cinq formes de relation entre des textes décrites par Genette, nous mettons l'accent sur la définition de trois formes de présence réelle d'un texte dans un autre, à savoir la citation, le plagiat et l'allusion. Priés de chercher des exemples dans notre roman, les élèves évoquent spontanément les vers de Friedrich Hölderlin cités par le père dans une lettre à sa fille<sup>495</sup> (Honigmann, 2008, 23) et la citation de quelques vers de Rainer Maria Rilke (*ibid.*, 43) par un ami berlinois lorsqu'ils discutent la possibilité de quitter Berlin. Les élèves définissent sans difficulté les deux leitmotifs du roman, le *gingko biloba* et *Ellis Island*, comme allusions.

La classe relit ensemble les passages concernant le *gingko biloba*, employé comme motif fédérateur des relations de la narratrice aux trois hommes les plus importants dans sa vie, à savoir son père, Alfried et Jean-Marc. La lecture commentée du poème « *Ginkgo Biloba* » de Johann Wolfgang von

---

493 Initialement prévu après le thème « *La narratrice et l'art* », nous décidons de profiter des passerelles créés lors de la dernière heure de cours pour approfondir l'aspect de l'intertextualité déjà évoqué. De plus, cette nouvelle organisation permettra aux élèves de relire le roman pendant les vacances de Noël pour chercher les passages pertinents pour le thème de l'art.

494 La préparation du cours et de la fiche synthétique se réfère surtout aux œuvres suivantes : KRISTEVA, Julia. *Le texte du roman*. The Hague / Paris : Mouton, 1970 et GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil, 1982.

495 La courte citation de Friedrich Hölderlin est juste brièvement discutée : les élèves reçoivent une photocopie du poème « *Der Abschied* », dont elle est tirée, pour leur lecture personnelle. Parlant du départ de sa fille, le père écrit : *Ich denke immer an einen Hölderlinvers, der mir seit meinen sehr fernen Jünglingsjahren an der Odenwaldschule nicht aus dem Kopf gegangen ist: „Trennen wollten wir uns, wähten es gut und klug./ Da wir's taten, warum schreckte wie Mord uns die Tat./ Ach, wir kennen uns ewig.“ So ungefähr heißt es wohl.* (Honigmann, 2008, 23).

Goethe<sup>496</sup> est la base pour une première interprétation de la valeur symbolique du gingko dans le roman. Les élèves relèvent que l'arbre, selon le poème, vient de l'Est<sup>497</sup>, comme la narratrice. La question si la feuille est une entité divisée en deux ou bien la réunion de deux entités<sup>498</sup> les fait penser aux couples père-fille et homme-femme, problématiques pour la narratrice. Ils associent cette question aussi à la personnalité de la narratrice, marquée par son double héritage culturel. Les élèves prennent ici conscience de leur propre rôle de lecteur dans l'interprétation d'une œuvre et de la dépendance de l'interprétation des connaissances littéraires. L'heure du cours suivant, nous proposons un cours magistral sur l'œuvre de Johann Wolfgang von Goethe, *West-Östlicher Divan* (1819) et sur sa réception par le poète indien Muhammad Iqbal en 1923. En parlant aussi bien des sources de l'œuvre que de sa réception en Orient, l'intertextualité, selon le concept de Julia Kristeva, est démontrée dans un contexte international et sert comme exemple d'une démarche interculturelle qui s'appuie sur un texte canonisé de la littérature allemande.

#### 2.3.4.1 Analyse 5 : Les exposés des élèves

Le motif d'Ellis Island et la citation de Rainer Maria Rilke ont déjà été contextualisés par deux exposés d'élèves, l'un sur la vie et l'œuvre de Rainer Maria Rilke et l'autre sur Georges Perec et son œuvre *Récits d'Ellis Island*. Selon notre expérience, les élèves considèrent rarement leurs exposés comme source d'information importante<sup>499</sup>, nous essayons alors de leur donner toute la place qu'ils méritent.

L'exposé sur Rainer Maria Rilke a été préparé entièrement en autonomie, sans que l'élève demande conseil à son professeur. Sa fiche synthétique est clairement structurée, elle présente des dates-clé de la vie de Rilke et les titres de ses œuvres les plus importantes. L'élève y ajoute une réflexion sur l'aspect franco-allemand de la vie de Rilke et présente oralement le poème dont la

496 GOETHE, Johann Wolfgang von. « Ginkgo Biloba ». In : GOETHE, Johann Wolfgang von. *West-Östlicher Divan*, Kapitel 9, Buch Suleika [en ligne]. [Consulté le 22 avril 2013]. Disponible à l'adresse : <http://gutenberg.spiegel.de/buch/west-ostlicher-divan-3656/1>.

497 « Dieses Baums Blatt, der von Osten / Meinem Garten anvertraut [...] » (*ibid.*).

498 « Ist es ein lebendig Wesen,/Das sich in sich selbst getrennt?/Sind es zwei, die sich erlesen./Daß man sie als eines kennt? » (*ibid.*).

499 Les exposés posent souvent un certain nombre de problèmes de méthode et constituent un grand défi pour les élèves. Obligés de chercher des informations, de les trier et d'en sélectionner les plus pertinentes à proposer à leurs camarades, la difficulté majeure est, en règle générale, la présentation orale en classe qui exige de bonnes compétences communicatives.

citation dans *Eine Liebe aus nichts* est tirée<sup>500</sup>. Dans son commentaire, il propose une interprétation liée à la fonction du poème dans le roman, tout en insistant sur sa source biblique. Il montre ainsi une attention toute particulière aux aspects interculturels et intertextuels de son thème. L'exposé n'est pas seulement une source de savoir pour la classe mais aussi un déclencheur de parole : on discute la notion du pardon et la relation père-fils dans l'histoire biblique en comparaison avec le rapport de la narratrice à son père. Ainsi, le concept de l'intertextualité de Julia Kristeva prend vie.

L'exposé sur Georges Perec a également été préparé en autonomie et illustre les liens interculturels et intertextuels. Il a été présenté pendant le travail sur la relation de la narratrice d'*Eine Liebe aus nichts* à ses parents et au judaïsme, avant la thématisation explicite de la notion d'intertextualité. Nous le citons alors lors de la discussion du concept de Gérard Genette. L'élève a entièrement lu l'œuvre *Les récits d'Ellis Island* et consulté de nombreuses sources concernant la vie et l'œuvre de Georges Perec. Comme son camarade, elle a préparé une fiche de synthèse pour la classe. Elle présente brièvement la vie de Georges Perec, en soulignant les points communs avec Barbara Honigmann quant aux origines et au rapport aux parents et au judaïsme. Le choix pertinent de l'extrait des *Récits d'Ellis Island*<sup>501</sup> que l'élève choisit de lire à ses camarades, prouve qu'elle a bien saisi la signification du motif dans le roman et la valeur symbolique de ce lieu : elle insiste sur le fait qu'aussi bien pour Georges Perec que pour Barbara Honigmann, un sentiment de non-appartenance et l'idée d'absence de lieu illustrent bien le fait d'être Juif.

Les deux exposés témoignent d'une bonne capacité de mener des recherches en autonomie. Les élèves adaptent leur thématique au fil rouge de l'unité, en illustrant les liens entre les époques et les cultures. Ils montrent

---

500 Il s'agit des vers suivants du poème « Der Auszug des verlorenen Sohnes » de Rainer Maria Rilke

« [...] und fortzugehn: wohin? Ins Ungewisse,  
weit in ein unverwandtes warmes Land,  
das hinter allem Handeln wie Kulisse  
gleichgültig sein wird: Garten oder Wand;  
und fortzugehn: warum? Aus Drang, aus Artung,  
aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung,  
aus Unverständlichkeit und Unverstand. »

RILKE, Rainer Maria. « Der Auszug des verlorenen Sohnes » [en ligne]. In : *Neue Gedichte*. [Consulté le 24 mai 2013]. Disponible sous l'adresse : <http://gutenberg.spiegel.de/buch/rainer-maria-rilke-gedichte-831/59>.

501 L'heure de cours suivante, un extrait du texte de Georges Perec est distribué aux élèves sans être thématisé davantage en classe.

également de bonnes compétences sociales lors des présentations orales qui permettent à l'ensemble de la classe d'approfondir son travail.

### 2.3.4.2 Le troisième croisement des regards : La perception de la ville de Berlin dans l'œuvre d'Emine Sevgi Özdamar

Nous poursuivons le travail sur la notion d'intertextualité en proposant de croiser le regard de Barbara Honigmann avec celui d'Emine Sevgi Özdamar sur la perception de l'étranger. Nous distribuons un corpus de textes constitué d'extraits tirés des œuvres d'Emine Sevgi Özdamar *Die Brücke vom Goldenen Horn* et *Seltsame Sterne starren zur Erde*. Les élèves ont la consigne de les lire avec une attention particulière pour les phénomènes intertextuels. Les extraits thématisent surtout la perception de la ville de Berlin par la narratrice turque des romans : dans *Die Brücke vom Goldenen Horn*, une jeune femme de 19 ans qui ne parle pas l'allemand y fait ses premières expériences en tant qu'ouvrière. Elle décrit ses premières impressions de l'Allemagne et la vie des ouvrières turques, complètement repliées sur elles, entre le foyer et l'usine. Dans *Seltsame Sterne starren zur Erde*, la narratrice est de retour à Berlin, dix ans plus tard : entretemps, elle a appris la langue et elle est devenue actrice professionnelle. Son retour est motivé par la situation politique en Turquie et par le souhait d'apprendre le théâtre de Brecht.

Le travail en classe nous permet de constater que les élèves ont progressé dans plusieurs domaines. Ils utilisent et consolident les compétences littéraires et interculturelles dans l'analyse du corpus et le comparent avec les textes de Barbara Honigmann. Les élèves repèrent rapidement que le manque d'intégration des ouvrières dans *Die Brücke vom Goldenen Horn* est avant tout lié au fait qu'elles ne parlent pas l'allemand. Concernant un des passages tirés de *Die Brücke vom Goldenen Horn*, ils commentent l'aspect intertextuel et l'altérité poétique : la narratrice néglige l'école pour le théâtre. Sa mère en pleure ; dans ses yeux, le théâtre a gâché la vie de sa fille. Cette dernière essaie d'expliquer que le théâtre est sa vie. Tandis que le discours de la mère contient des images directement transférée de la langue turque – le théâtre aurait 'brûlé' la vie de sa fille – la narratrice répond par des citations de Shakespeare, insérées en turc et en allemand dans le texte<sup>502</sup>. Les élèves appliquent

---

502 « Als ich sechzehn Jahre alt war, spielte ich im Sommernachtstraum von Shakespeare die Rolle der Königin der Elfen, Titania. [...] Ich schaffte die Schule nicht mehr. Meine Mutter weinte. « Kann jetzt Shakespeare oder Molière dir helfen? Theater hat dein Leben verbrannt. » – « Theater ist mein Leben, wie kann mein Leben sich selbst verbrennen? » – « [...] mach dein Abitur. » Ich antwortete: « Adi olmayan cinsten bir ruhüm. (Ich bin ein Geist nicht von gemeinem Stande.) » (Özdamar, 1992, 12-13).

alors d'une manière autonome des concepts appris, en se référant à l'exposé d'une de leurs camarades sur le concept de la créolité de Jean Barnebé, Raphaël Confiant et Patrick Chamoiseau<sup>503</sup> : ils définissent le style de la narratrice comme une forme de créolité, puisqu'elle s'approprie la langue allemande à sa manière, tout en l'enrichissant avec de nouvelles images.

Le commentaire commun d'un extrait de *Seltsame Sterne starren zur Erde* sensibilise les élèves davantage à la relativité des notions d'étranger et de culture : le choc culturel attendu n'a pas lieu entre la jeune femme turque et l'Allemagne, mais par le constat des différences entre Berlin-Ouest et Berlin-Est : à l'aide de plusieurs comparaisons, spontanément repérées et commentées par les élèves, la narratrice exprime la profonde différence qu'elle ressent entre les deux parties de la ville. Berlin lui semble être divisée en deux par la mer, les deux parties lui semblent aussi incompatibles que la musique de Mozart et celle d'un chanteur populaire allemand<sup>504</sup>.

Les séances consacrées aux aspects intertextuels du corpus proposé mettent en évidence que le travail analytique des élèves s'inscrit désormais dans une démarche où les savoirs et savoir-faire appris sont appliqués aux nouvelles lectures. Dans les échanges en classe et dans les travaux écrits, les élèves se montrent de plus en plus attentifs aux aspects interculturels.

---

503 BARNABE, Jean / CONFiant, Raphaël / CHAMOISEAU, Patrick. *Eloge de la créolité*. Paris : Gallimard, 1993.

504 « Jedesmal, wenn ich hierherkam, vergaß ich den anderen Teil der Stadt, als ob tatsächlich ein großes Meer diese beiden Teile voneinander trennen würde. Ich konnte die beiden Teile nie zusammendenken [...] Sich die beiden Teile zusammen vorzustellen, war genauso schwer wie sich Freddy Quinn und Mozart auf einer Schallplatte zu denken. » (Özdamar, 1998, 18).



Tableau 21 : Les compétences travaillées à travers le thème « l'intertextualité »

|  | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>   | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>                               | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b>    |
|--|---|---|--|
| <b>Savoir</b>                          | Les notions de 'Weltliteratur' et d'intertextualité Goethe, <i>West-östlicher Divan</i><br>L'intertextualité chez Emine Sevgi Özdamar | Compréhension de la dimension interculturelle de l'intertextualité            | L'influence de Georges Perec sur Barbara Honigmann |
| <b>Savoir comprendre</b>               | Le caractère processuel de la littérature   | L'influence et l'interaction d'œuvres littéraires à l'échelle interculturelle |  |
| <b>Savoir apprendre / savoir faire</b> | Le Repérage et l'interprétation des allusions et citations d'œuvres dans un texte   |   |  |
| <b>S'avoir être / savoir s'engager</b> | La compréhension de la lecture comme acte créateur  | L'ouverture à des textes 'étrangers'  |  |

### 2.3.5 Thème 4 : La fonction de l'art pour les protagonistes

Le dernier aspect traité est la relation de la narratrice à l'art. Sous la pression du temps<sup>505</sup>, nous approfondissons ce thème moins que prévu et nous focalisons uniquement sur la question du rôle et de la fonction de l'art dans le roman. Ainsi, nous créons en même temps la passerelle pour le thème civilisationnel concernant l'art et la société (« *Kunst und Gesellschaft* ») que nous avons prévu et qui s'appuiera avant tout sur des textes concernant le rôle de l'art en RDA.

La première séance se déroule entièrement à l'oral, les élèves prennent des notes en autonomie. Ils passent d'abord en revue tous les éléments du roman qui concernent l'art et dont ils se souviennent. Six élèves évoquent

---

505 La classe doit encore travailler des textes non-littéraires et lire une deuxième œuvre pour l'Abitur.

spontanément, dans des prises de parole courtes qui s'enchaînent sans l'intervention du professeur, plusieurs éléments que nous suggérons de classer. Trois élèves proposent comme catégories de classement « *l'art comme métier* » (« *Theater als Beruf* »), « *l'art dans la relation aux autres* » (« *Die Kunst und die Beziehung zu den anderen* ») et « *l'art comme moyen d'expression de soi-même* » (« *Kunst als Ausdruck seiner Selbst* »). Après discussion, la classe opte pour une reformulation du troisième thème : « *l'art comme moyen d'appréhension du monde* » (« *Die Kunst als Mittel der Erfassung der Welt* »). Les élèves se mettent à relire et à commenter les passages les plus importants.

Dans leur bilan de lecture, ils soulignent l'échec professionnel de la narratrice au théâtre. Ils évoquent aussi le rôle fondamental du théâtre dans sa relation avec son père et avec Alfried<sup>506</sup>. Des rendez-vous significatifs avec les deux hommes ont souvent lieu dans les coulisses d'un théâtre. Un élève résume une anecdote que le père raconte à sa fille : enfant, il avait préparé avec soin la représentation d'une pièce de théâtre – en oubliant d'écrire la pièce elle-même. Les élèves reconnaissent sans problème dans cette anecdote une mise en abîme du départ de la narratrice pour Paris : elle en a rêvé, préparé le départ – sans faire un réel projet de vie. Le commentaire de l'expérience de la mère à Paris dans un milieu d'artistes et du fait que Jean-Marc étudie, comme la narratrice, à l'école des Beaux Arts, complète la discussion : l'art apparaît comme primordial pour tous les personnages et pour leurs relations. Les élèves rappellent alors que la narratrice, ayant toujours évolué dans un milieu artistique, regarde la vie comme une pièce de théâtre : ils citent le passage de la Butte aux Cailles.

Afin d'approfondir l'aspect de l'art comme moyen d'appréhension du monde, nous partageons la classe en deux. En travail individuel, les élèves analysent un des deux passages du roman décrivant l'effort de la narratrice de s'approprier la ville par la peinture. Mais cette tentative échoue : la narratrice n'arrive à peindre qu'enfermée dans son sous-sol – dehors, la ville lui semble sans limites, elle ne sait pas délimiter un motif.

La séance s'achève sur la confirmation de l'omniprésence et du rôle-clé de l'art dans le roman. Nous annonçons que la réflexion sur le rôle de l'art dans la société sera approfondie à travers l'étude de textes non fictionnels. La dernière séance de l'unité « *Fremd ?* » est prévue pour faire le bilan.

---

506 Tous les deux sont très attachés au théâtre : Alfried en tant que régisseur, le père surtout par sa troisième femme, une actrice.

Tableau 22 : Les compétences travaillées à travers le thème « la fonction de l'art pour les protagonistes »

|  | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>   | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>   | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b> |
|--|---|---|---|
| <b>Savoir</b>                          | La notion de littérature engagée  | L'œuvre artistique comme représentation d'une culture   | Le rôle de l'art, notamment du théâtre en RDA   |
| <b>Savoir comprendre</b>               | Le rôle sociétal de la littérature  | L'art et la littérature comme moyen d'expression et de contestation dans un système totalitaire |   |
| <b>Savoir apprendre / savoir faire</b> | Le repérage et l'interprétation des thèmes fondateurs dans une œuvre                          | La perception d'une œuvre artistique dans son contexte culturel                                 |   |
| <b>S'avoir être / savoir s'engager</b> | La compréhension de l'art et de la littérature comme moyens de dire et d'appréhender le monde |   |   |

### 2.3.6 La séance de clôture

Notre séance de bilan oral se base sur l'approfondissement de la mise en relation du roman *Eine Liebe aus nichts* avec le concept spatial d'Ortrud Gutjahr à propos de la notion d'étranger. Les élèves doivent interroger le roman entier par rapport aux quatre types de relation à l'étranger décrit par Ortrud Gutjahr. Ils reprennent d'abord les exemples abordés en classe, en qualifiant la relation de la narratrice à Paris comme une confrontation à l'étranger perçu comme l'extérieur inconnu. Ils se rappellent également du point de vue des habitants de Paris pour lesquels la narratrice faisait irruption dans leur espace intime. Ensuite, ils relèvent deux autres exemples pour l'irruption de l'étranger dans l'espace privé d'autrui : un élève considère les femmes du père comme des intruses dans le monde de l'enfant que fut la narratrice. Un autre rappelle qu'elle-même bravait l'interdiction d'Alfried de venir dans son appartement.

Dans les deux cas, les élèves mettent en avant la valeur symbolique de la relation spatiale. Quant à l'étranger comme l'inaccessible, une élève donne l'exemple de la mère de la narratrice : par son retour en Bulgarie et dans sa langue maternelle que la narratrice ne parlait pas, elle était devenue inaccessible pour cette dernière. Les interventions des élèves concernent uniquement les relations spatiales proprement dites. Ils ne citent pas d'exemple pour la dimension intersubjective définie par Ortrud Gutjahr, à savoir l'étranger comme la partie refoulée de nous-mêmes. Le fait que la narratrice était à la recherche d'elle-même est d'un côté banalisé par les élèves, d'autre côté dû, selon l'un d'entre eux, au fait d'avoir des origines multiples, de se sentir sans véritables racines. La discussion d'un refoulement psychologique nous semble d'ailleurs dépasser la maturité que l'on peut attendre d'adolescents en terminale.

A notre question, laquelle des protagonistes des différents textes lus leur semblait la plus étrangère dans son environnement, un seul élève répond, mais avec conviction : ce serait Sohara, puisqu'elle était originaire de la culture arabe et se trouvait en Europe. Le contexte culturel qui l'entourait primerait sur le judaïsme qui s'était adapté aux environnements respectifs. Un autre élève soutient que, si la protagoniste turque en Allemagne dans un des extraits d'Emine Sevgi Özdamar semblait moins 'étrangère' que les autres, c'était grâce à ses efforts d'intégration. Ces réponses reflètent des schémas de réflexion véhiculés dans les discours dominants de l'entourage des élèves que nous visions à mettre en question et à dépasser. Il est difficile à dire si les élèves ne parviennent pas (encore) ou ne souhaitent pas transférer et intégrer leurs nouveaux acquis dans leur vécu. Leurs réactions confirment en tout cas notre estimation que la progression interculturelle est spiralaire et doit être stimulée à maintes reprises et de manière variée.

Quant à leurs impressions de lecture d'*Eine Liebe aus nichts*, les élèves sont unanimes : le roman est facile à lire, mais difficile à commenter. La sobriété du langage de Barbara Honigmann leur rendait l'analyse stylistique difficile, ils étaient conscient que derrière la simplicité apparente se cachait un sens profond, sans être sûrs d'en avoir trouvé l'accès. Tandis que le thème de la découverte d'une ville inconnue leur plaisait et rapprochait le texte de leur propre vécu, le sentiment de la narratrice d'être une étrangère dans sa famille touchait profondément certains élèves et leur rendait la lecture du roman difficile à supporter. Un élève ressentait une banalisation des sentiments dans le roman qu'il considérait comme une forme de fatalisme qu'il trouvait « horrible », mais qui offrait au lecteur aussi un autre regard sur le monde. De l'avis d'une quatrième élève, Barbara Honigmann nous donnait une partie de sa vie à lire et nous ouvrait ainsi l'esprit. Les remarques des élèves mettent

clairement en avant le lien entre le style de l'auteur, l'altérité poétique du texte et le nouveau regard que le texte leur offrait.

Pour clore définitivement l'unité « *Fremd ?* », nous proposons dans un cours magistral une lecture commentée d'un extrait de l'exposé « *Eine ganz kleine Literatur des Anvertrauens* » (Honigmann, 2006) où Barbara Honigmann se définit en tant qu'écrivaine dans la tradition d'une littérature juive-allemande, en reprenant la notion de 'littérature mineure' selon Franz Kafka et la conceptualisation de Gilles Deleuze et Félix Guattari (Deleuze / Guattari, 1975). Nous inscrivons ainsi Barbara Honigmann, mais aussi Emine Sevgi Özdamar, dans un contexte plus vaste et une tradition littéraire dont l'interculturalité est la force.

## 2.4 De la conception au résultat – l'évaluation de l'unité

### 2.4.1 L'unité « *Fremd ?* » vue par les élèves

Afin d'auto-évaluer leurs progrès, les élèves avaient un questionnaire à remplir qui portait sur les compétences que nous souhaitions développer (voir annexe 4 de ce travail). Nous leur avons soumis ce questionnaire une première fois avant de commencer l'unité, une deuxième fois à la fin de l'unité. La première fois, en octobre, les élèves étaient priés de répondre aux questions en pensant à toutes les lectures précédentes en classe Abibac, la deuxième fois, en janvier, en pensant plus spécifiquement à l'unité « *Fremd ?* ». Surtout en octobre, ils estimaient difficile d'évaluer le lien entre leurs progrès et l'enseignement en Abibac : pour eux, il y avait une émulation des acquis de toutes les matières, notamment en ce qui concerne les compétences sociales et culturelles. D'autre part, ils trouvaient délicat d'évaluer leurs progrès eux-mêmes et disaient hésiter entre les nuances proposées. En janvier, il était plus facile pour eux de se référer à l'unité qu'ils venaient juste de terminer.

Grâce aux questionnaires, nous souhaitions connaître l'opinion des élèves par rapport à l'impact des lectures littéraires sur les compétences que nous visions. La comparaison des questionnaires remplis avant et après la séquence permettait de voir si, selon les élèves, nous avons pu augmenter cet impact grâce à l'unité « *Fremd ?* », construite sur l'idée du contact culturel et du regard croisé. Aussi bien en octobre qu'en janvier, une majorité d'élèves semblait penser avoir progressé dans toutes les compétences visées. Les seuls items avec trois réponses négatives ou plus concernaient l'autonomie dans le travail et l'énoncé « *Je parviens à une meilleure connaissance de moi-même* ». Quant à l'énoncé « *Je me sens capable de jouer un rôle de médiation entre des individus de cultures différentes* », deux élèves avaient répondu par

la négative en octobre et quatre en janvier : notre déconstruction de la notion de culture nationale peut avoir déclenché une prise de conscience de la complexité de la tâche. On constate aussi que les trois réponses négatives concernaient des compétences particulièrement liées à l'image de soi.

Globalement, les réponses données en octobre et en janvier diffèrent peu. Notamment en regroupant les catégories de réponses semblables<sup>507</sup>, presque aucune différence significative (trois réponses ou plus) ne se laisse observer. Concernant les compétences méthodologiques, littéraires et linguistiques ainsi que les connaissances culturelles, on observe l'évolution suivante :

- Onze élèves contre sept en octobre pensent avoir progressé en méthode de travail.
- Onze élèves contre huit en octobre estiment avoir plus de connaissances sur la société allemande et sur les relations humaines en Allemagne.
- En revanche, seulement huit élèves contre onze en octobre voient des progrès en compréhension de la langue.
- Quant aux questions concernant le développement de la compétence interculturelle grâce au travail littéraire, les seules différences significatives concernent quatre propositions de réponse :
  - L'affirmation « *Je me rends compte de la relativité de ma perception du monde, de mes sentiments* » : en janvier, huit élèves contre six en octobre sont affirmatifs. Un seul élève répond par la négative et deux n'ont pas d'opinion. En octobre, quatre élèves n'avaient pas d'opinion et deux pensaient que le travail littéraire ne les aidait pas à se rendre compte de la relativité de leur perception. On peut alors supposer que les élèves comprennent mieux le rôle formateur de la littérature en janvier, après notre expérimentation, et qu'ils ont progressé dans le domaine interculturel.
  - Pour l'item « *Je parviens à une meilleure connaissance de moi-même* », seulement trois élèves sont affirmatifs en janvier, contre six en octobre.
  - « *J'estime de plus en plus que les êtres humains sont partout pareils* » n'obtient qu'une réponse positive en janvier, contre cinq en octobre. Cinq élèves répondent par la

---

507 Suite à la remarque des élèves qu'ils hésitaient beaucoup entre les nuances, nous avons décidé d'ajouter les possibilités de réponse suivantes : « *beaucoup* » et « *pas mal* » ; « *oui* » et « *plutôt oui* » ; « *peu* » et « *très peu* » ainsi que « *plutôt non* » et « *non* ».

négative, contre deux en octobre. Le nombre d'élèves n'ayant pas d'opinion s'élève à cinq, en octobre et en janvier.

- En revanche, pour l'item « *Je perçois de plus en plus de différences entre les êtres humains* », le nombre de réponses positives reste le même. Mais en janvier, seulement deux élèves n'avaient pas d'opinion et trois répondaient par la négative, contre quatre indécis en octobre et seulement deux réponses négatives.

Les fiches d'évaluation des élèves confirment les progrès constatés dans les compétences littéraires et linguistiques que nous avons constatés dans les évaluations proposées. Le développement de la compétence interculturelle reste difficile à évaluer dans le cadre institutionnel. Nous ne pouvons pas certifier l'acquisition de telle ou telle sous-compétence, mais nos résultats d'analyse donnent l'impression qu'un processus de réflexion sur la complexité des notions d'identité et de culture s'est enclenché à travers la lecture et l'analyse d'un texte littéraire.

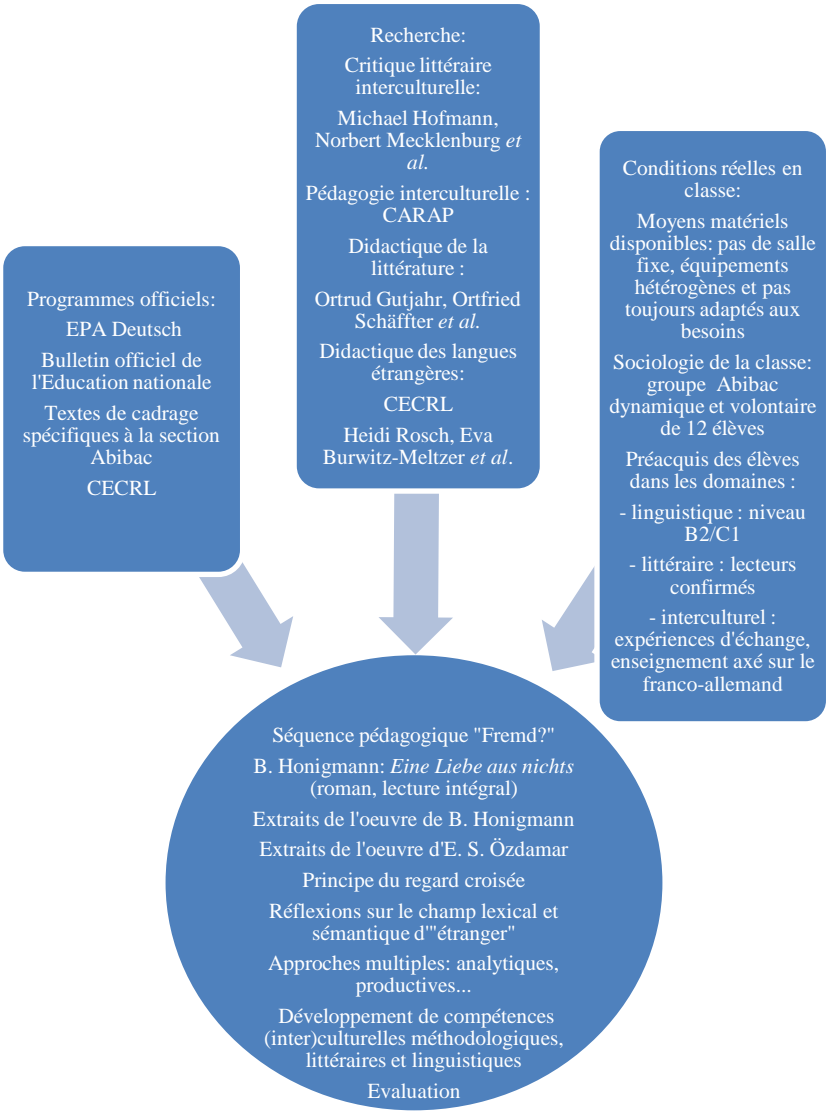
#### 2.4.2 L'analyse transversale des observations en classe

Afin d'objectiver le bilan fait avec les élèves, nous proposons comme deuxième démarche d'évaluation de l'unité « *Fremd ?* » une analyse synthétique et transversale du travail en classe qui nous permet de répondre aux questions suivantes :

- Les exigences du programme officiel ont-elles été satisfaites par notre travail, est-ce que toutes les compétences ont été ciblées ?
- Est-ce que la notion d'étranger a véritablement fonctionné comme fil conducteur et avons-nous déconstruit les notions d'identité et de culture ?
- Le principe du « regard croisé » a-t-il été respecté ?

L'application du schéma concernant les facteurs d'influence, développé en début de ce chapitre (voir *supra*), met en évidence que le choix des textes a été effectué en tenant compte des textes-cadre institutionnels et en consultant des œuvres de recherche didactique, linguistique et littéraire. Par notre adaptation de concepts de chercheurs allemands aux exigences institutionnelles françaises et aux conditions concrètes du terrain, l'ambition a été de transférer des constituants de la culture éducative allemande dans les pratiques en classe en France, conformément aux objectifs de la section.


Graphique 13 : L'unité « Fremd ? » et ses facteurs d'influence






En comparant les exigences formulées pour la section Abibac (BO 5 / 2010) avec le travail réalisé en classe, nous constatons que notre croisement de regards par des textes appartenant aux littératures de minorités fait dialoguer aussi bien le passé avec le présent que plusieurs civilisations entre elles. En même temps, le contexte historique et sociologique ainsi que l'histoire littéraire ont trouvé leur place, comme le tableau suivant le montre :

Tableau 23 : La mise en œuvre du programme officiel par l'unité « Fremd ? »

| <b>Consignes pour le travail sur des textes littéraires données dans le bulletin officiel (BO spécial 5/2010)</b>   |  <b>Mise en œuvre dans l'unité par ...</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigence d'élaboration « <i>d'unités pédagogiques qui permettent de regrouper des textes selon une cohérence thématique ou problématique [...] conformément aux critères suivants</i> »</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La thématique de l'étranger avec la problématisation des notions « étranger », « identité » et « culture » comme fil conducteur pour l'étude d'une lecture suivie et d'autres textes littéraires et non fictionnels.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>[...] le dialogue entre le passé et le présent</i> »</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'analyse des relations entre Allemands juifs et non juifs à travers plusieurs générations dans le roman <i>Eine Liebe aus nichts</i></li> <li>- Les exposés sur l'histoire du judaïsme et sur Oliver Polak.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>Le dialogue entre la civilisation et la culture françaises et allemandes</i> »</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'analyse du cheminement de la narratrice du roman <i>Eine Liebe aus nichts</i></li> <li>- Le travail sur l'intertextualité avec des exposés sur Georges Perec et sur la notion de la créolité.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- « <i>L'intégration du contexte historique et sociologique</i> »</li> </ul>   | <p>Le travail sur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le judaïsme en Allemagne (textes de Barbara Honigmann, exposés)</li> <li>- L'immigration turque en Allemagne (textes d'Emine Sevgi Özdamar)</li> <li>- L'Allemagne divisée avec ses idéologies opposées comme arrière-plan important dans les textes lus.</li> </ul> |

| <p><b>Consignes pour le travail sur des textes littéraires données dans le bulletin officiel (BO spécial 5/2010)</b></p> | <p> <b>Mise en œuvre dans l'unité par ...</b></p>   |
|--|--|
| <p>- « <i>La prise en compte de l'histoire littéraire</i> »</p>  | <p>Les digressions<br/>                     - concernant Goethe, Hölderlin et Rilke, cités dans le roman <i>Eine Liebe aus nichts</i><br/>                     - sur la notion de littérature mineure et les littératures de minorités.</p>  |
| <p>- « <i>L'ouverture vers une culture européenne</i> »</p>  | <p>- L'interrogation des notions « étranger » et « culture »<br/>                     - La mise en relief de biographies multinationales des protagonistes du roman <i>Eine Liebe aus nichts</i><br/>                     - L'exemple de l'intégration des protagonistes des textes d'Emine Sevgi Özdamar.</p> |
| <p>- « <i>Le recours à des œuvres de qualité recouvrant des genres et des formes variés</i> »</p>                        | <p>- La lecture d'un roman et d'extraits narratifs de Barbara Honigmann et Emine Sevgi Özdamar, deux auteurs lauréats de plusieurs prix littéraires<br/>                     - La lecture de poèmes de Goethe et de Rilke.</p>   |
| <p>- « <i>Le recours à des textes non littéraires, substantiels et bien écrits</i> »</p>                                 | <p>- La lecture d'essais de Barbara Honigmann et Emine Sevgi Özdamar<br/>                     - L'ouverture vers une unité civilisationnelle et une unité de poésie.</p>   |

L'acquisition de compétences linguistiques et méthodologiques stipulée par le texte de cadrage (BO 5 / 2010) a été garantie par la proposition de tâches diversifiées dans les cinq compétences linguistiques et par des démarches méthodologiques variées comme l'analyse, la production et la recherche personnelle. Ces travaux ont été réalisés dans des modes d'organisation variés : en autonomie, en binôme ou en groupe. Nous constatons néanmoins que la compréhension orale a été peu entraînée par la proposition de supports authentiques : seuls les visionnages de l'émission *Karambolage* et du film *Good bye Lenin*, qui ont eu lieu pendant la période de l'expérimentation, peuvent être cités. L'écoute et l'analyse commune d'une interview avec Barbara Honigmann ont été envisagées, mais non réalisées par manque de

temps. Les exposés, commentaires en classe et travaux de groupe forment néanmoins un entraînement à la compréhension de l'oral en permanence.

Nous avons appliqué le cadre de compétences spécifique que nous avons développé pour l'unité « *Fremd ?* » à chaque thème abordé (voir *supra*, tableaux 17 à 22). Leur synthèse nous permet de contrôler dans quelle mesure nous avons travaillé les compétences (inter)culturelles générales ou spécifiquement liées au contexte franco-allemand, ainsi que les compétences littéraires et linguistiques dans les domaines du *savoir*, du *savoir comprendre*, du *savoir apprendre / savoir faire* et du *savoir être / savoir s'engager*<sup>508</sup>. Nous constatons que toutes les compétences ont été travaillées dans tous les domaines. L'analyse du tableau provoque cependant quelques interrogations, notamment concernant les compétences interculturelles :

Pour les compétences (inter)culturelles générales, nous trouvons dans le domaine *savoir apprendre / savoir faire* essentiellement des compétences méthodologiques comme la présentation d'un bilan de recherche ou le travail de groupe. Etant donné que le groupe-classe était un groupe culturellement homogène et que la présentation de leurs résultats était destinée uniquement au groupe-classe lui-même, les élèves n'étaient pas exposés à d'éventuelles difficultés liées à une composition interculturelle d'un groupe. Néanmoins, les formes de travail et les critères d'évaluation s'inspirant d'exigences et de pratiques allemandes, on peut considérer que les élèves étaient confrontés à un défi interculturel.

Quant aux compétences interculturelles spécifiques au contexte franco-allemand, les acquis concernent surtout le savoir historique sur l'Allemagne. Ce savoir ne constitue pas en soi une compétence interculturelle, mais plutôt une base importante pour le développement de cette compétence. Pour renforcer l'aspect franco-allemand, on aurait pu analyser, par exemple, des situations de malentendu entre les protagonistes et des autochtones<sup>509</sup>. D'autres pistes auraient été un travail sur la signification importante de Paris comme lieu imaginaire en RDA<sup>510</sup> ou une réflexion linguistique sur les différences

508 Voir le tableau synthétisant les tableaux 17 à 22 en annexe.

509 Le roman *Eine Liebe aus nichts* ne thématise pas de telles situations, mais le choix d'un extrait d'un autre texte de Barbara Honigmann ou d'Emine Sevgi Özdamar aurait pu être envisagé.

510 Jean Mortier montre que Paris possède un rôle particulier dans l'art et dans la littérature en RDA : « Le mythe de Paris et de la France comme berceaux de la pensée démocratique et gardiens de cette tradition, que les écrivains de la gauche allemande ont contribué à alimenter sous Weimar, est entretenu par divers ouvrages sur l'exil et la résistance et aussi les reportages qui font état de la présence d'un puissant parti communiste. » MORTIER, Jean. « Le voyage dans la littérature et l'art en RDA. ». DESROCHES-VIALLET, Patricia / REMI, Geoffrey (dir.). *Construction de l'identité dans la rencontre des cultures chez les*

sémantiques et connotatives des notions comme celle de la ville qui véhicule des conceptions et des images différentes dans l'imaginaire collectif français et allemand<sup>511</sup>. Pour le domaine du savoir comprendre, l'analyse de situations de malentendu vécues par les protagonistes des textes choisis aurait pu compléter le travail. Les contraintes du calendrier scolaire et des programmes nécessitent cependant des choix et ne nous permettaient pas de prolonger davantage le travail.

En ce qui concerne le principe du regard croisé, il a été respecté par la lecture d'extraits des deux auteurs, Barbara Honigmann et Emine Sevgi Özdamar. Mais le temps réellement consacré à ces textes est assez restreint : l'extrait de la nouvelle *Der Hof im Spiegel* d'Emine Sevgi Özdamar, ayant servi comme base à une séance d'écriture imitative, occupait trois heures de cours, tout comme l'extrait du roman *Soharas Reise* de Barbara Honigmann. Environ quatre heures ont été consacrées aux extraits des deux romans d'Emine Sevgi Özdamar, *Die Brücke vom Goldenen Horn* et *Seltsame Sterne starren zur Erde*. Ces textes constituaient avant tout un complément de lecture pour élargir l'horizon, sans être traités d'une manière approfondie. Sur l'ensemble des 40 heures de travail sur l'unité, dix heures laissaient alors la place au regard d'autres protagonistes. Ce fait s'explique par des contraintes d'ordre réglementaire : l'obligation de lecture de quatre œuvres intégrales qui peuvent être proposées aux examens écrits impose un travail approfondi sur chacune de ces œuvres. Les autres textes ont donc été travaillés d'une manière plus superficielle. Ils ont aussi servi au contrôle des compétences acquises : l'analyse des extraits de *Die Brücke vom Goldenen Horn* et *Seltsame Sterne starren zur Erde* était peu guidée afin de vérifier si les élèves étaient capables d'y trouver sans aide les thèmes traités par rapport à *Eine Liebe aus nichts*, de les analyser et de créer un lien entre les textes, ce qui était le cas. On peut alors parler d'une certaine instrumentalisation de ces textes littéraires qui nous semble cependant inévitable dans le cadre institutionnel.

Quant à la notion d'étranger, elle a réellement fonctionné comme fil conducteur de l'unité. Après la présentation des concepts d'Ortrud Gutjahr sur les relations spatiales entre l'individu et l'étranger et celui d'Ortfrid

---

*auteurs d'expression allemande*. Saint Etienne : Publications de l'Université de St Etienne, 2007, p. 231-247, ici p. 238-239.

511 Voir : ROCHE, Jörg / ROUSSY-PARENT, Elody. « Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation ». In : *FLuL-Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt : Sprachdidaktik –interkulturell*. 2006, no 35, p. 228-249.

Schäffter sur les modes de compréhension de l'étranger, le travail analytique et productif sur des extraits choisis a mené à une mise en relation de ces concepts avec plusieurs situations narratives. La relativité de la perception de l'étranger et de la notion elle-même a ainsi été mise en évidence. Les élèves en ont progressivement dégagé les aspects suivants :

Dans un premier temps, ils insistaient dans leurs travaux, par exemple celui concernant l'épisode de la Butte aux Cailles, sur l'opposition étranger / autochtone. Ils liaient la notion de l'étranger à l'éloignement spatial d'un 'chez soi'. Ils se montraient étonnés que la narratrice du roman *Eine Liebe aus nichts* se sentît étrangère même à Berlin, sa ville natale. Dans le devoir surveillé, ils mettaient ensuite en avant ce rapport de la narratrice à Berlin.

Dans leurs productions basées sur un extrait de *Der Hof im Spiegel* d'Emine Sevgi Özdamar, ils relativisaient la relation spatiale : la possibilité de faire d'un endroit inconnu un 'chez soi' était mise en mot et approuvée par la classe. Ils y faisaient également valoir que l'exclusion de la société ne concerne pas seulement les étrangers : le sentiment d'isolement et de solitude des personnes âgées décrites dans un de leurs textes rappelait que l'on peut être exclu, étranger à la société, aussi chez soi.

L'analyse des relations entre la narratrice dans *Eine Liebe aus nichts* et ses parents menait les élèves au constat suivant : on peut se sentir étranger par rapport aux personnes les plus proches et même à soi-même : au fil du travail, les élèves reconnaissaient de plus en plus que le problème de la narratrice se situait moins dans l'éloignement spatial que dans le refoulement de son histoire personnelle qui la faisait souffrir et l'empêchait de trouver sa place : ils percevaient alors son expérience à l'étranger comme une chance, dans la mesure où elle se trouvait obligée de faire face à elle-même.

Les autres notions étroitement liées à la notion d'étranger que nous souhitions travailler d'une manière approfondie, dans le but d'y faire réfléchir les élèves, étaient les notions de culture et d'identité. Tout comme l'étranger était pour eux surtout lié à la notion de l'espace, ils comprenaient la notion de culture tout d'abord comme culture nationale. Le travail sur les premiers extraits d'*Eine Liebe aus nichts*, thématissant le rapport de la narratrice à Paris, confirmait cette lecture du terme : la narratrice estimait le comportement des gens qu'elle observait à Paris comme 'typiquement français'. Cette affirmation qui sous-entend une existence de particularités culturelles nationales n'attirait pas l'attention des élèves, elle leur semblait alors normale. L'opposition entre des cultures nationales était également au centre de la réflexion sur le rapport de la narratrice à sa mère : la distance entre les deux femmes leur apparaissait logique dans la mesure où la narratrice ne trouvait pas d'accès à la langue et à la culture bulgares. La culture allemande de la narratrice semblait alors s'opposer aux cultures françaises et bulgares.

Le regard des élèves s'est cependant rapidement élargi : ils ont d'abord reconnu dans *Eine Liebe aus nichts* une opposition entre une culture allemande non juive et une culture juive-allemande. Ensuite, ils ont appris à différencier cette culture juive, notamment par la lecture des extraits de *Soharas Reise* : il n'y a pas une culture juive, mais les cultures séfarades et ashkénazes qui dépassent toujours un cadre national, tout en étant imprégnées par les cultures locales non-juives. Les extraits de *Die Brücke vom Goldenen Horn* et *Seltsame Sterne starren zur Erde* ont ensuite montré aux élèves que la division de l'Allemagne par la guerre froide menait à des développements culturels différents, fortement dépendants des références politiques opposées de leurs alliés respectifs.

Quant à la déconstruction de la notion de culture, seule la relation complexe entre Allemands juifs et non-juifs a pu être approfondie (voir analyse 5). La lecture rapide des extraits de *Seltsame Sterne starren zur Erde* ne permettait pas de travailler davantage sur l'idée d'une culture artistique. Celle-ci était incarnée par la narratrice qui ne se définissait pas avant tout comme femme turque en Allemagne, mais surtout comme disciple de Brecht qui était chez elle dans le monde du théâtre. A partir de cet exemple, un bilan sur la notion de culture avec la présentation de différents modèles culturels aurait été enrichissant pour les élèves et aurait pu permettre une métaréflexion. Comme le bilan avec les élèves le montre, ils ont bien compris la relativité de la notion de culture pour leurs analyses littéraires. Mais dans les discussions menées en classe, leurs argumentations reposaient plutôt sur l'idée d'une culture nationale et d'une culture européenne, opposées à d'autres cultures. La relativité de la notion n'était pas encore vraiment intégrée dans leur vision du monde.

Une déconstruction comparable à celle de la notion de culture a eu lieu par rapport à la notion d'identité : au fur et à mesure, les élèves comprenaient *Eine Liebe aus nichts* comme quête identitaire de la narratrice, attachée à l'idée d'une identité clairement définissable et définie par une seule origine géographiquement précise. Mais les thèmes abordés mettaient en avant la complexité d'une identité. Les élèves ont travaillé sur différents aspects et rôles sociaux de la narratrice qui est à la fois fille, amante, amie, artiste, juive-allemande. Dans chacun de ces rôles et dans les rapports aux autres, ils ont montré son évolution.

#### 2.4.3 Le réinvestissement des acquis aux épreuves orales de l'*Abitur*

Un indice intéressant pour le niveau de la compétence interculturelle des élèves est constitué par les examens oraux de l'*Abitur* en juillet 2013, six mois après le travail sur l'unité « *Fremd ?* ». Lors des entretiens avec le jury,

portant entre autres sur la notion d'étranger, tous les élèves se référaient à *Eine Liebe aus nichts*. Neuf des douze élèves résumaient un ou plusieurs passages qui avaient été approfondis en classe, notamment l'épisode de la Butte aux Cailles : sans doute l'approche productive a conféré une compréhension particulière à ce passage. Egalement neuf élèves démontraient que le sentiment d'être une étrangère était profondément ancré dans la personnalité de la narratrice. Ils se référaient là aussi aux aspects approfondis en classe, comme le leitmotiv d'Ellis Island, ou l'éloignement entre la narratrice et sa mère. Trois élèves relativisaient la notion de culture en argumentant que les valeurs morales ou les convictions politiques pouvaient constituer une référence plus importante que l'origine nationale ; deux autres faisaient valoir l'effet positif de l'expérience de l'étranger sur l'inspiration et l'expression littéraire des écrivains. Un élève insistait sur la déconstruction de la notion de *Heimat* : le « chez soi » se construit, selon lui, dans les rencontres et n'est pas lié à un lieu géographique. Les réponses données pendant les examens montraient ainsi que les élèves savaient non seulement restituer du savoir et des savoir-faire appris en cours, mais qu'ils savaient relativiser et interroger les notions d'étranger, de culture et d'identité dont ils avaient compris la relativité et la complexité. En jugeant l'expérience de l'étranger comme enrichissante pour chacun, ils exprimaient une attitude favorable au dialogue avec autrui.

Le bilan de l'unité « *Fremd ?* » conduit à travers des questionnaires distribués aux élèves, l'analyse synthétique du travail en classe, ainsi que l'analyse des protocoles des oraux de l'Abitur indiquent une évolution de la compétence interculturelle des élèves et nous permettent de supposer avoir atteint nos objectifs. Sur le plan scolaire, la réussite des élèves est confirmée par les bons résultats : tous ont obtenu leur double diplôme, plusieurs avec des notes brillantes. Ces résultats reflètent bien évidemment le travail fourni pendant les trois années de lycée dont l'unité présentée n'était qu'une partie. L'impact réel de notre travail sur la compétence interculturelle de nos élèves ne peut pas être mesuré avec certitude. Mais nous pensons avoir proposé une approche interculturelle d'une œuvre littéraire pouvant servir comme modèle adaptable au travail avec d'autres œuvres. La discussion d'un tel modèle sera abordée dans le chapitre suivant.

### 3 Une mise en perspective des potentialités interculturelles des cours de littérature en Abibac

Les résultats de nos recherches théoriques et pratiques, notamment de notre expérimentation de l'unité littéraire « *Fremd ?* », nous permettent de réfléchir dans ce chapitre à un modèle didactique d'une approche interculturelle de textes littéraires adaptée à l'enseignement des langues étrangères. Nous y tenons compte des scénarios didactiques qui avaient fait leurs preuves lors de notre expérimentation. Nous y incluons également des thématiques que nous n'avons pas pu aborder dans l'unité « *Fremd ?* », mais qui s'avèrent, selon nos recherches, très porteuses pour une exploitation du potentiel interculturel de la littérature. L'objectif final sera la transmission de valeurs comme maximales pour le vivre ensemble interculturel<sup>512</sup> par les contenus des textes et à travers leur analyse littéraire.

Nous ne revenons plus sur la notion de littérature et sur les principes de son enseignement, discutés dans les chapitres précédents, ni sur les divers méthodes de travail, tâches et exercices entraînant la compétence interculturelle que nous avons également déjà présentés. Rappelons juste que l'intégration d'une analyse stylistique afin de montrer non seulement le 'quoi', mais aussi le 'comment' d'un texte littéraire, la variation des formes sociales de travail et l'alternance de tâches analytiques et productives sont les bases 'techniques' d'une approche interculturelle de la littérature, comme notre graphique suivant le schématise. Elles permettent de travailler les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être, conformément aux exigences institutionnelles en vigueur. Dans la suite, nous focalisons les critères de choix d'un texte littéraire et les aspects de leur exploitation, correspondant aux postulats d'une didactique interculturelle.

---

512 Voir : ROCHE, Jörg. « Interkulturelle Kompetenz ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4<sup>e</sup> édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 422-428.



Graphique 14 : Le cours de langue et la compétence interculturelle



### 3.1 Les principes de base d'une didactique interculturelle de la littérature

La compétence interculturelle est un instrument de compréhension et d'apprentissage qui ne se base non seulement sur le savoir et sur la connaissance de faits culturels (Roche, 2009). La plus grande importance incombe à l'acquisition d'attitudes, de compétences et de stratégies qui permettent à

l'apprenant d'appréhender l'étranger<sup>513</sup>. Afin d'atteindre cet objectif, il est important de respecter les traditions d'apprentissage des élèves et de tenir compte des étapes de l'apprentissage interculturel<sup>514</sup> : on travaillera différemment avec des élèves qui connaissent seulement le premier contact intensif avec la langue qu'avec ceux ayant déjà pris conscience de stéréotypes ou qui ont connu des situations les renvoyant à leurs propres limites dans des rencontres interculturelles, par exemple. Autrement dit, le recentrage de l'enseignement sur l'élève souhaité par les institutions implique une réflexion concernant le 'stade' d'acquisition de la compétence interculturelle atteint par les élèves. Le profil de la classe est déterminant pour la démarche didactique et les thèmes à traiter : dans une classe où les préjugés ou une attitude ethnocentrique dominant, un travail sur des racines communes et des ressemblances culturelles sera plus bénéfique que la confrontation avec des phénomènes culturels très éloignés du monde des élèves. Par l'adoption du regard d'un étranger sur la culture nationale des élèves, on leur permettra de se rendre compte de la relativité de leurs propres attitudes et de leur propre réalité. Une classe qui se montre ouverte, curieuse des différences culturelles, et qui estime la diversité comme richesse, pourrait davantage être sensibilisée aux représentations de l'étranger ou aux mécanismes des transferts culturels.

Quant à la langue, nous considérons qu'elle est non seulement un moyen de communication, mais surtout l'expression de conditions différentes, d'une manière différente de penser, d'agir et de s'exprimer (Lüsebrink, 2012, 82). Le rapport entre la langue et la culture est alors une question centrale d'une approche interculturelle<sup>515</sup> : il ne s'agit cependant pas de le définir, mais de le reconstruire (Thielmann, 2011, 119), étant donné son caractère dynamique, toujours en évolution.

Dans la littérature, c'est surtout l'altérité poétique qui exprime l'altérité culturelle (Mecklenburg, 2008) : un texte littéraire constitue toujours une représentation culturelle. Une importance particulière incombe à la narration : premièrement, aussi bien les discours narratifs que les contenus sont l'expression d'une culture. Deuxièmement, notre perception de cultures

---

513 Une présentation synthétique des postulats de base d'une didactique interculturelle a été formulée par les auteurs de la méthode d'allemand « *Wechselspiel* » (Bachmann *et al.*, 1995, 8-9), citée dans Lüsebrink, 2012, 82.

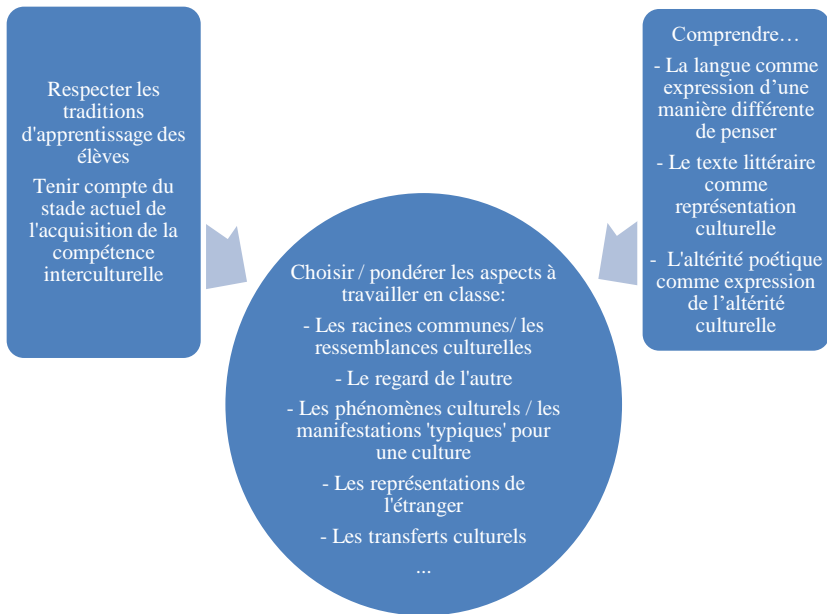
514 Voir la présentation de modèles distinguant différentes phases d'acquisition de la compétence interculturelle dans la partie 3, chapitre 2.2 de ce travail.

515 THIELMANN, Winfried. « Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung interkultureller Phänomene im Fremdsprachenunterricht. » In : BOSSE, Elke / KREß, Beatrix / SCHLICKAU, Stephan (dir.). *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt: Peter Lang, 2011, p. 119-130. Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation.

'étrangères' se base entre autres sur des narrations transmises dans notre culture d'origine. Celles-ci comportent souvent des présentations spécifiques et stéréotypées d'autres cultures (Roth, 2004, 123)<sup>516</sup>. Les contes et les mythes, mais aussi les dictons et les blagues nous inculquent ainsi dès notre enfance des représentations dont nous ne sommes pas toujours conscients. La prise de conscience de ces mécanismes et des images transmises constitue une étape importante dans le développement de la compétence interculturelle.

Notre graphique suivant résume les principes de base d'une didactique interculturelle que nous venons de présenter.

Graphique 15 : Les principes de base d'une didactique interculturelle



516 « Die Art des Erzählens und die einzelnen Erzählungen sind jedoch integraler Bestandteil und Ausdruck ihrer jeweiligen Kultur. Durch die tradierten Mythen und Märchen, Sagen und Witze, Sprichwörter und Redensarten werden - meistens bereits in der Kindheit – grundlegende Einstellungen und Gefühle, Normen und Werte, Bilder und Stereotypen verinnerlicht, deren man sich später im Leben kaum mehr bewusst ist. [...] Wichtig darüber hinaus ist, dass auch die Wahrnehmung anderer Kulturen in und durch Erzählungen geformt wird. Erzählungen verarbeiten kulturelle Fremdheit in spezifischer, meist stereotyper Form [...] » (*ibid.*).

### 3.2 Les thèmes porteurs pour une approche interculturelle de la littérature

Dans le cadre scolaire, l'approche de la littérature doit alors être la plus riche et la plus diversifiée possible. Le programme choisi pour une classe devrait proposer aussi bien des œuvres canonisées, représentatives pour l'héritage culturel d'un pays ou d'une société, que des textes reflétant la société actuelle, avec ses interrogations spécifiques. Les littératures de minorités qui permettent un regard différent sur une société doivent y trouver leur place. Il nous semble cependant judicieux d'éviter des textes véhiculant des clichés sans distance critique, notamment des mises en scène subjectives d'étrangers souffrant d'un 'déchirement entre deux cultures' ou de problèmes d'intégration : de tels textes risquent de renforcer des clichés et de présenter les rencontres interculturelles comme à priori problématiques, ce qui serait contreproductif par rapport à nos objectifs, à savoir l'ouverture sur l'autre et l'acceptation de la différence. En revanche, nous privilégions des textes qui mettent en valeur des processus d'hybridisation et d'enrichissement par l'autre, dans le but de rompre avec une idée d'opposition entre le 'moi' et 'l'étranger', ainsi que des textes littéraires multi-perspectivistes permettant la déconstruction des clichés.

En règle générale, des thématiques porteuses pour une didactique interculturelle sont les suivantes (Roche, 2009, 427) :

- Des rencontres entre cultures et l'expérience de l'étranger
- Des événements ou mouvements dépassant les frontières nationales (par exemples les mouvements pacifistes ou écologistes)
- Des questionnements universels
- Des textes à répercussion internationale (par exemple des textes légis-latifs ou religieux).

Ces thématiques mettent en avant les ressemblances entre les cultures. Mais Jörg Roche précise que c'est aussi la confrontation avec des structures qui opposent les langues et cultures en contact, y inclus avec les stéréotypes, qui permet une meilleure compréhension de la culture de l'autre (*ibid.*). Bien que Jörg Roche ne vise pas une approche littéraire en identifiant ces thématiques, elles peuvent guider notre choix d'œuvres littéraires.

Il est important de garder à l'esprit qu'une approche interculturelle de la littérature ne se caractérise non seulement par ses thématiques, mais aussi par l'interrogation du potentiel interculturel d'un texte, reflété dans son altérité poétique. Indépendamment du thème d'une œuvre, la déconstruction de toute sorte de clichés, l'interrogation de l'identité d'un personnage et de

ses rapports avec les autres, la sensibilisation aux champs sémantiques et aux notions-clés d'un texte développe la compétence interculturelle. Ainsi, nous proposons de cibler dans l'analyse d'un texte littéraire les thématiques suivantes :

- Les situations de rencontre inter-, mais aussi intraculturelles des protagonistes
- La présence et la représentation de clichés, préjugés et lieux communs
- Les motifs principaux de l'œuvre et leurs champs sémantiques
- Les liens intertextuels.

Ces domaines se recoupent plus ou moins selon les textes choisis : des malentendus dans des rencontres sont souvent liés aux stéréotypes ou à une interprétation erronée des paroles de l'autre, donc aux champs sémantiques. Il s'agit néanmoins d'une première catégorisation permettant une interrogation d'un texte quant aux possibilités de son exploitation interculturelle, aussi bien sur le plan narratif que sur le plan du contenu. Elle permet de dégager des thèmes précis autour desquels le travail en classe peut être organisé. Nous expliciterons et illustrerons dans la suite les points que nous venons d'évoquer par des exemples concrets, tirés notamment des trois œuvres successivement obligatoires en section Abibac : *Frau Jenny Treibel* de Theodor Fontane, *Top Dogs* d'Urs Widmer et *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* de Friedrich Christian Delius.

### 3.2.1 Les situations de rencontre inter- et intraculturelles

Nous avons déjà explicité dans ce travail que la représentation narrative de problèmes (interculturels) permet leur discussion avec une distance critique. L'espace fictionnel comme tiers lieu facilite la prise de position des élèves, puisqu'ils ne sont pas obligés de parler en leur propre nom. Des narrations thématiques des situations de contact interculturel permettent par exemple de mettre en abîme le sentiment d'insécurité, voire de menace de l'identité, éventuellement ressenti dans la rencontre interculturelle. Ce sentiment est dû à la mise en question des valeurs et des normes, jusque là considérées comme 'normales' (Roth, 2004, 124). L'analyse de la mise en scène de malentendus ou de conflits dus à la méconnaissance des règles de la communication verbale et non verbale de l'autre permet de faire le lien avec le monde des

élèves<sup>517</sup>, en réfléchissant aux compétences de communication des élèves eux-mêmes dans des situations semblables (Thielmann, 2011, 119). A travers la représentation littéraire de situations particulièrement sensibles, comme des premières prises de contact entre des personnes de cultures différentes, on peut montrer aux élèves la tendance de chacun de maintenir ou de transférer ses propres schémas de communication dans l'autre langue (Hog, 1983).

Des situations de communication propices à une telle approche se trouvent dans le roman *Frau Jenny Treibel* de Theodor Fontane. Ce roman constitue un portrait ironique de la bourgeoisie berlinoise des années 1880 / 1890. Theodor Fontane y oppose la bourgeoisie des industriels à la bourgeoisie intellectuelle, notamment à travers les personnages de deux femmes, Corinna et Jenny. Corinna, la fille du professeur Schmidt – l'amour de jeunesse de Jenny Treibel – veut assurer son ascension sociale par son mariage avec le fils de Jenny. Cette dernière, elle-même d'origine modeste, avait quitté Schmidt pour se marier avec le riche industriel Treibel. Maintenant, elle fait tout pour empêcher la 'mésalliance' de son fils avec Corinna. L'action commence avec la visite de Jenny chez Corinna, dont elle a besoin : la famille Treibel doit donner un repas en honneur d'un partenaire anglais, et Corinna maîtrise la langue anglaise. Le rapport conflictuel entre les deux femmes et le combat social se prêtent particulièrement bien à la démonstration de la relativité des notions de culture et d'étranger. Le combat entre les deux femmes est féroce, Jenny tient à séparer leurs deux mondes, tandis qu'elle doit, pour des raisons économiques, accepter la différence – voire l'étrangeté – de leur invité anglais, Mr. Nelson. En même temps, l'analyse de quelques extraits concernant Mr. Nelson permet de démontrer la particularité des rencontres interculturelles.

Mr. Nelson, représentant d'une famille d'industriels anglais, est invité par la famille Treibel dans l'unique but de préserver leurs relations commerciales. La bru de Jenny Treibel le décrit comme très élégant, louant ses manières posées de 'quelqu'un de bien éduqué', comme c'est le cas, selon elle, de 'la plupart des Anglais'<sup>518</sup>. A l'arrivée de M. Nelson au repas, Jenny Treibel est

---

517 Martin Hog donne des exemples concernant le contexte franco-allemand : Parmi les irritations dues aux registres du langage et des actes de paroles entre Français et Allemands figurent la fréquence et le contexte de la présentation d'excuses : par exemple, un Français auquel on ouvre une porte pour le laisser passer en premier dit « pardon » en passant. Un Allemand risque de comprendre ceci comme excuse et d'en être irrité. HOG, Martin / MÜLLER, Bernd-Dietrich / WESSLING, Gerd (dir.). *Sichtwechsel. Lehrerhandbuch*. München : Klett, 1984, p. 40.

518 « [...] aber was er sagt ist immer gut und hat ganz die Gesetztheit und Wohlerzogenheit, die die meisten Engländer haben ». FONTANE, Theodor. *Frau Jenny Treibel*. Stuttgart / Leipzig : Klett, 2007, p.16.

cependant très étonnée par l'apparence et par les manières du jeune Anglais qu'elle trouve fortement critiquables : le jeune homme ne correspond en rien à ses critères de bourgeoisie berlinoise. Il se présente dans des vêtements de voyage, marche en dandinant et salue avec un mélange de gêne et d'assurance que Jenny considère comme typiquement anglais :

« [Jenny] hatte, nach der Schilderung ihrer Schwiegertochter, einen Ausbund von Eleganz erwartet; stattdessen kam ein Menschenkind daher, an dem [...] eigentlich alles zur Kritik herausforderte. Den ungebürsteten Zylinder im Nacken und reisemäßig in einem gelb- und braunquadierten Anzug steckend, stieg er, von links nach rechts sich wiegend, die Freitreppe hinauf und grüßte mit der bekannten heimatlichen Mischung von Selbstbewusstsein und Verlegenheit. » (Fontane, 2007, 17)

Après un discours du mari de Jenny lors du repas solennel, M. Nelson, dont le franc parler et l'habitude de couper la parole aux autres tranchent avec les manières berlinoises, veut se lever pour remercier son hôte. Il ne respecte pas la convention de laisser la parole à son aîné, le lieutenant Vogelsang. M. Nelson souhaite ainsi 'épargner' à la tablée un discours de Vogelsang, étant donné que lui-même le trouve insupportable. Corinna, sa voisine de table, l'empêche de parler ; il commente alors le discours du lieutenant qu'il considère comme extrêmement impoli, notamment parce qu'il s'adresse uniquement aux hommes :

« „Oh no, no, Fräulein Corinna, not he .... Not such an ugly old fellow ... please, look at him“, und der zappelige Heldennamensvetter machte wiederholte Versuche, sich von seinem Platz zu erheben und zu sprechen. Aber Vogelsang kam ihm wirklich zuvor [...]: „Meine Herren. Unser lebenswürdiger Wirt hat die Armee hochleben lassen und mit der Armee meinen Namen verknüpft. Ja, meine Herren, ich bin Soldat...“ „Oh for shame“, brummte der über das wiederholte „meine Herren“ und das gleichzeitige Unterschlagen aller anwesenden Damen aufrichtig empörte Mr. Nelson, „oh, for shame“ [...]» (*ibid.*, 34-35).

A la fin du repas, Mr. Nelson commet un autre impair, concernant la communication non verbale cette fois-ci : au lieu de baiser les mains des dames, comme les convenances berlinoises l'imposent, il serre vigoureusement la main de Corinna, en ignorant les autres dames qu'il trouve pompeuses ou ridicules :

« Die Flügeltüren öffneten sich, und in derselben Reihenfolge, in der man zu Tisch gegangen war, schritt man wieder auf den mittlerweile gelüfteten

Frontsaal zu, wo die Herren, Treibel an der Spitze, den älteren und auch einigen jüngeren Damen respektvoll die Hand küssten.

Nur Mr. Nelson verzichtete darauf, weil er die Kommerzienrätin „a little pompous“ und die beiden Hofdamen „a little ridiculous“ fand und begnügte sich, an Corinna herantretend, mit einem kräftigen „shaking hands“ » (*ibid.*, 36).

L'analyse littéraire de ces extraits permet un travail sur le style de Fontane, marqué notamment par son ironie et sa technique de caractériser les personnages par leurs propres prises de parole. Elle montre en même temps le potentiel conflictuel de situations de communication interculturelle, dû aux clichés et à la méconnaissance des règles de politesse et des registres de langage. Des tâches créatives comme la transposition de la scène dans notre temps ou sa réinvention avec des personnages d'autres origines peuvent ensuite compléter l'exploitation interculturelle de ces scènes.

Le roman *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* de Friedrich Christian Delius comporte de nombreuses situations de communication interculturelles, exploitables en classe. Inspiré d'une histoire véridique, ce roman raconte l'histoire de Paul Gompitz, un serveur vivant en RDA. L'été, il travaille dans des lieux de villégiature, ce qui lui permet de ne pas travailler en hiver. Il mène une vie calme et heureuse avec sa compagne, une bibliothécaire. Très cultivé et admirateur du récit de voyage *Ein Spaziergang nach Syrakus* (1802) de Johann Gottfried Seume, il rêve d'imiter le voyage de Seume en Italie – la liberté de voyager est la seule chose qui lui manque. Après avoir essayé en vain d'obtenir une autorisation de voyager auprès des autorités de la RDA, il se voit contraint de réaliser son rêve d'une manière illégale et cherche la solution la moins dangereuse. Il se décide pour la voie maritime : Paul Gompitz s'achète un bateau à voile, apprend à naviguer en été et étudie la géographie et la navigation pendant l'hiver, en cachant son projet même à sa compagne. Il entreprend aussi des voyages à Prague où il cherche à faire la connaissance d'Allemands de l'Ouest qui pourraient l'aider à transférer son budget de voyage en RFA. Par ses demandes d'autorisation de voyage et ses déplacements, il se rend suspect et la *Stasi* commence à le surveiller. Le récit se concentre sur les préparatifs du voyage qui durent sept années et qui sont décrit avec minutie. Paul Gompitz réalise finalement son projet, mais la réussite de son voyage est mitigée : sa mauvaise conscience envers sa compagne qui doit affronter les questions de la *Stasi*, ses problèmes d'adaptation en RFA où il tente de gagner de l'argent, et sa déception que l'Italie ne correspond pas à la description de Seume le poussent à retourner plus tôt que prévu en RDA.

Lorsque Paul Gompitz réussit sa 'fuite' et arrive avec son bateau au Danemark, le premier malentendu se produit. Des policiers l'attendent et lui



tendent la main pour le saluer. Mais il ne comprend pas que les policiers veulent lui serrer la main et leur montre dans un geste automatique ses papiers d'identité, interprétant leur geste selon les 'coutumes' en RDA. Il est ensuite très étonné qu'on lui offre un café et qu'on le traite avec discrétion et politesse. La scène témoigne d'un rapport très différent aux autorités dans les cultures danoises et est-allemandes<sup>519</sup> :

« Gewohnt, sich vor jeder Uniform zuerst einmal auszuweisen, streckt Paul Gompitz den Polizisten nicht seine Hand, sondern den Personalausweis entgegen. [Die Dänen] bieten Kaffee an und fragen „Woher?“ und „Wohin?“ Sie beglückwünschen ihn nicht, sie schimpfen nicht, sie sprechen freundlich » (Delius, 2004, 92).

Dans la pièce de théâtre *Top Dogs* d'Urs Widmer en revanche, les règles de la communication à maîtriser ne sont pas nationales, mais celles du management international : ce fait permet la prise de conscience que d'autres cultures que nationales existent. Tout au long de la pièce, l'absurdité du langage économique est démontrée par son emploi inadapté et exagéré de la part des protagonistes, des managers au chômage. Dans un centre de réinsertion pour managers, ils doivent se remettre de leurs licenciements afin de réintégrer au plus vite le monde économique. Dans des jeux de rôle et d'autres exercices, ils sont obligés d'analyser leurs échecs et de parler de leurs angoisses. La pièce commence avec l'arrivée d'un nouveau, Deér, qui refoule l'idée d'être au chômage lui-même. Lorsqu'il comprend sa situation, son 'profil' est passé à la loupe. On critique entre autres sa cravate qui signalerait, selon la 'psychologue' du centre, sa détresse – les autres membres du groupe portent d'ailleurs tous des cravates de couleurs vives :

« WRAGE : Ihre Krawatte, Herr Deér. Nur zum Beispiel. *Jäh fällt uns auf, dass die anderen Herren dynamische farbenleuchtende Krawatten tragen.* Ist in keinster Weise persönlich gemeint. Aber dieser Wimpel da signalisiert jedem Personalchef: Schiff in Not. Dabei sind wir nicht im geringsten in Not, Herr Deér, nicht wahr. [...] » (Widmer, 2009, 18-19).

La pièce montre d'une manière exemplaire l'importance de la connaissance de codes verbaux ou non-verbaux propres à chaque culture. Elle relativise en même temps l'idée d'une culture nationale par sa présentation du monde du management comme univers spécifique. L'extrait cité montre que l'analyse stylistique permet d'accéder au sens profond de la pièce : la discussion de la

---

519 Rappelons que selon le modèle culturel de Gert Hofstede, une des marques de distinction entre les cultures est le rapport à l'autorité.

didascalie avec l'implication du spectateur (« *fällt uns auf* »), le langage métaphorique (« *Wimpel* », « *Schiff in Not* »), la condescendance de Wrage envers Deér (l'utilisation du « *wir* » infantilisant, le « *nicht wahr* » qui interdit chaque contradiction) sensibilisent les élèves à la fois aux choix stylistiques d'Urs Widmer et à l'importance des codes de communication.

### 3.2.2 La thématization de clichés, stéréotypes et préjugés

Le travail sur des situations de communication (interculturelles) est étroitement lié à une réflexion sur des clichés, des stéréotypes et des préjugés, déterminant le comportement et les jugements des protagonistes. Leur interrogation concerne aussi le narrateur : montre-t-il de la distance, déconstruit-il ou confirme-t-il des clichés ? Trouve-t-on dans les œuvres de la littérature germanophone les mêmes clichés et stéréotypes que dans la littérature française, par exemple ? Ces questions permettent d'accéder à des représentations culturelles souvent inconscientes et profondément ancrées, aussi bien dans la culture des élèves que dans celles liées à la langue à apprendre.

Par préjugé, on entend communément un jugement formé à l'avance et une représentation faussée de faits sociaux ou d'objets, liés à un jugement négatif ou une dépréciation, impliquant souvent un sentiment de rejet ou de discrimination (Thomas, 2008, 159). D'un point de vue psychologique, un préjugé est considéré comme prise de position d'un individu par rapport à un fait ou un objet insuffisamment connu (*ibid.*). Un stéréotype, en revanche, est une grille descriptive réductionniste, une représentation simplifiée qui n'est pas forcément lié à un jugement négatif. Alexander Thomas précise l'importance psychologique des stéréotypes (*ibid.*)<sup>520</sup> : ces simplifications permettent à l'individu d'appréhender et de classer des nouvelles informations, il peut alors se positionner par rapport à elles. Un jugement affectif et une généralisation en sont souvent les conséquences. L'objectif d'une didactique interculturelle est alors la différenciation et la modification des généralisations par une analyse critique pour éviter une présentation unilatérale d'une culture<sup>521</sup>.

---

520 Josef Klein définit la notion de stéréotype en linguistique comme l'ensemble de préjugés (ou de jugements) établis et confirmés dans un groupe de communication : « *eine in der Kommunikationsgemeinschaft syndromartig verfestigte Menge von (Vor-)urteilen* » (Klein, 1998, 28 ; cité dans Thomas, 2008, 40).

521 Gottfried Keller distingue trois attitudes de l'individu envers les préjugés :  
 L'attitude pragmatique, à savoir l'évaluation d'une particularité culturelle par rapport à son utilité.  
 L'attitude rivalisante, comme la perception d'une nation étrangère comme concurrent.  
 L'attitude ethnocentrique, c'est-à-dire une identification forte avec sa propre culture, allant de pair avec la perception négative de la culture étrangère.

Jörg Roche souligne qu'il est particulièrement intéressant de comparer l'image de soi-même, l'image de l'autre et l'auto-stéréotype de l'autre, afin de démontrer leur relativité et de déconstruire ainsi ces stéréotypes (Roche, 2009, 446 *sq.*)<sup>522</sup>. En cours de littérature, une analyse d'images et contre-images d'une culture (*ibid.*, 450), transmises par des personnages ou par le narrateur, permet d'aborder des stéréotypes avec la distance propre à l'analyse littéraire.

### 3.2.2.1 La perception de soi et de l'autre – la relativité de la notion d'étranger

En section Abibac, il est bien entendu particulièrement intéressant de travailler sur la perception de la France et des Français par les Allemands, et de l'Allemagne et des Allemands par les Français. Nous avons présenté dans le chapitre précédent, consacré à notre expérimentation, un travail dans ce sens autour du roman *Eine Liebe aus nichts* de Barbara Honigmann : le fait que la protagoniste percevait les Français comme Méditerranéens avait étonné les élèves. Ils rencontraient dans le roman cette représentation stéréotypée d'eux-mêmes, courante en Allemagne, mais très différente de leur auto-perception.

Dans le roman *Frau Jenny Treibel* de Theodor Fontane, les relations franco-allemandes sont loin d'être le sujet principal. Elles sont pourtant omniprésentes. La richesse de la bourgeoisie berlinoise est liée aux réparations payées par la France suite à la guerre de 1870 / 71<sup>523</sup>. La présence de mots d'origine française en allemand et l'emploi récurrent de tournures françaises par la bourgeoisie pour paraître distinguée renvoient aussi bien à l'histoire – notamment à l'accueil des Huguenots en Prusse – qu'à la fonction sociale de la langue. Le stéréotype de la culture française comme particulièrement 'chic' mérite d'être thématiqué. Pour l'étude de l'image de l'autre et de la relation à l'étranger, c'est encore le personnage de Nelson qui attire notre attention. Les lieux communs dans les discours et les réactions des personnages du roman

Selon Gottfried Keller, les attitudes pragmatiques et rivalisantes sont des bases possibles pour des comparaisons, tandis qu'une attitude ethnocentrique peut avoir des effets désastreux qui doivent être rendus conscients.

KELLER, Gottfried. « Stereotype im Unterricht. Ihre Entstehung, ihre Behandlung. » In : Jung, 2006, 444-450.

522 « Das empirisch gewonnene Selbstbild aus der Binnenperspektive der fremden Kultur bietet eine realistische Basis für die Kommunikation mit der Möglichkeit, die nationalen Stereotype in Bilder und Gegenbilder mit unterschiedlichen Identifizierungsgraden bis hin zur Gesellschaftskritik aufzulösen » (*ibid.*, 448).

523 Le narrateur y fait allusion pour expliquer pourquoi Treibel possède une grande villa : « Als aber nach dem siebziger Kriege die Milliarden ins Land kamen [...] ». (Fontane, 2007, 12).

montrent bien que des clichés et des jugements ethnocentristes prédominent leurs relations. A son arrivée, Nelson a tout de suite une impression négative du vieux lieutenant Vogelsang dont il ignore l'histoire. Lui-même choque le lieutenant par son comportement 'impertinent', jugé 'typiquement anglais'. Il confirme ainsi les préjugés du lieutenant contre les Anglais :

« [Nelson] lachte dem alt und aufgesteift vor ihm stehenden Lieutenant ziemlich ungeniert ins Gesicht, denn solche komische Person war ihm noch gar nicht vorgekommen. Dass er in seiner Art ebenso komisch wirkte, dieser Grad der Erkenntnis lag ihm sehr fern. Vogelsang biss sich auf die Lippen und befestigte sich, unter dem Eindruck dieser Begegnung, in der lang gehegten Vorstellung der Impertinenz englischer Nation » (Fontane, 2007, 18-19).

Le commentaire du narrateur attire l'attention sur le fait que les deux personnages ne se rendent pas compte de l'image 'étrange' qu'ils renvoient eux-mêmes à l'autre. L'emploi ironique des stéréotypes par le narrateur tout au long de la scène du repas pointe ensuite du doigt les stéréotypes et les clichés, tout en les déconstruisant.

Afin de démontrer que la culture allemande n'est pas monolithique et que les clichés varient d'une région à l'autre, il est intéressant de thématiser la relation de la famille Treibel avec leur belle-fille Helene, originaire de Hambourg. Nous avons déjà vu qu'elle-même porte un tout autre jugement sur Mr. Nelson, elle le trouve agréable et bien éduqué. Tout au long du roman, son penchant pour la culture anglaise<sup>524</sup> est mis en évidence, jugé typique pour les Hambourgeois. Helene est sévèrement critiquée par sa belle-mère et reste une étrangère dans la famille.

Dans la pièce de théâtre *Top Dogs* d'Urs Widmer, les protagonistes s'identifient plus avec la culture du management international qu'avec une culture nationale. Un des personnages, Deér, considère son entreprise, *Swissair*, comme sa famille, mais aussi comme représentation de son pays, la Suisse, malgré l'envergure internationale de l'entreprise. Ses paroles expriment l'ambiguïté de sa posture et son besoin d'identification et d'appartenance. Ceci se reflète notamment dans sa comparaison de l'entreprise avec le corps humain :

« Eine Airline muss international kompetitiv sein, ohne Heimatsentimentalität. Aber, Frau Wrage ! Für uns langjährige Mitarbeiter ist die Swissair trotzdem

---

524 Voir à titre d'exemple la discussion entre Jenny et son mari (chapitre huit) : Treibel soutient que Helene veut être prise pour une Anglaise, le narrateur rapporte qu'elle désigne la ceinture rouge de sa fille comme « *pinc couloured scarf* » (Fontane, 2007, 82 ; 84). On apprend également qu'elle lit des livres en anglais à sa fille de sept ans (*ibid.*).

so was wie die Schweiz selber. Immer noch. Kennen Sie das nicht, das Herzklopfen, wenn Sie in Bangkok plötzlich das Schweizerkreuz auf dem Flugfeld sehen? Die Swissair, das sind wir. Sie und ich. Das ist wie ein Körper. Ich bin die Hand oder das Bein, das können Sie nicht einfach so wegamputieren. Wer bei der Swissair ist, der ist daheim. Der arbeitet zu Hause, im eigenen Haus, für das Land, für uns alle. Wir sind eine Familie. Wir gehören alle zusammen.  
» (Widmer, 2009, 14-15).

Absorbés par le monde du travail, les managers deviennent des étrangers dans leurs propres familles. Un d'eux, Krause, a même du mal à se souvenir du prénom de son fils. Sa femme, qui l'a quitté avec les enfants, le considère comme un monstre :

« Und die Frau, weg, mit allen Kindern, wunderbare Kinder, Sabine und, ja, der andre, der Bub, mir aus dem Gesicht, ... Pascal!, genau, Pascal: weg ist sie mit beiden. Wohnt jetzt im Seefeld. Sagt, ich sei ein Ungeheur [...] » (*ibid.*, 36).

Les notions de culture et d'étranger sont alors relativisées. En outre, c'est le cliché des managers tout puissants qui est déconstruit : au chômage, ils subissent, impuissants, les règles du marché qu'ils imposaient avant aux autres. Ce renversement de leur situation et leurs portraits en opposition avec les clichés habituels du management sont d'excellents exemples pour la relativité d'un point de vue et pour la fragilité de tout cliché.

### 3.2.2.2 Les représentations des pays et de leurs références culturelles

Faire connaître la culture de l'Allemagne et des autres pays germanophones est un des objectifs des cours d'allemand. Pour l'atteindre, on utilise traditionnellement avant tout des documents informatifs divers et des textes non fictionnels, comme par exemple la publicité. Nous avons vu que les dernières générations de manuels scolaires intègrent également des extraits des littératures de minorités afin de présenter des faits culturels allemands à travers un regard différent. Dans notre expérimentation de l'unité « *Fremd ?* », analysée dans le chapitre précédent, nous avons approfondi une telle approche littéraire de la culture à l'aide de divers extraits d'œuvres de Barbara Honigmann et d'Emine Sevgi Özdamar. Le croisement de leurs regards nous a permis de montrer la complexité de la notion de culture nationale et de confronter les élèves à des représentations littéraires très différentes de l'Allemagne, mais aussi de la France.

Par représentation littéraire d'un pays ou d'une culture, on comprend tout d'abord des descriptions explicites d'endroits ou de situations 'authentiques'.

Les images minutieuses que Theodor Fontane dresse des intérieurs des familles Treibel et Schmidt constituent par exemple une véritable photographie de la culture bourgeoise de la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Les descriptions des paysages, notamment de l'île de Hiddensee dans *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* de Friedrich Christian Delius, permettent au lecteur de se faire une idée assez précise de la géographie des lieux de l'action. Les deux romans illustrent également avec précision le quotidien de leurs protagonistes respectifs et fournissent ainsi des témoignages culturels. Mais en dehors de ces descriptions explicites, des spécificités culturelles se lisent aussi, d'une manière plus implicite, dans des comportements des personnages ou dans les rapports entre eux. Dans une approche interculturelle, il nous semble particulièrement important d'attirer l'attention des élèves sur de tels 'marqueurs culturels' qui sont difficiles à repérer et à comprendre si on ne connaît pas la culture : le but est non seulement l'enrichissement du savoir, mais aussi la déconstruction d'images existantes. Ainsi, la représentation d'une culture allemande monolithique est totalement déconstruite dans *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus*. La perspective de narration est essentiellement celle du protagoniste est-allemand Paul Gompitz. Elle met en relief le rapport complexe entre les Allemands de l'Ouest et les Allemands de l'Est, basé sur des préjugés des uns sur les autres. Lorsque Paul Gompitz veut obtenir de l'aide des Allemands de l'Ouest pour son projet de voyage en Italie, il se rend à Prague où il identifie facilement des touristes ouest-allemands grâce à leur attitude 'typique'. Il essaie de se rapprocher d'eux, mais se heurte à leur méfiance envers lui en tant qu'Allemand de l'Est. Paul Gompitz réussit enfin à tisser des liens avec des étudiants originaires de Karlsruhe. Il souhaite leur confier ses économies pour qu'ils les déposent en Allemagne de l'Ouest pour lui. Le dialogue est difficile, les étudiants ne comprennent pas ce qu'il veut. Paul Gompitz doit choisir un langage très direct au lieu des allusions dont il a l'habitude, et il ressent ce langage comme 'une autre langue' :

« Erst jetzt merkt er, wie schwer es ist, von den Westdeutschen richtig verstanden zu werden, die alles direkt und plump vom Standpunkt ihrer eigenen Betroffenheit beurteilen. Es ist nicht getan mit betonten Andeutungen, wie er sie in seiner Gesellschaft gewohnt ist, er muss eine neue Sprache gröberer Andeutungen wählen, die Westdeutsche verstehen, und überdies mit jeder Formulierung auf die rote Brille der beiden Rücksicht nehmen. » (Delius, 2004, 59).

Les deux étudiants, des sympathisants de gauche, sont tellement prisonniers de leurs clichés positifs concernant la RDA, qu'ils ne comprennent pas le rôle de Paul Gompitz, à savoir faire une fois dans sa vie un voyage en Italie : dans leurs yeux, l'aider voudrait dire nuire à la RDA. Ils refusent alors leur aide,

mais Paul garde le contact avec eux et les invite plus tard chez lui. Lors de leur séjour en RDA, les deux étudiants ne s'ouvrent pas et ne mettent pas leurs clichés en question. Ils intègrent plutôt tout ce qu'ils vivent avec Paul Gompitz dans ces clichés : ils ne tiennent pas compte de l'état vétuste des canalisations et des bâtiments mais voient en la beauté naturelle de l'île de Hiddensee un mérite du socialisme : « *Am meisten gefällt es ihnen, dass es im Sozialismus eine so wunderschöne Insel gibt. Sie sehen, denkt Paul, nur das Gute, die stinkenden Toiletten, die defekte Kanalisation, die Ruinen von Stralsund sehen sie nicht.* » (*ibid.*, 58). Ils ne partagent pas non plus l'intérêt de Paul Gompitz pour les écrivains allemands et l'histoire allemande : les références culturelles, pourtant communes, ne permettent pas de créer un climat de confiance : « *Die Tour geht weiter [...] nach Rheinsberg zu Tucholsky und Fontane, schließlich nach Potsdam zum Alten Fritz, ohne dass Paul das Vertrauen der beiden Freunde findet.* » (*ibid.*, 59). C'est avec un Japonais que Paul Gompitz peut s'échanger sur Goethe et son œuvre *Faust*. Ce même Japonais l'aidera dans son projet de voyage : l'homme de l'autre bout du monde lui est plus proche que les Allemands de l'Ouest<sup>525</sup>. Et ce n'est qu'en Italie, dans le regard des Italiens, que son infériorité ressentie par rapport aux Allemands de l'Ouest s'efface : dans les yeux des Italiens, il est tout simplement un Allemand :

« Schon nach einem Tag fühlt er, dass Italien ihn verwandelt, ja, dass er ein anderer Mensch zu werden beginnt. Er ist plötzlich kein DDR-Bürger mehr, kein Mitteldeutscher, kein Ostdeutscher, kein Zoni, kein Sachse. Er ist, was er nie gewesen ist, ein Tedesco, ein Deutscher, ganz einfach » (*ibid.*, 114).

Quant à l'image idéalisée de l'Italie de Paul Gompitz, elle s'avère comme fausse : basée avant tout sur sa lecture du récit de voyage de Johann Gottfried Seume et sur d'autres références culturelles, notamment sur un film d'après le roman *La chartreuse de Parme* (1839) de Stendhal et l'opéra *Rigoletto* (1851) de Giuseppe Verdi, elle est forcément anachronique. La ville de Parme le déçoit alors par son ambiance touristique. Il constate aussi que l'auberge, dans le film située en ville, se trouve en réalité au milieu de champs, dans un paysage plat et non pas montagneux, comme les lieux d'action du film le laissent penser (Delius, 2004, 129). Une autre fausse image est due à une version filmique de *Rigoletto* qui montre le portail d'un palais dans la lumière du soleil du soir (*ibid.*, 132). Or, l'orientation du palais révèle à Paul Gompitz que le film montre en réalité un montage d'images du lever du soleil. Ces

---

525 « Ausgerechnet ein Mann vom fernsten Ende der Welt hilft dir mehr als jeder Deutsche! » (Delius, 2004, 69).

épisodes permettent alors de dévoiler les mécanismes de la construction de clichés et l'incertitude de représentations culturelles.

### 3.2.3 Les champs sémantiques

Pour une approche interculturelle de la littérature, l'étude des champs sémantiques, c'est-à-dire de « *l'aire couverte par la ou les significations d'un mot de la langue à un moment donné de son histoire* »<sup>526</sup> représente un intérêt particulier. Elle permet de sensibiliser les élèves aux connotations différentes d'un terme lexical qui semble désigner, à première vue, la même chose dans la langue de scolarisation et dans la langue à apprendre. Mais la langue étant un phénomène social<sup>527</sup>, la signification d'un terme dépend de chaque culture : Umberto Eco renvoie à l'exemple des champs lexicaux et sémantiques de la neige, infiniment plus nuancés dans les cultures habitant dans le grand Nord. Des malentendus interculturels sont souvent liés à un 'mauvais' emploi de certains termes, malgré une maîtrise apparente de vocabulaire<sup>528</sup>. Bernd Müller-Jacquier (Müller-Jacquier, 2004, 31 *sq.*) propose alors d'inclure dans l'apprentissage du vocabulaire un travail sur ses spécificités culturelles : déjà dans des cultures relativement proches comme les cultures françaises et allemandes, des mots simples comme 'famille' ne désignent pas le même phénomène social. Tandis qu'en Allemagne le terme « *Familie* » est avant tout employé pour la famille restreinte, à savoir les parents et leur(s) enfant(s), il inclut en France au moins les grands parents, oncles, tantes et cousins germains (*ibid.*, 30-31). Les conventions sociales liées à ce terme (*ibid.*) sont alors différentes et peuvent mener à des malentendus<sup>529</sup>.

L'analyse de situations de communication fictives ainsi que l'analyse stylistique du langage d'un auteur permettent de prendre conscience de telles différences sémantiques et possèdent une fonction importante dans une

526 FUCHS, Catherine. « *Champ sémantique et champ lexical* ». In : *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Boulogne-Billancourt : Encyclopædia Universalis France. [Consulté le 3 août 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-semantique-et-champ-lexical/>.

527 ECO, Umberto. *Einführung in die Semiotik*. 9e édition. München : Fink / UTB, 2002.

528 Voir, à titre d'exemple ROCHE, Jörg. « Kultursprache und Sprachkultur ». In : ROCHE, 2013, 12-47.

529 Bernd Müller-Jacquier cite également l'exemple d'un témoin français dans une collocation d'étudiants allemande dans laquelle il se sentait rejeté : ses colocataires lisaient tous le journal pendant le petit déjeuner et ne lui adressait pas la parole (*ibid.*). Le jeune Français savait bien que « *Zeitung* » veut dire « *journal* » – mais il ignorait le statut du journal en Allemagne et l'importance accordée à sa lecture le matin (Müller-Jacquier, 2004). Pour une approche du vocabulaire incluant les spécificités culturelles voir aussi Roche, 2013.



approche interculturelle de la littérature. Dans le roman *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus* de Friedrich Christian Delius, un leitmotiv est bien sûr la frontière entre les blocs de l'Est et de l'Ouest, symbolisée par le mur. Les prises de position des personnages du roman, mais aussi l'attitude du narrateur, permettent de saisir la signification et les connotations de la réalité du mur de Berlin, doublement éloigné du monde des élèves : pour eux, son existence est loin dans le temps et dans l'espace. Il fait désormais partie de l'histoire. Mais même à l'époque de son existence, sa signification ne pouvait être la même pour un Français ou un Allemand, ni même pour un Allemand de l'Est et un Allemand de l'Ouest, libre dans ses mouvements. Le mur, omniprésent dans les réflexions de Paul Gompitz, est lié pour lui à des champs sémantiques d'obstacle infranchissable et indestructible, de crime politique et de pouvoir absolu (*ibid.*, 12, 13, 28). Au même titre, le terme de voyager, « *reisen* », possède une connotation de rêve impossible, que seuls les habitants de la RDA ne puissent partager. Même des Allemands de l'Ouest de l'époque ne la saisissent pas, comme nous venons de voir avec l'exemple des étudiants de Karlsruhe, pour lesquels le fait de pouvoir voyager est banal (Delius, 2004, 59)<sup>530</sup>.

Dans *Top Dogs* d'Urs Widmer, c'est le langage de l'économie qui se prête à l'analyse sémantique. Son absurdité est d'ailleurs dénoncée dans une scène intitulée 'la bataille des mots' (*Die Schlacht der Wörter*), constituée d'une avalanche d'expressions économiques anglaises et allemandes, scandées à tour de rôle, en plus de 100 répliques. Voici le début :

« JENKINS/ WRAGE Slump, slump, slump.  
MÜLLER Management-buyout.  
KRAUSE Break-even-point.  
WRAGE Kreativität.  
NEUENSCHWANDER Point-of-no-return [...] » (Widmer, 2009, 24-25).

Le langage économique est le seul langage que les protagonistes de la pièce maîtrisent. Ils l'emploient alors d'une manière complètement inadaptée, par exemple pour raconter des contes. Neunschwander commence celui de Jean le chanceux (« *Hans im Glück* ») en adoptant un ton familier et en caractérisant Jean comme employé d'une firme quelconque<sup>531</sup>. Son incapacité de trouver les termes adaptés à un conte traduit son incapacité de s'adapter à une autre situation que celles liées au management. Cette scène invite également à une

530 « Sie wollen nicht verstehen, dass er nur das eine will, was für sie selbstverständlich ist, reisen. » (*ibid.*)

531 « Früher, da hat's mal einen gegeben, Hans, der arbeitete sieben Jahre in irgend 'ner Firma, im Angestelltenverhältnis » (*ibid.*, 72).

réflexion sur l'emploi anachronique des mots et sur la fonction sociale et psychologique des contes de fée.

Ces deux exemples très différents montrent que chaque texte littéraire possède un potentiel pour des études sémantiques qui est propre à ses principaux champs lexicaux. L'inclusion de telles analyses et la sensibilisation aux connotations éventuellement divergentes de notions-clés d'un texte constituent un volet important dans une approche interculturelle de la littérature.

### 3.2.3.1 La traduction comme moyen de sensibilisation aux champs sémantiques

Nous avons souligné dans notre travail que l'analyse littéraire permet une prise de distance non seulement par rapport au texte analysé, mais aussi par rapport aux faits culturels rapportés. Un autre moyen pour créer cette distance bénéfique au développement de la compétence interculturelle est, selon Peter Utz<sup>532</sup>, la traduction. Traduire signifie lire en donnant du sens, donc interpréter (*ibid.* 15). La traduction serait ainsi un paradigme pour notre attitude envers l'étranger, elle 'exprime par les mots la relation culturelle complexe entre ce qui m'est étranger et ce qui est à moi'<sup>533</sup> (*ibid.*, 21). La traduction participe alors à la découverte de l'autre, mais aussi à la connaissance de soi-même. Pour Peter Utz, une traduction littéraire est une 'mise en mots' de la lecture d'une culture étrangère dans les limites de notre propre culture langagière<sup>534</sup>. Il illustre ses propos par des exemples, entre autres tirés du roman *Effi Briest* de Theodor Fontane (1894 / 95). Il souligne le défi de lecture et de traduction dû à son style particulier – ce défi est d'ailleurs le même pour *Frau Jenny Treibel*. La difficulté réside surtout dans le fait que Theodor Fontane décrit avec minutie les moindres détails et intègre des longs discours qui caractérisent les personnages à travers leur manière de parler. L'interprétabilité et les hypothèses de lecture très différentes de l'œuvre se reflètent dans ses traductions. Un des exemples analysés par Peter Utz est la célèbre phrase du vieux Briest à la fin du roman. Elle est différente dans les trois éditions parues successivement en France. Lorsque la mère d'Effi Briest s'interroge sur sa responsabilité dans l'histoire de sa fille, son mari rétorque : « *Luise, lass...*

---

532 UTZ, Peter. Anders gesagt. Autrement dit. In other words. Übersetzt gelesen: Hoffmann, Fontane, Kafka, Musil. München: Hanser, 2007.

533 « [...] Wort gewordener Ausdruck der komplexen kulturellen Wechselbeziehung zwischen dem « Fremden » und jenem « Eigenen », das sich erst im Kontrast zum Fremden als « Eigenes » bestimmt » (*ibid.*, 21).

534 « So werden die Übersetzungen zu exemplarischen Zeugnissen von kultureller Öffnung und Befangenheit zugleich » (*ibid.*, 98).

*das ist ein zu weites Feld* » (Fontane cité dans Utz, 2007, 101). Dans les trois éditions françaises, cette phrase est traduite respectivement par :

- « Voilà un trop vaste champ de méditations à exploiter<sup>535</sup>. »  
 « Il y a trop de choses dans le monde<sup>536</sup>. »  
 « C'est un trop vaste champ à discussion<sup>537</sup> » (cité dans Utz, 2007, 101).

Chacun des traducteurs a visiblement compris les mots du père d'Effi différemment et propose aux lecteurs français son interprétation de l'œuvre : pour un des traducteurs, il s'agit de matière à méditer, un autre se situe sur le terrain plus pragmatique de la discussion, tandis que le troisième propose juste le constat fataliste qu'« *il y a trop de choses dans le monde* » (*ibid.*). Les traducteurs ne sont pas non plus d'accord sur la couleur des cheveux d'Effi Briest (*ibid.*, 160 sq.) : dans un dialogue entre Effi et sa servante, les deux femmes constatent d'avoir toutes les deux des cheveux très doux. Effi ajoute : « *Ja, Johanna. Und Sie haben auch blondes [...]* » (Fontane cité dans Utz, 2007, 161). Tandis qu'un des trois traducteurs choisit de ne pas traduire ce passage (*ibid.*, 163), le deuxième propose la traduction « *Oui, et blonds également* » (Coeuroy cité dans Utz, 2007, 162) tandis que le troisième interprète la phrase dans le sens opposé, en traduisant : « *Oui, Johanna. Et en plus, les vôtres sont blonds* » (Villain cité dans Utz, 2007, 162). Des phrases en apparence banales sont comprises et interprétées différemment par trois spécialistes de la langue allemande.

Cet exemple montre l'intérêt de la traduction ponctuelle de passages-clé d'une œuvre lue en classe. Elle permet non seulement de vérifier la compréhension et de comparer les hypothèses de lecture, mais aussi de travailler l'aspect esthétique de l'œuvre et de réfléchir aux champs sémantiques des mots-clé. Notamment quand la réflexion porte sur des notions comme « *Heimat* » ou « *gemütlich* » qui ne connaissent pas vraiment d'équivalence en français, les essais de traduction sont bien plus qu'une recherche de sens ou une interprétation : ils révèlent de la médiation culturelle<sup>538</sup>.

---

535 « *Effi Briest*. Traduit de l'allemand par Pierre Vilain. In : Theodor Fontane. Romans. Edition dirigée par Michel-Francois Demet. Paris : Laffont 1981. 829. » (Utz, 2007)

536 « *Effi Briest*. Traduit de l'allemand par André Coeuroy. Leipzig : Tauchnitz 1942. L'édition citée ici est la ré-édition de 2001 chez Gallimard. » (*ibid.*).

537 « *Effi Briest*. Traduit de l'allemand par Michel Delines. Berlin : Verlag Friedrich Fontane 1902. » (*ibid.*).

538 Pour la discussion du statut de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères, voir KÖNIGS, Frank G. « Ein 'altes' Thema bleibt aktuell: theoretische Erwägungen und

### 3.2.4 Les liens intertextuels

La dernière thématique que nous avons évoquée dans notre approche interculturelle de la littérature est celle de l'intertextualité. Nous avons proposé un exemple d'exploitation de liens intertextuels très concret dans le cadre de notre didactisation du roman *Eine Liebe aus nichts* de Barbara Honigmann, avec ses citations de Friedrich Hölderlin et de Rainer Maria Rilke et ses leit-motifs du ginkgo biloba et d'Ellis Island, empruntés à Johann Wolfgang Goethe et à Georges Perec. Comme nous l'avons explicité, le travail sur les liens intertextuels d'une œuvre permet de montrer le caractère processuel de la littérature, d'observer l'influence et l'interaction d'œuvres littéraires à l'échelle internationale et de comprendre la lecture comme acte créateur.

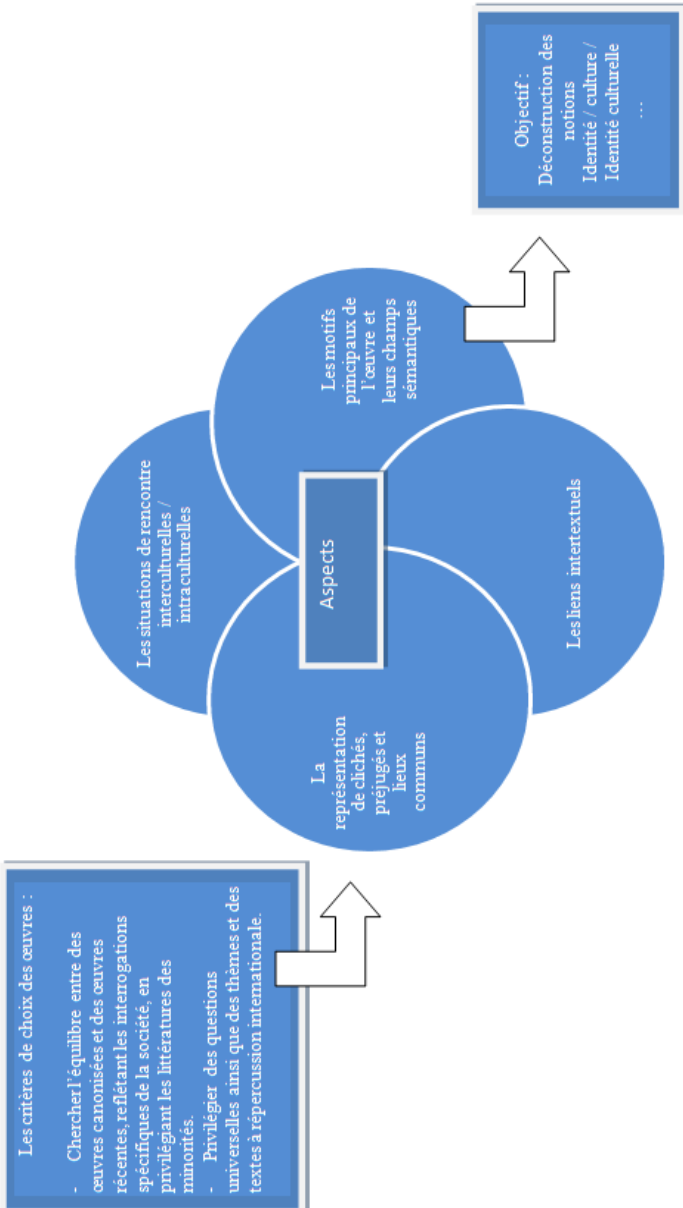
En classe, il s'agit tout d'abord de repérer et d'interpréter des allusions et des citations, voire des plagats d'autres œuvres dans un texte et d'en tenir compte pour son interprétation. Ce travail présuppose de bonnes connaissances littéraires et culturelles et doit alors, en règle générale, être initialisé par le professeur, sauf s'il s'agit d'œuvres bien connues par les élèves : il est possible que certains élèves sachent repérer des motifs tirés de textes bibliques, ou bien d'œuvres du patrimoine littéraire de leur propre culture. Nous avons décrit dans le cadre de nos observations de cours l'exemple de la réception de Jean-Jacques Rousseau par Johann Wolfgang Goethe et son reflet dans ses œuvres *Die Wahlverwandtschaften* et *Die Leiden des jungen Werthers*. Un aspect particulièrement intéressant à exploiter serait alors la comparaison de la réception d'un auteur ou d'une œuvre dans la culture des élèves et dans celle dont ils apprennent la langue.

Dans l'œuvre actuellement obligatoire en section Abibac, *Der Spaziergang von Rostock nach Syrakus*, le rôle des liens intertextuels est particulièrement important : toute l'action se construit sur la lecture du récit de voyage de Johann Gottfried Seume par Paul Gompitz. C'est cette lecture qui éveille en lui le désir ardent de voyager en Italie. Son propre voyage ne s'inspire non seulement de la route suivie par Seume, mais aussi de sa manière d'en rendre compte. Paul Gompitz va jusqu'à l'écriture de lettres suivant le modèle de Seume. Ses images de l'Italie et ses attentes se basent sur le récit de voyage de Seume et sur d'autres références artistiques. Leur réception permet de démontrer particulièrement bien le rôle d'œuvres littéraires dans la construction de représentations culturelles.

### 3.3 Un premier modèle pour l'approche interculturelle de la littérature en cours de langue

Notre mise en perspective se comprend comme un premier pas vers un modèle didactique interculturel de l'enseignement de la littérature applicable en cours de langue. Nous venons d'y résumer les prémisses et principes de base d'une didactique interculturelle de la littérature, représentées sous forme de modèles graphiques (*supra* ; graphiques 14 et 15) Nous avons également dégagé des critères de choix de textes et des thématiques à aborder que nous représentons dans notre modèle graphique suivant, en montrant notre objectif principal : la déconstruction de clichés et notions, notamment des notions d'identité et de culture.

Graphique 16 : Modélisation des choix thématiques pour une approche inter-culturelle de la littérature



Les exemples littéraires illustrant nos propos sont obligatoirement restreints : leur objectif est avant tout de démontrer que nos suggestions sont applicables à toute œuvre littéraire et ne concernent pas seulement des textes thématissant explicitement des rencontres ou phénomènes interculturels. Bien entendu, certaines œuvres, aussi bien de la littérature canonisée que de la littérature contemporaine, se prêtent particulièrement bien à une approche interculturelle. Pour la littérature canonisée, nous pensons notamment à la pièce de théâtre *Nathan der Weise* (1779) de Gotthold Ephraim Lessing ou la nouvelle *Die Verlobung in St. Domingo* (1811) de Heinrich von Kleist. L'utopie de la rencontre harmonieuse des trois grandes religions monothéistes chez Gotthold Ephraim Lessing n'a rien perdu de son actualité et permet une réflexion sur un problème de société avec la prise de distance propre à l'approche littéraire que nous avons soulignée tout au long de ce travail. La lecture de *Die Verlobung in St. Domingo* avec sa fin tragique due aux préjugés et à la catégorisation des êtres humains selon leur couleur de peau, illustre d'une manière particulièrement claire la nécessité de l'acquisition de valeurs pour le vivre ensemble interculturel. Sa réception à travers les siècles se reflète dans des œuvres plus récentes comme dans la nouvelle *Die Hochzeit von Haiti* (1949) d'Anna Seghers ou dans la mise en scène du même thème dans la pièce de théâtre *Der Auftrag* (1979) de Heiner Müller qui sont une source particulièrement riche pour une lecture interculturelle et intertextuelle de cette œuvre. Quant à la littérature contemporaine, nous avons tout au long de ce travail insisté sur le rôle primordial des littératures de minorités dont nous avons cité plusieurs exemples. Mais l'établissement d'une liste de textes particulièrement propices à une approche interculturelle par leurs thèmes n'est pas notre but : elle serait forcément non exhaustive. De plus, nous souhaitons justement encourager l'exploitation du potentiel interculturel de toute œuvre littéraire. Montrer un chemin vers ces objectifs et en donner les clés étaient le but de notre travail.

## Conclusion

« *Quel est le potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langue ?* » était la question à l'origine de notre travail de recherche. Pour y répondre, nous avons choisi un cas d'étude concret, la section Abibac en France, en adoptant l'hypothèse de travail que l'étude esthétique d'œuvres littéraires et la mise en valeur de leur altérité poétique peuvent sensibiliser et ouvrir le lecteur à autrui. Nous pensions notamment à des œuvres des littératures de minorités.

Notre premier pas était la description et la définition de la section Abibac comme objet de recherche interculturelle et la clarification des notions et des méthodes nécessaires pour notre recherche. Nous avons ensuite analysé le cadre théorique et institutionnel de la section Abibac, ainsi que les supports pédagogiques disponibles, avant d'avoir étudié les pratiques des professeurs à travers des études de terrain. La conception et l'expérimentation d'une unité pédagogique que nous avons basée sur une approche interculturelle de la littérature a complété nos recherches.

Nos analyses, présentées dans ce travail, ont confirmé le caractère interculturel de la section Abibac : elle a été créée grâce à un accord binational entre la France et l'Allemagne (l'Accord de Mulhouse, 1994), évolue sous la surveillance d'une commission binationale et se base conjointement sur les politiques éducatives et les traditions didactiques des deux pays. Nous avons également décrit le caractère interdisciplinaire de notre recherche concernant la section Abibac, qui nécessite le recours à des notions et des concepts des domaines historique, didactique, linguistique, littéraire et interculturel. Suite à notre focalisation de l'enseignement de la littérature en langue étrangère, nous avons ensuite clarifié le rôle de l'élève comme lecteur, plus précisément comme lecteur de textes en langue étrangère : pour notre recherche, les concepts de l'esthétique de la réception se sont avérés porteurs, plaçant le lecteur au centre de l'acte de lecture, tout en prenant en compte la subjectivité de ses lectures. Nos analyses des discours institutionnels et didactiques confirment que le rôle primordial de la littérature pour le développement de la compétence interculturelle, définie comme une compétence-clé et un des objectifs principaux de l'enseignement, reste incontesté. Ces mêmes discours confèrent dans l'apprentissage interculturel un rôle-clé à l'enseignement des langues étrangères. Néanmoins, ils ne proposent ni des conceptualisations claires des notions de l'interculturel, ni des approches didactiques explicitement interculturelles : actuellement, le potentiel interculturel des cours des langues en général et des textes littéraires en particulier n'est pas encore entièrement exploité. L'entraînement de la compétence interculturelle



reste avant tout attaché à l'acquisition de savoirs civilisationnels et au domaine sociolinguistique.

Notre analyse des manuels actuels pour l'enseignement de l'allemand a démontré que ceux-ci reflètent l'orientation institutionnelle. Leur approche dite 'actionnelle' comporte des aspects et des méthodes qui visent l'acquisition de la compétence interculturelle. Dans leurs contenus, ils mettent en avant des faits culturels et sociétaux, en démontrant la complexité et la multiculturalité des sociétés germanophones. Des extraits de textes littéraires sont intégrés dans les unités des manuels en tant que documents authentiques. Mais leurs aspects esthétiques ne sont en général pas exploités, le potentiel interculturel de leur altérité poétique n'est alors pas mis en valeur. Des textes de littératures de minorités sont encore peu présents, ils sont intégrés dans leur qualité de témoignage de rencontres interculturelles, mais non pas pour leur valeur esthétique. En revanche, les manuels proposent des tâches de médiation aussi bien que des tâches demandant de l'empathie et l'adoption de perspectives différentes, qui sont des compétences importantes dans le dialogue interculturel.

En ce qui concerne la section Abibac, nos enquêtes, interviews et observations montrent que les démarches didactiques choisies par les professeurs, qui attachent une grande importance à l'enseignement de la littérature, sont favorables au développement de la compétence interculturelle. Mais souvent, elles le sont d'une manière 'intuitive', sans pouvoir s'appuyer sur une approche interculturelle conceptualisée, faute de consignes institutionnelles précises et de matériel didactique adapté à la section : les manuels d'allemand édités en France ne suffisent pas au besoin de la section, tandis que les matériaux pédagogiques allemands sont une source importante pour les professeurs, mais doivent être aménagés pour l'enseignement en France. Les professeurs conçoivent alors eux-mêmes des scénarios pédagogiques pour l'exploitation des œuvres littéraires, en se référant essentiellement à des sources allemandes et en associant des méthodes analytiques et productives et des formes sociales de travail en classe variées. Leurs démarches sont alors interculturelles, tout comme une partie de leurs objectifs : l'ancrage culturel des œuvres choisies, leurs liens intertextuels et leur discussion dans un dialogue franco-allemand sont mis en avant par les professeurs.

L'ensemble de nos analyses révèle néanmoins qu'aussi en section Abibac, le potentiel interculturel des textes littéraires est encore peu exploité. Notre propre expérimentation montre alors des pistes pour une plus grande valorisation de ce potentiel : une lecture croisée de textes de littératures de minorités permet la mise en scène de situations de rencontres interculturelles proches des élèves, tout en créant des liens avec des œuvres canonisées. Elle mène également à la déconstruction de la notion de l'étranger et à la mise en

évidence de la relativité de nos propres perceptions. L'exploitation de ces aspects à travers des tâches diversifiées nous a permis de faire évoluer la compétence interculturelle de nos élèves dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Nos recherches nous ont permis de réfléchir à un modèle didactique pour une approche interculturelle de textes littéraires en cours de langue. Dans notre modélisation, qui implique des exemples concrets, nous avons dégagé les principes et méthodes de base pour un enseignement interculturel de la littérature : d'un côté, il faut tenir compte des traditions d'apprentissage des élèves et des phases de l'acquisition de la compétence interculturelle. De l'autre côté, la langue doit être comprise comme expression d'une manière différente de penser et la littérature comme représentation culturelle. Sur ces bases, le professeur peut choisir des aspects – les ressemblances culturelles, le regard de l'autre ou la représentation de l'étranger, par exemple – et proposer des thématiques présentes dans le texte choisi, propices au développement de la compétence interculturelle, comme les situations de rencontres des protagonistes, les clichés et les préjuges exprimés dans le texte, les champs sémantiques des motifs principaux ou les liens intertextuels de l'œuvre.

Notre travail ouvre ainsi le chemin vers un approfondissement et une concrétisation de ce premier modèle didactique interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langue. Il serait intéressant de l'appliquer à un échantillon d'œuvres littéraires, en respectant l'équilibre entre des œuvres canonisées et des littératures de minorités, et de l'expérimenter avec plusieurs groupes d'élèves de niveaux linguistiques différents, afin de valider sa pertinence. Notamment pour le niveau débutant, des expérimentations pourraient démontrer le bien-fondé d'une proposition précoce de textes littéraires authentiques et exigeants qui constituent un défi pour les élèves. Sans doute, une adaptation du modèle proposé y serait nécessaire : les bases linguistiques d'un débutant sont insuffisantes pour s'exprimer d'une manière approfondie en langue étrangère. Les possibilités et l'exploitation d'une compétence plurilingue et des activités de médiation, ainsi que le retour à la langue maternelle pour s'exprimer par rapport à un texte complexe devraient alors être interrogés. De telles démarches auraient dépassé le cadre de notre travail qui devait se contenter de poser les bases pour une meilleure exploitation du potentiel des textes littéraires en cours de langue, notamment du potentiel interculturel, afin d'ouvrir les élèves à l'Autre.

L'achèvement de notre travail se situe dans une période marquée par des réformes de grande envergure dans les systèmes scolaires allemand et français : en Allemagne, la KMK a publié en 2012 des textes-cadre qui

redéfinissent les compétences attendues à la fin du cycle terminal du lycée (*Bildungsstandards*)<sup>539</sup>. Ils entreront en vigueur pour l'examen final (*Abitur*) de 2016 / 17. Dans l'enseignement des langues étrangères, désormais clairement basé sur le CECRL, la présentation de la compétence interculturelle et de son évaluation gagnent en clarté ; la médiation fera partie des compétences attendues et évaluées. En même temps, la notion de texte se trouve élargie et inclut des productions audio et vidéo – tandis que le texte littéraire et son analyse perdent leur statut exemplaire. En allemand, la littérature et son étude esthétique doivent également céder de la place en faveur de supports médias et de l'entraînement des compétences médiatiques.

En France, l'exigence d'une plus grande égalité de chances, affichée par le Ministère de l'Éducation nationale, a mené à la fermeture des sections européennes en collège à partir de la rentrée 2015 / 2016 et à la suppression de la plupart des classes bilangues<sup>540</sup> : on reproche actuellement aux deux dispositifs, pourtant créés pour démocratiser un enseignement de langue de qualité, de promouvoir une ségrégation sociale. En revanche, l'enseignement de la deuxième langue débutera pour tous les collégiens une année plus tôt, en classe de cinquième – mais avec seulement deux heures et demi d'enseignement hebdomadaires, au lieu des trois heures actuelles. Nous savons que ce nombre d'heures peu élevé, notamment au niveau débutant, impactera très sérieusement les chances des élèves d'acquérir des bonnes bases linguistiques. L'évolution de la section Abibac en subira sans doute les conséquences.

---

539 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)* [en ligne]. Bonn / Berlin : KMK, 2013. Disponible à l'adresse :

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) ; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)* [en ligne]. [Consulté le 30 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/20121018-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/20121018-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf).

540 « Mieux apprendre pour mieux réussir : les points-clés du collège 2016. » In : *éducation.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 30 juillet 2015]. Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid88073/mieux-apprendre-pour-mieux-reussir-les-points-clés-du-college-2016.html?gclid=CMeTleS8h8cCFfMZtAodQB0P0Q>.

Le ministère affirme maintenir des classes bilangues si une initiation à une langue autre que l'anglais a été proposée à l'école primaire (*ibid.*). Dans les faits, la plupart des écoles primaires ne proposent cependant que l'anglais, sauf dans les régions frontalières avec l'Allemagne.

Ce contexte politique actuel ne saura pourtant pas freiner les discussions didactiques et littéraires auxquels nous avons souhaité apporter notre contribution à travers ce travail. Car la littérature reste une richesse universelle et intemporelle. La transmission des littératures d'autres cultures, dans d'autres langues aux générations futures, fait partie des devoirs de l'enseignement des langues et constitue un apport précieux pour une meilleure compréhension entre cultures.

# Bibliographie

## Ouvrages scientifiques imprimés

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *L'éducation interculturelle*. 3<sup>e</sup> édition. Paris: Presses Universitaires de France, 2010, p.45-48. Collection : « Que sais-je ? » n° 3487.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine / THOMAS, Alexander. *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : A. Colin, 1995.

AHR, Sylviane. *Former des lecteurs de littérature au collège*. Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, 2008. Collection « Parcours Didactiques ».

AKTÜRK, Aysegül. *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Hamburg : Igel, 2009.

ASSMANN, Aleida. « Kultur als Lebenswelt und Monument ». In : ASSMANN, Aleida / HARDT, Dietrich (dir.). *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt/ Main: Fischer, 1991, p.1-25.

ASSMANN, Aleida. *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München : Beck, 1999.

ASSMANN, Jan. *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München : Beck, 1997.

BAPTISTE, Auréliane : « Qu'est-ce que l'aisance en lecture ? Les lecteurs de niveau avancé face aux textes littéraires. » In : GODARD, Anne / HAVARD, Anne-Marie / ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie (dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve Éditions, 2011, p. 217-235. Collection « actes académiques ».

BARMEYER, Christoph. *Taschenlexikon Interkulturalität*. Göttingen : Vandenhoeck & Rupprecht, 2012.

BARMEYER, Christoph / GENKOVA, Petia / SCHEFFER, Jörg (dir.). *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume*. Passau : Verlag Karl Stutz, 2010.

BARNABE, Jean / CONFIAINT, Raphaël / CHAMOISEAU, Patrick. *Eloge de la créolité*. Paris : Gallimard, 1993.

BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (dir.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5<sup>e</sup> édition. Tübingen / Basel : A. Francke / UTB, 2007.

BAUSCH, Karl-Richard *et al.* (dir.). *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Narr, 2009. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

BAUSCH, Karl-Richard *et al.* (dir.). *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen : Narr, 2009. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

BAUTIER, Elisabeth / RAYOU, Patrick. « Ce qu'évalue vraiment PISA. Littéracie et univers de référence des élèves. » In : GROUX, Dominique / HELMCHEN, Jürgen / FLITNER, Elisabeth. *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*. Paris : L'Harmattan, 2006, p.17-32.

BEACCO, Jean-Claude. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue – Des mots aux discours*. Paris : Hachette, 2000.

BEACCO, Jean-Claude / CHISS, Jean-Louis / CICUREL, Francine / VERONIQUE, Daniel (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : Presses Universitaires de France, 2005.

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. «Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache – 34 Maximen. » In : *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*13/1987. München: Hueber, 1988, p. 155-162.

BOLTEN, Jürgen. « Grenzen der Internationalisierungsfähigkeit. Interkulturelles Handeln aus interaktionstheoretischer Perspektive ». In : BOLTEN, Jürgen (dir.) . *Cross Culture - Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. 2<sup>e</sup> édition. Sternenfels / Berlin : Wissenschaft und Praxis, 1999.

BONO, Mariana. « Influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une L3: quand les langues secondes l'emportent sur la langue première ». In :

MOORE, Danièle / CASTELLOTTI, Véronique (dir.). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern : Peter Lang, 2008, p. 147-166.

BOURDIEU, Pierre. *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris, Editions minuit, 1979.

BRAKE, Julia. *Zwischen kultureller Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung. Aktueller Stand und Perspektiven des landessprachlichen Unterrichts in Deutschland und Frankreich*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2012.

BREDELLA, Lothar (dir.). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen : Narr, 2010. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert / LEGUTKE, Michael K. (dir.). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis : Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg « Didaktik des Fremdverstehens »*. Tübingen : Narr, 2010. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

BREDELLA, Lothar / HALLET, Wolfgang (dir.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2007.

BRILL, Lili Marlen. *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen : Shaker Verlag, 2005.

BRILLANT-ANNEQUIN, Anick / MASSOL, Jean-Francois (dir.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP Grenoble, 2005.

BRONFEN, Elisabeth / MARCUS, Benjamin. « Hybride Kulturen ». In : BRONFEN, Elisabeth / MARCUS, Benjamin / STEFFEN, Therese (dir.). *Hybride Kulturen*. Tübingen : Stauffenburg, 1997, p. 1-29.

BURWITZ-MELZER, Eva. « Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ». In : BREDELLA, Lothar / HALLET, Wolfgang (dir.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier : Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2007, p. 127-157.

BURWITZ-MELZER, Eva. « Interkulturelle Lernziele bei der Arbeit mit fiktionalen Texten. In BREDELLA, Lothar / CHRIST, Herbert / LEGUTKE, Michael K. (dir.). *Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis : Arbeiten aus dem Graduirtenkolleg « Didaktik des Fremdverstehens »*. Tübingen : Narr, 2010, p. 43-87. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

CANVAT, Karl. « De l'enseignement à l'apprentissage de la littérature, ou des savoirs aux compétences ». In : BRILLANT-ANNEQUIN, Anick / MASSOL, Jean-Francois (dir.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP Grenoble, 2005, p. 29-42.

CASPARI, Daniela / KÜSTER, Lutz. *Wege zu interkultureller Kompetenz: fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienkompetenz*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2010.

CHISS, Jean-Louis. *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan, 2012. Collection enfance & langages.

CICUREL, Francine. *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette, 1991. Collection F : Autoformation.

CLERMONT, Philippe / LEPAUX, Victor. « Lectures de grands collégiens et littérature scolaire. » In : DUFAYS, Jean-Louis (dir.). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? – Sens, utilité, évaluation*. Louvain-La-Neuve : UCL – Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 139-149.

COMPAGNON, Alain. *Le démon de la théorie*. Paris : Seuil, 1998.

COMPAGNON, Alain. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Collège de France / Fayard, 2010.

Conseil de l'Europe – Division des langues vivantes Strasbourg (dir.). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe / Les éditions Didier, 2001.

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International, 1999.



DAWIDOWSKI, Christian / KORTE, Hermann. *Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2009.

DELANOY, Werner. *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen : Narr, 2002. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Félix. *Kafka – pour une littérature mineure*. Paris : Editions de minuit, 1975.

DEMORGON, Jacques. *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Editions Anthropos, 2004.

DEMORGON, Jacques : *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica, 2005.

DEMORGON, Jacques *et al.* (dir.). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris : Éditions Anthropos, 2003. Collection Exploration interculturelle et science sociale.

DESBROSSE, Xavier / HASSNAOUI, Susanne (dir.). *Wegbereiter der deutsch-französischen Aussöhnung in den 1960er Jahren / Vivre le rapprochement franco-allemand dans les années 1960*. Châlons-en-Champagne : section Abibac du lycée Pierre Bayen de Châlons-en-Champagne, 2014.

DEUSSEN, Christiane. « Verständigung miteinander – Verständnis füreinander. Erfahrungen aus der deutsch-französischen kulturellen Zusammenarbeit. » In : BOLTEN, Jürgen. *Cross culture - interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. 2<sup>e</sup> édition. Sternenfels / Berlin : Verlag Wissenschaft und Praxis, 1999, p.125-134.

DÖBERT, Hans *et al.* *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2004. Grundlagen der Schulpädagogik 46.

DOFF, Sabine (dir.). « Was ist erlaubt? Ethik in der Fremdsprachenforschung » In : DOFF, Sabine. *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen*. Tübingen: Narr, 2012, p.17-25.

DUBET, François / DURU-BELAT, Marie / VERETOUT, Antoine: *Les sociétés et leurs écoles*. Paris : Seuil, 2010.

DUFAYS, Jean-Louis (dir). *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? – Sens, utilité, évaluation*. Louvain-La-Neuve : UCL – Presses Universitaires de Louvain, 2007.

DUFAYS, Jean-Louis / GEMENNE, Louis / LEDUR, Dominique. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles : De Boeck, 2005. Savoirs en pratique.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Paris : Grasset, 1985.

ECO, Umberto. *Einführung in die Semiotik*. 9<sup>e</sup> édition. München : Fink / UTB, 2002.

EHLERS, Swantje. « Übungen zum Leseverstehen ». In : BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (dir.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5<sup>e</sup> édition. Tübingen / Basel: A. Francke / UTB, 2007, 287-292.

EHLERS, Swantje. « Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ». In : KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York : de Gruyter / Mouton, 2010, 1530-1544.

ELIAS, Norbert : *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann- Lévy 1973.

ELIAS, Norbert : *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes / Band 2: Wandlungen der Gesellschaft: Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation* . Basel : Verlag Haus zum Falken, 1939.

ERLL, Astrid. *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung*. Stuttgart : Metzler, 2005.

ESPAGNE, Michel. *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

ETTE, Ottmar. « Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft ». In : ASHOLT, Wolfgang / ETTE, Ottmar (dir.). *Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Programm – Projekte – Perspektiven*. Tübingen : Narr, 2010, p.11-24. édition lendemains, n° 20.

Eurydice (Europäische Kommission). *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Brüssel : Eurydice, 2001.

Eurydice. *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles : Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2012.

EWERT, Michael. « Literarischer Kanon und Fragen der Kulturvermittlung ». In : KRUMM, Hans-Jürgen et al. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York : de Gruyter / Mouton, 2010, p.1555-1564.

FAVARD, Jean (dir.). *Didactique de l'allemand. L'enseignement de l'allemand doit-il évoluer ? Contribution de l'inspection d'allemand au débat*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1994a.

FAVARD, Jean (dir.). *Didactique de l'allemand*. Paris : Nathan, 1994b.

FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek : Rowohlt, 2000. Rowohlts Enzyklopädie.

FREDERKING, Volker. « Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. » In : KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, Michael / SPINNER, Kaspar H. (dir.). *Lese- und Literaturunterricht (Teil 1). Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2010, p. 324-380. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11.

GEERTZ, Clifford. *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt / Main : Suhrkamp, 1983.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes*. Paris : Le Seuil, 1982.

GODARD, Anne / HAVARD, Anne-Marie / ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie (dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve Editions, 2011. Collection « actes académiques ».

GOEBEL, Kerstin / BUCHWALD, Petra. « Interkulturelles Kompetenztraining. Lernziele und didaktische Methoden. » In : RINGEISEN, Tobias / BUCHWALD, Petra / SCHWARZER, Christine (dir.). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin : LIT-Verlag, 2008, p.115-132. *Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie*, volume 8.

GOFFMAN, Erving. *La présentation de soi*. Paris : Editions de minuit, 1973.

GOGOLIN, Ingrid / KRÜGER-POTRATZ, Marianne. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 2<sup>e</sup> édition. Stuttgart : UTB, 2010.

GOULLIER, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolio*. Paris : Didier, 2005.

GROTJAHN, Rüdiger. « Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick ». In : BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (dir.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5<sup>e</sup> édition. Tübingen / Basel: A. Francke / UTB, 2007, p. 493-499.

GUTJAHR, Ortrud. « Fremde als literarische Inszenierung. » In : GUTJAHR, Ortrud (dir.). *Fremde*. Würzburg : Stollfuß, 2002, p. 47-69. *Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse* 21.

HAVARD, Anne-Marie. « La compétence de lecture de niveau avancé : spécificités, approche, évaluation. » In : GODARD, Anne / HAVARD, Anne-Marie / ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie (dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations : réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve Editions, 2011, p. 199-215. Collection « actes académiques ».

HELBIG, Beate. « Bilinguales Lehren und Lernen. » In : BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (dir.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5<sup>e</sup> édition. Tübingen / Basel: A. Francke / UTB, 2007, p.179-186.

HERMES, Liesel. « Lektüren / Simplified readers ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4<sup>e</sup> édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 16-22.

HESS, Rémi. Paris : Des sciences de l'éducation. Paris : éditions Anthropos, 1997.

HEYNTZ, Martina von. *Bildung und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierungen literar-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2012. Collection: Studien zur Pädagogik der Schule 35.

HÖRNER, Wolfgang . « Frankreich ». In : DÖBERT, Hans. *Die Schulsysteme Europas*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren, 2004, p. 155-176. Grundlagen der Schulpädagogik 46.

HOFMANN, Michael. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn : W. Fink / UTB, 2006.

HOFMANN, Michael. « Der verfremdende Blick des weiblichen Schelms: Emine Sevgi Özdamar als Erzählerin des Überschreitens. » In : HOFMANN, Michael. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Paderborn : W. Fink / UTB, 2006, 214-225.

HOG, Martin / MÜLLER, Bernd-Dietrich / WESSLING, Gerd (dir.). *Sichtwechsel. Lehrerhandbuch*. München : Klett, 1984.

HONIGMANN, Barbara. « Eine ganz kleine Literatur des Anvertrauens ». In : HONIGMANN, Barbara. *Das Gesicht wiederfinden: über Schreiben, Schriftsteller und Judentum*. München : Hanser, 2006, p. 7-27.

HU, Adelheid / BYRAM, Michael. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen : Narr, 2009.

ISER, Wolfgang. *Die Appelstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsabsicht literarischer Texte*. Konstanz : Universitätsverlag, 1972.

JACQUIN, Marianne. « Lesestrategien im DAF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? » In : LUTJEHARMS, Madeline / SCHMIDT, Claudia (dir.). *Lesekompetenz in Erst- Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen : Narr, 2010, p.145-162.

JARDIN, Anne (dir.). *Tête à tête fait école / macht Schule*. Paris / Berlin : OFAJ, 2014.

JAUSS, Hans Robert. *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt / Main: Suhrkamp, 1970. Edition Suhrkamp n° 418.

JOUVE, Vincent. *La lecture*. Paris : Hachette, 1993. Collection « Contours littéraires ».

JOUVE, Vincent. « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. » In : ROUXEL, Annie / LANGLADE, Gérard (dir.). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2004, p.105-114.

JOUVE, Vincent. *La valeur littéraire en question*. Reims : L'édition de l'improviste, 2010.

JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4<sup>e</sup> édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006.

KAST, Bernd / NEUNER, Gerhard (dir.). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. München : Langenscheidt, 1996.

KELLER, Gottfried. « Stereotype im Unterricht. Ihre Entstehung, ihre Behandlung. » In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4<sup>e</sup> édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 444-450.

KIRSCH, Fritz Peter. *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Ein romanistischer Zugang*. Hamburg : Verlag Dr. Kovac, 2011.

KÖNIGS, Frank G. « Ein 'altes' Thema bleibt aktuell: theoretische Erwägungen und praktische Anregungen zum Übersetzen im Fremdsprachenunterricht ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4<sup>e</sup> édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 167-174.

KRAMSCH, Claire / LEVY, Danielle / ZARATE, Geneviève : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Archives Contemporaines, 2008.

KRISTEVA, Julia. *Le texte du roman*. The Hague / Paris : Mouton, 1970.

KRISTEVA, Julia. *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard, 1991.

KRÜGER-POTRATZ, Marianne. « L'éducation interculturelle. Une vue critique sur la problématique allemande ». In : ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine / THOMAS, Alexander *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : A. Colin, 1995, p.111-125.

KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York : de Gruyter / Mouton, 2010.

LABOURET, Denis. « Littérature contemporaine et enseignement : programmes et problèmes ». In : BRILLANT-ANNEQUIN, Anick / MASSOL, Jean-François (dir.). *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?* Grenoble : CRDP Grenoble, 2005, p. 129-136.

LAZAR, Ildiko *et al.* (dir.). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2008.

LEENHARDT, Jacques / JOZSA, Pierre. *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris : Le Sycomore, 1982.

LEENHARDT, Jacques / PICHT, Robert. *Au jardin des malentendus. Le commerce franco-allemand des idées*. Paris : Actes Sud, 1990.

LEPINSKY, Edmond-Marc. « L'observation participante ». In : DEMORGON, Jacques *et al.* (dir.). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris : Édition Anthropos, 2003, p.125-136. Collection Exploration interculturelle et science sociale.

LESSARD-HEBERT Michelle / GOYETTE Gabriel / BOENUTIN Gérald. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Paris / Bruxelles : De Boeck, 1997.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen. *Konzepte Interkultureller Kommunikation*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2004.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen. *Interkulturelle Kommunikation*. 2<sup>e</sup> édition. Stuttgart / Weimar: Metzler, 2008.

LUTJEHARMS, Madeline. « Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache ». In : LUTJEHARMS, Madeline / SCHMIDT, Claudia (dir.). *Lesekompetenz in Erst- Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen : Narr, 2010a, p. 11-26. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

LUTJEHARMS, Madeline. « Vermittlung der Lesefertigkeit ». In : KRUMM, Hans-Jürgen *et al.* *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York : de Gruyter / Mouton, 2010b, p. 976-982.

MARQUET, Jean-Pierre. « Le texte comme document de base dans le second cycle : une fatalité ou un malentendu ? » In : FAVARD, Jean (dir.). *Didactique de l'allemand. L'enseignement de l'allemand doit-il évoluer ? Contribution de l'inspection d'allemand au débat*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1994a, p. 7-14.

MARLAIR, Sébastien. « Sens et compétences : quel enseignement de la littérature ? » In : DUFAYS, Jean-Louis. *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : Éditeur Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 161-169.

MARTINEZ, Pierre. *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France, 2011. Collection Que Sais-je ? n° 3199.

MECKLENBURG, Norbert. *Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München : Iudicium, 2008.

MECKLENBURG, Norbert. « Interkulturalität und Komik bei Emine Sevgi Özdamar ». In : MECKLENBURG, Norbert. *Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München : Iudicium, 2008, p. 506-535.

MECKLENBURG, Norbert. « Das Mädchen aus der Fremde. Über das Verhältnis von kultureller und poetischer Alterität ». In : MECKLENBURG, Norbert. *Das Mädchen aus der Fremde: Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München : Iudicium, 2008, p.213-237.

MEISE, Helga. «...um das Buch ein bißelchen zu verlängern': Die Memoiren der Glückel von Hameln ». In : JANSSEN, Mechthild M. / NORDMANN, Ingeborg (dir.). *Lektüren und Brüche. Jüdische Frauen in Kultur, Politik und Wissenschaft*. Wiesbaden : Hessische Landeszentrale für politische Bildung, 1993.



MEISSNER, Franz-Joseph. « Pourquoi l'intercompréhension fonctionne-t-elle ? » In : CANDELIER, Michel et al. (dir.). *Conscience du plurilinguisme*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2008, p. 233-247.

MEYER, Meinert A. / MEINERT, Hilbert. *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim : Beltz, 2007. Beltz Pädagogik.

MORTIER, Jean. « Le voyage dans la littérature et l'art en RDA. ». DESROCHES-VIALLET, Patricia / REMI, Geoffrey (dir.). *Construction de l'identité dans la rencontre des cultures chez les auteurs d'expression allemande*. Saint Etienne : Publications de l'Université de St Etienne, 2007, p. 231-247.

MÜLLER, Burkhard. « Evolution, et évaluation des échanges franco-allemands. » In : DEMORGON, Jacques et al. (dir.). *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. Paris : Édition Anthropos, 2003, p.61-78. Collection Exploration interculturelle et science sociale.

MÜLLER-HARTMANN, Andreas / SCHOCKER-VON-DITFURTH, Marita (dir.). *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lehren*. Tübingen : Narr, 2001. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

MÜLLER-JACQUIER, Bernd. *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Ein Studienbrief zum Fernstudienprojekt "Fremdsprachen im Grundstudium"*. Koblenz : Univ. Koblenz-Landau, 1999.

MÜLLER-JACQUIER, Bernd. « 'Cross cultural' versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktionen ». In : Hans-Jürgen LÜSEBRINK. *Konzepte Interkultureller Kommunikation*. St. Ingbert : Röhrig Universitätsverlag, 2004, p. 69-114.

MÜNCHOW, Patricia von. « Motiver l'élève pour la lecture : comparaison de manuels scolaires en français et en allemand langues maternelles ». In : GODARD, Anne / HAVARD, Anne-Marie / ROLLINAT-LEVASSEUR, Eve-Marie (dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve éditions, 2011, p. 123-140.

NEUNER, Gerhard. « Vermittlungsmethoden : Historischer Überblick. » In : BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen (dir.).

*Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5<sup>e</sup> édition. Tübingen / Basel: A. Francke / UTB, 2007, p. 225-234.

NIEKE, Wolfgang. *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3<sup>e</sup> édition. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. Schule und Gesellschaft 4.

NÜNNING, Ansgar / SURKAMP, Carola. « Kanonfrage und Textauswahl im fremdsprachlichen Literaturunterricht ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4<sup>e</sup> édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 457-463.

ÖZDAMAR, Emine Sevgi. « Meine krank gewordenen türkischen Wörter ». In : PÖRKSEN, Uwe / BUSCH, Bernd (dir.). *Eingezogen in die Sprache – angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*. Göttingen : Wallstein, 2008, p. 52-54. Valerio 8/2008.

OGASA, Nicole. *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Der Einfluss von Gefühlen auf das Lernen*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2010. Inquiries in language learning.

PAEFGEN, Elisabeth. *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2<sup>e</sup> édition. Stuttgart / Weimar : Metzler, 2006. Sammlung Metzler n<sup>o</sup> 317.

PHILIPPS, Joseph. « Travailler autrement ». In : FAVARD, Jean (dir.). *Didactique de l'allemand. L'enseignement de l'allemand doit-il évoluer ? Contribution de l'inspection d'allemand au débat*. Clermont-Ferrand : CRDP d'Auvergne, 1994, p. 15-20.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris : Editions de Minuit, 1986.

PICHT, Robert. « Les systèmes éducatifs ». In : Jacques LEENHARDT / Robert PICHT. *Au jardin des malentendus. Le commerce franco-allemand des idées*. Paris : Actes Sud, 1990, p. 503-509.

PÖRKSEN, Uwe / BUSCH, Bernd (dir.). *Eingezogen in die Sprache – angekommen in der Literatur. Positionen des Schreibens in unserem Einwanderungsland*. Göttingen : Wallstein, 2008. Valerio 8/2008.

POLAK, Oliver. *Ich darf das, ich bin Jude*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 2008.

POSLANIEC, Christian. *Vous avez dit « littérature » ?* Paris : Hachette, 2002. Collection Questions de l'éducation.

PRIVAT, Jean-Marie. « Sociologiques des didactiques de la lecture ». In : CHISS, Jean-Louis / DAVID, Jacques / Reuter, Yves. *Didactiques du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 2008, p. 119-134. Savoirs en Pratique.

RASCH, Paul. « Zur Entwicklung des Deutsch-Französischen Gymnasiums Saarbrücken von 1961 bis 1977 ». In : RAASCH, Albert *et al.* *Rückblicke – Französischunterricht an der Saar*. Saarbrücken : Universität des Saarlandes. Romanistisches Institut, 1990, p. 169-180. Saarbrücker Schriften zur Angewandten Linguistik und Sprachlehrforschung, volume 6.

RIFFATERRE, Michael. *La production du texte*. Paris : Le Seuil, 1979.

RINGEISEN, Tobias / BUCHWALD, Petra / SCHWARZER, Christine (dir.). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung*. Berlin : LIT-Verlag, 2008. Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, volume 8.

ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008. Collection l'essentiel français.

ROCHE, Jörg. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen : Narr Francke Attempto, 2013.

ROCHE, Jörg. « Kultursprache und Sprachkultur ». In : ROCHE, Jörg. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2013, 12 - 47.

ROCHE, Jörg. « Interkulturelle Kompetenz ». In : JUNG, Udo O. / JUNG, Heidrun. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4<sup>e</sup> édition. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2006, p. 422-428.

RÖSCH, Heidi. « Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht ». In : RÖSCH, Heidi (dir.). *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2005, p. 91-110.

RÖSCH, Heidi. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin : Akademie Verlag, 2011.

RÖSCH, Heidi (dir.). *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2005.

ROTH, Klaus. « Der Beitrag der Volkskunde zur Untersuchung interkultureller Interaktion ». In : LÜSEBRINK, Hans-Jürgen. *Konzepte Interkultureller Kommunikation*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, 2004, p.115-144.

SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : folio, 2009. Essais n°19.

SCHÄFFTER Ortfried. « Modi des Fremderlebens ». In : SCHÄFFTER, Ortfried (dir.). *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen : Westdeutscher Verlag, 1991, p.11 - 42.

SCHELLE, Carla / HOLSTEIN, Oliver / MEISTER, Nina (dir.). *Schule und Unterricht in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*. Münster / New York / München / Berlin : Waxmann, 2012.

SCHMITZ, Helmut (dir.). *Von der nationalen zur internationalen Literatur: Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam / New York, 2009. *Amsterdamer Beiträge zur Neuen Germanistik* 69/2009.

THIELMANN, Winfried. « Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung interkultureller Phänomene im Fremdsprachenunterricht. » In : BOSSE, Elke / KRESS, Beatrix / SCHLICKAU, Stephan (dir.). *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt : Peter Lang, 2011, p. 119-130. *Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation*.

THOMAS, Alexander (dir.). *Psychologie des interkulturellen Dialogs*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2008.

TODOROV, Tzvetan. *Introduction à la littérature fantastique*. Paris : Editions du Seuil, 1970.

TODOROV, Tzvetan. *La notion de littérature et autres essais*. Paris : Editions du Seuil, 1987.

UTZ, Peter. *Anders gesagt. Autrement dit. In other words. Übersetzt gelesen: Hoffmann, Fontane, Kafka, Musil*. München: Hanser, 2007.

VATTER, Christoph / ZAPF, Elke. *Interkulturelle Kompetenz – Französisch. Erkennen – verstehen – handeln*. Stuttgart : Klett, 2012.

VIALA, Alain. *La culture littéraire*. Paris : Presses Universitaires Françaises, 2009.

WIERLACHER, Alois. *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München : Iudicium, 1985.

WITTE, Arnd. « Reflexion zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess ». In : HU, Adelheid / Byram, Michael. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen : Narr, 2009, p. 49-66.

WOLFF, Stephan. « Clifford Geertz ». In : FLICK, Uwe / KARDORFF, Ernst von / STEINKE, Ines. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek : Rowohlt, 2000. Rowohlts Enzyklopädie.

WROBEL, Dieter. « Dichte Beschreibung ». In : DAWIDOWSKI, Christian / KORTE, Hermann. *Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte*. Frankfurt / Main : Peter Lang, 2009, p. 257-287.

### **Œuvres littéraires**

CHAMISSO, Adelbert von. *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*. Paris: Gallimard, 1992. Collection Folio bilingue n° 26.

FONTANE, Theodor. *Frau Jenny Treibel*. Stuttgart / Leipzig : Klett, 2007.

GOETHE, Johann Wolfgang von. « Ginkgo Biloba ». In : GOETHE, Johann Wolfgang von. *West-Östlicher Divan*, Kapitel 9, Buch Suleika [en ligne]. [Consulté le 22 avril 2013]. Disponible à l'adresse : <http://gutenberg.spiegel.de/buch/west-ostlicher-divan-3656/1>.

GRASS, Günter. « Was gesagt werden muss » [en ligne]. [Consulté le 17 avril 2012]. München : Süddeutsche Zeitung du 04.04.2012. Disponible à l'adresse : <http://www.sueddeutsche.de/kultur/gedicht-zum-konflikt-zwischen-israel-und-iran-was-gesagt-werden-muss-1.1325809>.

HONIGMANN, Barbara. *Alles, alles Liebe*. München : Hanser, 2000.

HONIGMANN, Barbara. *Bilder von A*. München : Hanser, 2011.

HONIGMANN, Barbara. *Eine Liebe aus Nichts*. Berlin : Rowohlt 1991.

HONIGMANN, Barbara. *Soharas Reise*. Berlin : Rowohlt, 1996.

HONIGMANN, Barbara. *Chronik meiner Straße*. München : Hanser, 2015.

HONIGMANN, Barbara. « Meine sefardischen Freundinnen ». In : *Damals, dann und danach*. München : dtv, 2005, p.63-81.

HONIGMANN, Barbara. « Von meinem Urgroßvater, meinem Großvater, meinem Vater und von mir ». In : *Damals, dann und danach*. München : dtv 2005, p. 57-61.

ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Der Hof im Spiegel*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 2001.

ÖZDAMAR, Emine Sevgi. « Der Hof im Spiegel ». In : *Der Hof im Spiegel*. Köln : Kiepenheuer & Witsch, 2001, p. 11-46.

ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 1992.

ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 1998.

ÖZDAMAR, Emine Sevgi. *Seltsame Sterne starren zur Erde*. Köln : Kiepenheuer und Witsch, 2003.

RILKE, Rainer Maria. « Der Auszug des verlorenen Sohnes » [en ligne]. In : *Neue Gedichte*. [Consulté le 24 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://gutenberg.spiegel.de/buch/rainer-maria-rilke-gedichte-831/59>.

### **Littérature de jeunesse / Albums**

BOJE, Kirsten / WAECHTER, Philip. *Josef Schaf will auch einen Menschen*. Hamburg : Oetinger Verlag, 2002.

ECKER, Ernst A. / EISENBURGER, Doris. *Franz Schubert, ein musikalisches Bilderbuch*. Wien / München : Annette Betz Verlag, 1996.

KORDON, Klaus. *Herr Lackmann geht ins Kino*. Weinheim : Beltz und Gelberg, 2008. Gulliver.

KÜHL, Hannelore. *Abul Abas. Die Geschichte des weißen Elefanten am Hofe Karls des Großen*. Aachen : Alano, 1985.

LUKAS, Leo / HADERER, Gerhard. *Jörgi, der Drachentöter*. Wien : Carl Überreuter Verlag, 2000.

SAÏD / GROSSMANN-HENSEL, Katharina. *Mukulele*. Frankfurt/ Main : Sauerländer Verlag, 2007.

SCHAMI, Rafik / KÖNNEKE, Ole. *Wie ich Papa die Angst vor Fremden nahm*. München : Hanser Verlag, 2003.

### **Manuels scolaires**

*Alternative Allemand 1<sup>re</sup>*. Sous la direction de Wolf Halberstadt. Paris : Didier, 2005.

*Alternative 2<sup>de</sup>*. Sous la direction de Wolf Halberstadt. Paris : Didier, 2007.

*Bahn frei ! 1<sup>re</sup>*. Sous la direction de Francis Goullier. Paris : Didier, 1994. Collection J. Zehnacker.

*Einblick Allemand 1<sup>re</sup>*. Manuel de l'élève. Sous la direction de Jean-Pierre Dufresne. Paris : Hatier, 2011.

*Fokus 1<sup>re</sup>*. Manuel de l'élève. Sous la direction d'Elisabeth Thomas. Paris : Bordas, 2011.

*Manuel d'histoire franco-allemand Tome 3 - L'Europe et le monde après 1945*. Paris : Nathan 2006.

*Perspektiven 1<sup>res</sup> S, ES, L*. Livre de l'élève. Sous la direction de Claudine Decocqman. Paris : Nathan, 2011.

*Projekt Deutsch neu 1<sup>re</sup>*. Sous la direction de Claudine Decocqman. Paris : Nathan, 2007.

*Spontan. Cycle Terminal 1<sup>re</sup>/T<sup>le</sup>*. Sous la direction de Wolf Halberstadt. Paris : Didier, 2012).

*Team Deutsch Lycée 1<sup>re</sup>*. Livre de l'élève. Sous la direction d'Agnès Levicky. Paris : Editions Maison des langues, 2011.

*Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Allgemeine Ausgabe*. Berlin : Cornelsen, 2009.

### **Publications pour la didactique de lecture en cours d'allemand (imprimés / en ligne)**

BEHROUZ, Thérèse. *L'album en classe d'allemand. Mise en œuvre des programmes et du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, 2008. Collection Pratiques à partager.

CHEVILLARD, Yves. *Lire en classe d'allemand*. Toulouse : Didier-CRDP de Midi-Pyrénées, 1998.

GUÉGAN, Simone. *Deutsch lernen mit Schlinks „Seitensprung“*. Lecture d'une œuvre intégrale en allemand. Nantes : CRDP de la Loire, 2005.

*Histoires en forêt*. Nantes : CRDP Pays de la Loire, 2011. Langues en pratiques – Docs authentiques.

KOCH, Charlotte. *Mauerkinder*. Nancy : CRDP de Lorraine, 2009. Langues en pratiques – Docs authentiques.



KÖBERICH, Joachim : *Lange Werke ohne Langeweile : lire un roman en classe d'allemand : Eva Heller, « Beim nächsten Mann wird alles anders »*. Montpellier : Académie de Montpellier, MAFPEN, CRDP, 1993.

LE DEVEHAT, Christine. *Entraînement à la lecture suivie*. Rennes : CRDP de Bretagne, 1995.

LEVY-HILLERICH, Dorothée (dir.). *Allemand 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>. Valise de lecture*. Nancy : Goethe-Institut / CDDP de la Moselle, 1990.

RUMMEL, Elke. *Les grands thèmes du romantisme. Dossier pédagogique. Allemand, lycée, B1/B2* [en ligne]. [Consulté le 15 juillet 2015]. Poitiers : SCEREN / CNDP, 2009. Disponible à l'adresse : [https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx\\_lextendpages/all\\_romantisme\\_lycee.pdf](https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx_lextendpages/all_romantisme_lycee.pdf).

RUMMEL, Elke. *À la découverte de la peinture romantique de Caspar David Friedrich. Dossier pédagogique. Allemand, primaire/6<sup>e</sup>, A1* [en ligne]. [Consulté le 15 juillet 2015]. Poitiers : SCEREN / CNDP, 2009. Disponible à l'adresse : [https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx\\_lextendpages/all\\_romantisme\\_primaire.pdf](https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx_lextendpages/all_romantisme_primaire.pdf).

SCHÖN, Margit. *Deutsche Kurzgeschichten*. Paris : Le livre de poche, 1989. Lire en allemand, n° 8606.

THOMANN, Anne. *Hänsel und Gretel. Dossier pédagogique. Allemand, collège, A2/ B1* [en ligne]. [Consulté le 15 juillet 2015]. Poitiers : SCEREN / CNDP, 2009. Disponible à l'adresse : [https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx\\_lextendpages/all\\_romantisme\\_college.pdf](https://www.reseau-canope.fr/langues-en-ligne/uploads/tx_lextendpages/all_romantisme_college.pdf)

### **Ouvrages électroniques**

BEACCO, Jean-Claude *et al. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* [en ligne]. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010. [Consulté le 28 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_fr.pdf).

CANDELIER, Michel (dir.). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources* [en ligne]. Graz : Conseil de l'Europe, 2012. [Consulté le 28 juillet 2015].

Disponible à l'adresse :

<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>.

DANTIER, Bernard (dir.). *Outils de l'enquête sociologique et enquête sur les outils sociologiques : Georges Granai, Techniques de l'enquête sociologique* [en ligne]. Chicoutimi, Ville de Saguenay/Québec, 2008. [Consulté le 18 juillet 2015]. Disponible à l'adresse :

[http://classiques.uqac.ca/collection\\_methodologie/granai\\_georges/outils\\_enquete\\_sociologique/metho\\_Granai\\_techniques\\_enquete.pdf](http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/granai_georges/outils_enquete_sociologique/metho_Granai_techniques_enquete.pdf)

*Dictionnaire Larousse* [en ligne]. Paris : Larousse, 2015. [Consulté le 13/12/2015]. Disponible à l'adresse :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/litt%C3%A9rature/47503?q=litt%C3%A9rature#47433>.

*Duden Wörterbuch* [en ligne]. Berlin : Bibliographisches Institut / Duden, 2013. [Consulté le 03 novembre 2013]. Disponible à l'adresse :

<http://www.duden.de/woerterbuch>.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (dir.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011 / 2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. [Consulté le 02 novembre 2013]. Disponible à l'adresse :

[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf)

TRIM, John (dir.). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs* [en ligne]. [Consulté le 30 juin 2015]. Strasbourg : Conseil de l'Europe - Division des Politiques Linguistiques, 2001, p. 26. Disponible à l'adresse :

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../GuideCECR-utilisateurs-Avril02\\_fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc).

### **Rapports imprimés / en ligne**

BORNE, Dominique *et al.* *Le manuel scolaire. Rapport de l'IGEN au Ministère de l'Éducation nationale* [en ligne]. Paris : La documentation française, 1998. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490.pdf>

IPSOS. *Les Français et la lecture* [en ligne]. Paris : Ipsos, 2014. [Consulté le 27 avril 2014]. Disponible à l'adresse :

[http://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p\\_ressource/3816/ressource\\_fichier\\_fr\\_les.francais.et.la.lecture\\_sne\\_cnl\\_2014.03.17.pdf](http://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/3816/ressource_fichier_fr_les.francais.et.la.lecture_sne_cnl_2014.03.17.pdf).

OCDE. *PISA. Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000* [en ligne]. Paris : Éditions OCDE, 2001. [Consulté le 3 avril 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.oecdbookshop.org/en/browse/title-detail/?k=5LMQCR2K8M8R>

OCDE. *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes* [en ligne]. Paris : OCDE, 2012, p. 9. [Consulté le 3 avril 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>

*Les sections européennes et de langues orientales. Rapport IGEN* [en ligne].

Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2000. [Consulté le 20/07/2014].

Disponible à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/94/8/5948.pdf>.

SERE, Alain / BASSY Alain-Marie et al. *Le manuel scolaire à l'heure du numérique. Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l'enseignement. Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR au ministère de l'Éducation nationale* [en ligne]. Paris : La documentation française, 2010. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/114000048/>

### **Articles de revues imprimés / articles de presse**

ARNOLD, Cindy / DECOGNIER, Christine. « Manuels récents d'anglais et d'allemand : quelle place pour la littérature ? » In : *Les Langues Modernes*. 1996, n° 3, p. 28-37.

BÄR, Marcus. « Enseignement plurilingue d'une compétence de lecture en plusieurs langues (romanes) ». In : *Synergies. Pays germanophones. L'enseignement bi-plurilingue : Education, compétences, stratégies d'apprentissage*. 2008, n° 1 : Berlin : Avinus, p. 113-122.

BENDICK, Rainer / FRANÇOIS, Étienne. « Allemagne : fédéralisme et compétences ». In : *Le Débat*, 2013, n° 175, p. 141-150.

BOENDEUX, Jean-Pierre. « Compte Rendu de la réunion du comité de l'APLV du 29 janvier 1996. » In : *Les Langues Modernes*, 1996, n° 1, p. 85-88.

BOUVET, Eric / CLOSE, Elizabeth. « Lecture hypertextuelle dans la classe de littérature ». In : *Le Français dans le monde*. 2003, n° 327, p. 27-28.

BURWITZ-MELZER, Eva. « Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts » In : *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenheft : Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht*. 2005, n° 34, p. 94–110.

BURWITZ-MELZER, Eva. « Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells ». In : *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt : Sprachdidaktik – interkulturell*. 2006, n° 35, p. 104-120.

DUVERGER, Jean. « On n'apprend à lire qu'une fois ». In : *Revue internationale de l'éducation. L'enseignement bilingue*. 1995, n° 7, p. 73-81.

HENRICI, Gert. « Empirische Forschung und Sprachpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zur Notwendigkeit und Nützlichkeit einer engen Partnerschaft. » In : *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Octobre 1999, 26ème année, n° 5, p. 432-440.

LORTHOLARY, Isabelle. « Que lisent vraiment les ados ? ». In : *L'express style* [en ligne]. 30 août 2013. [Consulté le 5 juin 2014]. Disponible à l'adresse : [http://www.lexpress.fr/styles/psycho/que-lisent-vraiment-les-ados\\_1277117.html](http://www.lexpress.fr/styles/psycho/que-lisent-vraiment-les-ados_1277117.html).

MEDIONI, Maria-Alice. « Introduction. Littérature et plaisir de lire ». In : *Les Langues Modernes. Littérature et plaisir de lire*. 2010, n° 3, p. 9-14.

PADIOU, Gaël : « Collège Perrot-d'Ablancourt : ouverture d'une classe internationale Allemand ». In : *L'union-dimanche*. Edition de Châlons-sur-Marne, 8 avril 1990.

PUOZZO CAPRON, Isabelle / PICCARDO, Enrica. « « Au commencement était l'émotion » : Introduction ». In : *Revue de linguistique et de didactique*

*des langues (Lidil). L'émotion et l'apprentissage des langues*. 2013, n° 48, p. 5-16.

RENARD, Fanny. « Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire. » In : *éducation et didactique*. Presses Universitaires de Rennes, juin 2008, vol. 2, n°1, p.41-68.

ROCHE, Jörg / ROUSSY-PARENT, Elody. « Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation ». In : *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt : Sprachdidaktik –interkulturell*. 2006, n° 35, p. 228-249.

ROCHE-VEIRAS, Sophie. « Apprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions. ». In : *Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil). L'émotion et l'apprentissage des langues*. 2013, n° 48, p. 97-114.

VAYSSETTES, Sophie / CHARBONNIER, Eric. « Lecture par plaisir et performances scolaires à 15 ans dans les pays de l'OCDE. » In : *Revue internationale de l'éducation. Le plaisir et l'envie à l'école*. 2011, n° 57, p. 55-63.

### **Articles de revues électroniques**

DEFRANCE, Corine / PFEIL, Ulrich. « Le manuel franco-allemand d'histoire : L'aboutissement d'un long travail de coopération entre historiens français et allemands. ». In : *Visions franco-allemandes* [en ligne]. Décembre 2006, n°11, p. 1-13. [Consulté le 29 décembre 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/visions11defrancepfeil.pdf>

DONNAT, Olivier. « Les pratiques culturelles à l'ère numérique. Eléments de synthèse 1997-2008 ». In : *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne]. Septembre 2010, n° 5 [Consulté le 16.06.2014]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0006-001>.

DURIER, Sébastien / POULET-COULIBANDO, Pascale. « Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002 ». In : *Éducation & formations* [en ligne]. Avril 2007, n° 74 p. 143-159. [Consulté le 10 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://media.education.gouv.fr/file/02/8/5028.pdf>.

*La lettre d'information de l'Office franco-allemande pour la jeunesse. Dossier : Les jumelages franco-allemands* [en ligne]. 2012, n° 1, p.11-32. [Consulté le 09 juin 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.ofaj.org/sites/default/files/flipbook/Infobrief\\_01-2012/HTML/index.html#/10/zoomed](http://www.ofaj.org/sites/default/files/flipbook/Infobrief_01-2012/HTML/index.html#/10/zoomed).

« Séminaire Abibac. Interview de Jean-Christophe Colinet, IA-IPR académie de Strasbourg, coordinateur pour la langue et la littérature allemandes et de Marie-Claire Malfant, professeur de français, présidente du jury ». In : *La Lettre du CIEP n° 35*, décembre 2013. [Consulté le 30/05/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ciep.fr/sources/lettre/2013/decembre/la-lettre-du-ciep-n-35.html>. A partir de 2016.

VATTER, Christoph. « La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne ». In : *Questions de communication* [en ligne]. 2003, n° 4, p. 27-41. [Consulté le 10 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://questionsdecommunication.revues.org/4527>.

### **Textes de loi / textes de cadrage ministériels (français et allemands)**

Bulletins officiels de l'éducation nationale (BOEN). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

*BOEN n° 6 du 12 février 1987*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1987.

*BOEN n°33 du 3 septembre 1992* [en ligne]. [Consulté le 10 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/20/5/4205.pdf>.

*BOEN n° 28 du 14 juillet 1994*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1994.

*BOEN spécial no 7 du 6 novembre 2003* [en ligne]. [Consulté le 01 décembre 2011] Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pub/edutel/BOEN/2003/hs7/cadre.pdf>.

*BOEN n° 26 du 29 juillet 2006* [en ligne]. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/26/default.htm>.

*BOEN n° 42 du 16 novembre 2006* [en ligne]. [Consulté le 10 août 2015]  
Disponible à l'adresse :  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/42/default.htm>.

*BOEN n° 46 du 08 décembre 2006* [en ligne]. [Consulté le 18 avril 2015].  
Disponible à l'adresse :  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/46/MENE0602948N.htm>.

*BOEN n° 35 du 18 septembre 2008* [en ligne]. [Consulté le 10 août 2015]  
Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid20570/n-35-du-18-septembre-2008.html>.

*BOEN spécial n° 1 du 04 février 2010* [en ligne]. [Consulté le 01 décembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid49210/vers-un-nouveau-lycee-en-2010.html>.

*BOEN spécial n° 4 du 29 avril 2010* [en ligne]. [Consulté le 19 août 2015].  
Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html>

*BOEN spécial n° 5 du 17 juin 2010. Double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme de la Allgemeine Hochschulreife* [en ligne]. [Consulté le 15 octobre 2010]. Disponible à l'adresse :  
<http://www.education.gouv.fr/pid24171/special-n-5-du-17-juin-2010.html>.

*BOEN spécial n° 9 du 30 septembre 2010* [en ligne]. [Consulté le 30 décembre 2013]. Disponible à l'adresse :  
<http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html>

Publications de la KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

*Die Abiturprüfung in der gymnasialen Oberstufe* [en ligne]. Bonn / Berlin : KMK, 2013. [Consulté le 23/07/2014]. Disponible à l'adresse :  
<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-gymnasiale-oberstufe/abitur/abiturpruefung-in-der-gymnasialen-oberstufe.html>.

*Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)* [en ligne]. Bonn /

Berlin : KMK, 2013. Disponible à l'adresse :  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)

*Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.* Berlin : KMK, 2013. [Consulté le 02 novembre 2013]. Disponible à l'adresse :  
[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf)

*Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002 [en ligne]. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2002. [Consulté le 24.01.2012]. Disponible à l'adresse :  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Deutsch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf).

*Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch (1989 / 2004)* [en ligne]. Berlin : KMK, 2004. [Consulté le 25 juillet 2014]. Disponible à l'adresse :  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Franzoesisch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Franzoesisch.pdf). (*EPA F* dans ce travail).

*Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 01.12.2011). Berlin, KMK, 2011. [Consulté le 24/01/2012]. Disponible à l'adresse :  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf).

### Autres

*Décret no 94-710 du 12 août 1994 portant publication de l'accord entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République fédérale d'Allemagne relatif à la délivrance simultanée du baccalauréat français et de la « Allgemeine Hochschulreife » allemande, signé à Mulhouse le 31 mai 1994* [en ligne]. [Consulté le 01 décembre 2013]. Disponible à l'adresse :



<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000184037&dateTexte=&categorieLien=id> .

*Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS). Lehrplan für das Fach Deutsch (G-Kurs und E-Kurs)* [en ligne]. [Consulté le 24/07/2014]. Saarbrücken : Saarland. Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur, 2008. Disponible à l'adresse : [http://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/DE-GOS-Feb2008.pdf](http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/DE-GOS-Feb2008.pdf).

*Lehrplan Gymnasium Deutsch 2004/2009/2011/2013* [en ligne]. Dresden : Sächsisches Staatsministerium für Kultus. [Consulté le 24/07/2014]. Disponible à l'adresse : [http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529\\_lp\\_gy\\_deutsch\\_2013.pdf?v2](http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf?v2).

« Lehrplan Gymnasium Französisch zum gleichzeitigen Erwerb des Abiturs und des französischen Baccalauréat (2011) ». In : *sachsen.de*. [en ligne]. Dresden : Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011. [Consulté le 10 février 2012]. Disponible à l'adresse : [http://www.sachsenmachtschule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp\\_gy\\_franzoesisch\\_2011.pdf](http://www.sachsenmachtschule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gy_franzoesisch_2011.pdf).

« Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch ». In : *QUA-LIS NRW* [en ligne]. Soest : Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule, mise à jour août 2014. [Consulté le 20 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/>.

*Traité de l'Elysée (22 janvier 1963)* [en ligne]. [Consulté le 30 mai 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963,0029.html>.

« Vorgaben für die Konstruktion von Aufgaben für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Erdkunde ». In : *Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen* [en ligne]. Soest : Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, 2013. [Consulté le 28 février 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/abiturgost/fach.php?fach=9>.

**Pages internet**

« Abibac » In : *CIEP* [en ligne]. Sèvres : CIEP, 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ciep.fr/Abibac>.

« Adelbert-von-Chamisso-Preis der Robert Bosch Stiftung » In : *Robert Bosch Stiftung* [en ligne]. Stuttgart : Robert Bosch Stiftung 2013. [Consulté le 20 juin 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp>.

« Année européenne des langues 2001 ». In : *Synthèses de la législation de l'UE* [en ligne]. [Consulté le 21 juillet 2014]. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 2014. Disponible à l'adresse : [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11044\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_fr.htm).

« Barbara Honigmann » In : *Hanser Literaturverlage* [en ligne]. München : Hanser, 2015. [Consulté le 18 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.hanser-literaturverlage.de/autor/barbara-honigmann/>.

« CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues ». In : *éduscol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour novembre 2014. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>.

« Certifications en langues vivantes étrangères ». In : *éduscol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour juillet 2012. [Consulté le 23/07/2014]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid51189/certifications-en-langues-vivantes-etrangees.html>.

CHATEL, Luc. « Vers un nouveau lycée. » In : *www.education.gouv.fr* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 13 octobre 2009. [Consulté le 01 décembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid49210/vers-un-nouveau-lycee-en-2010.html>.

CHATEL, Luc. « Plus de 70 % d'une génération admise au baccalauréat. Communiqué de presse du 11/07/2011 ». In : *www.education.gouv.fr* [en

ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour juillet 2011. [Consulté le 20 juillet 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid56841/plus-une-generation-admise-baccalaureat.html>.

« Les chiffres clés des sections européennes ou de langues orientales 2010. » In : *émilangues. Le site d'accompagnement pour les sections européennes ou de langues orientales* [en ligne]. Futuroscope : CNDP, mise à jour janvier 2012. [Consulté le 19 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.emilangues.education.fr/references/chiffres-cles-des-selo/2010>

« Collège – les classes linguistiques au collège ». In : *www.onisep.fr* [en ligne]. Marne-la-Vallée : ONISEP, 2015. [Consulté le 11 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-college/Classes-du-college/Les-classes-linguistiques-au-college>

« La coopération franco-allemande ». In : *www.education.gouv.fr*. [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour janvier 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid4105/la-cooperation-franco-allemande.html>.

« Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Konzept allgemeine Ausgabe » [en ligne]. In : *cornelsen*. Berlin : Cornelsen, s.d. [Consulté le 15 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-3550/ra-6385/konzept>.

« Déclaration commune franco-allemande à l'occasion du 40ème anniversaire du Traité de l'Élysée (Paris, 22 janvier 2003) ». In : *www. France-Allemagne* [en ligne]. Paris / Berlin : Ministère des Affaires étrangères et du Développement international / Auswärtiges Amt, 2011. [Consulté le 23 septembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.france-allemagne.fr/Declaration-commune-franco,1128.html>.

« Education des langues, politiques linguistiques ». In : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [Consulté le 23 juillet 2014]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2014. Disponible à l'adresse : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/portfolio_fr.asp).

« L'enseignement de l'histoire et de la géographie pour tous : quelles finalités, quels enjeux ? » In : *éduscol. Portail national des professionnels de*

*l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mise à jour avril 2011. [Consulté le 30 décembre 2013]. Disponible à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/cid45983/l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie-pour-tous%C2%A0-quelles-finalites-quels-enjeux%C2%A0.html>.

« Europe et international. Les principes directeurs de l'apprentissage des langues. » In : *www.education.gouv.fr* [en ligne]. Paris : Ministère de l' Education nationale, 2011. [Consulté le 01 décembre 2011]. Disponible à l'adresse :

<http://www.education.gouv.fr/cid21459/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues.html>.

FUCHS, Catherine. « *Champ sémantique et champ lexical* ». In : *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Boulogne-Billancourt : Encyclopædia Universalis France, 2014. [Consulté le 3 août 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/champ-semantique-et-champ-lexical/>.

« Goncourt des lycéens. » In : *academie-goncourt.fr* [en ligne]. Paris : Académie Goncourt, 2014. [Consulté le 1 mars 2014]. Disponible à l'adresse : <http://academie-goncourt.fr/?article=1229179763>

« *Land Nordrhein-Westfalen* ». In : *Bundeszentrale für politische Bildung* [en ligne]. Berlin : Bundeszentrale für politische Bildung, 2014. [Consulté le 24 juillet 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40319/land-nordrhein-westfalen>.

« Land Saarland ». In : *Bundeszentrale für politische Bildung* [en ligne]. Berlin : Bundeszentrale für politische Bildung, 2014. [Consulté le 24 juillet 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40321/land-saarland>.

« Land Sachsen ». In : *Bundeszentrale für politische Bildung* [en ligne]. Berlin : Bundeszentrale für politische Bildung, 2014. [Consulté le 24 juillet 2014]. Disponible à l'adresse :

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/40322/land-freistaat-sachsen>.

LANG, Jacques. « Les langues vivantes dans le second cycle du second degré ». In : *eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, mise à jour avril 2011. [Consulté le 20 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46533/les-langues-vivan-tes-dans-le-second-cycle-du-second-degre.html>.

« Le manuel franco-allemand. Fiche de formation. » In : *www.jeunes-europeens.org* [en ligne]. Paris : Les Jeunes Européens France, mise à jour novembre 2011. [Consulté le 10 juin 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.jeunes-europeens.org/IMG/pdf/Manuel\\_d\\_histoire\\_franco-allemand.pdf](http://www.jeunes-europeens.org/IMG/pdf/Manuel_d_histoire_franco-allemand.pdf)

MOREL, Yves. « Le Cndp, instrument et exutoire d'une réforme inhibée du système éducatif ». In : *E & D Education et Devenir* [en ligne]. Sahrus : Education & Devenir, s.d. [Consulté le 22 novembre 2014]. Disponible à l'adresse : <http://education.devenir.free.fr/CNDP.html>.

« L'office franco-allemand pour la jeunesse ». In : *www.france-allemande.fr* [en ligne]. Paris / Berlin : Ministère des Affaires étrangères / Auswärtiges Amt. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.elysee50.de/Office-franco-allemand-pour-la,0269.html>.

« L'option internationale du baccalauréat (O.I.B.) ». In : *www.education.gouv.fr* [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Mise à jour mai 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid20999/l-option-internationale-du-baccalaureat-o.i.b.html>.

« Le partenariat franco-allemand : un succès exemplaire ? » In : *Manuel d'Histoire franco-allemand Terminales L/ES/S (2006)* [en ligne]. Paris : Nathan / Klett, 2011. [Consulté le 06 octobre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.france-allemande.fr/Traite-de-l-Elysee-22-janvier-1963,029.html>.

« PISA 2012 : les performances des élèves français de 15 ans restent stables en compréhension de l'écrit et en culture scientifique ». In : *www.education.gouv.fr* [en ligne]. [Consulté le 4 avril 2014]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Mise à jour décembre 2013. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid54176/pisa-2012-les-performances-des->

eleves-francais-de-15-ans-restent-stables-en-comprehension-de-l-ecrit-et-en-culture-scientifique.html.

« Plan de relance de l'allemand en France et du français en Allemagne. Version intégrale ». In : eduscol. Portail national des professionnels de l'éducation [en ligne]. [Consulté le 04 mai 2015]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, mise à jour septembre 2009. Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid45746/plan-de-relance-in-extenso.html>.

*Plateforme de ressources et de référence pour une éducation plurilingue et interculturelle* [en ligne]. In : *Conseil de l'Europe* [en ligne]. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2014. [Consulté le 28 juin 2014]. Disponible à l'adresse : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/platformResources\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf).

« Les postes à profil « hors mouvement » ». In : SNUIPP 77. *e-dossier mouvement* [en ligne]. Melun : SNUIPP, 2015. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://e-mouvement.snuipp.fr/77/postes/les-postes-a-profil-hors-mouvement-50>.

« Programme Brigitte Sauzay » In : *www.ofaj.org*. [en ligne]. Paris / Berlin : Office franco-allemand pour la Jeunesse, 2015. [Consulté le 18 juillet 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ofaj.org/programme-brigitte-sauzay>.

« Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ». In : *www.oecd.org* [en ligne]. Paris : OECD, 2014. [Consulté le 1 mars 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/faqocdepisa.html>

« Projets IN – réseau de projets scolaires franco-allemands, interculturels, interdisciplinaires et innovants ». In : *www. Ofaj. Org* [en ligne]. Paris / Berlin : Office franco-allemand pour la Jeunesse. [Consulté le 24 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.ofaj.org/projets-in>.

« Qui sommes-nous ? » In : *Canopé. Le réseau de création et d'accompagnement pédagogiques* [en ligne]. Futuroscope : Canopé, 2015. [Consulté le 20 août 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html>.

« Le socle commun de connaissances et de compétences » In : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Mise à jour avril 2015. [Consulté le 28 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>.

« Sujets de bac : Croquis ou explication de document en Histoire-géographie ? ». In : [www.sujetsdebac.fr](http://www.sujetsdebac.fr) [en ligne]. [Consulté le 28 février 2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.sujetdebac.fr/croquis-ou-explication-de-document.php#vYIAkuWhpl0Z54fh.99>

### Films

DOUTRIAUX, Claire. *Karambolage - Volume 1 - Coffret 5 DVD*. Strasbourg : ARTE Edition / Absolut-Medien, 2008.

LÜTTER, Dirk. *Die Ausbildung*. Berlin, Basis Film, 2011.

## **Annexes**



## Annexe 1 : Liste des sigles

|        |   |
|--------|---|
| BOEN   | = Bulletin officiel de l'Education nationale                                    |
| BOENs  | = Bulletin officiel de l'Education nationale spécial                            |
| CARAP  | = Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. |
| CDDP   | = Centre départemental de documentation pédagogique                             |
| CECRL  | = Cadre européen commun de référence pour les langues                           |
| CIEP   | = Centre international d'études pédagogiques                                    |
| CNDP   | = Centre national de documentation pédagogique                                  |
| CRDP   | = Centre régional de documentation pédagogique                                  |
| EPA    | = Einheitliche Prüfungsanforderungen  |
| EPA D  | = Einheitliche Prüfungsanforderungen Deutsch                                    |
| EPA F  | = Einheitliche Prüfungsanforderungen Französisch                                |
| IGEN   | = Inspection générale de l'Education nationale                                  |
| KMK    | = Kultusministerkonferenz   |
| LV     | = Langue vivante  |
| OCDE   | = L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques                 |
| OFAJ   | = Office franco-allemand de la jeunesse   |
| PISA   | = Programme international pour le suivi des acquis des élèves                   |
| SCÉRÉN | = Service Culture, Editions, Ressources pour l'Education Nationale              |
| TICE   | = Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement      |

## Annexe 2 : Enquête : L’enseignement de la littérature en section AbiBac, classes Premières et Terminales

Etablissement (facultatif) : .....Académie :

Section AbiBac dans l’établissement depuis : .....

Enseignant(e) en section AbiBac depuis : .....

.....

### **I. Les sources**

1. Utilisez-vous un manuel scolaire d’un éditeur français en classe AbiBac (manuel que les élèves doivent posséder)

Si oui : lequel ? (titre, éditeur)

.....

Si non : pourquoi pas ?

Pour une question de prix, étant donné que les élèves doivent acheter aussi les lectures suivies

Pour une question de temps : à côté des lectures suivies, on n’a pas le temps d’exploiter un manuel

Les manuels ne sont pas adaptés à la section au niveau

Linguistique

Difficulté/ longueur des documents (trop faciles)

Des objectifs visés

Commentaire éventuel :

.....

Utilisez-vous des photocopies tirées des manuels d’Allemand d’un éditeur français pour les distribuer à vos élèves

Oui, souvent

Parfois

Rarement

Jamais

2. Si oui, quelles parties utilisez-vous ? (plusieurs réponses possibles, hiérarchisez, s'il-vous-plaît)
- Des exercices/révisions de grammaire ou de vocabulaire
  - Des documents de compréhension de l'oral
  - Des documents vidéo
  - Des pages 'civilisationnelles' comme document d'information
  - Des textes non-fictionnels
  - Des textes littéraires
  - Autres (préciser) :
- .....
- Commentaire éventuel :
- .....
3. Si vous utilisez des textes non fictionnels ou littéraires tirés d'un manuel, utilisez-vous l'appareil didactique proposé ?
- Oui, tel quel
  - Oui, mais en l'enrichissant
  - Non
- Si non : pourquoi pas ?
- .....
4. Utilisez-vous un manuel « Deutsch als Fremdsprache » d'un éditeur allemand ?
- Oui, les élèves le possèdent. Titre :
- .....
- Oui, pour mes préparations
  - Oui, pour en photocopier des documents pour les élèves
    - Textes littéraires
    - Textes non-fictionnels
  - Autres (préciser) :
- .....
- Non
- Si non : pourquoi pas ?
- Je ne les connais pas
  - Ils ne sont pas adaptés à la section
  - Autres raisons :
- .....
5. Utilisez-vous un manuel allemand destiné à l'enseignement de l'Allemand dans la *gymnasiale Oberstufe*?
- Non

- Oui, les élèves le possèdent
- Oui, pour mes préparations
- Oui, pour en photocopier des documents pour les élèves
  - Textes littéraires
  - Textes non-fictionnels
  - Autres
 (préciser) :.....

6. Si vous utilisez un manuel destiné à la *gymnasiale Oberstufe*  
 Lequel ? (titre, éditeur)

- .....
- Recommandé par
- Le « Prüfungsbeauftragten » allemand
  - L'inspecteur français
  - Des collègues allemands
  - Des collègues français
  - D'autres personnes :
- .....

7. Pour préparer les lectures des œuvres et des unités de poésie, utilisez-vous pour votre préparation (plusieurs réponses possibles, hiérarchisez, s'il-vous-plaît)

- Des sites internet
  - Allemands
  - Français
- Des titres parascolaires allemands (« Lektürehilfen »)
- Autres : .....

8. Pour les lectures intégrales, utilisez-vous essentiellement (plusieurs réponses possibles, hiérarchisez, s'il-vous-plaît)

- Des éditions françaises
  - Bilingues
  - Des éditions unilingues avec annotations de vocabulaire
  - Des éditions avec des textes aménagés (« Freuden des Lesens » etc.)
- Des éditions allemandes
  - Scolaires (avec annotations et documents annexes)
  - Proposant seulement le texte
- Des éditions proposant le texte abrégé

## **II. Les pratiques**

1. Quelle importance a, selon vous, l'enseignement de la littérature en section AbiBac, classes de Première et de Terminale ?

- Très important
- Important, mais pas plus que l'étude de textes non fictionnels
- Secondaire, les textes non-fictionnels sont plus importants
- Ne devrait pas jouer de rôle

Commentaire :

.....  
L'obligation de lire quatre œuvres intégrales et une unité de poésie pendant le cycle terminal, vous semble-t-elle

- Exagérée
- Justifiée, mais non réaliste, trop lourde
- Adaptée et réalisable
- Insuffisante, il faudrait imposer plus d'œuvres intégrales

Commentaire :

.....  
Selon quels critères choisissez-vous les œuvres intégrales ? (plusieurs réponses possibles, hiérarchisez, s'il-vous-plaît). Selon ...

- Mon goût et mes connaissances personnelles
- L'actualité littéraire, des événements comme la commémoration d'un écrivain...
- L'existence de « Sekundärliteratur »
- La faisabilité en tenant compte du niveau de langue de mes élèves
- Les centres d'intérêt supposés de mes élèves
- Autres : .....

2. Que pensez-vous du fait qu'une même œuvre est imposée à toutes les sections AbiBac ?

C'est positif pour

- S'obliger à s'ouvrir à un texte que l'on n'aurait pas choisi spontanément
- Mutualiser le travail
- Pouvoir comparer les élèves au niveau national
- Autre

.....

C'est négatif parce que

- Il est difficile de transmettre une œuvre que l'on n'a pas choisi
- La même œuvre n'est pas forcément adaptée à toutes les classes
- Devoir étudier pendant trois années la même œuvre pose problème pour l'élaboration des textes d'examen
- Autre

3. Quel objectif du travail avec des textes littéraires vous semble-t-il le plus important ? (Plusieurs réponses possibles, hiérarchisez, s'il-vous-plaît)

- transmettre le plaisir de lire
- enrichir la culture générale
- développer des compétences interculturelles
- apprendre à interroger et analyser un texte, aussi au niveau stylistique
- servir comme exemple de « langage construite » (« sprachliche Vorbildfunktion »)

4. O autre :

.....  
 Commentaire :  
 .....

5. Quelle forme de travail avec les œuvres intégrales privilégiez-vous ? (plusieurs réponses possibles, hiérarchisez, s'il-vous-plaît)

- l'analyse détaillée de texte de quelques extraits en classe, lecture autonome pour le reste
- exposés d'élèves (analyse d'extraits, résumés)
- une approche créative (mise en scène, « Standbilder », réécritures...)
- une approche communicative (texte comme déclencheur de parole > discussions, prises de position)
- une approche interculturelle
- autre :

6. En dehors des œuvres intégrales, êtes-vous plutôt favorable à la lecture de

- peu de textes, avec une exploitation profonde
- beaucoup de textes, sans forcément les exploiter en détail

Commentaire :

.....

En dehors des textes traités en classe, imposez-vous à vos élèves la lecture d'autres œuvres (roman de leur choix...) et leur présentation en classe ?

- Oui
- Je les encourage à lire, sans les contrôler
- Non

Commentaire :

.....

7. Quel texte littéraire conseillez-vous particulièrement pour la section AbiBac - pourquoi ?

.....

8. Quels œuvres avez-vous déjà étudiées avec vos élèves ? (indiquer si une ou plusieurs fois)

.....  
.....  
.....  
.....

*Si vous êtes prêt(e) à me fournir une liste de toutes vos lectures intégrales, merci de me l'envoyer par mail à l'adresse suivante :*

*shassnaoui@wanadoo.fr*

**Merci pour votre aide !**

## Annexe 3 : Guide d'entretien

### Analyse d'une unité pédagogique autour d'une lecture suivie

- ❖ Etablissement
  - Type d'établissement :
  - Section AbiBac depuis :
  - Autres sections à orientation internationale dans l'établissement :
- ❖ Enseignant
  - Type de formation/ grade :
  - en AbiBac depuis :
  - autres services d'enseignement :
- ❖ Classe concernée
  - Niveau :
  - Nombre d'élèves :
  - dont germanophone ou bilingue :
  - issus de sections internationales/ européennes :
  - de sections bilangues : LV1 : LV2 :
  - Répartition dans les séries : S : L : ES :

.....

### Lecture choisie :

- Raisons du choix :
- Objectifs :
  - linguistiques
  - littéraires
  - communicatifs
  - interculturels
  - autres
- Inconvénients / difficultés de ce texte :
  - attendus (analysés au préalable) :
  - réellement rencontrés :
- Aides/Remédiations
  - prévues :
  - mises en place :



- Approches choisies
  - Lecture autonome au préalable
  - L'analyse de texte de quelques extraits en classe, lecture autonome pour le reste
  - Exposés d'élèves (analyse d'extraits, résumés)
  - Approche créative (mise en scène, « Standbilder », réécritures...)
  - Approche communicative (texte comme déclencheur de parole > discussions, prises de position)
  - Approche interculturelle

### Construction de l'unité :

- Nombre de séances prévues :
- Evaluations prévues :
- Déroulement/ Enchaînement :
- Cours observé/ Description d'un cours significatif :
  - Thème abordé :
  - Déroulement/ objectif du cours prévu :
  - Déroulement réel :
  - Problèmes rencontrés/ analyse des problèmes :
  - Forme/ Fréquence de la prise de parole des élèves :
  - Forme de la trace écrite :
- Bilan du professeur :
  - Points positifs
  - Points négatifs
  - Ajustement de l'unité éventuellement prévue

Autres textes traités dans l'unité :

## Annexe 4 : Questionnaire élèves

### Evaluation des compétences dans l'enseignement de la littérature en section AbiBac

1. Selon vous, dans quel domaine progressez-vous grâce à l'étude de textes littéraires en AbiBac ?

| En...   | Beau-<br>coup | Pas<br>mal | Je ne<br>sais<br>pas | peu | Très<br>peu |
|---|---------------|------------|----------------------|-----|-------------|
| Compréhension de la langue allemande  |               |            |                      |     |             |
| Expression en allemand  |               |            |                      |     |             |
| Méthodes d'analyse et d'interprétation de textes, aussi dans d'autres langues |               |            |                      |     |             |
| Méthodes de travail (exposé oral, travail de groupe...)                       |               |            |                      |     |             |
| Autonomie dans le travail   |               |            |                      |     |             |
| Connaissances sur l'histoire et/ ou la culture allemandes                     |               |            |                      |     |             |
| Connaissances sur la société allemande/ les relations humaines en Allemagne   |               |            |                      |     |             |
| Connaissances en littérature  |               |            |                      |     |             |

2. Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

| Grâce à la lecture en AbiBac...  | oui | Plu<br>tôt<br>oui | Je<br>ne<br>sais<br>pas | Plu<br>tôt<br>non | no<br>n |
|--|-----|-------------------|-------------------------|-------------------|---------|
| Je parviens à une meilleure connaissance de moi-même   |     |                   |                         |                   |         |
| Je me rends compte de la relativité de ma perception du monde, de mes sentiments             |     |                   |                         |                   |         |
| Je réfléchis sur ma propre culture et mon propre milieu                                      |     |                   |                         |                   |         |
| Je deviens plus ouvert et curieux à l'égard de membres d'autres cultures                     |     |                   |                         |                   |         |
| J'essaie plus de me mettre à la place d'autrui, de comprendre ses points de vue              |     |                   |                         |                   |         |
| Je deviens plus tolérant envers les autres   |     |                   |                         |                   |         |
| Je me sens capable de jouer un rôle de médiation entre des individus de cultures différentes |     |                   |                         |                   |         |
| Je me sens capable d'expliquer et d'interpréter des points de vue différents des miens       |     |                   |                         |                   |         |
| Je perçois de plus en plus de différences entre les êtres humains                            |     |                   |                         |                   |         |
| J'estime de plus en plus que les êtres humains sont partout pareil                           |     |                   |                         |                   |         |

Annexe 5 : Synthèse : l'unité pédagogique « *Fremd ?* »

## Les compétences développées

|               | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>   | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b>  | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>  |
|---------------|---|--|--|
| <b>Savoir</b> | <p>La notion <i>fremd</i> dans des langues européennes</p> <p>Les concepts d'Ortrud Gutjahr et d'Ortfried Schäffter sur la perception de l'étranger</p> <p>Interculturalité et Intertextualité</p> <p>L'œuvre artistique comme représentation d'une culture</p> | <p><b>Concernant le franco-allemand :</b></p> <p>Les champs lexicaux <i>fremd / étranger</i></p> <p>Exemples de la représentation littéraire de la ville de Paris et de la France dans la littérature allemande</p> <p>L'influence de Georges Perec sur Barbara Honigmann</p> <p><b>Concernant l'Allemagne</b></p> <p>Le rôle de l'art, notamment du théâtre en RDA</p> <p>La Shoah</p> <p>Le totalitarisme en RDA / URSS</p> <p>Les cultures juives ashkénazes et séfarades</p> <p>Le judaïsme d'après-guerre en Allemagne</p> <p>L'immigration turque en Allemagne</p> | <p><b>Compétences linguistiques :</b></p> <p>Le développement d'une réflexion plurilingue</p> <p>La mise en relation entre les genres et les moyens stylistiques (ironie, humour)</p> <p><b>Techniques :</b></p> <p>L'analyse de style</p> <p>La reconnaissance et production des situations narratives différentes</p> <p><b>Savoir littéraire :</b></p> <p>Les genres et registres littéraires : poésie ; autofiction</p> <p>Les notions de 'Weltliteratur' et d'intertextualité</p> <p>La notion de littérature engagée</p> <p>Goethe, <i>West-östlicher Divan</i></p> <p>L'intertextualité chez Barbara Honigmann et Emine Sevgi Özdamar</p> <p>Le motif de la ville étrangère</p> |

|  | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>   | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b>   | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>  |
|--|---|---|--|
| <b>Savoir comprendre</b>               | <p>La complexité de la perception de l'étranger<br/>La relativité d'un point de vue<br/>La relativité des notions de langue maternelle / langue étrangère</p> <p><b>L'exil</b> : Les motivations, le ressenti</p> <p><b>La société</b> :<br/>L'existence de groupes sociaux-culturels dans une société<br/>L'isolation d'un étranger<br/>La tension possible entre appartenance nationale et religieuse</p> | <p><b>Concernant le franco-allemand</b> :<br/>La perception de Paris par une immigrée allemande</p> <p><b>Concernant l'Allemagne</b><br/>La complexité de l'identité juive-allemande<br/>La situation des immigrants turcs en Allemagne, leurs perceptions de l'Allemagne</p> | <p><b>Linguistiques</b> :<br/>Les liens étymologiques entre les langues<br/>Le rapport entre les choix stylistiques et le contenu d'un texte</p> <p><b>Techniques</b> :<br/>La distinction réel / irréel<br/>Le repérage de l'implicite d'un texte<br/>Le décodage de métaphores</p> <p><b>Littéraires</b> :<br/>Le caractère processuel de la littérature</p> |
|  | <p>Le rôle sociétal de la littérature<br/>L'influence et l'interaction d'œuvres littéraires à l'échelle interculturelle<br/>L'art et la littérature comme moyens d'expression et de contestation dans un système totalitaire</p>  |   |  |
| <b>Savoir apprendre / savoir faire</b> | <p>La présentation d'un bilan de recherche<br/>La présentation orale de textes étudiés à l'écrit<br/>Les compétences de travail de groupe</p>   | <p>Les différences sémantiques du lexique français et allemand<br/>L'interprétation et la relativité de clichés et perceptions exprimés dans le cadre franco-allemand</p>   | <p><b>Linguistiques</b> :<br/>La réalisation d'une recherche linguistique</p> <p><b>Techniques</b> :<br/>Le choix d'un genre / d'un style adaptés à une thématique et une situation de communication</p>   |

|  | <b>Compétences (inter)culturelles générales</b>  | <b>Compétences interculturelles spécifiques</b>               | <b>Compétences littéraires et linguistiques</b>   |
|--|--|---|---|
| <b>Savoir apprendre / savoir faire</b> |  |   | La construction d'un commentaire de texte<br>La construction d'un arrêt sur image<br>La rédaction d'un dialogue / d'un monologue intérieur<br>L'écriture imitative<br><b>Littéraires :</b><br>Le repérage et l'interprétation de thèmes fondateurs dans une œuvre |
|  | La perception d'une œuvre artistique dans son contexte culturel<br>La déconstruction de clichés  |   |   |
|  | La prise en compte de relations intertextuelles  |   |   |
| <b>S'avoir être / savoir s'engager</b> | Le changement de perspective   | La compréhension pour des étrangers en France et en Allemagne | La lecture d'un texte littéraire comme mise en abîme<br>La compréhension de la lecture comme acte créateur<br>La prise en compte de la sensibilité d'autrui dans le choix de ses moyens d'expression  |
|  | L'empathie<br>La prise de distance par rapport aux clichés et préjugés<br>L'interrogation critique de la signification des notions d'appartenance nationale et religieuse, de langue maternelle et de langue étrangère   |   |   |
|  | La compétence d'interroger et de manipuler avec précaution les terminologies utilisées dans un contexte interculturel<br>L'attention aux connotations et à la charge émotionnelle des mots<br>La compréhension de l'art et de la littérature comme moyens de dire et d'appréhender le monde<br>L'ouverture d'esprit par rapport à la littérature 'étrangère' |   |   |

## Annexe 6 : Résumé substantiel en langue allemande

Die vorliegende Arbeit hat doppelte Wurzeln: zum Einen entstand sie aus meiner persönlichen Passion für Literatur und der Überzeugung ihrer großen Bedeutung für jedes Individuum und für unsere Gesellschaft – wie Ottmar Ette es formuliert, aus der Überzeugung, dass Literatur Lebenswissen darstellt, in dem Sinne von „*Wissen über das Leben und vom Leben*“ (Ette, 2010, 11). Literatur bietet fiktionale Lebensmodelle, inszeniert Lebensformen und führt so den Leser weit über sein eigenes Leben hinaus. Sie trägt dazu bei, unbekanntem Kulturen nahe zu kommen und sie nicht mehr als fremd zu empfinden.

Meine eigenen Begegnungen mit mir fremden Kulturen – angefangen mit der französischen – fand immer auch über Literatur statt: sie ermöglichte mir, ein Bild entstehen zu lassen und meine persönlichen Erfahrungen einzuordnen. Bezogen auf meine Herkunftskultur, die deutsche, ist gleichzeitig mein Interesse an Literaturen der deutsch schreibenden Minderheiten entstanden. Wie Michael Hofmann es formuliert, erlaubt sie uns, das „*vermeintlich Selbstverständliche*“ aus einer unerwarteten Fremdwahrnehmung heraus zu sehen (Hofmann, 2006, 29). Norbert Mecklenburg weist darauf hin, dass diese Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede nicht nur an Inhalten festgemacht werden kann. Sie wird auch durch die ästhetische Differenz gefördert, durch die von anderen Sprachen und Kulturen beeinflusste Schreibweise (Mecklenburg, 2008, 473).

Die zweite Wurzel meiner Arbeit liegt in meinem Beruf: als Lehrerin im Sekundarbereich habe ich seit nunmehr 20 Jahren täglich junge Menschen vor mir, denen nicht nur Fachwissen – in meinem Falle die Kenntnis der deutschen Sprache – beizubringen ist. Es gilt vor allem, ihnen zu helfen, sich zu verantwortlich und sozial handelnden Bürgern unserer Gesellschaft zu entwickeln, ihnen Orientierung in unserer sehr komplexen Welt zu ermöglichen, ihnen die Möglichkeit zu geben, Grundwerte als die ihren anzunehmen und zu entwickeln. Der Sprachunterricht kann hierbei insbesondere einen Beitrag zur Förderung der interkulturellen Kompetenz leisten, die den Schülern ermöglichen soll, „[...] *mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertsystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen*“ (Lüsebrink, 2008, 9). Dem literarischen Text als ‚Vorführung‘ der fremden Kultur und ‚Dritter Ort‘, der die Begegnung mit dem Fremden erlaubt, kommt hier eine besondere Bedeutung zu.

Als Lehrerin für deutsche Sprache und Literatur in Frankreich unterrichte ich seit 15 Jahren im Abibac-Zweig, in der der Literaturunterricht eine besondere Rolle spielt. Hier habe ich die Möglichkeit, meine eigene Liebe zur

Literatur mitzuteilen und zu teilen. Dabei stellt sich permanent die Frage, wie man Jugendlichen, die an und mit dem literarischen Text die Fremdsprache erlernen, komplexe literarische Werke so vermitteln kann, dass ästhetischen und kulturellen Ansprüchen genüge getan wird, dass das literarische Werk nicht nur als sprachliches und kulturelles Zeugnis oder gar Prüfungsobjekt wahrgenommen wird, sondern in seiner Gesamtheit. Die Herausforderung liegt dabei nicht nur im sprachlichen Bereich, sondern auch in der Klärung kulturellen Hintergrundwissens, das das Verständnis erleichtert. Gleichzeitig bleibt natürlich Schullektüre immer ‚nutzenorientiert‘ und zielgerichtet: im Abibac-Unterricht muss sie die Schüler auf die Abiturprüfungen vorbereiten und dazu beitragen, ihre interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Vor diesem privaten und beruflichen Hintergrund entstand meine Forschungsfrage: welches ist das interkulturelle Potential des literarischen Textes – wie kann es im Fremdsprachenunterricht deutlich gemacht und genutzt werden, ohne die Ästhetik des Textes, seine Wahrnehmung als Kunstwerk in den Hintergrund treten zu lassen? Bietet nicht gerade das Anderssein der literarischen Sprache, die poetische Alterität, besondere Möglichkeiten, Schüler für das Unbekannte, Fremde zu öffnen?

Diesen Fragen geht die vorliegende Arbeit nach. Der erste Teil definiert den Abibac-Zweig als interkulturelles Forschungsobjekt und führt an die gewählte Problematik heran. Er zeigt, dass der Abibac-Zweig die Möglichkeit bietet, auf allen Kommunikationsebenen, von der individuellen bis zur institutionellen, von der direkten bis zur medialen, beispielhaft interkulturelle Situationen zu beschreiben und zu hinterfragen. Eine Besonderheit ist dabei die binationale Verankerung des Zweiges, die sich durch eine gleichberechtigte Beziehung und eine konkrete, gemeinsam verfolgte politische Zielsetzung charakterisiert: die interkulturelle Kompetenz der Abibac-Schüler soll für die deutsch-französische Zusammenarbeit gestärkt werden. Der Abibac-Zweig ist ein politisches, interkulturelles Konstrukt, das zu einem deutsch-französischen Doppelabschluss führt. Er entstand aus dem politischen Willen zweier Nationen, durch die partnerschaftliche Erziehung der Jugend beider Länder die ‚Erbfeindschaft‘ von früher zu überwinden und eine freundschaftliche Beziehung zu fördern, wie Frankreich und Deutschland es im Elysée-Vertrag am 22 Januar 1963 festschrieben. Beide Staaten wollen so Europa als Beispiel vorausgehen und zum europäischen Einigungsprozess beitragen. In dieses Versprechen schreibt sich die Entstehung des Abibac-Zweiges ein, wie der 1994 geschlossene Vertrag von Mühlhausen, der seine Gründung besiegelt, deutlich macht. Die Darstellung der Entwicklung des Zweiges von den Anfängen bis heute zeigt, dass der Abibac-Zweig in engem Zusammenhang mit anderen Zielsetzungen des Elysée-Vertrags zu sehen ist, insbesondere mit der Förderung der Städtepartnerschaften und der Arbeit des

Deutsch-französischen Jugendwerks, das ein wichtiger Partner für Abibac-Schulen ist. Abibac ist, wie bereits gesagt, nicht in erster Linie ein didaktisches Konzept, sondern ein politischer Anspruch: die deutsch-französische Zusammenarbeit soll im Bereich der Erziehung konkretisiert werden. Die gewollte Mischung französischer und deutscher Traditionen hat Experimentalcharakter, aus dem Anregungen für den Fremdsprachenunterricht allgemein hervorgehen. Die Entwicklung des Zweiges von anfänglich weniger als 10 Schulen wird seit 2003 bewusst gefördert und stieg bis 2013 auf 78 Schulen an. Zudem wurden 2010 ähnliche Zweige für Doppelabschlüsse mit Spanien und Italien eingeführt. Dies beweist den Erfolg der Idee.

Um dieses Versprechen in einem doppelten Schulabschluss zu konkretisieren, mussten beide grundsätzlich unterschiedliche Bildungssysteme eine Form finden, die den institutionellen Ansprüchen beider Seiten entspricht und aus den Gegensätzen eine interkulturelle Synergie entstehen lässt. Wie groß diese Herausforderung ist, macht ein Blick auf die Geschichte der Bildung in beiden Ländern deutlich: die grundlegende Dichotomie zwischen Kultur und Zivilisation, wie sie Norbert Elias beschreibt (Elias, 1973) und die grundsätzlich unterschiedliche Entwicklung der beiden Nationalstaaten spiegeln sich notwendigerweise in der jeweiligen Bildungspolitik. So steht einem stark zentralisierten, autoritäts- und wissensbezogenem Bildungskonzept auf französischer Seite das föderale deutsche System gegenüber, das traditionell die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit und Verantwortlichkeit in den Vordergrund stellt. Den Bildungstraditionen entsprechend ist auch der Sprachunterricht in beiden Ländern unterschiedlich verankert und gewichtet: grundsätzlich nimmt er in Deutschland einen höheren Stellenwert ein, als in Frankreich.

Die Beschäftigung mit dem Abibac-Zweig als Forschungsobjekt warf die Frage nach einer geeigneten Forschungsmethodik auf. Die Untersuchung der theoretischen und institutionellen Rahmenbedingungen, sowie des Lehrmaterials und der Unterrichtspraktiken erfordern eine Kombination qualitativer und quantitativer Ansätze. Während die Beschreibung und Analyse beispielhafter Gesetzestexte und Lehrbücher analytisch-deduktiv erfolgte, stützt sich die Arbeit zur Erfassung der Unterrichtspraktiken auf das Konzept der dichten Beschreibung von Clifford Geertz (Geertz, 1983), das heißt auf das Begreifen der Situationen in ihrem Kontext, wobei die Triangulation, also die Kombination verschiedener Methoden, die Verlässlichkeit der Ergebnisse garantieren soll.

Die Erforschung des Abibac-Zweigs als interkulturelles Konstrukt setzt auch die Klärung kulturwissenschaftlicher, literaturtheoretischer und didaktischer Grundbegriffe voraus. Den Ausgangspunkt bildet hierbei ein anthropologischer Kulturbegriff: die Kultur wird als „*Gesamtheit der*



*kollektiven Denk- Wahrnehmungs- und Handlungsmuster einer Gesellschaft verstanden*“ (Lüsebrink, 2008, 10). Der kritische Umgang mit dem Begriff der Nationalkultur, den diese Definition einschließt, ändert nichts an der Notwendigkeit, die deutsche und die französische Nationalkultur, genauer ihre jeweiligen Bildungsbegriffe und -traditionen zu beleuchten: Abibac bedeutet, aus diesen sehr gegensätzlichen Kulturen eine Synergie entstehen zu lassen. Ein Rückblick auf die interkulturelle Forschung in Frankreich und in Deutschland macht deutlich, dass der Abibac-Zweig eine konkrete und sehr spezifische Form der interkulturellen Erziehung ist, mit dem Ziel, die Schüler zu befähigen, im europäischen Kontext effizient zu handeln. Dies unterscheidet sie von anderen Formen der interkulturellen Erziehung, die vor allem innernationale Konfliktpotentiale, die eine multikulturelle Gesellschaft kennzeichnet, entschärfen will.

Zu den Mitteln, die im Abibac-Zweig zur interkulturellen Erziehung eingesetzt werden, gehören literarische Texte, das heißt Schriften, die sowohl einem ästhetischen, als auch einem intellektuellen Anspruch genügen. So wird Literatur von den institutionellen Rahmentexten des Literaturunterrichts beider Länder definiert. Was die Textauswahl betrifft, zeigt sich, dass ein nationaler Literaturkanon eine sinnvolle Grundlage für fremdsprachlichen Literaturunterricht bildet, wobei der interkulturellen Perspektivierung eine besondere Rolle zukommt sollte. Der Kanon sollte zudem um die bisher kaum beachteten Minderheitenliteraturen erweitert werden: sie beleuchten die Gesellschaft von ihrem Rande her und bieten andere Sichtweisen, als die der Mehrheit. So erlauben sie, die Normalität des Gewohnten zu hinterfragen und ethnozentrische Sichtweisen bewusst zu machen.

Der zweite Teil der Arbeit befasst sich mit den theoretischen und institutionellen Rahmenbedingungen, in die sich der Literaturunterricht des Abibac-Zweiges einschreibt und untersucht das Unterrichtsmaterial, das den Lehrern zur Verfügung steht. Ein erster wichtiger Punkt ist die Bewusstmachung der zentralen Rolle des Schülers als Leser. Die Heranziehung soziologischer Forschungsergebnisse zu den Lesegewohnheiten Jugendlicher wird mit den Grundlagen der Rezeptionstheorie und der Darstellung der Besonderheiten des fremdsprachlichen Lesens verbunden, um die besondere Problematik der Lektüre im Abibac-Zweig herauszuarbeiten. Grundsätzlich muss der Schüler als subjektiver Leser ernst genommen werden, seine Lektürevorlieben und -erwartungen, sowie seine Emotionalität können dem Erlernen einer analytischen Lektüre, wie sie in der Schule erwartet wird, nutzbar gemacht werden. Für die Lektüre in einer Fremdsprache sind hierzu jedoch anfangs Hilfen notwendig: auch ein in der Muttersprache erfahrener Leser steht bei der fremdsprachlichen Lektüre vor sprachlich und kulturell bedingten Schwierigkeiten, die die Entwicklung von Lesestrategien notwendig macht.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass dem Fremdsprachenlerner anspruchsvolle Texte vorzuenthalten sind: vor allem authentische, reich gestaltete Texte sind sprachliches Vorbild und vermitteln Kultur – auch Fremdsprachenlektüre darf den ästhetischen Aspekt nicht vernachlässigen.

Die Lektürearbeit wird im schulischen Bereich in erster Linie von den institutionellen Rahmentexten geleitet. Die doppelte Verankerung des Abibac-Unterrichts in Frankreich und in Deutschland machte es nötig, den institutionellen Rahmen beider Länder zu betrachten und den Abibac-Unterricht sowohl in den Kontext des muttersprachlichen Unterrichts in Deutschland, als auch in den des Fremdsprachenunterrichts beider Länder zu stellen. Dies leistet das zweite Kapitel des zweiten Teils dieser Arbeit.

Eine genaue Analyse der wichtigsten Unterrichtsreformen in Frankreich von den 1990er Jahren, also dem Entstehungszeitpunkt des Abibac-Zweiges bis 2013, erlaubt es, die Entwicklungstendenzen des Fremdsprachenunterrichts in Frankreich aufzuzeigen: während Anfang der 1990er Jahre der kommunikative Aspekt im Vordergrund stand und der literarische Text zugunsten verschiedener Textsorten in den Hintergrund trat, ist die heutige Tendenz, Literatur als authentisches Zeugnis der Kultur wieder vermehrt in den Unterricht zu integrieren. Dabei nehmen literarische Texte keinen anderen Platz ein, als andere Textsorten, und stehen im Dienst der Projekte des handlungsorientierten Unterrichts: sie liefern Informationen und geben sprachliche und inhaltliche Beispiele. Nur im vertieften Sprachunterricht wird ansatzweise eine analytische literarische Textlektüre angestrebt.

Für diese Entwicklung ausschlaggebend ist vor allem die europaweit geführte Sprachpolitik. Sie wurde 2001 im europäischen Jahr der Sprachen durch die Verbreitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens institutionalisiert. Die in den 1990er Jahren gegründeten bilingualen Modelle, zu denen auch der Abibac-Zweig gehört, werden seither gefördert. Die Notwendigkeit, zwei europäische Fremdsprachen zu lernen wurde gesetzlich verankert. Gleichzeitig fand eine grundsätzliche Wende vom Inhalt-orientierten Unterricht zum Lerner-orientierten Unterricht statt: Ziel ist, die kommunikative Kompetenz zu erhöhen, wobei der Muttersprachler nicht mehr als Maßstab gilt. Sprachkompetenz wird nunmehr mit Hilfe des im Referenzrahmen vorgeschlagenen Stufenmodells positiv beschrieben.

Seit der letzten großen Oberstufenreform Frankreichs im Jahre 2010 haben die modernen Fremdsprachen ein gemeinsames Programm, dessen Themen in allen Sprachen kulturspezifisch zu behandeln sind. Dies soll zur Entwicklung einer plurilingualen Kompetenz beitragen, das heißt die Fähigkeit entwickeln, in einer Sprache Erlerntes auf eine andere zu übertragen. Durch vermehrte Schüleraustausche, aber auch durch zumindest sporadisch stattfindende Stunden verschiedenster Fächer in einer Fremdsprache und die

Nutzung der neuen Technologien soll zudem der Kontakt der Schüler mit den Fremdsprachen erhöht werden.

Wenn der Abibac-Unterricht auch fest in den allgemeinen Fremdsprachenunterricht verankert ist, besitzt er doch eine Sonderstellung und somit auch eigene Rahmentexte, die die herausragende Stellung der Literatur in der Vermittlung kulturellen Wissens und interkultureller Kompetenzen zeigen. Die Unterrichtsmethodik und Textauswahl stützen sich vor allem auf die Vorgaben des muttersprachlichen Deutschunterrichts. Die Heranziehung der deutschen Rahmentexte zum Französisch-Unterricht zeigt, dass die Literaturvermittlung auch hier traditionell stärker verankert ist, als im französischen Fremdsprachenunterricht. Die Analyse der deutschen Rahmentexte beider Fächer macht zudem deutlich, dass der Anspruch, die interkulturelle Kompetenz zu fördern, mehr an den Fremdsprachenunterricht gebunden ist, als an den Deutschunterricht.

Ministerielle Vorgaben wie die Rahmentexte spiegeln sich in den jeweiligen Unterrichtsmaterialien, die den Lehrern zur Verfügung stehen. Diese bieten konkrete Möglichkeiten, die geforderten Inhalte und Methoden im Unterricht umzusetzen. Gemäß der Fragestellung, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, wird im dritten Kapitel des zweiten Teils eine Auswahl von Unterrichtsmaterialien auf ihren Umgang mit literarischen Texten und auf ihre interkulturellen Komponenten untersucht. Als erstes werden französische Lehrwerke für die deutsche Sprache analysiert, die für die *classes de première*, also die 11. Klasse, seit 2010 zur Verfügung stehen. Es zeigt sich, dass eine große Anzahl an teilweise sehr kurzen literarischen Auszügen angeboten wird, da der literarische Text als authentisches Zeugnis der Kultur gilt. Wenige Auszüge werden jedoch literarisch erschlossen. Der Anspruch der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz wird durch Aufgabenstellungen gewährleistet, die Empathie und das Annehmen einer fremden Perspektive verlangen, vor allem aber durch spezifische Unterrichtseinheiten, die gezielt interkulturelle Themen entwickeln. In diesen Einheiten haben mitunter Texte von Minderheitenliteraturen die Rolle informativer Dokumente. Insgesamt sind Minderheitenliteraturen jedoch kaum vertreten und eine literarische Erschließung der angebotenen Texte wird höchstens ansatzweise vorgeschlagen. Die Untersuchung zeigt auf, dass literarische und interkulturelle Ansätze weiter geführt werden müssten, um den Einsatz dieser Schulbücher in Abibac-Klassen zu rechtfertigen.

Die zweite Gruppe der untersuchten Materialien sind die spezifisch zur Lektüreförderung in Frankreich herausgegebenen Publikationen. Hierbei wurden die Werke fokussiert, die unter der Verantwortung des französischen Erziehungsministeriums seit dem Entstehungszeitraum des Abibac-Zweiges veröffentlicht wurden. Es wird so deutlich, dass die Überzeugung, Literatur

habe eine besondere Rolle im Sprachunterricht, durchgehend von den Schulbehörden bestätigt wurde: regelmäßig werden konkrete Didaktisierungsvorschläge für literarische Texte erarbeitet. Dabei finden in den letzten Jahren die Möglichkeiten der neuen Medien, Literaturunterricht zu gestalten, besondere Beachtung. So wird zum Beispiel Unterrichtsmaterial zur Romantik für alle Sprachniveaus und Altersstufen online zur Verfügung gestellt. Für die Oberstufe schließt es einen Didaktisierungsvorschlag einer romantischen Novelle mit ein.

Aufgrund der Orientierung an deutschen Vorgaben des Literaturunterrichts in französischen Abibac-Klassen wurde auch exemplarisch ein deutsches Lehrbuch für den Unterricht in der Oberstufe in Deutschland untersucht und seine Verwendungsmöglichkeiten in Frankreich problematisiert: auch wenn es eine inhaltliche und methodologische Orientierungshilfe darstellt und Impulse geben kann, bedingen die kulturellen Unterschiede und eventuellen sprachlichen Unsicherheiten der französischen Lerner eine andere Rezeption, als die des eigentlichen deutschen bzw. in Deutschland sozialisierten Zielpublikums.

Die Analysen des zweiten Teils der Arbeit bestätigen die spezifischen Herausforderungen des Abibac-Zweigs und seine hybride Position zwischen Fremd- und Muttersprachenunterricht. So steht den Abibac-Lehrern zurzeit kaum angemessenes Lehrmaterial zur Verfügung. Dies betrifft vor allem die Arbeit mit literarischen Texten und die Zielsetzung, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Die Analysen zeigen ebenfalls auf, dass das Zusammenwirken von literarischer und interkultureller Arbeit zwar in den Rahmentexten angedacht und in den Lehrwerken ansatzweise umgesetzt wird, aber noch verstärkt werden kann.

Der dritte und letzte Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der konkreten Unterrichtsrealität im Abibac-Zweig in Frankreich. Diese Auseinandersetzung erfolgt auf drei Ebenen: eine Umfrage über standardisierte Fragebögen, die an alle französischen Abibac-Schulen geschickt wurden, erlaubt, einen Überblick über die Unterrichtspraktiken und -ziele, sowie den Umgang mit Literatur im Unterricht zu erhalten. Der Rücklauf von 56 % ergibt ein repräsentatives Bild. Es zeigt sich, dass im „*cycle terminal*“, also in den letzten beiden Schuljahren, die französischen Deutschlehrbücher nur sporadisch und auszugsweise von wenigen Lehren (12,5%) benutzt werden. Der angegebene Hauptgrund ist das vom regulären Deutschunterricht sehr unterschiedliche Programm, das wesentlich komplexere Texte mit vertieften Aufgabenstellungen fordert und sich zudem um die Lektüre von Ganztexten organisiert. Die meisten Lehrer erstellen daher ihr Unterrichtsmaterial selbst, wobei sie sich hauptsächlich auf Materialien stützen, die für den Deutschunterricht in Deutschland konzipiert wurden. 62,5% der Lehrer nutzen dabei auch

Deutschlehrbücher für die Oberstufe. Die Auswahl der gelesenen Ganztexte zeigt einerseits die Orientierung an Kanonliteratur, andererseits die besondere Bedeutung von Werken, die soziokulturelle Fragestellungen literarisch behandeln.

Der Literaturunterricht nimmt in den Augen aller befragten Lehrer einen hohen Stellenwert ein, nicht nur, weil er Pflicht ist, sondern weil er gleichzeitig sprachliche Modelle, kulturelle Grundlagen und Lebenswissen vermittelt. Um sowohl dem ästhetischen als auch dem persönlichkeitsentwickelten Anspruch gerecht zu werden, kombinieren die Lehrer analytische und produktive Arbeitsmethoden. Eine spezifisch interkulturelle Herangehensweise wird hierbei nur von einer Minderheit der Lehrer (12,5%) in den Vordergrund gestellt: Zusatzkommentare auf mehreren Antwortbögen zeigen auf, dass die interkulturelle Aspektivierung im Abibac-Zweig als grundsätzlich vorhanden angesehen wird.

Der Gesamtüberblick über den Literaturunterricht im Abibac-Zweig wird ergänzt durch vier Fallbeispiele. Hierzu wurden Schulen gewählt, die in ihrer geographisch- und strukturbedingten Verschiedenheit als repräsentativ für die Abibac-Schulen in Frankreich gelten können. Die Unterrichtsbeobachtungen und Interviews bieten Einblick in den Umgang mit klassischen und modernen Prosa- und Theatertexten: in zwei Klassen wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung Goethe gelesen, respektive „*Die Wahlverwandtschaften*“ (1809) und „*Die Leiden des jungen Werthers*“ (1774). Eine andere Klasse beschäftigte sich mit „*Die Verwandlung*“ (1915) von Franz Kafka, die vierte mit der damaligen Pflichtlektüre der Abibac-Schulen, dem Theaterstück „*Top Dogs*“ (1995) von Urs Widmer. Die Fallbeispiele bestätigen das große persönliche Engagement der Lehrkräfte, das bereits in der Umfrage deutlich wurde. Sie zeugen von der Motivation, neben sprachlichem- und kulturellem Wissen die eigene Liebe zur Literatur zu vermitteln. Eine bewusst interkulturell ausgerichtete Herangehensweise wurde von keiner der Lehrkräfte in den Vordergrund gestellt, wobei jedoch alle interkulturelle Aspekte herausarbeiteten. Bei der Lektüre der Texte von Johann Wolfgang Goethe geschah dies hauptsächlich durch die Thematisierung seiner Rezeption von Jean-Jacques Rousseau. Parallel zur Kafka-Lektüre wurde der Status der deutsch-jüdischen Minderheit in Prag behandelt, während die Lektüre von Urs Widmers Stück von einem virtuellen Austauschprojekt zum Thema der Rolle des Geldes begleitet wurde. Die vier Einheiten wurden den Kenntnissen und Bedürfnissen der jeweiligen Klassen angepasst, wobei die Schüler zu autonomer analytischer, aber auch produktiver Arbeit angehalten wurden.

Ein Unterrichtsexperiment bildet den letzten Teil der Feldforschung dieser Arbeit. Es wurde in einer „Terminale“-Klasse (12. Klasse) von mir selbst durchgeführt. Methodologisch stützte es sich vor allem auf die Prinzipien der

teilnehmenden Beobachtung während 40 Unterrichtsstunden, zusätzlich wurden einzelne Unterrichtsstunden, schriftliche Schülerarbeiten und die Prüfungsprotokolle der einige Monate später stattgefundenen Abiturprüfung genauer analysiert. Eine anonyme Befragung der Schüler zu den ihrer Meinung nach entwickelten Kompetenzen ergänzte die Evaluierung des Experimentes.

Das Experiment schreibt sich in den im 2. Teil dieser Arbeit analysierten institutionellen Rahmen ein. Dabei orientierte sich die literarische Arbeit an den Anforderungen des Abibac-Programms und den Erwartungen der Abiturprüfung und wurde durch die konkreten materiellen Gegebenheiten der 12 Schüler umfassenden Klasse bestimmt. Die Offenheit und die guten Sprach- und Sozialkompetenzen der Schüler ließen eine methodisch vielfältige Arbeit zu, in der die verschiedenen Sozialformen, vor allem handlungsorientierte Gruppenarbeit und Schülerreferate, einen zentralen Platz einnahmen.

Die „*Fremd?*“ betitelte Einheit wurde um die Lektüre des autofiktionalen Romans „*Eine Liebe aus nichts*“ (1991) von Barbara Honigmann, die aus der DDR stammt und in Straßburg lebt, konzipiert: Die junge Ich-Erzählerin siedelt auf der Flucht vor sich selbst aus Ostberlin nach Paris über. Um heimisch werden zu können, muss sie sich in der Fremde jedoch ihrer deutsch-jüdischen Herkunftsgeschichte stellen und die schwierige Beziehung zu ihren Eltern hinterfragen. Die Lektüre wurde durch Auszüge des Romans „*Soharas Reise*“ (1996) von Barbara Honigmann, sowie verschiedenen Auszügen aus dem Werk der türkisch-deutschen Autorin Emine Sevgi Özdamar ergänzt. So wurde nach dem Prinzip des gekreuzten Blicks der Frage der Eigen- und Fremdwahrnehmung nachgegangen. Die Textarbeit fokussierte folgende Themen: Die Wahrnehmung der fremden Stadt, Die Beziehung der Erzählerin zu den Eltern und zu ihren jüdischen Wurzeln, die Rolle der Kunst für die Romanfiguren. Zu diesen handlungsbezogenen Themen kam auf narrativer Ebene die Untersuchung der intertextuellen Bezüge des Werks, vor allem zu George Perrec. Auf inhaltlicher- und thematischer Ebene wurden so interkulturelle Aspekte in den Vordergrund gestellt. Dazu wurden kulturelle Kenntnisse über die DDR, den Umgang mit der Shoah in der Nachkriegszeit und über das Leben der türkischen Minderheit in Deutschland vermittelt. Durch produktive Textarbeit lernten die Schüler auch, ihre eigene Wahrnehmung zu hinterfragen und Fremdperspektiven einzunehmen: elf der zwölf Schüler bestätigten in der anonymen Befragung, sich der Relativität ihrer Weltanschauung bewusst geworden zu sein. In den mündlichen Abiturprüfungen zeigte sich, dass die Schüler den Begriff der Fremde relativierten und kulturelle Zugehörigkeit auch an Nationen übergreifenden Werten festzumachen wussten. Dabei ist natürlich nicht mit Bestimmtheit auszumachen, inwiefern diese Stellungnahmen mit der Unterrichtseinheit „*Fremd?*“ zusammenhängen oder von einer

grundsätzlichen Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Schüler zeugen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die vorgelegte Arbeit aufzeigt, dass die Notwendigkeit der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz heute vollständig in den institutionellen und didaktischen Diskurs integriert ist. Eine besondere Rolle wird hierbei dem Fremdsprachenunterricht, insbesondere dem Abibac-Zweig, zugewiesen. Dagegen ist festzustellen, dass die Institutionen bisher keine klaren Konzepte zu interkulturellen Begriffen vorschlagen.

Bisher wird die interkulturelle Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich an kulturellem Wissen und soziolinguistischen Fertigkeiten festgemacht. Durch den handlungsorientierten Ansatz werden jedoch auch soziale Kompetenzen, vor allem Empathie und die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel, gefördert. Gerade die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Analysen und Beobachtungen des Abibac-Unterrichts zeigen vielfältige interkulturelle Perspektivierungen in der Arbeit der einzelnen Lehrer und machen Entwicklungsmöglichkeiten deutlich. Explizit interkulturell konzipierte Didaktisierungsvorschläge zu literarischen Werken liegen dagegen kaum vor. Insgesamt ist das interkulturelle Potential des Literaturunterrichts noch nicht ausgeschöpft.

Das die Arbeit abschließende Kapitel schlägt ein Grundlagenmodell für einen interkulturellen Ansatz des fremdsprachlichen Literaturunterrichts vor, das auf den Untersuchungsergebnissen basiert. Zum Einen wäre wünschenswert, dass die Möglichkeiten der interkulturellen Perspektivierung eines der Auswahlkriterien bei der Textauswahl für den Fremdsprachenunterricht bildet. Zum Anderen sollten in der Analysearbeit selbst interkulturelle Thematiken und Ansätze im Vordergrund stehen. Dazu gehören auf inhaltlicher Ebene Begegnungssituationen, aber auch der Umgang im Text mit Clichés, sowie die Untersuchung von Leitmotiven und den damit verbundenen Wortfeldern und die Beschäftigung mit Intertextualität. Wie dies geschehen kann, wird am Beispiel der bisherigen Pflichtlektüren des Abibac-Zweigs kurz aufgezeigt.

Die vorliegende Untersuchung ist ein Schritt auf dem Weg zu einer Nutzung des interkulturellen Potentials literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Sie konnte den historischen Rahmen und die Legitimität des Anspruchs, im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, deutlich machen. Das Fallbeispiel Abibac zeigt dabei die Komplexität dieses Anspruchs: die Kompetenz, die zu entwickeln ist, ist gleichzeitig die Grundlage der Arbeit im Abibac-Zweig und benötigt Rahmenbedingungen, Mittel und Konzepte, die noch nicht im wünschenswerten Umfang zur Verfügung stehen. Ein weiteres Problemfeld, das in dieser Arbeit

nicht vertieft wurde, ist die Messbarkeit und die Frage nach der schulischen Bewertung der interkulturellen Kompetenz.

Die vorliegende Arbeit konnte beispielhaft darstellen, wie heute die Begriffe der Interkulturalität und der Literatur im schulischen Bereich verstanden und in wie weit sie verbunden werden. Auf diesen Grundlagen konnten zum Schluss Anregungen für eine Konzeptualisierung der intertextuellen Literaturarbeit im Sprachunterricht gegeben werden. Diese zu vertiefen und zu erproben sind Wege, die sich hier öffnen.



