



Modèle d'enseignement du français langue étrangère : « Les enfants du lièvre » de Nicolas Christo. Étapes de communication et d'action avec l'Autre

Sophie Baroutsaki-Tsirigoti

UR concepts et langages, Université Lettres Sorbonne, France

s.baroutsaki@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3352-4934>

Reçu le 16-06-2024 / Évalué le 23-09-2024 / Accepté le 22-01-2025

Résumé

Cet article propose un modèle d'enseignement du français langue étrangère fondé sur l'œuvre *Les enfants du lièvre* de Nicolas Christo. Il valorise l'interaction avec l'Autre comme levier central de l'apprentissage linguistique. La classe y est conçue comme une microsociété, où les apprenants de niveau intermédiaire développent à la fois compétences linguistiques et interculturelles. L'approche s'écarte des méthodes traditionnelles pour intégrer technologies et pédagogies interactives. Elle prépare les élèves à évoluer dans un monde pluriel et globalisé. Le roman étudié illustre concrètement la mise en œuvre de ce dispositif en classe de FLE.

Mots-clés : enseignement du FLE, littérature, altérité, culture

**FLE teaching model: « Les enfants du lièvre » (The Hare's Children) by
Nicolas Christo. Stages of communication and interaction with others**

Abstract

This article proposes a model for teaching French as a Foreign Language (FFL) based on the novel *Les enfants du lièvre* by Nicolas Christo. It emphasizes interaction with the Other as a central driver of language learning. The classroom is envisioned as a microsociety, where intermediate-level learners develop both linguistic and intercultural competencies. The approach moves away from traditional methods, integrating technology and interactive pedagogies. It aims to prepare learners to engage with a plural and globalized world. The novel serves as a concrete example of how this model can be effectively implemented in an FFL classroom.

Keywords: FLE teaching, literature, otherness, culture

Introduction

Le français occupe une place singulière dans le paysage linguistique mondial. Langue d'ouverture sur l'Europe et le monde, elle s'inscrit dans une dynamique de rayonnement culturel et éducatif, soutenue par des politiques linguistiques nationales et internationales. Dans un contexte de mondialisation, la maîtrise du français constitue un atout stratégique pour les apprenants, leur offrant un accès élargi à des perspectives académiques, professionnelles et interculturelles. Dans ce cadre, la classe de français langue étrangère (FLE) ne se limite plus à un simple espace de transmission de savoirs linguistiques. Comme le souligne Michael Byram (1997), la classe de langue peut être envisagée comme un microcosme social où les apprenants développent des compétences non seulement linguistiques, mais aussi interculturelles, dans une perspective de communication en contexte mondialisé. Dans cette optique, l'enseignement s'oriente vers l'interaction, la médiation et la construction d'un savoir-être pluriculturel.

Les apprenants y sont confrontés à la langue dans sa dimension vivante, au contact d'autres individus aux références culturelles diverses, et ils doivent développer des compétences de médiation linguistique et culturelle pour échanger efficacement dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Cette approche rejoint la vision de Clifford Geertz (1973 : 89) pour qui la langue est bien plus qu'un simple outil de communication : elle incarne des valeurs, des significations et constitue un vecteur fondamental de transmission des savoirs et des attitudes envers la vie. Dans cette perspective, l'enseignement du FLE évolue vers un métissage entre les approches traditionnelles et les nouvelles pratiques pédagogiques issues des avancées technologiques et didactiques. L'intégration des nouvelles technologies, le renouvellement des méthodologies d'enseignement et l'émergence d'approches innovantes transforment en profondeur l'expérience d'apprentissage. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre réflexion, à travers une analyse didactique de l'œuvre *Les enfants du lièvre* de Nicolas Christo. Riche en dimensions interculturelles, ce roman offre un terrain particulièrement fécond pour explorer les interactions entre texte littéraire et apprentissage du français. Il permet d'examiner comment la

littérature peut devenir un vecteur d'une approche didactique à la fois innovante, immersive et sensible à la pluralité des références culturelles.

Cet article ambitionne d'étudier les potentialités offertes par la littérature en classe de FLE, en envisageant la lecture et l'analyse de l'œuvre comme des leviers d'interaction, de sensibilisation culturelle et d'acquisition linguistique. L'objectif est de démontrer comment une approche contextualisée, ancrée dans une démarche communicative et interculturelle, peut favoriser l'implication des apprenants et enrichir leur expérience d'apprentissage du français. Ainsi, dans un premier temps, nous aborderons les spécificités interculturelles mises en évidence dans *Les enfants du lièvre* en nous interrogeant sur la manière dont elles peuvent enrichir la compréhension interculturelle et affiner la sensibilité des apprenants face à la diversité culturelle. Nous nous pencherons ensuite sur les potentialités didactiques de l'extrait « Les débuts à Paris » (p. 35-36), en montrant comment ce passage peut servir de support à un enseignement du français sensible aux dimensions interculturelles et identitaires. Sa richesse narrative et symbolique ouvre la voie à des stratégies pédagogiques innovantes, particulièrement pertinentes dans un contexte plurilingue et pluriculturel, où les apprenants sont invités à réfléchir sur les notions d'intégration, de mémoire et d'altérité. Enfin, nous discuterons de l'intégration des nouvelles technologies comme levier facilitant une approche immersive et interactive, favorisant ainsi un apprentissage plus efficace et adapté aux enjeux contemporains.

1. La littérature en classe de français langue étrangère

La lecture émanant d'un sujet est nourrie de sa culture personnelle, conséquence de son histoire, amalgamée aux dimensions affectives, sociales et cognitives de sa subjectivité. (Mercier, 2010 : 178)

L'enseignement d'une langue étrangère, dans notre cas du français langue étrangère, est très souvent associé à l'utilisation des textes littéraires. Cependant, l'enseignement de la littérature pour l'apprentissage du FLE évolue dans un contexte d'interrogations relatives aux valeurs portées par le texte littéraire, aux contenus à transmettre, aux moyens didactiques et à l'expertise des enseignants en littérature. Son utilisation

est conçue comme une série d'activités pédagogiques axées principalement sur les différentes catégories de savoirs : linguistiques, socio-historiques, culturels, stylistiques, rhétoriques. B. Uhoda soutient que l'approche d'un texte littéraire en classe de FLE satisfait différents besoins et il postule que « le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturels), il entraîne à une réflexion sur le langage, il diversifie les expériences de lecture (besoins intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques) » (2003 : 4). Loin d'être un simple support pour l'apprentissage lexical ou grammatical, la littérature engage l'apprenant dans une démarche interprétative et critique qui stimule son autonomie cognitive et langagière. L'approche de la littérature en classe de FLE dépasse les finalités purement linguistiques. Elle s'ancre dans la réalité du public apprenant et s'adapte à la dynamique du groupe face auquel se tient l'enseignant (Dufays, Gemenne, Ledur, 2005 : 52). Ainsi, une structure triangulaire se dresse autour de l'enseignant, de l'apprenant et du texte littéraire comme matériau didactique, étant un « lieu d'apprentissage dans lequel toutes les possibilités (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elles, peuvent être explorées » (Besse, 1982 : 34).

En outre, la littérature joue un rôle fondamental dans le développement de la compétence interculturelle. Elle aide à l'élaboration d'un « dialogue éclairé entre des individus ayant des identités sociales différentes et à la prise en compte de la complexité de leurs identités multiples réciproques » comme il est prôné par le Conseil de l'Europe (2001 : 47). G. Zarate souligne que « celui qui s'autorise à intervenir dans le processus qui dramatise les ruptures de sens entre soi et les autres et s'emploie à rétablir la continuité » (2003 : 17) devient médiateur portant un regard sur l'autre, mais aussi sur soi.

Ce positionnement permet aux apprenants de développer une ouverture d'esprit et une compréhension plus fine des réalités culturelles et sociales des sociétés francophones. Faut-il alors enseigner autrement, au sein d'un paradigme didactique nouveau ? Cette interrogation invite à une

réflexion sur les méthodologies à privilégier pour favoriser l'exploitation du texte littéraire comme outil pédagogique central dans l'apprentissage du FLE.

Les textes littéraires, grâce à leur diversité et leur richesse thématique, constituent un moyen d'acquisition et de perfectionnement de la langue et un outil pédagogique incontournable. J.-P. Goldestein (2008) a eu raison en soutenant que le phénomène littéraire est utile, en fonction d'une situation d'enseignement posée par l'enseignant ou les professionnels de l'enseignement en FLE, pour l'atteinte des objectifs précis à l'aide de l'approche choisie et adaptée au profil de l'apprenant. Parmi les atouts pédagogiques de la littérature, on s'intéresse aussi aux divers aspects culturels qui peuvent être exploités dans ce type de documents, aux situations reflétées dans les œuvres pour tout affrontement des apprenants avec la culture étrangère.

L'intégration des textes littéraires en classe de FLE ne relève pas uniquement d'un choix esthétique, mais d'un impératif didactique favorisant une immersion linguistique et culturelle authentique. La littérature, par sa polysémie et sa richesse expressive, permet aux apprenants de mieux appréhender la langue française dans toute sa complexité, en contextualisant les apprentissages et en stimulant une réflexion critique sur la langue et la culture. D'après J.-P. Mercier (2010 : 182) le texte littéraire présente cinq finalités :

- Accès aux connaissances

Le texte littéraire donne accès à de multiples connaissances, tant culturelles que linguistiques.

- Formation d'un sujet lecteur

Le texte littéraire contribue à la formation d'un sujet-lecteur. Le lecteur et le texte se retrouvent indissociablement unis à travers une perspective dialogique dans le processus plus global de la lecture. Le lecteur reconnaît l'humanité dépeinte dans la littérature.

- Regard sur soi

Le texte littéraire permet de porter un nouveau regard sur l'Autre et sur soi. En tant que manifestation de la réalité de la société, le texte littéraire contribue parmi d'autres formes discursives, écrites et audiovisuelles, à

l'accès d'une culture anthropologique. Ainsi, lire la littérature en se mettant à la place de l'autre, en pensant selon son point de vue, en faisant preuve d'empathie à son égard, cela permet d'accéder à l'universel, ouvre des voies pour l'épanouissement de soi, la construction et la transformation de l'identité (Breyer, 2002 ; Lebrun, 2005 ; Mazauric, 2004 ; Rouxel, 1996).

- Regard sur l'autre

Le texte littéraire offre la possibilité d'exercer le regard sur l'Autre. La littérature suscite la compassion, la curiosité et la déstabilisation du lecteur (*ibid.*, 2010). Elle contribue à modifier les représentations du monde, à remettre en question les stéréotypes à débusquer les clichés et, ce faisant, ouvre à la tolérance.

- Éducation à la citoyenneté

Le texte littéraire peut éduquer à un certain sens de la citoyenneté. Le parallèle entre l'enseignement-apprentissage de la lecture des textes littéraires et l'éducation à la citoyenneté n'est pas qu'une idée gratuite. Apprendre à lire, c'est aussi apprendre à habiter un lieu (les textes littéraires), c'est reconnaître à l'élève le droit d'en jouir et le droit de prendre la parole en son propre nom, dans ce lieu, partant de ce lieu.

Afin d'atteindre les objectifs propres à l'enseignement de la littérature en classe de langue, la conception des modules pédagogiques devrait s'appuyer sur les fonctions fondamentales du langage définies par Roman Jakobson (1963). Ces fonctions — référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique — offrent un cadre d'analyse structuré permettant d'appréhender les multiples dimensions du message littéraire. En effet, la littérature mobilise simultanément ces différentes fonctions, notamment la fonction poétique, centrale dans la mise en forme du langage et la construction du sens. Si une telle approche peut sembler abstraite à première vue, elle répond pourtant à un besoin réel des apprenants de FLE : celui de dépasser une lecture strictement thématique ou utilitaire du texte pour accéder à ses nuances, à sa richesse formelle et à sa dimension culturelle implicite.

Travailler ces fonctions avec les apprenants permet non seulement de les sensibiliser aux spécificités de la communication littéraire — telle que la

densité expressive, l'ambiguïté sémantique ou la mise en jeu du destinataire — mais aussi de développer des stratégies de lecture plus fines, en les amenant à repérer les intentions de l'auteur, les effets de style et les marques discursives. Ainsi, l'approche fonctionnelle du langage contribue à renforcer leurs compétences interprétatives et à enrichir leur expérience lectorale, tout en consolidant leur maîtrise de la langue dans ses usages les plus élaborés. L'examen des modalités de la lecture littéraire en classe de FLE constitue un axe central de notre recherche.

En effet, cette approche permettra aux apprenants de développer à la fois une meilleure maîtrise de la lecture des textes et une compréhension plus approfondie du monde à travers des expériences diversifiées, innovantes et enrichissantes. En se confrontant aux œuvres littéraires, les apprenants sont en mesure non seulement d'acquérir la langue, mais aussi d'élargir leur horizon culturel. Ainsi, la diversité des textes littéraires en fait un outil précieux pour l'acquisition et le perfectionnement de la langue.

Leur exploitation en classe peut s'avérer particulièrement bénéfique sur le plan pédagogique. Par ailleurs, la dernière décennie a été marquée par un essor significatif de la didactique de la littérature dans l'enseignement des langues étrangères, comme en témoignent de nombreuses publications récentes parmi lesquelles apparaissent : Brunel M. et Dufays J.-L., 2015 ; Quet F., 2015 ; Petijean A. (dir.), 2016 ; Minichiello F., 2017 ; Beacco J.-C., 2017 ; Francine Cicurel, 2020 Ailincăi R. et Pulido L., 2024. Cette évolution s'est traduite par une multiplication des concepts et des modèles théoriques, ainsi que par des débats parfois vifs opposant différentes approches : prescriptive versus descriptive, centrée sur l'enseignement versus centrée sur l'apprentissage, ou encore focalisée sur la lecture subjective versus la lecture analytique et l'interprétation collective.

2. Altérité culturelle et classe de français langue étrangère : « Les enfants du lièvre »

L'expérience du monde est indissociable de l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle fondamental dans les interactions humaines et dans la « sédimentation des significations/sens collectivement partagés, à travers

lesquels des groupes humains se traitent historiquement en tant que communauté, reproduisant des pratiques sociales bien précises » (Mazzara, 2007 : 24). Le rapprochement linguistique et culturel constitue ainsi un levier essentiel pour favoriser la coexistence harmonieuse entre individus de différentes origines. Dans cette perspective, cet article soutient que langue et culture doivent être appréhendées de manière intégrée et que l'enseignement des langues ne saurait se dissocier de l'étude approfondie des réalités culturelles qui leur sont inhérentes. La langue, en tant que système structurant du discours, offre à l'apprenant un accès privilégié aux multiples dimensions d'une culture. Réciproquement, l'exploration des éléments culturels facilite non seulement l'appropriation du langage, mais aussi la compréhension du concept d'« altérité » culturelle, dans la mesure où chaque mot d'une langue étrangère est porteur de significations ancrées dans une vision du monde propre à une communauté donnée.

Ce processus stimule les attentes et les motivations culturelles de l'apprenant, tout en enrichissant sa sensibilité à la diversité culturelle. À l'époque actuelle, ce qui a une grande importance, ce n'est pas seulement que les individus parlent des langues étrangères, mais qu'ils comprennent les référents culturels de l'Autre. Les mutations des sociétés contemporaines favorisent les rencontres et les interactions interculturelles, rendant ainsi indispensable le développement de compétences culturelles pour une communication efficace et une compréhension mutuelle entre les peuples. Dans ce contexte, l'apprenant devient un « acteur social » au sein d'une société multilingue et multiculturelle, interagissant avec les autres dans tous les domaines et toutes les expressions de la vie commune (Conseil de l'Europe, 2001 : 15).

L'élaboration de la compétence sociale, interculturelle et transnationale repose en partie sur une perspective anthropologique qui place l'apprenant au cœur de la dynamique des cultures et sur l'approche communicative qui trouve un appui fondamental dans les œuvres littéraires, conçues comme des « manifestations de la réalité sociale de la société qui a permis leur création » (Ludi, Munche, Gauthier, 1994 : 105-106). Un exemple emblématique de cette dynamique est le récit de vie *Les enfants du lièvre* de l'écrivain N. Christo (doulou), publié en avril 2021 aux éditions Livre Ouvert. Ce choix illustre pleinement le postulat de cette analyse, car ce récit

est « tout dans son regard tourné vers les autres, dirigé vers le monde¹ » (L. Fraisse). Il implique également une mise en relation des systèmes de pensée, des pratiques sociales et des comportements humains, rendant ainsi possible une réflexion comparative et formatrice entre différentes cultures.

Dans la classe de FLE, l'étude de ce texte littéraire favorise la confrontation des idées, des valeurs et des croyances, tout en offrant une immersion dans des visions du monde diversifiées. Il constitue ainsi un outil propice au développement d'une pensée critique et d'un libre examen des différentes dimensions de l'existence humaine. Par la lecture de ce récit, l'apprenant découvre « la Grèce d'autrefois et d'aujourd'hui, la crise de Chypre..., la France, les Français tels qu'ils vivent en France et tels qu'ils deviennent quand ils s'installent en Grèce, l'enfance, la découverte de l'amitié, de l'amour... la géopolitique observée à la hauteur d'homme et inspirant un hymne confiant à la paix » (*ibid.*, L. Fraisse).

Un tel document culturel, dont la richesse thématique et la portée didactique semblent particulièrement intéressantes, s'intègre pleinement dans un processus dialectique où la perception d'un monde externe est mise en dialogue avec les mécanismes internes de structuration. Loin d'être une simple transmission de connaissances, cette démarche articule l'opérativité pédagogique et l'action didactique en plaçant l'apprenant au cœur du processus d'appropriation des langues et des cultures :

- il donne accès à de multiples connaissances, tant culturelles que linguistiques ;
- il contribue à la formation d'un sujet-lecteur ;
- il permet de porter un nouveau regard sur l'Autre et sur soi ;
- il aide à comprendre les modes de pensée de l'époque ;
- il transmet des vérités inavouables, pour une société ou mieux encore pour les sociétés qui se déploient comme pour l'individu.

Les connaissances sur ce monde autre et nouveau pour l'apprenant-lecteur que véhiculent les récits du narrateur qui est l'écrivain de l'œuvre,

¹ Dans la partie arrière extérieure de l'œuvre.

souvenirs d'enfance, scènes de l'histoire et les vécus des *enfants du Lièvre* : Lucien, Romanos, Philippe, Rolland, Christos, Nicolas, l'amènent « à briser le moule des préceptes, des présomptions et de la généralisation aveugle » (*ibid.*, 1996 : 102). Grâce à cette forme d'éducation donnée par les trente chapitres de l'œuvre qui préconise l'étude d'altérité, l'apprenant réfléchit sur sa propre culture, reconstruit son identité au sein d'une rencontre avec l'Autre. C'est cette attitude d'ouverture que cette étude soutient en plaidant pour la réintroduction de la littérature dans la classe de FLE dans la perspective « d'un apprentissage de l'altérité au service d'un humanisme du divers » (Abdallah-Pretceille, 2010 : 147).

Cette dynamique tient à prouver la présente proposition d'enseignement de ce texte littéraire. Elle cherche à rendre compte l'importance de l'intégration de l'étude de cette œuvre et en général des œuvres littéraires dans l'enseignement du FLE, de vrais témoins d'une époque, d'une idéologie, d'un monde entier et d'une culture d'altérité exactement comme le résume H. Besse (1989 : 8) « [...] des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres ». D'autant plus, lorsqu'on s'adresse à de jeunes apprenants de la langue cible, il convient de souligner que l'émerveillement suscité par la découverte de cette œuvre littéraire peut leur offrir un éclairage universel sur le monde. À travers elle, ils accèdent à une compréhension plus fine des évolutions sociétales étrangères, des conceptions du monde et des tendances culturelles, contribuant ainsi à la construction de leur pensée et de leur identité dans une perspective de pluralisme culturel.

Notre postulat s'inscrit dans la lignée de J.-F. Bourdet, selon lequel « la rencontre entre littérature en langue cible et apprentissage du lecteur étranger est encore plus impérieuse, plus riche potentiellement que celle d'un lecteur natif » (1999 : 273). Une dynamique comparatiste se met alors en place, mobilisant les références culturelles propres à l'apprenant. Ce dernier, en effet, ne peut appréhender pleinement son environnement culturel qu'à travers un processus de comparaison, développant ainsi un regard pluriel sur le monde.

L'approche comparative qu'autorise la lecture de cette œuvre engendre une forme de distanciation réflexive, qui facilite l'ouverture de l'apprenant

à une dimension universelle. Elle encourage la confrontation de valeurs et de représentations, et suscite une réflexion active sur les différences et les similitudes entre les cultures, favorisant ainsi une communication plus consciente avec l'autre.

Dans ce cadre, l'étude de ce roman s'avère précieuse pour le développement de compétences essentielles à l'apprentissage du FLE. Elle contribue à la construction de l'individu comme être social, en favorisant à la fois des compétences communicatives (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) et des compétences générales telles que la culture générale, la prise de conscience interculturelle, les savoirs socioculturels et les aptitudes à mobiliser ces savoirs dans l'interaction. Cette pluralité de compétences renforce la posture réflexive et communicative de l'apprenant, dans une visée d'éducation langagière et interculturelle.

Ces éléments nous amènent à procéder à une réflexion méthodologique et à la conception d'un enseignement du FLE au moyen de ce texte littéraire et au support des nouvelles technologies pour des pratiques innovantes élaborées dans le développement de cette proposition didactico-pédagogique qui suivra. La conception de ce laborieux travail pourrait être schématisée de la manière suivante :



Schéma : Étapes de communication et d'action avec l'Autre

Grâce à la pluralité de ce roman, ces opérations pourraient se mobiliser dès les premiers niveaux de langue par des séquences d'enseignement avec des objectifs éducatifs de nature culturelle-interculturelle offrant aux apprenants des connaissances, des compétences aussi bien des stratégies et d'activités de dimensions langagières et culturelles relatives à la relation à soi et à la rencontre avec l'altérité soutenues par un ensemble de documents écrits et audiovisuels en tant qu'accélérateurs de la rencontre et de la relation avec l'autre.

Elles se soutiennent mutuellement et l'importance accordée à chacune de ces étapes varie selon le niveau de langue. L'enseignant encadre l'apprentissage en mobilisant des ressources pédagogiques constituées aussi de sites web comportant des données/documents comme *Le Monde*, *TV5MONDE*, ou *1jour1actu*, *RFI* ou *Podcast Français Facile*. Elles rentrent dans le cadre des démarches pour « apprendre à apprendre », et dont la réalisation fait appel aux ressources d'internet, à des documents audiovisuels et multimédias : la multicanalité, l'hypertextualité, la multiréférentialité et l'interactivité favorisant le dialogue entre le système informatique et l'utilisateur avec l'idée d'un aller-retour et d'un échange.

Le choix de l'œuvre *Les Enfants du lièvre* s'inscrit dans une logique de mise en tension entre l'universel et le singulier. Ce n'est pas tant sa brièveté ou son accessibilité linguistique qui justifient sa sélection, mais sa densité symbolique, sa capacité à mobiliser la mémoire individuelle et collective, et à faire surgir des interrogations contemporaines à travers le prisme du vécu d'un narrateur partagé entre plusieurs géographies affectives — la Grèce, Chypre, la France. En s'éloignant du modèle linéaire du récit traditionnel, cette œuvre offre une constellation de fragments narratifs, autant d'éclats de vie qui dialoguent avec l'histoire, la filiation, l'exil ou la transmission.

Ce morcellement n'entrave pas la lecture : au contraire, il la libère d'une dépendance chronologique, laissant place à une lecture kaléidoscopique et active, où l'apprenant est convié à recomposer du sens à partir d'indices, de silences, d'ellipses. Dès lors, étudier ce roman revient à dépasser l'idée de « transmettre des repères culturels » pour entrer dans une dialectique plus féconde : celle de l'appropriation subjective des représentations et de leur mise en dialogue interculturel. Il ne s'agit pas simplement de montrer « ce qu'est Chypre » ou « la Grèce », mais de révéler comment une culture s'inscrit dans la chair du langage et dans les interstices de la mémoire littéraire.

Les valeurs dites « chevaleresques » ne sont pas des objets figés de savoir à identifier, mais des matrices de sens à interroger dans leur persistance ou leur déformation dans les trajectoires humaines que propose le récit.

C'est à ce niveau que se déploie une démarche herméneutique, non pas comme méthode didactique figée, mais comme une dynamique

d'interprétation engagée, où chaque lecture devient un espace de subjectivation. L'apprenant n'est pas un simple récepteur d'un contenu culturel, mais un « lecteur-interprète », placé face à un texte qui l'interpelle autant qu'il l'échappe :

a. Susciter une lecture incarnée

Il ne s'agit pas seulement d'« impliquer » l'apprenant, mais de le placer dans une situation où le texte agit comme un miroir ou un contrepoint à sa propre expérience. Les figures de l'exil, du double héritage ou de la tension entre modernité et tradition peuvent résonner avec son vécu, et le pousser à produire des lectures affectives, critiques, parfois contradictoires. Ce type d'engagement ne se décrète pas : il se construit dans la durée et dans un climat de confiance intellectuelle.

b. Favoriser un questionnement herméneutique

Le texte de Christo, par ses non-dits et sa fragmentation, appelle une lecture interprétative où les hypothèses du lecteur comptent plus que la recherche d'une signification univoque. L'enseignant n'est pas là pour « révéler » un sens caché, mais pour accompagner le processus de co-construction du sens. Dans cette perspective, la lecture devient un acte de pensée, une fabrique du regard critique. L'apprentissage se joue alors dans l'aller-retour entre hypothèse, doute, reformulation, et échange collectif.

c. Déployer une mise en réseau des textes et des voix

L'approche intertextuelle ne vise pas seulement à élargir le champ de la culture générale, mais à inscrire le texte dans une constellation de discours qui l'éclairent, le contredisent ou le prolongent. Il est possible, par exemple, de mettre en dialogue certaines scènes de *Les Enfants du lièvre* avec des fragments de Duras ou de Modiano, dans leur manière d'interroger la mémoire, l'absence ou la parole suspendue. Mais aussi d'y faire résonner des voix non littéraires : récits de migration, archives familiales, témoignages oraux, renforçant ainsi une lecture située et contextualisée.

d. Faire de la lecture un geste de subjectivation culturelle

L'objectif ultime n'est pas la maîtrise de codes ou de référents culturels, mais l'émergence d'une conscience culturelle réflexive. Le roman devient

alors un laboratoire où l'apprenant explore les limites de son propre cadre de pensée, construit une éthique du regard sur l'autre, et forge une sensibilité à la complexité des appartenances. La lecture est donc envisagée comme un passage vers l'élargissement du monde, non dans une visée encyclopédique, mais dans un rapport vivant et critique à l'altérité.

Notre proposition didactique, inspirée de l'œuvre *Les Enfants du lièvre*, traite l'interculturel comme un véritable « objet de formation », à la fois moyen de construction des compétences et levier de transformation des rapports au savoir et au monde. Cette démarche s'appuie particulièrement sur l'extrait « Les débuts à Paris » (p. 35-36), qui constitue le point d'ancrage de la scénarisation pédagogique². Celle-ci s'appuie sur des idées technico-pédagogiques innovantes, combinant intelligemment éléments humains et matériels, et valorisant les interactions dynamiques entre apprenants, enseignants et œuvre.

Loin de se réduire à un simple transfert de savoirs, l'exploitation didactique de ce roman repose sur une interaction dialogique où les enseignants et les apprenants co-construisent le sens à travers l'analyse des thématiques, des représentations culturelles et des valeurs portées par le texte. Par sa structure fragmentée et ses récits enracinés dans des contextes culturels divers (Chypre, Grèce, France), *Les Enfants du lièvre* devient un vecteur privilégié de rencontres interculturelles, un espace de négociation identitaire et un terrain d'émergence de nouvelles subjectivités.

L'extrait « Les débuts à Paris », par la richesse de ses situations et la complexité des expériences migratoires qu'il présente, invite les apprenants à interroger les notions de mémoire, d'héritage et d'identité. Il les incite à confronter leurs propres repères culturels à ceux véhiculés par le texte, ouvrant ainsi la voie à une compréhension fine et critique de la diversité linguistique et culturelle. L'étude de cet extrait, et plus largement de l'œuvre, transforme la classe en un espace d'échange où chacun, en se décentrant de son propre cadre référentiel, participe activement à une dynamique de résonance culturelle et d'enrichissement mutuel.

En ce sens, travailler la langue à travers cet extrait et le roman entier, c'est reconnaître son pouvoir performatif, identitaire et relationnel.

² Annexe : Scénarisation pédagogique de l'extrait « Les débuts à Paris » (p. 35-36).

Le roman engage l'apprenant dans un processus où l'altérité ne se limite pas à la simple découverte de l'« autre », mais s'étend à l'exploration de réalités historiques, sociales et culturelles souvent méconnues. Ainsi, l'acte de lire et d'analyser *Les Enfants du lièvre*, à travers une démarche didactique pensée et scénarisée autour de l'extrait « Les débuts à Paris », devient un laboratoire d'expérimentation du vivre-ensemble, où langue et littérature se révèlent être des instruments puissants de dialogue interculturel et de transformation personnelle.

Conclusion

La présente étude a démontré que l'œuvre *Les enfants du lièvre* de Nicolas Christo, par sa densité symbolique, sa structure fragmentaire et ses thématiques à forte résonance interculturelle, constitue un levier didactique particulièrement pertinent pour l'enseignement du FLE dans une perspective renouvelée. Loin de se limiter à une fonction illustrative ou décorative, la littérature y est conçue comme un espace de rencontre, de questionnement et de transformation, à la croisée de la linguistique, du culturel et du personnel. Elle permet non seulement l'acquisition de compétences langagières, mais également le développement d'une posture réflexive et critique vis-à-vis de l'altérité.

En ancrant notre proposition dans une lecture contextualisée de l'extrait « Les débuts à Paris », nous avons cherché à illustrer comment une démarche herméneutique, combinée à des outils numériques et à une approche collaborative, pouvait enrichir l'expérience d'apprentissage. Cette séquence s'inscrit dans une vision dynamique de la classe de langue comme microsociété, où les interactions, les émotions et les engagements personnels participent pleinement de la construction du savoir.

Ce modèle didactique mobilise une pluralité de disciplines (anthropologie, psychologie sociale, sémiologie) pour articuler les savoirs, les pratiques pédagogiques et les outils technologiques autour d'un projet d'éducation interculturelle intégrée. Il s'agit d'outiller l'apprenant non seulement pour qu'il maîtrise la langue, mais pour qu'il accède à une compréhension située des réalités sociales et culturelles des autres, tout en questionnant sa propre posture identitaire.

Ainsi, la lecture du roman devient un acte de co-construction de sens et un vecteur d'humanisation dans le cadre du FLE. En intégrant pleinement la littérature dans les dispositifs d'enseignement, et en s'appuyant sur des séquences pédagogiques scénarisées, structurées et ancrées dans les pratiques numériques contemporaines, nous faisons le pari d'une éducation linguistique et culturelle ouverte, réflexive et porteuse de sens dans un monde pluriel.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2010. « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers ». *Synergies Brésil*, numéro Spécial, 2, p.145-155. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf [consulté le 29 juin 2025].

Ailincal, R., Pulido, L. 2024. « Éditorial ». *Contextes et didactiques*, n° 23. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/ced/5818> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11uav> [consulté le 29 juin 2025].

Beacco, J.-C. 2017. *L'altérité en classe de langue pour une méthodologie éducative*. Didier.

Besse, H. 1982. Éléments pour une didactique des documents littéraires. In : *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif, p. 13-34.

Besse, H. 1989. « Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère ». *Trèfle*, n° 9, p. 3-8.

Bourdet, J.-F. 1999. « Lire la littérature en français langue étrangère : lecture, apprentissage, référence ». *Études de linguistique appliquée*, n° 115, 34.

Breyer, V. 2002. « Auteur et écriture en milieu scolaire. Limites de l'invention ». *Modernités*, n° 18, p. 173-186.

Brunel, M., Quet, F. 2017. « La lecture et les ressources numériques : état des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France ». *Revue de recherche en littérature médiatique multimodale*, n° 5. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1046903> ar [consulté le 29 juin 2025].

Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Christodoulou, N. 2021. *Les enfants du lièvre*. Le Livre Ouvert.

Cicurel, F. 2020. « Vocalité, imagination, motifs d'actions : si c'était cela qui était en jeu dans la lecture littéraire ? ». *Les Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène. Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ?* [En ligne] : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=786> [consulté le 29 juin 2025].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

De Carlo, M., Lancien, T. 1998. *L'interculturel, didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 1996. *Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. 2005. *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Defays, J.-M., Delbart, A., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. 1975. *The interpretation of cultures*. Hutchinson.
- Godard, A. (Éd.). 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Goldstein, B. 2008. *Working with images: A resource book for the language classroom*. Cambridge University Press.
- Herskovits, M. J. 1950. Les bases de l'anthropologie culturelle. Version numérique par J.-M. Tremblay, Les classiques des sciences sociales. [En ligne] : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html [consulté le 29 juin 2025].
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Lebrun, M. 2005. *Posture critique et geste anthologique, faire vivre la littérature à l'école*. E.M.E. et Intercommunications S.P.R.L.
- Lüdi, G., Munch, B., Gauthier, C. 1994. Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère. In : D. Coste et al. (Éds.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier-Didier, CREDIF-LAL, p. 100-116.
- Mazzara, B.-M. 2007. *Prospettive di psicologia culturale : Modelli teorici e contesti d'azione*. Rome : Carocci.
- Mazauric, C. 2004. Les moi volatils des guerres perdues, la lecture, construction ou déconstruction du sujet. In : *Le sujet lecteur, lecture subjective et l'enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mekhnache, M. 2010. « Le texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire ». *Synergies Algérie*, n° 9, p. 121- 132. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algérie9/mekhnache.pdf> [consulté le 29 juin 2025].
- Mercier, J.-P. 2010. « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), p. 177-196.
- Minichiello, F. 2017. « Compétences socio-émotionnelles : recherches et initiatives ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76), p. 12-15. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/ries/6008> [consulté le 29 juin 2025].
- Petijean, A. (dir.). 2016. *Didactiques du français et de la littérature*. Crem/Université de Lorraine, coll. « Recherches textuelles », no 14.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Quet, F. 2015. « Des compétences en littérature pour « comprendre le présent » ? ». *Le français aujourd'hui*, 191 (4), p. 57-70.
- Rouxel, A. 1996. « Enseigner la lecture littéraire ». *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (2), p. 177-196.

Uhoda, B. 2003. « Analyser le texte littéraire ». *Le français dans le monde*, n° 325, p. 35-37.

Zarate, G. (Éd.). 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Annexe : Scénarisation pédagogique – Extrait « Les débuts à Paris » p. 34-35 du roman *Les enfants du lièvre*

Ce scénario pédagogique vise à exploiter l'extrait « Les débuts à Paris » (p. 35-36) du roman *Les enfants du lièvre* dans une perspective interculturelle et actionnelle, en contexte FLE (niveau B1-B2). Cet extrait, qui évoque les premiers pas d'un étudiant étranger à Paris et sa quête de culture via la télévision française, offre une richesse narrative propice à la réflexion sur l'adaptation, la culture d'accueil, et la construction identitaire.

Objectifs généraux

- Développer les compétences de compréhension écrite et orale.
- Encourager la réflexion interculturelle autour de l'immersion dans un nouveau pays.
- Travailler l'expression personnelle et la narration à partir d'une expérience de migration ou d'expatriation.
- Mobiliser des connaissances socioculturelles liées aux médias et à la vie universitaire en France.

Objectifs communicatifs et linguistiques

- Savoir raconter une expérience personnelle liée à la découverte d'un pays étranger.
- S'exprimer au passé (passé composé, imparfait).
- Utiliser des marqueurs temporels et logiques pour structurer un récit.
- Employer un vocabulaire lié aux médias, aux émotions, à la vie quotidienne d'un étudiant.

Déroulement de la séquence

Durée totale : 3 séances de 60 minutes.

Séance 1 – Mise en situation et découverte de l'extrait

- Remue-méninges sur les premières impressions dans un pays étranger.
- Lecture collective de l'extrait, repérage des repères temporels et spatiaux.
- Compréhension globale puis détaillée (questionnaire écrit).
- Échange oral sur les éléments culturels évoqués (émissions TV, modes de vie, références françaises).

Séance 2 – Approfondissement interculturel

- Travail en groupes : comparaison avec les expériences des apprenants dans d'autres pays.
- Repérage du lexique émotionnel et culturel.
- Création d'une carte mentale sur les « chocs culturels » positifs ou négatifs.
- Rédaction courte : « Mon premier contact avec une autre culture ».

Séance 3 – Production orale et écrite

- Simulation : un ami vient d'arriver en France, lui conseiller des moyens de s'intégrer culturellement.
- Réalisation d'un podcast (jeu de rôle ou témoignage).
- Synthèse des apprentissages.
- Évaluation formative et sommative.

Outils numériques mobilisés

- Plateforme de classe virtuelle (*Padlet* pour le remue-méninges et les cartes mentales).
- Applications de podcast (*Vocaroo* ou *Audacity*) pour les productions orales.
- Quiz interactifs de compréhension (*Kahoot / Quizizz*).
- Dossiers partagés (*Google Docs / Moodle*) pour la co-construction et l'annotation collaborative.

Évaluation

L'évaluation porte sur trois volets complémentaires :

1. Évaluation formative

- Observation en classe des interactions.
- Réactions et participation aux débats interculturels.
- Activités de compréhension orale et écrite.

2. Évaluation sommative

- Production écrite : Récit personnel de découverte interculturelle (150-200 mots).
- Production orale enregistrée (témoignage ou conseil) évaluée selon une grille (fluidité, richesse lexicale, cohérence).

3. Évaluation réflexive

- Fiche de retour d'expérience (auto-évaluation).
- Question : Qu'est-ce que j'ai appris sur moi-même et sur les autres à travers cette séquence ?



© *Synergies Sud-Est européen*, n° 6, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42722517z>

Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-sud-est-europeen>

