

Douzième année, Numéro 25, printemps-été 2017 publiée en été 2017

**La Construction Identitaire du Sujet Lecteur à
L'épreuve de L'altérité
(Une étude multi-cas réalisée auprès des étudiants
iraniens de littérature française à l'Université de
Téhéran, Iran)**

LETAFATI Roya
Maître de conférences
Université Tarbiat Modares,
E-mail: letafati@modares.ac.ir

RASTI Parnaz
Doctorante
Université Tarbiat Modares
E-mail: parnazrasti@modares.ac.ir

(Date de réception: le 01 novembre 2015 – Date d'approbation: le 13 mai 2017)

Résumé

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, nous manquons de travaux qui puissent rendre compte des aventures de rencontre avec «l'altérité» vécues par les apprenants lecteurs. Nous nous concentrerons dans cet article, sur les lectures que les étudiants iraniens ont faites des *Stupeurs et Tremblements* d'Amélie Nothomb. Après la présentation de notre démarche dans la production et l'analyse des données issues de cette recherche de terrain, nous présenterons des exemples de parcours des participants ayant vécu des situations de rencontre avec l'Autre dans ce roman. Notre méthodologie qualitative vise la compréhension approfondie de la construction identitaire des lecteurs, grâce au croisement de données recueillies par l'observation des cours, des commentaires des étudiants lecteurs et d'entretiens. Les résultats de l'analyse montrent une diversité des attitudes psychoaffective et socioculturelle des lecteurs face à ces expériences d'altérité. Certains lecteurs ont eu des difficultés à comprendre le texte en raison de leur perception négative de l'autre dans la vie réelle.

Mots clés: Littérature; Lecture, Lecteur, Identité, Altérité, FLE.

Introduction

Si la littérature et le texte littéraire sont des lieux emblématiques de l'interculturalité et que vu cette caractéristique, ils favorisent la découverte de *l'altérité* et de *la diversité* (Abdallah-Pretceille; 1998, 2008, 2010) et qu'ils permettent de *voir* et de *se voir en oblique* (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 153), on en sait peu sur les procédures au travers desquelles les sujets lecteurs iraniens poursuivant des études littéraires en langue française arrivent à surmonter les conflits qu'ils traversent lors de la rencontre avec l'Autre en littérature. Si l'on prend en compte cette pensée de Zarate (1993) suivant laquelle la définition de Soi se construit dans la confrontation avec l'Autre, nous pouvons, en toute légitimité, poser la question suivante: comment et par quelles attitudes, ceux qui ont participé à cette enquête, vivent les aventures de la rencontre avec l'Autre. Comment l'expérience de l'altérité vécue en littérature les conduit à mener une réflexion sur eux-mêmes et sur les autres, surtout dans les relations interpersonnelle et humaine? La notion du sujet comme *être interculturel* (habité par l'autre et n'acceptant pas les images préfabriquées de soi et de l'autre) croise ainsi la définition de la culture et de l'identité comme multiples, toujours en acte, en interaction et en perpétuelle mutation.

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons d'analyser les lectures que les étudiants de deuxième année de maîtrise en Littérature française à l'Université de Téhéran en Iran ont faites des *Stupeurs et Tremblement* d'Amélie Nothomb, dans un cours destiné à la lecture des œuvres contemporaines francophones. Dans cette optique, des cadres méthodologique et théorique relevant de la psychologie, de l'anthropologie de l'identité et de la lecture subjective ont été mobilisés. L'herméneutique constitue notre arrière-pensée épistémologique et nous aidera à montrer comment le sujet lecteur arrive à mieux se reconstruire et se comprendre, par l'intermédiaire de la compréhension de l'Autre. Nous serons également attentives aux champs de la recherche de l'interculturelle en didactique des langues cultures en essayant de creuser la problématique de la

compréhension de l'altérité et la construction des identités comme fondements du développement de la compétence interculturelle auprès des apprenants-lecteurs iraniens. La construction identitaire est une pierre angulaire du développement de la compétence interculturelle. Rappelons que, depuis la genèse de l'approche interculturelle, la formation de l'apprenant de langue est devenue un sujet de préoccupation pour le cadre éducatif. Le CECR précise que l'objectif essentiel de cette approche est le «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» (CECR, 2001, p.9) ; néanmoins, il ne recommande aucune piste d'intervention en vue de cette construction.

Une fois que aurons présenté les composantes de notre outil de production de données, «*les vécues des lecteurs*», nous décrirons les entretiens, ainsi que les parcours que nous avons tracés en observant les étudiants-apprenants¹ à l'issue d'une formation en littérature contemporaine francophone de 30 heures. Nous exposerons finalement, à titre d'exemple, des itinéraires choisis afin d'illustrer la diversité qui habitent les lecteurs dans leur construction identitaire.

Cet article, résultat d'une recherche sur le terrain dans un contexte iranien de l'enseignement supérieur de la littérature française, traite la question de l'identité et sa construction chez le lecteur en rapport avec l'altérité vécue lors de la lecture littéraire.

1- La lecture comme espace de découverte de l'identité et de l'altérité

Un principe anthropologique de la définition de l'identité considère celle-ci comme étant *un* rapport qui se construit et qui équivaut à la relation que l'on construit avec son environnement dans un rapport au monde, à l'Autre et à Soi (Dorais, 2004). Par ailleurs, l'identité n'est pas l'aboutissement

1. Il faut rappeler que la langue française est apprise par nos étudiants seulement à l'université et la plupart d'entre eux découvrent cette langue dans les premières années de leurs études universitaires.

souhaitable d'une construction, mais un processus permanent et changeant qui se déroule dans un cadre à la fois intime et socioculturel.

La question de l'Altérité implique inévitablement une relation entre soi et l'autre et ne peut trouver son sens que par une conscience de la reconnaissance de l'autre dans sa différence. Ainsi la dimension subjective des individus participe-t-elle à la construction des représentations de l'autre (Zarate, 1993, p. 47). Il est donc impossible de tenir l'Autre à l'écart quand on définit l'identité, sa présence étant essentielle dans la construction et la conscience de Soi. À cet égard, Pretceille (2012) laisse entendre que l'Autre est plutôt une aventure, un processus, un devenir, un événement et ne peut donc être réduit à un objet ; il faut donc le découvrir et le comprendre.

L'analogie de tels processus est extrêmement forte avec ceux de la lecture. La lecture littéraire est tout d'abord une activité d'échange qui offre le plaisir de découvrir l'évasion par l'altérité, mais apparaît également comme espace de (re)découverte de soi et de ses différentes facettes. L'épreuve de l'altérité en lecture est pareille à celle à laquelle fait allusion Vernant (1914-2007), philosophe et anthropologue français contemporain (Vernant, 2004, p. 179). Le lecteur quitte l'espace intime de Soi pour se projeter vers ce qui est étranger, se prolonger dans et par lui. La lecture des textes littéraires, notamment *ceux brisés et pénétrés d'altérité* au sens défini par Gervais (1998, p.12) est l'activité qui permet au lecteur de s'acheminer vers une extensivité culturelle grâce à l'échange et le contact avec l'Autre. À cet effet, Mazaucic (2004) insiste sur l'avantage de l'interaction pour le champ de la lecture littéraire. Elle envisage la lecture comme le lieu d'une *élaboration identitaire* où l'interaction est pratiquement en jeu: entre l'intériorité de sujets lecteurs (apprenants et enseignants) et le texte.

Le mécanisme de la compréhension de l'Autre ne repose pas seulement sur la découverte de la différence ou encore sur *une intelligence formelle* du lecteur, mais aussi sur son *intelligence émotionnelle*. Celle-ci, définie selon Goleman (1999) comme la capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres, fait référence à la compréhension des sentiments

personnels et à l'utilisation de cette connaissance pour faire des choix comportementaux positifs. L'intelligence émotionnelle allie l'intelligence intrapersonnelle à l'intelligence interpersonnelle et comprend les cinq compétences suivantes: la prise de conscience de ses sentiments envers l'Autre, la maîtrise de ses émotions, la motivation personnelle, l'empathie et enfin, la gestion des relations interpersonnelles.

De ce fait, l'épreuve de la rencontre avec l'altérité en littérature peut être source d'expérience et de conflit, de souffrance et d'émerveillement et ouvrir vers des applications diverses dans les attitudes compromises face à l'autre: elle nous incite à réfléchir à ce qui peut aboutir éventuellement à un échec de compréhension ou bien à la prise d'initiatives pour mieux découvrir l'autre et sa culture. Pour ce faire, le sujet doit apprendre à se décentrer puis à se retrouver par l'intermédiaire des éléments relationnels. Comme le dit Paul Ricoeur en évoquant «l'herméneutique de Soi»: «le moi ne se connaît pas par simple introspection, mais par un ensemble de symboles» (Ricoeur, 1990). La littérature est, en ce sens, l'espace le mieux adapté pour découvrir l'autre et l'exploration de soi, vu son caractère polysémique et multidimensionnel.

2- La littérature comme support de la construction identitaire du sujet lecteur

La littérature est le lieu par excellence où l'on apprend à se décentrer, à sortir de soi-même, à se projeter vers ce qui est étranger, inconnu et immatériel, pour se prolonger en lui, se perdre, se retrouver et se découvrir enfin comme divers. Toute la magie de la littérature réside dans ses capacités à nous faire transporter entre les rives du même et de l'Autre, à nous permettre de franchir les frontières qui existent entre nous et les autres. Dans ce sens, la littérature est tout à la fois signe d'appropriation du texte par le lecteur et condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre (Langlade & Rouxel, 2004, p.14).

Les chercheurs en lecture littéraire et ceux qui s'intéressent à la lecture subjective (Jouve, 2004; C. Mazauric, 2004, 2008, 2013; Petit, 2002 et

Rouxel, 2004) définissent la lecture comme une activité identitaire permettant non seulement une ouverture sur l'altérité mais aussi comme lieu d'exploration et de construction des identités. L'étude de la construction identitaire chez le lecteur qui est avant tout un individu présuppose qu'on étudie ses vécus, ses relations, ses rapports et ses empreintes émotionnels ou intellectuels au cours de la lecture. Voilà pourquoi nous avons choisi la méthode d'explicitation des vécus.

Notre recherche de nature empirico-inductive et qualitative se situe dans le contexte de l'enseignement de la littérature française comme discipline universitaire en Iran. Les données sont issues d'un ensemble de corpus: les observations des chercheuses dans un cours de littérature française contemporaine destiné aux étudiants de deuxième année de master en Lettres, les «textes de lecteurs», et aussi des entretiens pour vérifier l'effet longitudinal de la construction de l'identité. Dans le but d'étudier la rencontre avec l'Autre lors de la lecture des textes littéraires et la redécouverte de Soi, nous avons recouru principalement à la méthode d'«explicitation des vécus», inspirée d'une méthode expérimentale en psychologie nommée entretiens d'explicitation et inventée par Pierre Vermersch (2004, 2013). Elle consiste à demander à un participant de verbaliser librement (oralement ou par écrit) ce qu'il pense et ressent. Il s'agit en effet d'une opération basée sur un acte de mémoire et interpelle l'inconscient et la subjectivité du lecteur en favorisant la pratique de la réflexivité. En étudiant le vécu des lecteurs, on a pu désigner un paradigme de la pensée et des attitudes des lecteurs envers l'Autre. L'intérêt de cette méthode réside à la fois dans la singularité de l'objet discursif qu'est le «texte de lecteur» comme l'une des modalités d'accès au lecteur et à ses activités fictionnalisantes (Langlade & Fourtanier, 2007; Catherine Mazauric, 2008, 2013 ; Rouxel, 2011; Vibert, 2012) et dans la quasi absence des études empiriques appuyées sur de tels corpus produits au sein d'un cours de littérature française en Iran.

Dans le cas de notre recherche, nous avons demandé aux participants de lire *Les Stupeurs et Tremblements* d'Amélie Nothomb. Ce roman, selon Politis (2006, p.240), se range parmi les ouvrages de la littérature interculturelle permettant d'analyser les modalités et les enjeux de la présentation de l'Autre dans un cadre social et culturel. Le personnage principal, Amélie, est une jeune femme belge qui, après avoir terminé ses études universitaires, se rend au Japon où elle a passé son enfance. Sa maîtrise parfaite de la langue japonaise lui permet de s'introduire dans l'entreprise prestigieuse de Yumimoto. Espérant réussir une carrière socioprofessionnelle, elle se retrouve dans une situation de conflit par rapport à d'autres personnages qui appartiennent à un univers culturel différent. Sa présence, vu sa culture différente, est à la base d'une série d'affrontements avec ses collègues qu'elle se voit obligée de surmonter. Le cadre de l'altérité vécue par le personnage principal dans ce roman nous a permis de dégager et de confronter les différentes idées exprimées à propos de l'identité et de la diversité des cultures dans le monde d'aujourd'hui.

3- Analyse des résultats

Pour effectuer l'analyse qualitative des discussions enregistrées, des textes des lecteurs et des entretiens réalisés à la fin de ce cours, nous avons élaboré un outil d'analyse sous forme de grilles de catégorisation basée sur le cadre théorique de la construction identitaire déjà élaboré dans lequel l'identité se construit dans les relations du sujet lecteur par rapport à l'altérité. Nous avons développé en plusieurs sous catégories les attitudes rencontrées chez le lecteur iranien par rapport aux situations de la découverte de l'Autre. Dans le tableau ci-dessous, nous avons présenté les catégories dont nous nous sommes servies comme outils d'analyse du discours des participants. Nous avons transmis les propos de nos étudiants sans y apporter des corrections linguistiques afin de préserver l'authenticité de nos documents.

Tableau 1: Les catégories de la découverte de l'Autre

Catégories	Définition
1. Les représentations mentales	Le sujet a des préjugés sur l'autre, sur ses attitudes et ses comportements. Il passe souvent aux généralisations.
2. Les attitudes d'ouverture sur l'Autre	Le sujet intègre les valeurs de l'autre.
3. Les attitudes de rejet de l'autre	Le sujet rejette l'autre en raison des différences culturelles.
4. Relations interpersonnelles	Le sujet prend conscience de son rapport à autrui dans la vie réelle.
5. La perception des relations interculturelles	Le lecteur peut reconnaître des éléments de relations interpersonnelles et interculturelles.
6. La perception de la diversité culturelle	Le sujet peut relever les éléments relatifs à la diversité culturelle.

Nous abordons ci-après une étude de cas retenue sous forme d'une synthèse narrative et analytique du cheminement singulier de quelques parcours choisis des lecteurs pendant et après la lecture de ce roman.

Des réactions différentes ont été observées. La découverte de l'expérience de l'altérité vécue par le personnage du roman a intéressé les étudiants. Les identifications diverses au personnage, à ses sentiments et ses réactions ont été remarquées. Par contre, l'infériorité vécue par le personnage belge dans le pays nippon les a choqués. Alors, la mise en scène identitaire présentée dans l'œuvre s'est nouée avec la perception que les lecteurs avaient d'eux-mêmes, de leur culture et de leur position par rapport à l'Autre (les Japonais, les Belges, les Français) et vice-versa.

La lecture du roman a mis les étudiants iraniens dans une situation d'extensivité culturelle. La présentation de la culture japonaise par une écrivaine belge d'expression française leur a permis de découvrir les

différents aspects de la relation à l'Autre et à Soi. Dans certains cas, nous avons constaté que cette expérience avait réveillé la sensibilité des lecteurs dans le domaine des relations interpersonnelles et la prise en compte de la présence d'autrui.

Afin de témoigner de la diversité dans la construction identitaire des sujets lecteurs et leurs perceptions de soi et de l'Autre, nous présenterons ci-dessous le parcours de la construction identitaire de cinq participants à l'enquête, en illustrant leur parcours par un extrait de leur discours produit après la lecture du texte.

4- Parcours du Sujet 1

L'une des réactions des étudiants envers la situation de l'altérité présentée dans le roman, relevait d'une situation inattendue où le personnage principal (une Belge) se retrouvait dans une situation d'infériorité par rapport aux japonais. (*cf.* tableau 1, première sous catégorie). Nous avons observé ce cas auprès du Sujet, étudiante de 26 ans. L'image qu'elle avait des relations interculturelles entre les Occidentaux et les Asiatiques a été bouleversée suite à la lecture de ce roman. Son parcours nous a particulièrement intéressées, puisque son discours nous a révélé l'impact des représentations mentale et sociale lors de la lecture littéraire.

Comme le précise Gervais (1998, p.12), il arrive, lors de la lecture d'un texte dans une langue étrangère, de rencontrer des moments où surgit une image inattendue d'une autre culture. Cet exotisme ou cette présence déjouent les attentes du lecteur: «L'exotisme n'est pas dans l'altérité, mais dans l'inattendu» (*Idem*). C'est pourquoi la lecture des textes brisés et pénétrés d'altérité oblige de repenser les liens entre la littérature et l'identité culturelle. La conséquence de cet inattendu pour le Sujet 1 était la prise de conscience de la diversité culturelle entre les gens des pays différents, la modification de son regard envers les autres dans son entourage et une meilleure compréhension dans ses relations socioprofessionnelles. En s'identifiant à Amélie, elle se voit victime de l'injustice des regards et évoque notamment les difficultés qu'elle a dû surmonter dans un institut de

langue où elle travaillait comme directrice du département du français. L'expérience vécue par Amélie, l'héroïne du roman, a évoqué pour le Sujet1 sa propre expérience, une expérience qu'elle-même avait été incapable d'analyser et de comprendre dans la vie réelle (*cf.* tableau 2). Dans son parcours de lecture, elle s'identifiait toujours aux personnages pour mieux comprendre les relations et les sentiments du narrateur. Nous pouvons dire que le Sujet1 se perd dans la lecture et s'y retrouve comme différente. L'espace d'entre-deux où vit le Sujet1, est une zone entre son moi intérieur et son moi extérieur, entre l'univers fictif et la vie réelle. Ci-dessous, nous présentons un extrait de sa discussion avec l'enseignante. Nous tenons à répéter que nous n'avons effectué aucune correction pour garder l'authenticité des propos des étudiants.

Tableau 2: Dialogue entre l'enseignant(E) et le Sujet 1

Sujet 1: Moi j'étais étonnée. Je croyais à l'infériorité des Japonais. C'est bizarre pour moi!
E: C'est à dire que tu considérais les Japonais comme inférieurs aux Français?
Sujet 1: Oui, puisque ce sont des gens de l'Asie!
(Les étudiants et le professeur rient)
Sujet 1: Non, Mais c'est vrai! Moi je crois qu'en général les Européens considèrent les gens de l'Asie à l'inférieure d'eux-mêmes. C'était bizarre pour moi. Et aussi j'ai appris beaucoup de choses. Parce que moi aussi je travaille dans un institut et je croyais toujours [lors de la lecture], alors Fubouki pour Moi c'est Madame H et Feitou est Monsieur J, toujours des équivalents pour moi. C'est pourquoi j'ai appris beaucoup de choses.
E: On te torture? [en rigolant]
Sujet 1: Foubuki oui. Mais après la lecture de ce livre, moi, je me sens mieux dans cet institut.
E: Tu enseignes ou tu fais autre chose?
Sujet 1: Oui, j'enseigne et je suis le superviseur aussi. Foubouki, c'est le superviseur de la langue anglaise.

5- Parcours du Sujet 2

L'image que le Sujet 2, jeune étudiante de 25 ans, s'était forgée des Japonais et de la culture japonaise a été bouleversée après la lecture du roman. Le Sujet 2 s'identifie au personnage d'Amélie et essaie de comprendre ses expériences. Elle se retrouve dans le roman sous deux formes. D'abord c'est un miroir qui évoque sa personnalité: «C'était un miroir qui a réfléchi ma vraie personnalité» (cf. tableau 3). Et ensuite, elle se trouve comme une personne différente de ce qu'elle pensait et même inférieure au personnage du roman. L'empathie ressentie pour le personnage du roman, tout en lui révélant les différences culturelles et la nécessité du respect de l'Autre dans la vie, n'ont pas pu empêcher le Sujet 2 de ressentir constamment un sentiment de rejet à l'égard des Japonais. Elle n'intègre pas les valeurs de l'Autre qu'il rejette catégoriquement. Elle nous a fait part de ses préjugés par rapport aux différences culturelles: «Je remercie dieu que je ne suis pas japonaise et que je n'habite pas au Japon».

Tableau 3: Texte du lecteur (le cas du Sujet 2)

<p>Avant la lecture du texte de Nothomb, les <i>Tremblements</i>, je croyais que je connais bien ma personnalité et mes sentiments dans les situations diverses. Je croyais que je suis une femme très sévère qui résiste bien dans les situations pénibles. J'aime toujours l'ordre et la discipline, et j'appréciais toujours les Japonais, parce qu'ils me semblaient, selon les films de télé, les gens travailleurs et minutieux qui estiment la loi et la discipline. Mais le texte de Nothomb m'a donné une image tout à fait différente de ce pays. J'ai compris que je ne peux jamais résister les presses bizarres de travail, tels que les ordres sans arrêt et illogiques des personnes supérieures. À vrai dire, ce texte, bien qu'il soit écrit sur une société et son peuple, était pour moi comme un texte psychologique. C'était un miroir qui réfléchit ma vraie personnalité.</p>
--

6- Parcours du Sujet 3

Quant au Sujet 3, nous pouvons remarquer les éléments d'une conscience éveillée par rapport à la présence de l'autre (cf. tableau 1, quatrième sous catégorie). Il se montre au courant des différences culturelles remarquées dans le texte et dans la vie réelle. Le Sujet 3 réagit positivement face aux situations et comportements qui sont les signes d'une relativité culturelle.

Tableau 4: Texte du lecteur (le cas du Sujet 3)

Le livre parle en gros des différences culturelles. Ce qui est évident pour l'autre culture ne l'est pas pour la nôtre. Ici la narratrice explique ses difficultés d'adaptation face à la culture japonaise. Elle subira une sorte d'humiliation le long de l'année où elle a travaillé pour une grande firme japonaise qui l'est engagé pour être interprète mais elle finira comme laveuse des toilettes. Tout ça nous amène à la réflexion que c'est exactement ce qui arrive aux étrangers venant d'une autre culture et qui ont des difficultés d'adaptations. Car les choses ne fonctionnent pas comme ça dans leur pays. Parfois il ne faut pas être trop rigide à porter des jugements sur l'intelligence des gens, il faut aussi comprendre d'où viennent ses problèmes et essayer de trouver des solutions plutôt que détruire les gens. Si moi j'étais à la place d'Amélie... Moi j'ai aimé sa confiance en soi bien qu'il a vu beaucoup d'humiliation, il a quand même pu accomplir une tâche, il a écrit un roman et il a reçu la félicitation de sa supérieure.

7- Parcours du Sujet 4

Le Sujet 4, cherche à relever les situations où les différences culturelles s'imposent au personnage du roman. Elle mentionne des comparaisons sur le plan culturel et s'amuse même à en énumérer les détails (cf. tableau 5, numéro 2). Elle se montre comme un sujet lecteur averti des relations interpersonnelle et interculturelle. Dans son positionnement par rapport à

l'Autre, nous voyons qu'elle se montre plutôt neutre et essaie de se garder toujours à l'écart ; elle n'intègre pas les valeurs de l'Autre sans pourtant les rejeter. En énumérant les situations de comparaisons entre les deux cultures japonaise et Belge, elle recourt à la généralisation et à ses expériences de lecture antérieure (cf. tableau 5, numéro 4). Quant à son rapport avec l'écrivain comme autre, le Sujet 4 passe à l'identification et fait preuve de *l'empathie cognitive* en comprenant ce que l'écrivain a ressenti et de *l'empathie émotionnelle* en ressentant ce que l'écrivain a éprouvé (cf. tableau 5, numéro 4).

Tableau 5: Texte du lecteur (le cas du Sujet 4)

On peut voir comment les valeurs des gens peuvent changer dans les situations différentes et plus largement dans les cultures différentes par fois opposées.

On y voit la situation des femmes dans ce roman, elles n'ont pas de grande poste. Exemple: «Taisez-vous! De quel droit vous défendez-vous? Monsieur Omochi est très fâché contre vous.» Ou «Monsieur Saito ne me demandait plus d'écrire des lettres à Adam Johnson ni à personne d'autre. D'ailleurs, il ne me demandait rien, sauf de lui apporter des tasses de café.»

Quand on est pour la première fois dans un lieu différent, les différences sautent aux yeux surtout les choses très ordinaires comme la salutation, l'appellation des gens etc. Exemple: «Monsieur Haneda, Monsieur Homochi etc. En Occident on peut tout simplement appeler les gens, même son PDG. avec son prénom». Un autre exemple: «Le cerveau nippon est probablement capable de se forcer à oublier une langue. Le cerveau occidental n'en a pas les moyens».

Ce livre montre comment la rencontre des différentes cultures peut aboutir aux malentendus très graves et qui peut changer l'équité des gens. Exemple: la scène où Amélie parle japonais aux invités dans la réunion et

qui s'irritait mais en général les gens admirent celui qui parle parfaitement leur langue.

Quand je lisais ce que écrivait ou pensait Amélie, je m'identifiais beaucoup à elle. Ce livre ressemble plutôt à un journal intime. Elle écrit franchement ce qu'elle a expérimenté et senti, elle est très intime avec son lecteur. Elle utilise des mots familiers.

Ça me rappelle le livre de Pearl Buck, Vent de l'Est, Vent de l'Ouest. Qui est une autre répétition de ce croisement de cultures européenne et nipponne mais qui a enfin un dénouement très positif. Il traverse les frontières et il veut montrer que pour tout le monde il y a un pays unique mais dans ce livre les gens qui entoure Amélie, n'arrivent pas à réconcilier avec sa culture et Amélie aussi ne peut plus tolérer cette condition qui devient de plus en plus insupportable et humiliante. Ils se trouvent anormaux tandis qu'ils sont chacun normal dans leur pays.

Dans ce livre, on voit que dans la culture nipponne, on doit souffrir pour être supérieur aux autres et la vie personnelle n'a pas une grande valeur chez les Nippons. On doit soumettre à son supérieur et c'est lui qui décide tout le temps mais en Europe il faut mériter pour être supérieur.

8- Le parcours du Sujet 5

Le Sujet 5 avait suivi une formation de licence en traduction française. Cette formation l'a particulièrement sensibilisé aux mots, aux expressions, aux nuances et à leurs équivalents en persan. La lecture de ce roman a enthousiasmé le Sujet 5 puisqu'il a réalisé des interactions imprévues avec d'autres personnes. Elle a contacté directement une Japonaise pour lui demander des informations complémentaires sur la langue et la culture japonaises. Au cours de l'entretien, elle nous a fait part de cette rencontre et des efforts effectués pour entrer en contact avec la personne source. Si ses représentations sur la culture japonaise et l'image qu'elle avait d'une Japonaise n'ont pas pu effacer la frustration qu'elle avait ressentie dans cette

relation interpersonnelle, elles lui ont fait néanmoins découvrir la réalité de l'Autre et de sa différence linguistique (cf. tableau 5-5).

Tableau 6: Entretien (le cas du Sujet 5)

Je suis allée chez la directrice du département du japonais de l'Université de Téhéran... *je ne savais pas qu'elle est si japonaise et qu'elle ne pouvait pas parler très bien en persan*. Elle parlait persan avec un accent japonais très fort... Il y avait beaucoup de noms propres dans le livre. Ma question était les «san»: Amélie-san, Saito-san. Ce que je pouvais croire un peu mais ...par exemple c'était très intéressant pour moi que monsieur Saito avait appelé son fils travailler! Je lui ai demandé si c'est vraiment travailler! Elle ne comprenait pas! J'ai répété plusieurs fois ma question et enfin elle m'a dit que c'est travailler dans une entreprise. Je lui ai dit: «Ah! c'est différent donc travailler dans une maison et travailler dans une entreprise!» Ou la cérémonie du thé vert... Elle a dit que c'est différent! Et elle m'a dit que la prononciation de Omochi n'est pas /sh/c'est /tch/. Je n'ai pas osé de poser beaucoup de questions parce que j'ai vu qu'elle est si japonaise parce qu'elle a un peu méprisé les Japonais dans ce livre. Je lui ai seulement demandé si pour les Japonais est un plaisir de tant travailler, travailler du matin au soir et après ils vont dormir? Elle m'a dit que l'idée de travailler chez les Japonais est tout à fait différente. Ce n'est pas l'idée de séparer le travail et prendre plaisir de la vie. Prendre plaisir de la vie, c'est de travailler: «On prend plaisir en travaillant!»... J'ai appris beaucoup de chose et j'ai ri beaucoup avec ce livre. Ce qui m'a plu par exemple à la fin du roman quand Amélie dit que le Noël de cette année là, elle n'avait plus mangé de Omochi, une sorte de gâteau à cause des raisons onomastiques! Je savais que onomastique c'est concernant les noms propres et après je me suis dit que voilà Omochi était son supérieur!

Conclusion

Tout au long de cet article nous avons essayé de montrer comment dans un contexte d'hétéroglotte culturelle, la classe de littérature en français langue étrangère pouvait être un lieu propice à la formation des mentalités ; qu'elle pouvait également sensibiliser les apprenant sur des questions relatives à la tolérance et à l'acceptation des différences culturelles. L'objectif de formation de l'enseignement des langues cultures n'est-il pas de préparer les jeunes de la nouvelle génération à repenser leurs comportements, leurs attitudes et leur interaction sociales dans les situations de réelle rencontre interculturelle?

En analysant les discours des étudiants, nous avons repéré les éléments concernant les ressources psychoaffective et socioculturelle. Nous avons démontré comment la lecture de ce roman a pu promouvoir des valeurs et susciter certaines attitudes chez nos étudiants apprenants en leur facilitant l'accès à l'expérience de la découverte de l'Autre. La classe de littérature française en Iran trouverait donc l'avantage d'être un lieu propice à la découverte de l'autre et de soi, en favorisant le développement des compétences de communication interculturelle. Nous avons examiné comment la rencontre avec l'altérité culturelle se déroulait, de manière effective par le biais du texte littéraire, en classe de littérature. Nous avons essayé de présenter en détail les dynamiques (inter)culturelles que l'on peut observer dans ces échanges et la manière suivant laquelle, elles se mettaient en place. Cette expérience enrichissante nous fait penser à ces phrases Llosa lors de sa conférence de Nobel en 2010:

“La littérature plus qu'elle soit une discipline, est une vocation ...et une nécessité indispensable pour que la civilisation continue d'exister, en se renouvelant et en conservant en nous le meilleur de l'humain. Pour que nous ne revenions pas à la barbarie de la non communication...et parce qu'un monde sans littérature serait...un monde d'automates privés de ce qui fait l'être humain le soit

vraiment: La capacité de sortir de soi-même pour devenir un autre et des autres...’’ (Vargas Llosa, 2011, pp. 21–47–48)

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthro, Paris.
- Abdallah-pretceille, M. (1998), "Apprendre une langue, apprendre une culture" in *Cultures pédagogiques*, numéro 360 (janvier).
- Abdallah-Pretceille, M. (2008), Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité, in *Année européenne du dialogue interculturel : Communiquer avec les langues-cultures*, pp. 51–57, Thessalonique, Université d'Aristote.
- Abdallah-Pretceille, M. (2010), "La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers", pp. 145-155, in *Synergies Brésil*, 2
- Abdallah-Pretceille, M. (2012), "Quelle anthropologie pour quel enseignement?" in *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Quelle(s) compatibilité?*, Bern, Peter Lang
- Demougin, P. (2004), "Le lecteur et sa parole: traces écrites d'une parole recomposée dans l'acte de lecture", in A. Rouxel & G. Langlade, *Le sujet lecteur, lecture subjective et l'enseignement de la littérature*, pp. 117-128, Rennes, PUR
- Dorais, L. (2004), La construction de l'identité. *Erudit*.
- Gervais, B. (1998), "Une lecture sans tradition, lire à la limite de ses habitudes", in *Protée(Lecture, Traduction, Culture)*, 25(3), 7–19.
- Goleman, D. (1999), *L'Intelligence émotionnelle*, D. ROCHE.
- Jouve, V. (2004), "La lecture comme retour sur soi, de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives", in *Le sujet lecteur, lecture subjective et l'enseignement de la littérature*, pp.105-114, PUR.,
- Langlade, G., & Fourtanier, M.-J. (2007), La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. in *la didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (PUL.).

- Mazauric, C. (2004), "les moi volatils des guerres perdues, la lecture, construction ou déconstruction du sujet", *Le sujet lecteur, lecture subjective et l'enseignement de la littérature*, Rennes, PUR
- Mazauric, C. (2004), *Le lecteur d'Afrique : contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire*, Université de Toulouse-Le Mirail.
- Mazauric, C. (2008), "Le texte du lecteur", in *Présentation du Colloque*. Colloque organisé par l'équipe de recherche "Lettres, Langages et Arts" (LLA), Université de Toulouse II-Le Mirail, 22-24 octobre 2008.
- Mazauric, C. (2013), *Le lecteur et ses autres*, Université Toulouse II-Le Mirail.
- Petit, M. (2002). «La culture se chaparde», in *La littérature dès l'alphabet*, pp.86-97, Paris, Gallimard
- Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un Autre*, Paris, Du Deuil
- Rouxel, A. (2004). "Autobiographie du lecteur et identité littéraire", in *Le sujet lecteur, lecture subjective et l'enseignement de la littérature*, pp.137-153, Rennes, PUR
- Rouxel, A. (2011). "Mobilité, évanescence du texte du lecteur", in *Le texte du lecteur*, Bruxelles.
- Vargas Llosa, M. (2011), *Éloge de la lecture et de la fiction*, Conférence du Nobel, Gallimard. Mayenne.
- Vermersch, P. (2004), Aide à l'explicitation et retour réflexif, in *Éducation Permanente*, 160, pp.71-80.
- Vermersch, P. (2013), *Entretien d'explicitation*, France, Youtube.
- Vernant, J.-P. (2004), *La Traversée des frontières*, Paris, Seuil
- Vibert, A. (2012), *Expliquer un texte littéraire : ce que la recherche en didactique de la littérature peut apporter au renouvellement et à la diversification des pratiques, ?*.