

Le récit de voyage en classe de FLE. Pour une initiation à l'interculturel dans l'enseignement moyen en Algérie.

Hamaizi BELKACEM

École Normal Supérieure. Sétif. Algérie

Résumé : Compte tenu de sa charge informationnelle qui porte essentiellement sur la géographie, la toponymie, la faune, la flore, le langage et l'architecture d'une communauté donnée, nous soutenons que le récit de voyage peut initier l'apprenant de FLE à la culture étrangère. En d'autres termes, il permet d'aller au-delà des apprentissages linguistiques en confrontant l'apprenant à la différence de l'ailleurs avec autant de clarté. En effet, dans la présente contribution, nous nous intéresserons en particulier aux manifestations culturelles que véhicule le récit de voyage en tant que support pédagogique et qui demeure un genre littéraire très ancien peu exploré en classe de FLE.

Mots clés : Récit de voyage – classe de langue – enseignement/apprentissage du FLE- Apprenant-Lire- l'Autre –Interculturel

Abstract: Given its informational content related to a particular community's geography, toponymy, fauna, flora, language and architecture, we argue that travel literature can best expose FLE (French as a Foreign Language) learners to the foreign culture. It enables the learner to go beyond the development of the linguistic competence to the discovery of a different culture in such a succinct way. In the present paper, we seek to explore the cultural encounters, made available by this old literary genre, as a powerful pedagogical tool in the FLE classroom.

Keywords: Travel literature- the FLE classroom- Teaching/learning of FLE- The learner- The other, Intercultural

À l'instar de toutes les institutions scolaires mondiales, l'école algérienne continue à se transformer pour pouvoir accompagner les mutations qui sont en train de s'opérer dans le monde. Ainsi, avec l'adoption de l'approche communicative, l'école algérienne s'est tracé un objectif ambitieux selon lequel l'apprenant de français langue étrangère (désormais FLE), au bout d'un nombre bien déterminé d'années d'apprentissage sera capable de recevoir et produire en cette langue. Cependant, atteindre ce but tant escompté suppose d'emblée l'acquisition aussi bien des compétences linguistiques qu'interculturelles.

Dans cette perspective, nous nous intéresserons en particulier aux manifestations culturelles que véhicule le récit de voyage en tant que support pédagogique en classe de FLE. Vu sa charge informationnelles qui porte essentiellement sur la géographie, la toponymie, la faune, la flore, le langage et l'architecture d'une communauté donnée, nous soutenons que le récit de voyage permet d'aller au-delà des apprentissages linguistiques en confrontant l'apprenant à la différence de l'ailleurs avec autant de clarté. Ainsi, nous sommes amené à nous interroger sur quoi le récit de voyage initie les apprenants de FLE de l'enseignement moyen à l'interculturel ?

Nous estimons ainsi que compte tenu de sa capacité de véhiculer des représentations et/ou images réelles de l'Autre dans toutes ses dimensions, le récit de voyage serait la voie la plus accessible pour initier l'apprenant de FLE au moyen à l'interculturel.

Il faut dire, pour commencer, que la dénomination générique « récit de voyage » est apparue pour la première fois en 1632. Elle s'est vite procuré une place à un moment où « *le récit de voyage est reconnu, tant par les lecteurs contemporains que par les voyageurs eux-mêmes, comme un genre littéraire clairement constitué, doté d'un style, d'une poétique et d'une rhétorique qui lui sont propres.* » (DOIRON, 1998 : p98). Depuis, les tentatives de définition se sont multipliées. Nombre de chercheurs se sont heurté à la difficulté de lui arrêter une définition standard, vu le nombre important d'œuvres fort différentes qu'elle recouvre. À cela, s'ajoute le caractère multiforme de ce genre ; ce qui rend encore la tentative définitionnelle beaucoup plus ardue comme le souligne Jean RICHARD : « *des types d'œuvres extrêmement différents et dont l'objet est loin d'être unique, il est difficile de dégager des règles très rigoureuses (...)* » (Jean RICHARD cité in Adrien PASQUALI, 1995 : p. 26). Mais globalement il est possible de dégager des traits qui le distinguent par exemple du texte littéraire qui progresse vers une fin et dont les séquences sont liées (J.-M. ADAM, 1991 : p. 102) ce qui n'est pas le cas pour le récit de voyage. A ce propos, Louis MARIN précise qu'un récit de voyage est :

« Un type de récit où l'histoire bascule dans la géographie, où la ligne successive qui est la trame formelle du récit ne relie point, les uns aux autres, des événements, des accidents, des acteurs narratifs, mais des lieux dont le parcours et la traversée constituent la narration elle-même; récit plus précisément, dont les événements sont des lieux qui n'apparaissent dans le discours du narrateur que parce qu'ils sont les étapes d'un itinéraire. Le propre du récit de voyage est cette succession de lieux traversés, le réseau ponctué de noms et de descriptions locales qu'un parcours fait sortir de l'anonymat et dont il expose l'immuable préexistence. » (Louis MARIN, cité par Adrien PASQUALI, 1994 : p. 94)

Par ailleurs, pour mieux situer le récit de voyage dans le monde littéraire, Roland LEBEL (1931 p. 76) qui a amplement contribué à l'extension du syntagme « littérature » en y incluant d'autres formes comme par exemple : le reportage, récit de voyage, documentaire - considère que l'évolution de la littérature a connu trois stades qui correspondent à trois étapes du colonialisme.

À la période d'exploration et d'occupation réelle ont surgi les récits de voyage, les comptes rendus de mission, des notes de routes, etc. Après cela, une littérature technique et documentaire a accompagné la reconnaissance et l'organisation des pays colonisés. Une fois ces pays sont administrés d'une façon très régulière, une littérature de tourisme et de l'imaginaire a vu le jour. De tout cela, il ressort que le récit de voyage en tant que pratique littéraire a surgi dès le début du colonialisme dans le monde. En effet, plusieurs typologies de récits de voyages ont émergé selon le type d'approche adopté. Parmi les travaux d'indexation, nous retenons celui de François AFFERGAN car sa classification (Francis AFFEGAN, 1987 : p.121) nous semble-t-il la plus adéquate à notre cas en ce qu'elle contient en termes de types de récits qui pourraient exister. Avant de procéder à un travail de classification, F. AFFERGAN a tenu compte de deux approches complémentaristes en l'occurrence : l'approche linguistique et l'approche rhétorique. Ainsi, ont surgi les catégories suivantes :

D'abord, il parle de la découverte spatiale ou le parcours se réalise de proche en proche. C'est ce qu'il appelle récit métonymique. Ensuite, vient le récit synecdochique, où le voyage se déroule dans un parcours utopique. Puis, le voyage fondé sur les ressemblances et les différences et les opérations sélectives appelé également récit métaphorique. Enfin, le récit qui porte sur une découverte ou un voyage réel appartenant essentiellement au genre référentiel. Toutefois, le concepteur de cette nomenclature n'omet pas de rappeler que ces quatre niveaux de récit peuvent s'enchevêtrer dans un même texte : « *tout récit de voyage appartient aux quatre genres à la fois, à des degrés divers, ou plutôt il y participe de fait puisque le rapport sur le voyage effectué ou non est invérifiable.* » (Francis AFFERGAN, 1995 : p.26)

Chaque langue véhicule une culture. Ainsi, le récit de voyage constitue, à ce qu'il nous paraît, un médiateur de grande utilité didactique dans la préparation de la rencontre et la découverte de l'autre. Car il offre, d'une part, la possibilité d'étudier l'homme dans toutes ses dimensions, et d'autre part, il incite l'apprenant de FLE à remettre en question ses propres représentations et stéréotypes à l'égard de l'autre et par conséquent à l'égard de lui-même. À travers une expérience vécue et une connaissance plus approfondie que met l'auteur/ narrateur dans son texte, ce genre présente une source d'information et d'interrogations inépuisable.

En plus, le récit de voyage présente une particularité très singulière ; il s'agit d'un énoncé clair et dans la plupart des cas on a nul besoin d'interprétation pour saisir la différence qu'il transmet. De par son accessibilité sémantique (la plupart des cas, le récit de voyage ne s'apprête pas à l'interprétation du moment où il est présenté sous forme dissocié), le récit de voyage, nous semble-t-il, procure à l'apprenant aussi l'opportunité d'examiner de plus près une vie autre, ce qui lui offre en conséquence la possibilité de la comparer à la sienne afin d'en dégager les ressemblances et les différences.

Il convient de noter que pour bien cerner l'autre dans sa globalité, il sera indispensable d'opter pour une approche interdisciplinaire ou convergent sciences humaines, sciences sociales, sciences du langage et science du texte littéraire. Autrement dit, envisager un objet complexe tel que le récit de voyage dans une perspective de formation de jeunes apprenants de FLE implique l'ouverture à d'autres disciplines (l'ethnologie, l'histoire, la linguistique et la littérature). Ainsi, l'enseignant de FLE devient une sorte de touche-à-tout en étant en contact permanent avec toutes ces disciplines. Cela lui permet d'avoir un matériel critique pour pouvoir mener une analyse rigoureuse du corpus qu'il a entre les mains, en l'occurrence le récit de voyage. En outre, l'enseignant doit se garder du fait de confondre deux types d'écritures : l'écriture référentielle (évoquer des indices faisant référence au pays d'accueil) et l'écriture fictionnelle où le « Je » narrateur se substitue parfois à l'autre et dont la distinction est parfois hors-portée et elle dépend entièrement de celui qui raconte, comme l'affirme H. Narguès :

La poétique du récit de voyage a "commencé d'être problématique à l'horizon de la modernité". (Gomez-Géraud, 2001, P.249) Car c'est l'ailleurs rêvé qui aide le voyageur de la modernité pour qui tout a été vu, et tout a été dit, de prendre la plume et décrire et raconter le monde parcouru. C'est pourquoi comme affirme Le Clézio, le "vrai récit de voyage" trouve ses racines dans un "espace chimérique qui servira de guide au voyage réel." (Cité in Ibid., p.251) (Narguès, HOOSMAND, 2011 : p.62)

Si tel est le cas, l'enseignant risque de laisser passer la représentation que se fait l'auteur de l'autre dans son texte avec bien sûr un certain fait de littérisation- phénomène très présent chez certains écrivains talentueux-. Cela peut par conséquent parasiter la perception de l'autre et de l'ailleurs chez l'apprenant.

Comme nous l'avons dit ci-haut, il existe un lien indissociable entre la langue et sa culture. La langue perdrait toute son âme si elle est enseignée toute seule. Car elle ne peut exister et ne peut être parlée sans transmettre une foule d'idées et de concepts, de valeurs et de repères sous-jacents qui viennent se fondre dans ce grand creuset qu'est la culture. En effet, pour comprendre un message dans une langue donnée, l'apprenant/ récepteur doit se référer à la culture du pays d'accueil. Car le sens d'un message dépasse son cadre textuel. Autrement dit, déchiffrer un message exige non seulement des connaissances linguistiques si considérables qui, il faut le dire, demeure une condition sine qua non, mais également la connaissance de la culture dans laquelle le message a été ancré. De même, pour un enseignant de langue qui dans la majorité des cas dispense un enseignement purement linguistique en s'intéressant uniquement à l'outil-langue sans pour autant interpeller d'une manière quelconque le contenu culturel très riche et porteur de sens et qui passe très souvent inaperçu.

Préparer la rencontre avec l'autre dans un espace interculturel (le No man's land) commence dès le premier cours. En effet, dès qu'il débute son apprentissage, l'apprenant est désormais confronté à la différence, à une autre culture. C'est à ce moment-là que l'enseignant doit s'atteler à la tâche la plus complexe qui est de faire comprendre à ses apprenants que : « *la découverte de l'altérité est celle d'un rapport, non pas d'une barrière.* », note Claude LEVIS-STRAUSS (Claude LEVIS-STRAUSS cité in Fabion, CAON, 2006 : p.105) et pour que l'humanité évolue elle ne doit pas

(...) se faire par l'effacement des uns et des autres ; renoncer prématurément et d'une façon unilatérale à sa culture nationale pour essayer d'adopter celle d'autrui et appeler cela une simplification des relations internationales et un sens du progrès, c'est se condamner au suicide. »

(Cheikh Anta DIOP, 1979 : p.17)

Cela n'est possible qu'à travers l'outil-langue, ce dernier qui peut représenter l'autre dans sa singularité. Si tel est le cas, nous nous mettrions à l'abri de tout genre de conflit qui pourrait nous mener à générer un certain extrémisme et mettre en péril la paix dans le monde.

À l'instar du texte littéraire, le récit de voyage regorge de manifestations culturelles du pays auquel il fait référence. Henri BOYER dans son ouvrage *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* (p.73) répertorie les indices culturels en trois catégories : indices référentiels, ethnoculturels et socioculturels.

Les indices référentiels mettent en avant l'aspect architectural, géographique, zoologique, climatologique, etc. Tandis que les indices ethnoculturels présentent l'ensemble d'images du vécu communautaire représentatives de certaines communautés culturelles mises en avant par les auteurs des textes et les indices relatifs au patrimoine culturel des pays auxquels les supports font référence. Pour ce qui est des indices sociolinguistiques, cette dénomination recouvre toutes les empreintes langagières, qu'elles soient lexicales ou grammaticales, destinées à exprimer des faits culturels.

Pour mieux illustrer notre propos, nous avons soumis un récit de voyage à l'analyse. Il s'agit de *Notes d'un voyageur* de Guy De MAUPASSANT. C'est un récit rédigé en 1884 et paru dans le journal *Le Gaulois*. Il met en avant un voyage que l'auteur a effectué en chemin de fer entre les villes de son pays natal (la France). Notre analyse consiste à relever tous les indices et manifestations interculturels inclus dans le texte. L'objectif que nous recherchons à travers cette analyse est de montrer qu'il est possible de compter sur les potentialités didactique du récit de voyage en matière de l'interculturel.

Les premières manifestations culturelles à relever dans les récits de voyage sont les indices référentiels renvoyant à la culture présente. Par indices culturels, nous entendons tout ce qui a trait au pays auquel le texte fait référence. En effet, une composante référentielle essentielle se dégage à lecture du récit de Maupassant. Il s'agit de la composante référentielle française.

En survolant *Notes d'un voyageur*, force est de constater que la référence à la France et à sa géographie est omniprésente. La richesse en repères géographiques français est mise en avant via la mention de nombreuses villes appartenant à diverses régions et départements français ; Marseille, Saint-Raphaël, Saint-Tropez, les Montagnes des Maures, Hyères, Cannes, Nice, Monaco par la Corniche, Monte-Carlo, Menton(le point le plus chaud), Grasse (les Alpes-Maritimes).

Non seulement la France est présente par sa géographie mais également à travers autant d'indices faisant référence à l'art et à la littérature française. Ainsi, notre lecture nous a permis de dresser le relevé des artistes et littéraires suivants :Henri Harpignies (1819- 1916) qui est un peintre paysagiste, aquarelliste et graveur français ;l'imprimeur Guillaume dit Guillemet dont le nom désigne aussi le signe orthographique de ponctuation en l'occurrence les guillemets; le poète et l'avocat français Alfred Le Poittevin (1816-1848) ; l'actrice et la journaliste Mlle Alice Regnault (1849-1931) et le peintre de genre et portraitiste Jean Béraud (1848-1935).

Quant au repérage des indices ethnoculturels, il permet de se rendre compte de la présence d'un ensemble d'images du vécu communautaire et des indices relatifs au patrimoine historico-culturel représentatifs de la communauté culturelle mise en avant par l'auteur. En effet, deux images

du vécu communautaire apparaissent à la lecture de ce récit. Dans la première, l'auteur décrit une image où il remet en question quelques habitudes et comportements de ses voisins dans le wagon. Surtout lorsque ces derniers ont déballé leurs provisions partout. L'auteur voyait en cela de l'inconvenance comme il le dit clairement dans le passage suivant : « *Je ne sais rien de plus commun, de plus grossier, de plus inconvenant, de plus mal appris que de manger dans un wagon où se trouvent d'autres voyageurs.* ». Dans la seconde image, il s'agit d'un homme qui était dans le même wagon que l'auteur qui, lui aussi, n'a pas apprécié la conduite de ses compagnons de voyage et pour leur faire part de son mécontentement, il a pris une bouteille d'essence et s'apprête à la répandre sur les banquettes dès qu'on commence à dîner près de lui.

Une partie des aspects ethnoculturels porte également sur le patrimoine historico-culturel français. L'auteur dessine une image illustre sur les indices patrimoniaux français tels que le « Grand » (qualificatif utilisé par l'auteur) palais de Trocadéro qui était une construction de la seconde moitié du XIX^e siècle, de tendance éclectique, d'inspirations mauresque et néo-byzantine, situé dans le 16^e arrondissement de Paris, sur la colline de Chaillot, entre la place du Trocadéro et les jardins du même nom. L'autre lieu notable est le golfe de Juan qui est une station balnéaire française de la Côte d'Azur qui fait partie de la commune de Vallauris (Alpes-Maritimes). On raconte que c'est de cet endroit que Napoléon I^{er} (personnage emblématique de la France) entame le 1^{er} mars 1815 sa marche vers Paris pour les Cent-Jours.

Comme tout être humain, les clichés et les stéréotypes qui consistent à « coller une étiquette » sur certains groupes d'individus ou à les « classer dans des cases », avec une connotation généralement négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très abusives sont aussi présents. Maupassant en tant qu'auteur/ narrateur a dénoncé la conduite de ceux qui ont déballé le dîner dans le wagon. Non seulement il s'est permis de qualifier leur geste de grossier et de mal appris mais il est allé plus loin en les prenant pour des rustres. Cela donne à penser que pour certains Français y compris l'auteur, ce geste est intolérable et ne doit pas avoir lieu surtout dans des lieux publics tel que le train. Il a même pensé à leur rendre la monnaie de leur savoir-vivre comme il le précise : « (...) *S'il gèle, ouvrez les portières ! S'il fait chaud, fermez-les et fumez la pipe, eussiez-vous horreur du tabac ; mettez-vous à chanter, aboyez, livrez-vous aux excentricités les plus gênantes, retirez vos bottines et vos chaussettes et coupez les ongles de vos pieds (...)* »

Le dernier niveau de notre analyse consiste au repérage des indices sociolinguistiques, une composante fondamentale de la compétence interculturelle. Ces indices sont des connaissances sur le fonctionnement de la langue dans des contextes sociaux fort différents. En effet, nous nous

focaliserons sur les procédés narratifs où il sera question d'évoquer deux procédés : la description et l'apostrophe car la langue est le reflet de la vie communautaire.

La description est un procédé narratif dominant dans le récit de l'auteur. Ce procédé a une visée explicative et documentaire. Il apporte des informations sur les lieux visités, leurs situations et leurs climats. Pour dresser une image claire des lieux visités ou vus au passage, l'auteur a usé de moyens linguistiques comme les indicateurs spatio-temporels qui permettent de situer des éléments dans l'espace et des événements dans le temps. On relève à titre indicatif pour les indicateurs de temps les suivants : *sept heures, neuf heures, l'aurore, vingt minutes, le lendemain*. Quant aux indicateurs de lieu en voici quelques exemples : *au bord, en face, sur une hauteur, au milieu, etc.*

Quant à l'apostrophe, elle est un procédé narratif qui consiste à s'adresser directement à une personne, un animal ou une chose en l'interpellant. L'auteur dans son récit a interpellé le sommeil en lui reprochant le fait d'enlaidir l'apparence de la personne qui dort comme le montre le passage suivant : « *O sommeil, mystère ridicule qui donne au visage les aspects les plus grotesques, tu es la révélation de la laideur humaine. Tu fais apparaître tous les défauts, les difformités et les tares ! Tu fais que chaque figure touchée par toi devient aussitôt une caricature.* »

À l'issue de cette analyse, il s'est avéré que l'abondance du récit de voyage en matière de faits culturels revêt une importance capitale dans la mesure où il sert d'objet d'analyse (l'exemple sus-cité) pour l'apprenant tout comme l'enseignant. Ce dernier aura pour tâche de retransmettre l'image de l'autre sans pour autant lui donner d'éventuelles interprétations qui peuvent nuire à la perception de la différence par le public-apprenant. Autrement dit, son rôle consistera à inciter l'apprenant à établir une comparaison entre l'autre et soi-même tout en s'éloignant de tout type de prise de position qu'il soit personnel ou communautaire qui a pour origine, dans la plupart des cas, les stéréotypes et les préjugés qui sont très souvent réducteurs et parasitaires.

Dans une perspective d'éducation planétaire, la tâche de l'enseignant consiste à amener ses apprenants à abandonner leurs idées toutes faites et à adopter de nouvelles visions :

Les élèves peuvent apprendre à analyser de manière critique les stéréotypes et préjugés contenus dans les textes ou les illustrations proposés. Ils doivent savoir que leurs propres préjugés et idées toutes faites ont un fondement émotionnel plutôt que rationnel, et doivent être remis en cause ; mais, pour qu'un tel processus soit positif, les enseignants doivent s'assurer que ce sont les idées – et non pas les personnes – qui sont mises en question. (Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY, 2002 : p. 31)

En d'autres termes, il revient à l'enseignant de doter ses apprenants de la capacité à rendre les éléments inconnus plus familiers et à voir les éléments qui sont naturels pour eux comme relatifs et culturels.

Toutefois, il serait convenable de souligner que le fait de déterminer si l'apprenant a réellement modifié son point de vue, s'il est devenu plus tolérant vis-à-vis de la « différence » et de « l'inconnu » est très difficile. Car, il s'agit là, de l'évolution affective et morale de l'apprenant et la seule méthode pour la mesurer est de la quantifier (examen noté) pour faire état de la progression de l'apprenant. A cet égard, le Conseil de l'Europe a mis au point la méthode du Portfolio. (Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY, 2002 : p. 33). Ce Portfolio se compose de trois éléments : une section « Passeport », une Biographie linguistique et un Dossier.

Dans la section Passeport, il s'agit d'un bilan global des capacités de l'apprenant dans une langue donnée. Quant à la biographie linguistique, elle concerne tous les progrès qu'a réalisés l'apprenant lors de l'apprentissage. En ce qui concerne le Dossier, l'apprenant présente des matériels qu'il a sélectionnés, afin de documenter et d'illustrer les résultats ou expériences déjà enregistrés dans la « Biographie linguistique » ou le « Passeport ».

Pour conclure, nous rappelons que notre objectif est d'inciter le personnel-enseignant à réfléchir à une éventuelle introduction du récit de voyage en guise d'initier les apprenant de FLE au moyen à l'interculturel qui pour l'instant semble réservé uniquement aux apprenants du lycée.

Compte tenu de sa charge culturelle (présence de différents indices : référentiels, ethnoculturels et sociolinguistiques) si considérable, le récit de voyage peut initier les apprenants au moyen à l'interculturel ne serait-ce qu'à travers un simple travail de repérage d'éléments culturels comme un premier pas dans le processus de développement d'une compétence (inter)culturelle.

À l'ère de l'éclectisme méthodologique, l'enseignant dispose d'une certaine liberté quant au choix des méthodes et des thèmes dans les cours qu'il mène. Il peut donc, dans une perspective interculturelle, inciter ses apprenants à comparer un thème défini dans un contexte familier à des situations non familières.

Tenu également par les impératifs institutionnels, l'enseignant doit savoir combiner objectifs institutionnels, linguistiques et culturels. Ces derniers semblent jusqu'à maintenant marginalisés au profit d'un enseignement linguistique dépourvu de toute son identité culturelle. Cela pourrait trouver son explication en l'opacité méthodologique inhérente à l'enseignement de la culture elle-même qui demeure susceptible à maintes interprétations et par conséquent, elle ne constitue pas une entité enseignable selon des procédés stables. C'est la raison pour laquelle, les différentes stratégies

d'enseignement doivent savoir identifier les composantes culturelles représentatives de l'autre pour en faire des contenus cognitifs enseignables.

Références bibliographiques

1. ADAM J M. 1991. *Langue et littérature : analyses pragmatiques et textuelles*, Paris, Éditions Hachette, 221p.
2. PASQUALI. A.1994. *Le Tour des horizons : critique et récits de voyage*, Paris, Klincksieck, 180 p.
3. LEBEL. R. 1931. *Histoire de la Littérature coloniale française*, Paris, Larose, 236 p.
4. AFFERGAN, F. 1987. *Exotisme et altérité*, Paris, PUF,295 p.
5. DIOP, Ch. A. 1979. *Nations nègres et culture*, Paris, Présence Africaine. 564p.
6. BOYER. H. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 239p.
7. DOIRON. N. 1988. "L'art de voyager. Pour une définition du récit de voyage à l'époque classique." In *Poétique*, n° 73, février pp. 83-108.
8. HOOSHMAND. N. 2011. « Etude générique du récit de voyage » in Sixième année, Numéro 12, p.62.
9. PASQUALI. A. 1995. « Récits de voyage et critique : un état des lieux », consulté le 28/06/2017. URL : <http://textyles.revues.org/1949> ; DOI : 10.4000/textyles.1949.
10. BYRAM. M & GRIBKOVA. B& STARKEY H. 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*, consulté le 05/06/2017. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf
11. CAON. F. 2006. *Le plaisir dans l'apprentissage des langues : un défi méthodologique. Volume 3 de Documents de didactique des langues*, Traduit par GANDOLFI JANSENS Florence, consulté le 01/06/2017. URL : <http://arcaoild.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>
12. KRISTEVA, J. citée par Barthes Roland, « La théorie du texte », In Encyclopédie Universalis, consulté le 01/06/2017. URL : http://www.universalis.fr/encyclopédie/la_theorie_du_texte.