

## Transversal

### 13. Naviguer sur les eaux, les langues et les cultures dans l'espace caribéen et atlantique: Confluences et convergences

Silke Jansen (Erlangen-Nürnberg), Paula Prescod (Amiens)

[Silke.jansen@fau.de](mailto:Silke.jansen@fau.de), [paula.prescod@u-picardie.fr](mailto:paula.prescod@u-picardie.fr)

Dans l'histoire de l'espace colonial français, l'eau a toujours été un élément aussi bien de séparation que de connexion plus ou moins définitive. Les voies fluviales et maritimes ont joué un rôle important comme facilitateur des contacts culturels et linguistiques, et comme moteur de la colonisation et "de la mondialisation". Ceci est particulièrement vrai pour la Caraïbe, espace pluriculturel fortement marqué par les mobilités des personnes, et donc par le flot de pratiques culturelles et linguistiques, entre l'Europe, l'Afrique, le continent américain et les nombreuses îles de l'archipel. Ces mobilités résultent en une confluence inédite de ressources linguistiques d'origines très diverses, qui se produit dans des conditions de violence coloniale et d'inégalité.

À en croire la documentation coloniale française, ainsi que les trouvailles archéologiques, les populations insulaires des Petites Antilles (généralement connues sous le nom de "Caraïbes insulaires" ou Kalinagos) entretenaient des relations étroites entre elles et avec le continent bien avant la colonisation de la région par les Européens, donnant naissance à un répertoire linguistique étymologiquement mixte dans lequel confluent des éléments carib et arawak (cf. Penard/Penard 1926/27; Taylor 1977; Prescod sous presse). A partir du XVe siècle, les puissances coloniales telles que l'Espagne, la France, l'Angleterre et les Pays-Bas ont apporté avec elles leurs langues respectives. Au fur et à mesure que les Espagnols prirent le contrôle des Grandes Antilles, puis les autres puissances européennes du reste de l'archipel, des pratiques linguistiques de communication interculturelle s'établirent, dans lesquelles confluaient des éléments indigènes, hispaniques et d'autres langues européennes. Dans le cadre de leur mobilité au sein de l'archipel, les différents acteurs coloniaux contribuèrent à la diffusion de ces pratiques dans l'espace colonial aqueux et terrestre. Les créoles et le français de la région caribéenne en portent encore aujourd'hui les traces (cf. Jansen 2012).

La traite atlantique des esclaves constitue un autre élément qui relie l'histoire linguistique et culturelle de la Caraïbe à la mer et aux voies maritimes: la genèse des langues créoles à partir de la confluence des langues africaines et européennes est le résultat direct du déplacement forcé des personnes esclavagées à travers l'océan. Aujourd'hui encore, la nostalgie des côtes de l'Afrique de l'Ouest, ainsi que l'expérience douloureuse de la traversée résonnent dans certaines traditions discursives afro-caribéennes, telles que les chants vaudous (cf. Hebblethwaite 2021). De nos jours, la coexistence du français et des créoles, et la perméabilité qui existe entre eux, ainsi que les liens que les îles de la Caraïbe entretiennent avec leurs nombreuses diasporas aux Amériques et en Europe, permettent de nouvelles formes d'échanges et de confluences linguistiques et culturelles.

Nous nous proposons d'explorer les pratiques linguistiques et culturelles qui se sont développées dans l'espace de la Caraïbe (y compris dans la diaspora), en raison des mobilités et des confluences facilitées une fois de plus par les voies maritimes. Nous adoptons une perspective tant historique que contemporaine, cherchant à repérer les traces du passé dans les répertoires et pratiques linguistiques actuels. Seront examinées les situations de contact impliquant le français, et/ou d'autres situations de contact reflétées dans la documentation (coloniale ou moderne) française.

Les problématiques qui peuvent être abordées comprennent (entre autres):

- *Mobilités et confluences linguistiques et culturelles des populations antillaises indigènes* (confluences dans la langue kalinago/garifuna, rôle des Kalinago dans les échanges

culturels et linguistiques coloniaux, continuité culturelle et transmission historique de l'héritage indigène face à la mobilité, etc.)

- *Mobilités et confluences des langues et des cultures dans l'espace colonial français* (mots de voyage, vocabulaire des îles; traces du "français maritime" dans les créoles et les variétés antillaises du français; dénomination des confluent et des espaces aqueux)
- *Confluences et convergences des discours coloniaux* (pratiques linguistiques et culturelles décrites dans la documentation coloniale, par exemple dans le cadre de la mission ou dans les récits de voyage; discours sur la construction identitaire émanant des récits sur la mobilité (in)volontaires des peuples)
- *Confluences et convergences des éléments français, africains et indigènes* (enchevêtrement culturel, métissage linguistique, créoles, rôle des substrats africains dans la créolisation; confluences entre les pratiques linguistiques et culturelles indigènes et africaines dans le cadre des naufrages ou du marronage, etc.)

### **Bibliographie**

- Hebblethwaite, Benjamin. 2021. *A Transatlantic History of Haitian Vodou*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Jansen, Silke. 2012. "La formation du français régional et du créole des Antilles: l'apport du taïno". In: André Thibault (ed.). *Le français dans les Antilles. Études linguistiques*. Paris: L'Harmattan, 101–138.
- Peinard, Thomas/ Penard, Arthur. 1926/1927. "European influence of the Arawak language of Guiana". *De West-Indische Gids* 8, 165–176.
- Prescod, Paula (ed). sous presse. *The Carib, Kalinago, and Garifuna Peoples: Re-Investigating Indigeneity, Contact, and Hybridization in the Americas*. University of Illinois.
- Taylor, Douglas. 1977. *Languages of the West Indies*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

### **14. "Enthousiastes du théâtre français"? Transferts du théâtre des Lumières**

Matthias Kern (Dresden), Beatrice Schuchardt (Wuppertal)  
[matthias.kern@tu-dresden.de](mailto:matthias.kern@tu-dresden.de), [schuchardt@uni-wuppertal.de](mailto:schuchardt@uni-wuppertal.de)

Pendant le XVIII<sup>e</sup> siècle, le théâtre est l'un des médias de communication et de divertissement les plus importants en Europe. Notamment en France, la scène jouit d'un tel éclat dans la vie sociale qu'il est justifié d'y constater le développement d'une véritable "société de spectacle" (Poirson/Spielmann 2017). Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que le théâtre devienne aussi l'instrument choisi pour représenter les changements de la société et que la scène elle-même soit l'objet de plusieurs tentatives de réforme qui cherchent à rapprocher le spectacle de l'expérience du quotidien. Dans le contexte du théâtre français, il suffit de citer le cas du "drame bourgeois" de Denis Diderot: ce nouveau sous-genre doit non seulement doter la classe bourgeoise d'une certaine dignité sur scène, mais il doit également conduire à une nouvelle forme de récitation théâtrale, cherchant la proximité de l'expression naturelle et quotidienne.

En raison de cette interdépendance entre la société et le théâtre, les spectacles du XVIII<sup>e</sup> siècle s'intègrent également dans un dialogue à plus grande échelle, celui des transferts et des traductions de certains ouvrages, trames ou pratiques. Ces échanges se manifestent surtout dans le "genre sentimental" qui, originaire de l'Angleterre et institué par *The London Merchant* (1731) de George Lillo, inspire en France et en Espagne un théâtre commercial où l'économie des sentiments est étroitement liée à l'économie des biens (cf. Schuchardt 2023). Dans ce "triangle sentimental" constitué par les trois pays, les pièces de Diderot, Louis Sébastien Mercier, Pierre Augustin Caron de Beaumarchais, Falbair de Quingey et Jean François de La Harpe, eux-mêmes influencés par Lillo, s'avèrent être des modèles importants pour le théâtre espagnol (cf.

Fuentes 1999; García Garrosa 2012; 1991; 1990). Parallèlement au développement d'une "République des lettres " en langue française qui soigne les échanges entre les auteurs et les scientifiques européens, le théâtre en langue française se nourrit d'une part d'influences diverses et réussit ainsi à s'innover. L'exemple du théâtre de Marivaux illustre bien de quelle façon les canevas de la *commedia dell'arte* – et, dans la filée, le talent des actrices et des acteurs du Nouveau Théâtre-Italien – incitent le développement d'une nouvelle forme de comédie psychologique, dont l'expression 'étrangère' a même été constaté dans "L'Éloge de Marivaux" ambigu de d'Alembert. D'autre part, la scène française contribue également aux stratégies politiques et diplomatiques de la France qui poursuit, comme l'a montré Rahoul Markovits (2014), une véritable campagne de diffusion de l'héritage théâtral à travers l'Europe par le biais de troupes ou de talents individuels envoyés en tournée et aux théâtres des cours européennes. Autrement dit, les spectacles en langue française renforcent le "gallotropisme" (Adam/Mondot 2016) politique et social en Europe au niveau culturel.

En effet, l'écrivain et historien français d'origine italienne Louis-Antoine Caraccioli (1719–1803) constate dans son traité *Paris, le modèle des nations étrangères ou L'Europe française* de 1776 que le théâtre français jouit d'une faveur naturelle des sociétés européennes: "Les différents peuples ont beau être attachés à leur genre d'écrire & de déclamer, ils ne peuvent s'empêcher d'être enthousiastes du théâtre Français. "Toutefois, cette description cache les efforts politiques et les relations de pouvoir qui influencent cette prédilection. Le phénomène de diffusion mise au service d'intérêts politiques montre clairement comment l'idéal cosmopolite peut être employé comme un camouflage d'aspirations hégémoniques: les cours européennes du XVIII<sup>e</sup> siècle engagent souvent des troupes françaises afin d'agrandir leur prestige; mais cette marque de distinction, contrôlée et guidée par des agents diplomatiques de la France, exerce également une influence sur les normes sociales de sorte que les imaginaires morales hétéroclites se rapprochent du point de vue français. En même temps, comme le montrent les nombreuses "traductions" de pièces françaises en Espagne, qui sont en réalité des "adaptations" conçues pour un autre contexte culturel, ou l'influence de l'Opéra italienne sur les scènes françaises et espagnoles, les confluences entre les diverses traditions théâtrales européennes mènent aux innovations dans les conditions matérielles de l'activité théâtrale, tels que les décors et les techniques de scène (cf. Arreguá 2000). En France comme en Espagne, celles-ci vont de pair avec une réforme théâtrale qui s'inscrit dans l'ascension sociale de la bourgeoisie.

D'une part, notre section vise à rendre compte des apparitions et des significations du cosmopolitisme dans la société de spectacle française et européenne du XVIII<sup>e</sup>, tant au niveau de la trame des œuvres théâtrales qu'à celui de la pratique et de la politique du spectacle, ce qui implique les productions en langue française dans les divers pays de l'Europe. D'autre part, la section se propose d'étudier les influences des genres dramatiques, des auteurs ou des pièces particulières français dans d'autres pays européens, surtout ceux de langues romanes. Comment le théâtre s'intègre-t-il dans les discours esthétiques, politiques et philosophiques qui informent la pensée des Lumières en Europe?

Afin de répondre à ces interrogations, nous accueillerons des interventions à propos des sujets suivants:

- *Spectacle et économie*: commerce européen des œuvres théâtrales et développement d'un marché international du spectacle;
- *Pratiques de la traduction*: transfert culturel au travers de la traduction d'œuvres choisies;
- *Agents culturels et dynamiques de réception*: étude des prérequis du transfert culturel, des initiatives personnelles et de l'accueil critique des pièces traduites et/ou importées;
- *Théâtre et philosophie des Lumières*: modèles moraux de la société, mise en scène du contact interculturel et leur diffusion transfrontalière par le biais des spectacles;

- *Réformes théâtrales et société de spectacle interculturelle*: la part du transfert culturel dans les réformes du spectacle au XVIII<sup>e</sup> siècle, importation et adaptation de genres performatifs à l'échelle européenne et mondiale.

## Bibliographie

- Adam, Wolfgang/Jean Mondot. 2016. "Der Gallotropismus. Nutzen und Tragweite des Begriffs". In: Wolfgang Adam/Ruth Florack (eds.). *Gallotropismus, Bestandteile eines Zivilisationsmodells und die Formen der Artikulation / Gallotropisme, les composantes d'un modele civilisationnel et les formes de ses manifestations*. Heidelberg: Winter, 1–35.
- Arreguá, Juan P. 2000. "Algunas consideraciones acerca de la conformación técnica de la pintura teatral española en el siglo XIX". *Espéculo* 14, 1–29.
- Beaurepaire, Pierre-Yves. 2007. *Le mythe de l'Europe française au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Autrement.
- Beaurepaire, Pierre-Yves, Philippe Bourdin/Charlotta Wolff (eds.). 2018. *Moving scenes. The circulation of music and theatre in Europe in the age of enlightenment and revolution*. Oxford: Voltaire Foundation.
- De Luca, Emanuele. 2018. "La circulation des acteurs italiens et des genres dramatiques dans la première moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle". In: Sabine Chaouche et al. (eds.). *L'Opéra de Paris, la Comédie-Française et l'Opéra-Comique: Approches comparées (1669-2010)*. Paris: Publications de l'École nationale des chartes, 241–254.
- Fuentes, Yvonne. 1999. *El triángulo sentimental en el drama del Dieciocho (Inglaterra, Francia, España)*. Kassel: Reichenberger.
- García Garrosa, María Jesús. 1990. *La retórica de las lágrimas. La comedia sentimental española, 1751–1802*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- García Garrosa, María Jesús. 1991. "El comerciante inglés y El fabricante de paños: de la traducción a la adaptación". *Anales de Literatura Española* 7, 85–95.
- García Garrosa, María Jesús. 2012 "El trapero de Madrid de L.-S. Mercier, en la traducción de Antonio Valladares de Sotomayor (1801)". *Cervantes Virtual*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1–10. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-trapero-de-madrid-de-l-s-mercier-en-la-traducion-de-antonio-valladares-de-sotomayor-1801/>
- Goodman, Jessica. 2017. *Goldoni in Paris. "La Gloire et le Malentendu"*. Oxford: Oxford University Press.
- Grimberg, Michel. 2014. "Fonction des modèles français dans la rénovation du théâtre comique allemand au XVIII<sup>e</sup> siècle: diversité des répertoires et entrée dans la modernité". In: Guillemette Marot-Mercier/Nicholas Dion (eds.). *Diversité et modernité du théâtre du XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Hermann, 395–410.
- Gutiérrez Carou et al. (eds.). 2019. *Goldoni "avant la lettre": drammaturgie e pratiche attoriali fra Italia, Spagna e Francia (1650–1750)*. Venice: Lineadacqua.
- Lafarga, Francisco (éd.). 1999. *La traducción en España (1750–1830): lengua, literatura, cultura*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Markovits, Rahul. 2014. *Civiliser l'Europe: Politiques du théâtre français au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Paris: Fayard.
- McMahan, Matthew J. 2021. *Border-Crossing and Comedy at the Théâtre Italien, 1716–1723*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Poirson, Martial/Guy Spielmann. 2017. "Avant-propos". *Dix-huitième siècle* 49, 5–25.
- Schuchardt, Beatrice. 2023. *Die Anthropologisierung des Ökonomischen in spanischen Komödien, 1762-1805. Vom vir oeconomicus bis zur femina profusa*. Frankfurt am Main/Madrid: Iberoamericana Vervuert.

## **15. Entre convention, innovation et expérience esthétique. Influences des textes littéraires dans l'enseignement actuel du français (langue étrangère)**

Herle-Christin Jessen (Munich), Christian Grünagel (Bochum), Felix Nickel-Holze (Bochum)  
[herle.jessen@romanistik.uni-muenchen.de](mailto:herle.jessen@romanistik.uni-muenchen.de), [christian.gruennagel@ruhr-uni-bochum.de](mailto:christian.gruennagel@ruhr-uni-bochum.de),  
[felix.nickel@ruhr-uni-bochum.de](mailto:felix.nickel@ruhr-uni-bochum.de)

Les textes littéraires s'inscrivent dans des conventions, tant par leur contenu que par leur esthétique, les brisent par des innovations et les perpétuent dans une processualité constante. Dans le cadre de ces dynamiques, ils peuvent exercer une influence culturelle pendant des siècles ou perdre leur influence après peu de temps. Ils peuvent être redécouverts longtemps après leur création et éventuellement après un long oubli, déployer leur influence à nouveau et être vécus esthétiquement de telle sorte que les "adolescents soient interpellés et sollicités en tant que sujets de leur apprentissage" (Duncker 1999, 11). Dans la section transversale, il s'agira d'identifier et de discuter les phénomènes d'influence littéraire dans l'enseignement actuel du français en portant un regard spécifique sur leurs tensions entre convention, innovation et expérience esthétique.

Dans la crise actuelle de l'enseignement de la littérature en langue étrangère (voir Blume 2015; Hertrampf 2018; Ibler 2019; 2022), la propédeutique académique exigée par les programmes scolaires imposés par les Länder pour l'enseignement du français au lycée, semble à cet égard être plus que jamais un objectif à prendre en compte dans le débat sur la didactique de la littérature. C'est pourquoi cette section souhaite ouvrir un espace de discussion sur des textes influents dans le cadre d'une mise en réseau interdisciplinaire des études littéraires, des études culturelles, de la didactique et de la pratique scolaire. Il s'agit de discuter des influences littéraires et culturelles qui sont (ou devraient être) traitées dans l'enseignement du français d'aujourd'hui à l'aide d'œuvres littéraires et fictionnelles, de la manière dont les ouvrages proposés se positionnent dans le champ littéraire entre les conventions traditionnelles et les innovations littéraires - notamment en ce qui concerne le genre, la médialité, les moyens de création et l'utilisation de la langue -, de la manière dont ils pourraient être justifiés pour l'enseignement scolaire, travaillés avec les élèves sur le plan méthodologique et motivationnel et expérimentés sur le plan esthétique.

Dans sa transversalité littéraire et didactique, notre section met particulièrement l'accent sur les processus d'influence au sein de l'éducation culturelle et esthétique et sur le "moment épistémologique" (Otto 1998, 56) de l'apprentissage inter- et transculturel et littéraire. Selon les *Standards éducatifs* promulgués par la KMK (la Conférence des ministres de l'éducation allemands), la compétence en matière de textes et de médias comprend "la reconnaissance des caractéristiques conventionnelles et spécifiques à la culture des textes et des médias, l'utilisation de ces caractéristiques dans la production de ses propres textes ainsi que la réflexion sur le processus individuel de réception et de production" (KMK 2012, 20). La compétence à reconnaître les textes et les médias dans leurs forme et structure signifie donc pour les élèves apprendre à travailler sur ces supports et à les reproduire en tant qu'expression de moyens artistiques "conventionnalisés, marqués par la culture", et donc à la fois à prendre conscience des influences réciproques de la culture, de l'art et de la société et à les mettre en pratique dans leur propre créativité. La notion de convention joue un rôle central dans les *Standards éducatifs* allemands, non seulement pour la formation des compétences textuelles et médiatiques, mais aussi – en lien étroit avec elles (cf. Decke-Cornill 1994) – pour les compétences communicatives interculturelles: dans leur action communicative directe et médiatisée, les élèves "ont recours à leurs connaissances communicatives interculturelles et respectent les conventions culturelles. Ce faisant, ils sont en mesure de réfléchir à leurs propres représentations et attentes en interaction avec celles qui leur sont transmises et d'exprimer leur propre position" (KMK 2012, 19). Mais comment les élèves apprennent-ils concrètement, sur la base de textes littéraires, à réfléchir de manière critique sur les "conventions culturellement

marquées" et donc aux mécanismes d'influence qu'opèrent lesdites conventions sur leur monde, leurs attentes et aussi à les transcender – tout en suivant le postulat d'apprendre "à la fois de manière orientée vers l'action et en même temps de manière éthique et morale; enfin de manière logique et théorique et de manière esthétique et ludique" (Sievert-Staudte 1998, 27)? Comment cette "éducation en tant qu'auto-formation du sujet" (ibid.) se situe-t-elle entre "rapport à soi et rapport au monde" (Brandstätter 2012, 176) et surtout dans l'espace d'influence de la convention, de l'innovation et de l'expérience esthétique? Comment cet espace d'influence est-il marqué par les mécanismes de sélection des textes littéraires dans les processus menant ces œuvres à intégrer le canon national (cf. Calderón Villarino/Jessen 2020 ainsi que Calderón Villarino/Grünnagel/Jessen/Nickel-Holze [2023])? Quelle valeur ajoutée peut-on observer dans la prise de conscience des conventions et des dynamiques d'influence, en considération, en particulier, de la nature esthétique des textes et des médias, qui sont en mesure de donner lieu à une expérience personnelle, une expérience esthétique?

Et comment peut-on développer des compétences en esthétique littéraire applicables dans la pratique scolaire (entre autres à partir de Spinner 1998, Engel 2004, Kammler 2006; Spinner 200; Lösener 2010; Hallet 2010; Surkamp 2012; Durczok 2016; Bruno 2020), alors que leur modélisation "théorique et conceptuelle ainsi qu'empirique" constitue encore un desideratum de la recherche (Surdkamp 2012, 86)? De plus, il s'agira d'intégrer dans la discussion transversale des positions de recherche centrales sur l'éducation esthétique ou l'expérience esthétique (cf. Dewey 1980; Goodman 1998; Küpper/Menke 2003; Brandstätter 2013; Deines/Liptow/Seel 2013; Bertram 2014; Welsch 2017).

En outre, les mythes littéraires et culturels, les topoï, les scripts, les motifs et les stéréotypes ainsi que le potentiel d'une expérience esthétique à leur égard impliquent de fait une didactisation, à l'époque où domine une attitude de consommation médiatique souvent irréfléchie qui exige plus que jamais des élèves vivant dans cette "ère de perceptions éphémères" (Spinner 1998, 47) une "compétence en matière de fictionnalité" (Rössler 2010). Cette didactisation devrait se situer à la hauteur de la recherche actuelle dans les sciences de référence, en s'appuyant sur les concepts de la didactique littéraire inter- et transculturelle (cf. Schumann 2008; Reimann 2017) et intertextuelle (cf. Hallet 2002). Nous sommes convaincus que la didactique ainsi que les études littéraires et culturelles peuvent et devraient entrer dans un dialogue constructif par le prisme d'une mise en perspective de leurs objets en partie identiques, en partie (encore) divergents, et développer ainsi l'enseignement de la littérature étrangère et ses formats de tâches dans l'enseignement scolaire tournés vers les compétences indispensables à notre époque.

Nous souhaitons concentrer notre travail de section sur quatre domaines:

*Les lectures dans l'enseignement actuel du français:*

- Quelles œuvres de fiction connues ou moins connues, influentes ou non, sont présentes dans l'enseignement actuel du français et quelles raisons justifient leur présence? Comment peut-on mesurer leur "influence" ou du moins la rendre plausible et l'appréhender du point de vue de la didactique de la littérature?
- Comment les études littéraires, les études culturelles, la didactique et la pratique scolaire peuvent-elles coopérer en vue de choisir des lectures scolaires et des formats d'exercices appropriés?

*Convention, canonisation, innovation*

- Comment l'influence des œuvres de fiction se développe-t-elle et se mesure-t-elle dans le champ de tension entre convention et innovation? Pourquoi, par exemple, certains textes exercent-ils leur influence culturelle en dehors de l'école, tandis que d'autres s'épuisent dans un contexte scolaire sans avoir d'impact notable sur la société et sans être pris en compte par les études littéraires?

- Quel rôle jouent les processus de canonisation par les maisons d'édition, les normes éducatives et les programmes scolaires, les sujets du baccalauréat, les répercussions socioculturelles, etc.?

#### *Acquisition de compétences entre inter-/transculturalité et intertextualité*

- Pourquoi et par quels mécanismes les textes littéraires et autres ouvrages fictionnels déploient-ils une influence spécifique lorsqu'ils sont considérés non seulement sur le plan thématique, mais aussi précisément dans leur nature esthétique, et comment peut-on faire fructifier ce rapport aux textes ou autres médias dans l'enseignement?
- Comment la prise de conscience de la dimension intertextuelle des œuvres littéraires peut-elle également servir à promouvoir les compétences communicatives interculturelles ainsi que les compétences textuelles et médiatiques?

#### *L'expérience esthétique*

- De quelle manière les textes littéraires, les films, les romans graphiques, etc. peuvent-ils avoir une influence durable, en particulier lorsque les élèves peuvent y faire une expérience esthétique et apprendre à y réfléchir?
- Quelle est la place de l'éducation/expérience esthétique dans l'enseignement actuel du français et quelle devrait être sa place à l'avenir?

### **Bibliographie**

- Bertram, Georg W. 2014. *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- Blume, Otto-Michael. 2015. "Im Wunderland der Kompetenzen – Und wo bleiben die Inhalte?" *Französisch heute* 3, 29–36.
- Brandstätter, Ursula. 2013. "Ästhetische Erfahrung". In: Hildegard Bockhorst et al. (eds.). *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed, 174–180.
- Bredella, Lothar et al. (eds.). 2007. *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT.
- Bruno, Carlo. 2020. *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- Calderón Villarino, Ángela/Jessen, Herle-Christin (eds.). 2020. "Stellenwert und Relevanz klassischer Texte im Unterricht". *HeLix. Beihefte zur romanischen Literaturdidaktik* 13.
- Calderón Villarino, Ángela et al. (eds.). 2023. "Fremdsprachliche Schullektüren auf dem Prüfstand – der 'implizite Kanon' im Blick von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik". *HeLix. Beihefte zur romanischen Literaturdidaktik* 18.
- Decke-Cornill, Helene. 1994. "Intertextualität als literaturdidaktische Dimension. Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektürereihen". *Die Neueren Sprachen* 93/3, 272–287.
- Deines, Stefan et al. (eds.). 2013. *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Berlin: Suhrkamp.
- Dewey, John. 1980. *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Duncker, Ludwig. 1999. "Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung". In: Norbert Neuß (ed.). *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, 9–20.
- Durczok, Frederik. 2016. *Ästhetik und Didaktik. Auf der Suche nach Unterricht für die Zukunft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Engel, Birgit. 2004. *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Garofalo, Nicola/Grünnagel, Christian. 2020. "Skandalautoren in der Schule? Literaturdidaktische Überlegungen zu Michel Houellebecq's Roman *Soumission* in der gymnasialen Oberstufe". In Andreas Grünewald et al. (eds.). *Kontrovers. Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft*. Trier: WVT, 209–227.
- Goodman, Nelson. 1998. *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hallet, Wolfgang. 2002. *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang. 2010. "Literarische Kompetenz". In: Carola Surkamp (ed.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 232–233.
- Hertrampf, Marina O. 2018. "(K)Eine Zukunft für den fremdsprachlichen Literaturunterricht an Schulen?! Perspektiven und Ansätze". *HeLix. Dossiers zur romanischen Literaturwissenschaft* 11, 41–61.
- Ißler, Roland Alexander. 2019. "Zeit für Bildung in Zeiten der Effizienzlogik. Ein Gang zur Quelle oder: Vom Wert kultureller und humaner Bildung für den romanischen Fremdsprachenunterricht". In: Redecker, Anke et al. (eds.). *Bildung – noch immer ein wertvoller Begriff?! Festschrift für Volker Ladenthin zum 65. Geburtstag*. Göttingen: V&R, 177–198.
- Ißler, Roland Alexander. 2022. "Les merveilleux nuages ... Plädoyer für die Aufwertung ästhetischer Momente im Französischunterricht". *Französisch heute* 53/2, 5–9.
- Kammler, Clemens. 2006. *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- KMK. 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf).
- Küpper, Joachim/ Menke, Christoph (eds.). 2003. *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lösener, Hans. 2010. "Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse". In: Iris Winkler et al. (eds.). *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Hohengehren: Schneider, 82–97.
- Nickel-Holze, Felix. 2023. "Jüdische Identität(en) in Éric-Emmanuel Schmitts *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran*". *HeLix. Beihefte zur romanischen Literaturdidaktik* 18.
- Otto, Gunter. 1994. "Das Ästhetische ist 'Das Andere der Vernunft'. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung". *Friedrich-Jahresheft* XII, 56–58.
- Reimann, Daniel. 2017. *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: ibidem.
- Rössler, Andrea. 2010. "Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht. Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht". In: Claus Altmayer et al. (eds.). *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Baltmannsweiler: Schneider, 167–177.
- Sievert-Staudte, Adelheid. 1998. "Ästhetisches Lernen". In: Dieter Haarmann (ed.). *Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe der Reformdiskussion*. Weinheim: Beltz, 22–27.
- Surkamp, Carola. 2012. Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang Hallet/Ulrich Krämer (eds.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer, 77–90.
- Schumann, Adelheid. 2008. "Transkulturalität in der Romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Konzepte am Beispiel der *littérature beur*". *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, 81–94.
- Spinner, Kaspar H. 1998. "Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute". *Der Deutschunterricht* 50/6, 46–54.
- Spinner, Kaspar H. 2006. "Literarisches Lernen". *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Welsch, Wolfgang 2017. *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.