

Apprentissage de la littérature par les textes : représentations des langues chez les écrivaines d'expression française

Rosiane Maria Soares da Silva Xypas*

<https://orcid.org/0000-0001-8684-1289>

« ... car celui qui connaît deux langues connaît forcément deux cultures aussi, (...). Et ça a toutes les chances d'être quelqu'un de plus fin que les monolingues impatriés. »

Nancy Huston (*Nord Perdu*, 1999)

Résumé : L'objectif de cet article est de proposer une approche de l'apprentissage de la littérature contemporaine d'expression française à travers les textes littéraires. Pour ce faire, il présente une analyse des représentations des langues chez sept écrivaines plurilingues. Il examine le terme « apprentissage » en relation avec le mot « littérature », tel qu'il est défini dans divers dictionnaires, ouvrages didactiques et théories de l'enseignement de la littérature, ainsi que dans les théories portant sur les stratégies de lecture littéraire et la dimension (inter)culturelle. Enfin, cette étude propose des pistes pour rompre avec les représentations figées des enseignants en formation concernant les langues qu'ils enseignent.

Mots-clés : Apprentissage de la littérature par les textes. Dimension interculturelle. Lecture littéraire. Représentations des langues d'écrivaines d'expression française.

Learning Literature through Texts: Language Representations in French-Language Women Writers

Abstract : The objective of this article is to propose an approach to learning contemporary French-language literature through literary texts. To this end, it presents an analysis of language representations by seven multilingual female writers. It examines the term "learning" in relation to the word "literature," as defined in various dictionaries, didactic books, and theories of literary education, as well as in theories concerning literary reading strategies and the (inter)cultural dimension. Finally, this study suggests ways to break away from the fixed representations held by trainee teachers regarding the languages they teach.

* Universidade Federal de Pernambuco. Professeure de langue et littérature françaises au sein du Département de Lettres. E-mail : rosiane.mariasilva@ufpe.br.



Keys-words : Intercultural dimension. Literature learning through text. Literary reading. Representations of languages by French-speaking women writers.

Aprendizagem da literatura por meio de textos : representações das línguas de escritoras de expressão francesa

Resumo : O objetivo deste artigo é propor uma abordagem do aprendizado da literatura contemporânea de expressão francesa por meio do estudo de textos literários. Para isso, ele oferece uma análise das representações linguísticas em sete escritoras plurilíngues. Examina o termo "aprendizado" em relação à "literatura", conforme definido em vários dicionários, obras didáticas e teorias do ensino literário, bem como nas teorias sobre estratégias de leitura literária e a dimensão (inter)cultural. Por fim, este estudo propõe caminhos para romper com as representações fixas dos professores em formação sobre as línguas que eles ensinam.

Palavras-chave: Aprendizagem de literatura por texto. Dimensão intercultural. Leitura literária. Representações das línguas de escritoras de expressão francesa.

Introduction

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS) aux étrangers remonte à une longue histoire marquée par l'ingéniosité, les efforts et les évolutions culturelles et politiques (Cuq, 2003). Cet enseignement inclut également la littérature (Gruca, 2017), qui a connu une introduction suivie d'une éviction dans diverses pratiques pédagogiques (Germain, 1993). Historiquement, lorsque la littérature a été réintégrée dans les méthodologies d'enseignement des langues, elle était perçue comme un événement social et discursif majeur, ainsi qu'un espace privilégié pour l'apprentissage en didactique des langues-cultures.

Dans le cadre de la discipline de littérature contemporaine d'expression française enseignée en Licence de Lettres-Françaises à l'Université Fédérale de Pernambuco (UFPE), l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE favorise un apprentissage axé sur les textes. Cette approche met en lumière les diverses représentations d'une langue-culture française, apprise à l'âge adulte. Par ailleurs, la littérature permet de réfléchir sur les représentations que les apprenants ont des langues qui les influencent. Selon les

enseignants en formation, le champ lexical associé au mot « littérature » inclut des termes tels que langue, lecture, compréhension, interprétation, difficulté, culture, maternelle, étrangère, découverte, enseignement, apprentissage, et textes, entre autres.

Dans le sillage de la psychologie de l'apprentissage, le texte est considéré comme « une des formes privilégiées de l'apprentissage par instruction » (Weil-Barais, 2011, p. 493). L'apprentissage par les textes littéraires favorise des confrontations entre les connaissances antérieures issues de la langue maternelle et les connaissances nouvelles acquises en langue étrangère par l'enseignant en formation. Un des moyens privilégiés de l'apprentissage par les textes est le travail effectué à travers l'axe de la lecture littéraire, qui permet d'approfondir les connaissances de l'enseignant sur un thème particulier.

Dans cette étude, le thème abordé est celui de *l'expérience vécue entre les langues*, mettant en lumière la valeur accordée à la langue française par les écrivaines incluses dans notre *corpus*. Ces écrivaines soulignent les comparaisons entre leur langue maternelle et la langue française qu'elles ont choisie à l'âge adulte pour leur expression littéraire. L'enseignement par les textes favorise également la création d'un espace d'apprentissage qui « implique le retour critique sur soi-même » (Louis, 2009, p. 101) à travers des réflexions interculturelles portant sur divers thèmes. Cependant, dans cette étude, j'explore le thème du plurilinguisme chez les écrivaines sélectionnées. En effet, dans les études littéraires, j'ai observé qu'au cours de l'apprentissage par les textes, « ceux qui avaient beaucoup de connaissances sur le domaine traité, étaient les plus capables » (Weil-Barais, 2011, p. 494) d'exprimer leurs échos subjectifs (Langlade, 2004). Cette capacité favorise une meilleure appropriation des textes lus, grâce à l'acquisition des compétences linguistico-culturelles des lecteurs, issues de leurs langues maternelles.

Il apparaît que le rôle de l'apprentissage est de susciter des comportements et des attitudes afin de permettre une interaction chez les apprenants. Par conséquent, la compréhension des textes est influencée par divers facteurs : ceux inhérents au texte lui-même, tels que sa structure et son contenu ; des variables linguistiques ou structurelles

; la nature de la tâche demandée au sujet, ou celle qu'il se fixe lui-même en fonction de sa perception de la situation ; enfin, toutes les connaissances dont dispose le sujet (Weil-Barais, 2011). En réalité, les processus d'apprentissage de la littérature par les textes sont considérés comme un domaine d'étude permettant d'observer la langue littéraire de manière concrète. De plus, ces processus peuvent induire des changements d'attitude cognitive chez l'apprenant dont l'utilisation des stratégies d'apprentissage axées sur la lecture des textes.

Tout apprenant est conscient de l'existence des stratégies d'apprentissage. Les connaissances des stratégies d'apprentissage en lecture englobent l'étude des profils des bons et des faibles apprenants. Les bons apprenants se distinguent par un style d'apprentissage personnel efficace, tandis que les faibles apprenants manquent souvent de prise de conscience de leurs propres processus d'apprentissage et montrent une faible flexibilité dans l'utilisation des stratégies. Celles-ci peuvent être directes (mnémoniques, cognitives et compensatoires) ou indirectes (métacognitives, affectives et sociales), comme l'indique Cyr (1998).

Les *stratégies métacognitives* aident l'apprenant à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage, en incluant des aspects tels que l'anticipation, la planification, l'attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification des problèmes et l'autoévaluation. Dans le cadre de l'apprentissage de la lecture littéraire, par exemple, chaque enseignant en formation devrait intégrer plusieurs de ces stratégies, en particulier celle de l'anticipation, et être conscient de leur utilisation pour progresser dans la lecture. Les *stratégies cognitives*, quant à elles, impliquent une interaction active entre l'apprenant et la matière à l'étude. Elles incluent la pratique de la langue, la mémorisation, la prise de notes, le groupement, la révision, les inférences, la déduction, la recherche documentaire, la traduction, la comparaison avec la langue maternelle (L1) ou une autre langue connue, l'établissement de liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures, et le résumé. J'ai observé que les professeurs en formation utilisent particulièrement les stratégies d'inférence, de déduction et de comparaison.

Cela leur permet de comparer leur propre apprentissage du français avec celui des écrivaines étudiées, ce qui est extrêmement bénéfique. Les *stratégies socio-affectives* impliquent que l'apprenant pose des questions de clarification et de vérification, telles que la répétition, la sollicitation d'explications ou de reformulations auprès du professeur ou d'un locuteur natif. Ce sont ces types de stratégies qui favorisent l'interaction avec les pairs par la coopération et la gestion des émotions, y compris la réduction de l'anxiété. En effet, « la recherche sur l'acquisition des L2 ne s'est jamais désintéressée des facteurs affectifs » (Cyr, 1998, p. 57). Cela correspond également à mes démarches d'enseignement de la littérature. Je remarque que chaque enseignant en formation parvient à réduire son anxiété lorsqu'il interagit avec ses pairs et le professeur pour obtenir des clarifications et/ou des vérifications sur sa compréhension de la lecture individuelle réalisée. En effet, « l'enseignement de la lecture littéraire à l'université est établi par le biais de l'élaboration d'activités avec des tâches qui visent le développement de l'intelligence du sujet-lecteur » (Xypas, 2023a, p. 37).

L'objectif de cet article est de promouvoir une approche de l'apprentissage de la littérature à travers l'étude des textes. Pour cela, il est essentiel de comprendre la relation de chaque écrivaine avec la langue française par rapport à sa langue maternelle. Il s'agit également de saisir en quoi ces relations avec la langue française diffèrent d'une écrivaine à l'autre. À cette fin, j'ai choisi de traiter la thématique de l'expérience plurilingue à travers huit extraits écrits par des voix féminines qui vivent entre plusieurs langues, notamment l'anglais, l'allemand, le français, le chinois, l'espagnol, le hongrois, le russe, le persan et le slovène. Leurs langues maternelles incluent l'anglais, le chinois, l'espagnol, le hongrois, le persan et le slovène. Une présentation détaillée du *corpus* littéraire est fournie dans la troisième partie de cet article. La méthodologie employée est inspirée de l'herméneutique, qui consiste à interroger le texte, à rendre explicite ce qui est implicite, et à situer chaque texte dans le contexte des autres écrits des écrivaines étudiées.

Dans la première partie de cet article, j'ai entrepris une recherche sur le terme *apprentissage* en relation avec le mot *littérature* tel qu'il est défini dans divers dictionnaires, manuels et théories d'enseignement de la littérature. La deuxième partie abordera les stratégies d'apprentissage en tant que moyens d'enseignement de la lecture littéraire, dans le but de libérer l'imaginaire du sujet lecteur-scripteur concernant son expérience plurilingue. La dernière partie exposera la dimension interculturelle à travers une étude comparative des représentations de la langue maternelle et de la langue française chez les écrivaines étudiées.

Dictionnaires, manuels et théories : perspectives sur l'apprentissage de la littérature

Si l'apprentissage implique un changement de comportement, comment la notion d'apprentissage est-elle conçue dans les matériels didactiques souvent utilisés par des professionnels allophones dans leur domaine ? Pour répondre à cette question, j'ai consulté : *i.* des notices de dictionnaires de littérature, *ii.* des avant-propos de manuels de FLE et *iii.* quelques introductions de livres théoriques sur l'enseignement de la littérature.

Tout d'abord, j'ai constaté que le mot « apprentissage » ne figure pas dans les notices des dictionnaires spécialisés de prestige, à savoir : *Dictionnaire de la didactique de la littérature* (2020), *Le dictionnaire du littéraire* (2004), *Vocabulaire de l'analyse littéraire* (2002), *Littérature française – La littérature française de A à Z* (1998) et *Guide des idées littéraires* (1987). Dois-je alors séparer le mot « littérature » de celui d'« apprentissage » ? Ou dois-je comprendre que la littérature n'apprend rien à personne ?

Outre l'examen des *notices* de divers dictionnaires, nous avons également analysé les *avant-propos* de manuels de FLE, c'est-à-dire des textes qui précisent le contenu des

ouvrages à lire. Dans *l'avant-propos* de la *Collection Littéraire* (2004), il est mentionné que l'objectif de l'ouvrage est de faciliter les explications en classe et de proposer des lectures complémentaires en lien étroit avec les textes littéraires. *Littérature en dialogues* (2006) a pour but de faire découvrir des auteurs ainsi que leurs œuvres aux apprenants adultes et adolescents de niveau intermédiaire. Quant à *Livres ouverts* (2008), les analyses structuralistes de textes littéraires visent à aider l'apprenant à développer sa capacité à rédiger un essai, un compte rendu ou une argumentation. *Littératures francophones en classe de FLE* (2011) propose d'intégrer des activités pédagogiques basées sur des observations en classe. *La littérature en classe de FLE* (2013) a pour objectif de proposer un enseignement de langue et de civilisation fondé sur des témoignages d'enseignants ayant une expérience dans des institutions étrangères. Enfin, *Lectures d'auteurs - Progresser à l'écrit avec la littérature française* (2014) vise à développer l'écriture à travers les textes littéraires, bien que *l'avant-propos* de ce manuel ne précise pas clairement quel type d'écriture est à développer.

En analysant ces *avant-propos*, je suis arrivée à deux conclusions. La première est qu'ils présentent des expressions liées à l'enseignement de la littérature telles que « explications en classe », « proposition de lectures complémentaires de textes littéraires », « découverte des auteurs », « analyses structuralistes », « rédaction d'essais, de comptes rendus et d'argumentations », « enseignement de la langue et de la civilisation », « développement de l'écriture à travers les textes littéraires ». Néanmoins, les *avant-propos* des manuels observés ne présentent pas de références claires reliant le mot *apprentissage* au mot *littérature*. En effet, ces manuels n'évoquent même pas le lien existant entre *l'apprentissage de la littérature* et *la lecture littéraire*. Toutefois, le processus d'apprentissage me semble indissociable non seulement de la compréhension et de l'interprétation des textes, mais aussi de leur appropriation littéraire. Ce parcours de lecture littéraire, qui commence par la compréhension des textes, passe par leur interprétation pour aboutir à leur appropriation littéraire, devrait être un chemin incontournable dans la formation des enseignants de FLE.

Tout se passe alors comme si l'apprentissage des compétences linguistico-culturelles ne posait pas de problème aux apprenants, comme si la littérature et l'apprentissage ne coexistaient pas. Or, l'apprentissage de la littérature englobe à la fois la compréhension et l'interprétation, afin d'aboutir à une véritable appropriation littéraire. Celle-ci est vue comme « le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire, tout en y mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (Shawky-Milcent, 2020, p. 221). De ce fait, peut-on forger la mémoire du sujet lecteur-scripteur à travers les textes littéraires ? Je pense que oui, afin de pouvoir augmenter son autonomie linguistico-culturelle dans la langue apprise.

Passons à présent, à l'analyse des *introductions* des livres théoriques sur l'enseignement de la littérature pour mieux comprendre le rôle de l'apprentissage par les textes dans ce domaine culturel. Dans *Pour une didactique de la littérature* (1997), le mot *apprentissage* est lié « aux stratégies d'apprentissage » (Séoud, 1997, p. 4). Dans la collection *Littérature Progressive du français* (2004), la littérature est mise en relief comme « support d'apprentissage de langue et de cultures étrangères » (Blondeau & Allouache, 2004, p. 3). Dans *La littérature en FLE – État des lieux et nouvelles perspectives* (2014), le but est de proposer « une réflexion sur la littérature dans l'enseignement-apprentissage de langue étrangère » (Dufays, 2014, p. 3), tandis que *La littérature dans l'enseignement du FLE* (2015), fait de la littérature « le levier d'une approche renouvelé de la langue, afin de développer des compétences à la fois communicatives et interprétatives en associant l'apprentissage langagier avec la sensibilité, l'imaginaire et la pensée » (Godard, 2015, p. 12). Enfin, dans *Littérature et enseignement du FLE : démarches et dispositifs innovants* (2022), les compétences d'apprentissage mettent en relief « la lecture littéraire comme un processus et les écritures créatives comme des produits » (Xypas et Aubin, 2022, p. 8).

Après avoir examiné toutes ces *introductions*, j'ai remarqué que les propositions didactiques pour l'enseignement de la littérature, telles qu'elles sont présentées dans les

introductions étudiées, sont liées à des stratégies d'apprentissage. Cependant, celles-ci restent indéterminées. Par ailleurs, j'ai constaté que la littérature, perçue comme un support d'apprentissage de la langue-culture étrangère, relève de la représentation la plus pratiquée en FLE. En revanche, on se demande s'il ne serait pas plus intéressant et enrichissant d'aller au-delà de ces représentations, c'est-à-dire, de dépasser l'étude formelle du texte, incluant la vie de l'auteur, les critiques du livre, les analyses stylistiques et linguistiques, etc., pour se concentrer sur l'œuvre en elle-même, en accueillant les échos subjectifs des sujets-lecteurs pour forger leurs mémoires littéraires. En outre, j'ai également observé que l'apprentissage de la littérature favorise le développement de la lecture ainsi que de l'écriture, ce qui me paraît une démarche pédagogique pertinente.

Cependant, lorsque le mot *apprentissage* n'est pas présent dans des matériels pédagogiques d'enseignement de la littérature, comme dans les dictionnaires analysés, cela m'interroge profondément. En effet, cela révèle peut-être que la notion de littérature semble dissociée des autres savoirs, plus concrets, car elle appartient aux savoirs subjectifs. C'est peut-être la raison pour laquelle les élèves n'arrivent pas à comprendre les buts de son enseignement-apprentissage. Le monde subjectif, qui n'a pas toujours une issue pratique, mais certainement psychologique et affective, semble ainsi bousculer nos conceptions du savoir, qui tendent à intellectualiser et à ne concevoir comme objet d'apprentissage que des *concepts*, comme s'interroge Chabanne (2005). Il semble que l'on apprend tout sur la littérature, sauf "l'œuvre". Je veux dire par là que les connaissances, par exemple, sur les courants littéraires auxquels appartiennent les écrivains ne transforment pas les lecteurs. Pour moi, la didactique de la littérature devrait nous obliger à réfléchir sur ces objets fuyants que sont les affects. Je me demande donc s'il est possible de s'approprier les textes littéraires sans la dimension affective qui comporte l'acte même d'apprendre.

Les termes « apprentissage » et « littérature » englobent diverses compétences à développer chez les enseignants en formation et suscitent des répercussions sur les

locuteurs du monde entier en ce qui concerne les représentations du français langue étrangère. Il est évident que « l'attente est grande face au français : désirs de réussite professionnelle, de détention de capital social, patrimonial. Le français est une langue recherchée dans le monde professionnel ou dans la sphère de l'enseignement » (Auger, 2021, p. 103). Ainsi, le concept d'*apprentissage de la littérature par les textes* nécessite une prise de conscience particulière au-delà des connaissances linguistico-culturelles, concernant la relation de chaque enseignant en formation avec les langues. En d'autres termes, *l'apprentissage de la littérature par les textes* s'appuie sur les ressources d'apprentissage de l'enseignant en formation, issues de sa langue maternelle, afin de développer des stratégies de lecture-écriture littéraire dans la langue de l'Autre. Cependant, pour ce faire, il est nécessaire de les connaître d'abord afin de les utiliser judicieusement et de les enseigner par la suite.

De l'enseignement des stratégies d'apprentissage à une dimension interculturelle centrée sur la lecture littéraire

En lecture littéraire, plusieurs facteurs influent sur le choix des stratégies, notamment la personnalité, le style d'apprentissage, la tolérance à l'ambiguïté et l'âge de l'apprenant. Les *stratégies d'ordre affectif*, telles que les attitudes, les motivations, la confiance en soi, ainsi que le niveau de conscience métacognitive, sont également importantes à considérer. Ces stratégies amènent les enseignants en formation à réfléchir sur leur rôle en tant qu'apprenants, les encourageant à explorer leurs propres croyances, connaissances antérieures et les limites de leur autonomie. En effet, les stratégies d'apprentissage observables relèvent des processus mentaux, qui, selon Cyr (1998, p. 05), « ne peuvent être sondés qu'à l'aide de l'introspection », comme l'aspect de l'interlangue, des stratégies et des styles de l'apprenant. Ainsi, la lecture de textes

littéraires se prête à merveille à un apprentissage interculturel, pourvu que l'enseignement favorise l'autonomie de l'apprenant dans l'appropriation de son savoir littéraire. De plus, selon Xypas (2022, p.81), « l'élaboration d'activités de lecture favorise des sélections prudentes des éléments privilégiés du texte lu ». Ces sélections prudentes dépendent de l'intelligence de la mémoire sélective du lecteur, visant à éviter une surcharge cognitive et émotionnelle. En effet, une surcharge de travail peut déclencher de l'anxiété et un sentiment d'échec chez l'apprenant.

Tout lecteur de langues étrangères dépend de son niveau de maîtrise linguistique pour élaborer une compréhension plus fine et détaillée du texte lu. En conséquence, le choix entre une lecture silencieuse ou à haute voix dépendra également des types d'activités proposées. En effet, la lecture est perçue comme un savoir socioculturel intégré à la vie quotidienne. Elle est un artefact culturel qui a le pouvoir de remodeler les structures neuronales du cerveau humain. En étant exposé à une variété de textes, « l'apprenant bénéficie d'une meilleure flexibilité mentale », selon Naccache, L. et Naccache, K. (2020, p. 193), sans subir de surcharge de travail, ce qui favorise des opportunités d'apprentissage accrues et une meilleure appropriation de la lecture littéraire.

Pour entamer l'étude de la notion de la *lecture littéraire*, commençons par examiner la notice intitulée « Lecture littéraire en Français langue étrangère », rédigée par Séoud et Dufays (2020), dans l'ouvrage « Un dictionnaire de didactique de la littérature ». Ces auteurs consacrent quatre pages à la notion en question affirmant qu'elle oscille entre notion « plurielle et conflictuelle » (Dufays, 2005/2020, p. 76). Malgré les nombreux adjectifs qualificatifs associés au concept de lecture littéraire, celui-ci a évolué au fil du temps, bien que sa définition reste sujette à débat. En effet, selon Le Robert - *Dictionnaire des synonymes* (2005), la lecture peut être perçue comme un décodage, un déchiffrement, un décryptage ou une herméneutique. Pour Germain (1993, p. 01), elle constitue un « acte de lire, une activité d'une très grande complexité ».

Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues et cultures, les conceptions de la *lecture* varient selon les différentes approches. Par exemple, selon la *méthode traditionnelle*, la lecture consiste essentiellement à établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue seconde (étrangère) par le biais de la traduction. Cette méthode est encore largement pratiquée de nos jours en classe de langues étrangères, surtout lorsque les apprenants ne maîtrisent pas encore la langue cible de manière intime. L'*approche structuro-behavioriste* soutient que la lecture n'est rien de plus qu'un autre exercice systématique, une manière plus ou moins implicite de renforcer les compétences orales, sans pour autant préparer l'étudiant à comprendre le sens du message. Cette approche de lecture de textes littéraires est souvent utilisée avec les apprenants débutants, car ils n'ont pas encore acquis suffisamment de vocabulaire et de syntaxe dans la langue étudiée, en raison du manque de temps pour les maîtriser.

Dans l'*approche structuro-globale audio-visuelle*, enseigner la lecture implique l'apprentissage du rythme et de l'intonation nécessaires dans un contexte exolingue. Cependant, selon l'*approche cognitive*, la construction du sens devrait être l'objectif principal de la lecture. Dans le cadre de l'*approche communicative*, l'acte de lire est un processus de communication au cours duquel le lecteur reconstruit un message en fonction de ses propres objectifs de communication. Il s'agit en effet de pratiques de communication qui impliquent une compétence complexe, comprenant plusieurs composantes telles que « la maîtrise linguistique, textuelle, référentielle, situationnelle, etc. » (Cornaire, 1999, p. 8). De nos jours, pour certains, la lecture, avec toutes ses composantes, peut être une activité difficile à acquérir, que ce soit dans leur langue maternelle ou une langue étrangère. Cela est particulièrement vrai lorsqu'il s'agit de l'appropriation littéraire et de l'apprentissage de la lecture, selon les théories de la neuroscience et de la psychologie de l'apprentissage. Je comprends que l'acte de lire est paradoxal : parfois considéré comme antinaturel, parfois comme un acte qui fait progresser l'humanité.

Quant à la *perspective actionnelle*, le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) présente trente-sept occurrences du mot *lecture*, dont nous citerons ici quelques-unes. Le Cadre définit la lecture ou la compréhension de l'écrit comme une compétence à acquérir par l'apprenant. Dans la rubrique des « Activités de réception et stratégies », le mot *lecture* est associé à diverses thématiques, allant de la vie personnelle aux textes dans le domaine éducatif, incluant des utilisations poétiques et esthétiques. De plus, la lecture favorise diverses tâches telles que s'orienter, s'informer, suivre des instructions, trouver du plaisir, comprendre et s'instruire. En outre, le mot en question apparaît dans la section « Compréhension générale de l'écrit » au niveau B2, où, selon le CECRL (2005, p. 78), « grâce à son niveau d'autonomie, l'apprenant contrôle son acte de lecture ».

En conclusion, les notions de *lecture* présentées dans les méthodologies d'enseignement conduisent à une conclusion facile à tirer : cette compétence est indispensable dans la didactique des langues et des cultures. Cependant, ce qui attire le plus l'attention, c'est l'absence de mention du mot *lecture* associé au mot *littérature* dans le CECRL. Il semble que les apprenants en français langue étrangère ne soient jamais exposés à des textes littéraires. Cependant, dans les cours de formation des enseignants, ceux-ci lisent abondamment des textes littéraires. Ces textes permettent au lecteur de se concentrer sur des stratégies de lecture plus avancées, telles que la lecture silencieuse, une forte concentration sur ses efforts cognitifs, métacognitifs et socio-affectifs. Dans la discipline de littérature contemporaine d'expression française, le lecteur est conscient qu'après sa lecture silencieuse, il doit interagir avec ses pairs en français. Dans ce processus, les habitudes de lecture héritées de sa langue maternelle peuvent influencer son rythme de lecture, et par conséquent, de compréhension, d'interprétation et d'appropriation dans la langue cible.

De quelle façon le bon lecteur utilise à bon escient la lecture à voix haute ? Le bon lecteur utilise la lecture à voix haute de manière stratégique. Elle peut servir à expliquer des passages du texte lorsqu'il est nécessaire de clarifier la signification ou la syntaxe. De

plus, la lecture à voix haute peut également être utilisée pour expliquer des mots ou des expressions inconnus qui entravent la compréhension. Dans ce cas, elle s'inscrit dans une stratégie socio-affective visant à favoriser un climat d'apprentissage positif et à réduire l'anxiété liée à la compréhension du texte. Ainsi, pour saisir pleinement le sens du texte, le lecteur-scripteur doit capitaliser sur ses connaissances antérieures en langue maternelle tout en intégrant les nouvelles connaissances acquises dans la langue étrangère. Il est crucial qu'il mobilise également la capacité de créer et d'adapter de nouvelles stratégies de lecture tout au long de son apprentissage, comme le souligne Xypas (2022, p. 83), car « ces stratégies sont essentielles pour favoriser un apprentissage efficace. »

L'acte de lire au présent pour libérer l'imaginaire constitue également un apprentissage de la littérature à travers les textes qui mettent en avant le *Moi* dans le récit, favorisant ainsi une conscience imaginaire de soi. Cette démarche ne concerne pas uniquement le lecteur-scripteur, mais également l'être plurilingue, où l'étude des représentations des langues peut contribuer à une décentration du *Moi* et à un mouvement vers les autres. Enfin, je souscris à l'observation de Chnane-Davin (2021, p. 169) selon laquelle « les aspects culturels contribuent à la formation des connaissances chez les apprenants en classe de FLE, parmi lesquels la littérature ». En effet, de quelle manière l'étude des représentations des langues peut-elle favoriser une décentration du *Moi* plurilingue face aux autres ?

Dans ce contexte, l'enseignant en formation dépasse les simples lectures silencieuses ou à haute voix. Son objectif est de s'immerger dans le monde des protagonistes des histoires lues, de comprendre les textes afin de les interpréter et finalement de s'approprier les thématiques étudiées. Ainsi, proposer un travail basé sur l'*apprentissage par les textes* permettrait d'éveiller chez chaque apprenant diverses compétences, telles que l'écriture d'un journal littéraire¹ ou d'une autobiographie

¹ Voir <https://www.rosianexypas.com/post/cellam-2021>.

langagière², en tant que produits de la lecture. Cela permettrait de consolider les apprentissages culturels transmis par les textes et d'introduire la *dimension (inter)culturelle* stimulée par la lecture littéraire. Cette approche favoriserait notamment le développement de la culture savante ou cultivée de l'enseignant en formation.

En ce sens, il est important de reconnaître qu'il n'existe pas une culture étrangère à proprement parler, mais plutôt une rencontre entre mon *Moi* et la culture de l'autre, et inversement. Par *Moi*, j'entends notre personnalité, notre conscience logique et notre raisonnement. Selon Marson (2004, p. 83), le *Moi* évolue au fil du temps et des expériences. Dans cette perspective, la prise en compte de nos *expériences vécues* dans la culture de l'Autre peut-elle affecter notre raisonnement, notre conscience logique et notre personnalité ?

Dans les années 70, l'approche communicative a mis l'accent sur l'apprenant et ses caractéristiques spécifiques, notamment en réintégrant les textes littéraires en salle de classe de français langue étrangère. Selon Louis (2009), la place de la culture, y compris celle de la littérature, est perçue comme un instrument essentiel de l'intercompréhension, débouchant sur la mise au jour à la découverte interculturelle comme un point de passage incontournable. Selon Amossy (2004, p. 137) « la culture est un tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'Homme en tant que membre de la société ». Cette définition englobe également la langue parlée et les productions culturelles qui en découlent, telles que la littérature.

Toutefois, la culture a acquis une place significative dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères, avec l'introduction de la dimension interculturelle. Je mets en relief que l'enseignement de la dimension interculturelle prend son essor avec l'avènement de la méthode *fonctionnelle-notionnelle*. Cette méthode, basée sur le concept d'acte de langage, a ouvert la voie à une approche communicative et culturelle des objectifs d'apprentissage, allant au-delà des

² <https://www.rosianexypas.com/post/revue-de-la-sapfesu-2022>.

considérations strictement linguistiques, comme le souligne Louis (2009). C'est ainsi que je perçois l'introduction des textes littéraires dans la salle de classe de français langue étrangère en tant qu'élément d'apprentissage interculturel.

Actuellement, dans l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures étrangères, la culture occupe une place centrale en tant qu'élément favorisant l'ouverture et la prise de conscience de l'existence de l'Autre, tout en encourageant une réflexion sur soi-même. Selon Gohard-Radenkovic (2005), la culture est perçue comme quelque chose de dynamique, en constante évolution, résultant de processus et de relations. Dans le contexte de la formation des enseignants en langues étrangères, les enseignants en formation ont souvent peu de contacts avec des locuteurs natifs. Les textes littéraires leur offrent alors des rencontres fictives, mais néanmoins essentielles, pour élargir leurs représentations culturelles de la langue qu'ils apprennent en vue de l'enseigner. En outre, la dimension (inter)culturelle et le rôle de l'apprentissage de la littérature à travers les textes suscitent des réflexions profondes sur l'apprentissage des langues à l'âge adulte.

Cette démarche souligne l'importance de l'exploration des représentations linguistico-culturelles chez les écrivaines francophones, qui entraîne chez les professeurs en formation des réflexions, des interactions, des négociations et des échanges. Ces dynamiques favorisent le développement de l'apprentissage par les textes littéraires en tant qu'objet d'étude observable, offrant ainsi un tableau riche et nuancé des langues qui les entourent.

La langue de l'Autre dans la mienne : apprentissage par les textes dans la littérature d'expression française

Dans cette partie de l'article, je mets en lumière les représentations des langues maternelle et étrangère à travers l'analyse d'un *corpus* littéraire composé de huit récits de la littérature contemporaine française, écrits par des écrivaines. Par *langue maternelle*, je fais référence à toute langue acquise dès le plus jeune âge, parlée au sein du cercle familial ou par l'entourage de l'enfant pendant sa croissance. Cette langue peut être celle du père, de la mère, ou d'autres membres de la famille, ainsi que de ses tuteurs.

La méthodologie adoptée repose sur une lecture cursive, caractérisée par sa liberté et sa subjectivité, où le lecteur n'est pas contraint par les cadres formels ou structurels des récits. Dans l'enseignement de la littérature, j'encourage ce type de lecture afin que le lecteur ne soit pas influencé par les interprétations préexistantes, ce qui serait contraire à l'appropriation authentique de l'œuvre littéraire. La méthodologie employée vise à explorer la représentation de la langue maternelle de chaque écrivaine par rapport à son contact avec la langue française dans leurs écrits littéraires, ainsi que la manière dont la langue française est représentée dans les récits choisis. Pour ce faire, la langue maternelle des protagonistes est déterminée par les écrivaines elles-mêmes dans les récits analysés, qui incluent l'anglais, le chinois, l'espagnol, le hongrois, le persan et le slovène.

Les écrivaines sélectionnées sont originaires de trois continents distincts : l'Amérique, l'Asie et l'Europe. J'ai retenu trois écrivaines du continent américain : *i.* Nancy Huston (1957-), autrice de « Nord Perdu » (1999) ; *ii.* Laura Alcoba (1968-), autrice de « Le bleu des Abeilles » (2013) ; et *iii.* Silvia Baron Supervielle (1934-), autrice de « La langue de là-bas » (2023). Huston est née au Canada ; Alcoba et Baron Supervielle sont nées en Argentine. J'ai sélectionné du continent asiatique les écrivaines Wei-Wei, née en Chine ainsi que Chahdortt Djavann (1967-), née en Iran. Les récits choisis sont « Une fille Zhuang » (2006) et « Comment peut-on être français ? » (2006), respectivement. En ce qui concerne le continent européen, j'ai sélectionné Agota Kristof (1947-2011), née en Hongrie, et son récit « L'Analphabète » (2004), ainsi que Brina Svit (1957-), née en Slovénie, choisie pour ses deux récits « Moreno » (2003) et « Petit éloge de la rupture »

(2009). Ces choix sont motivés d'une part par le fait que les récits sont écrits en langue française, et d'autre part parce qu'ils suscitent une réflexion sur la valeur accordée au rôle de la langue française dans la vie des protagonistes. Ils permettent de mettre en évidence les comparaisons entre leur langue maternelle et la langue française, et enrichissent ainsi le *corpus* littéraire élaboré pour cet article.

Dans le cours de littérature contemporaine française, je dispose sur mon bureau d'une trentaine de récits, parmi lesquels figurent les huit récits que je viens de mentionner. Ces ouvrages sont présentés aux enseignants en formation, suivis d'une question simple : lisez chaque titre ainsi que les noms et prénoms des écrivains. Ensuite, écrivez dans votre cahier les titres des récits ainsi que les noms et prénoms des écrivains que vous pensez ne pas être francophones. Les huit récits sélectionnés dans cette étude sont ceux qui, parmi d'autres, demeurent sur mon bureau !

Les enseignants en formation sont convaincus qu'il s'agit de traductions de romans en langue française, alors qu'en réalité, ce sont des ouvrages écrits en français par des non-francophones, tout comme eux. Ce premier choc introduit une certaine représentation de la langue de l'Autre dans leur propre langue maternelle. Leur stratégie cognitive principale est l'inférence basée sur les représentations sociales ancrées dans la langue française et sa culture. De plus, ils remarquent que les noms et prénoms lus ne ressemblent en rien aux noms et prénoms français appris dans les manuels de FLE.

Le *corpus* sert également à faire réaliser aux enseignants en formation qu'ils ont devant eux des textes d'écrivaines d'expression française. C'est une réaction tout à fait compréhensible. Le constat de cette réalité peut être une expérience enrichissante pour les enseignants en formation, les amenant à remettre en question certaines de leurs préconceptions sur la langue, la littérature et la culture française. Expliquer comment des personnes d'origines diverses peuvent écrire en français peut également encourager une réflexion sur la nature inclusive et plurielle de la langue française en tant que véhicule d'expression pour une diversité de voix et d'expériences.

Une autre rupture survient lorsque les enseignants en formation prennent conscience de l'existence de personnes d'origines diverses écrivant en français des œuvres littéraires, ce qui les interpelle profondément. En effet, ils sont originaires de pays non francophones, mais cela ne les empêche pas d'écrire des œuvres littéraires en français. Ils s'étonnent et se posent la question : « Ils ne sont nés ni en France ni dans des pays francophones et pourtant ils écrivent des œuvres littéraires en français ? Comment est-ce possible ? »

Suite à ces deux petites expériences d'apprentissage par les textes, puis-je envisager une modification de leurs attitudes à l'égard des noms de famille ? De plus, cette curiosité s'étend aux origines de ces écrivains et à leur choix d'écrire en français. C'est le moment propice pour introduire, en cours et en douceur, la dimension interculturelle en classe de FLE. Pour ce faire, je demande aux enseignants en formation de réfléchir aux compétences acquises en langue française. Seraient-ils capables de lire et de discuter efficacement à propos de romans en langue française ? Comment les écrivains ont-ils réussi à les écrire ?

Les écrivaines et les œuvres sélectionnées forment le *corpus* littéraire représentatif des langues qui imprègnent la vie de chaque protagoniste des récits étudiés. J'espère vivement que les enseignants en formation seront en mesure d'élaborer leur propre représentation des langues qui influencent leur vie sur les plans affectif, social et professionnel. Par ailleurs, tous les éléments de la littérature deviennent des objets d'étude, y compris les couvertures et les quatrièmes de couverture que j'intègre dans des activités linguistico-culturelles en mettant en lumière les éléments qui les composent. Ensuite, je présente aux enseignants en formation des éléments de lecture pour comprendre les trajectoires linguistiques des écrivaines. Le point commun entre toutes ces trajectoires est le choix de la langue française comme langue d'écriture. Ainsi, pour N. Huston, la langue maternelle est définie comme

la première langue acquise dès la prime enfance, [qui] vous enveloppe et vous fait sienne. (...) [Elle est] holistique, artistique et émotive. (...) L'anglais et le piano : instruments maternels, émotifs, romantiques, manipulatifs,

sentimentaux, grossiers où les nuances sont soulignées, exagérées, imposées, exprimées de façon flagrante et incontournable (Huston, 1999, p. 61-64).

Cet extrait attire l'attention des enseignants en formation sur deux aspects : d'une part, la dimension affective de l'acquisition de la langue maternelle chez Nancy Huston, et d'autre part, la comparaison qu'elle établit entre sa langue première, l'anglais, et le piano. Pour elle, sa langue maternelle est musique et sentiment. Nancy Huston souligne également la différence entre la mémoire des enfants et celle des adultes en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Elle exprime cela de la manière suivante : « La mémoire des enfants est [comme] une éponge (le savoir y pénètre et s'y accumule), [tandis que] celle des adultes [est comme] une passoire (le savoir la traverse) » (Huston, 1999, p. 58). Cet extrait littéraire présente une représentation assez curieuse et inattendue de l'apprentissage des langues étrangères. De même, elle évoque des difficultés linguistiques rencontrées lors de situations formelles et intimidantes en français. Un autre extrait littéraire souligne la vulnérabilité ressentie face à ces circonstances, pouvant entraîner des erreurs de langue et de grammaire : « plus la situation est formelle et intimidante, plus je suis susceptible d'avoir la langue qui fourche, me faisant dire un mot pour un autre ou commettre d'ahurissantes fautes de grammaire » (Huston, 1999, p. 38). En tant qu'enseignant en formation, il est possible de se reconnaître dans cette expérience, surtout lors des premiers apprentissages ou dans des situations de communication exigeantes. L'anxiété linguistique et le stress peuvent affecter la fluidité de la langue et entraîner des erreurs, ce qui rend ce passage identifiable pour de nombreux apprenants de FLE.

Silvia Baron Supervielle exprime ceci à propos de sa langue maternelle : « Je ne connais pas exactement la mienne. Avant mon départ de Buenos Aires, je parlais et écrivais en espagnol. (...) Ma première langue demeure l'espagnol » (Baron Supervielle, 2023, p. 39). Il semble que S. Baron Supervielle exprime une profonde connexion émotionnelle et culturelle avec sa langue maternelle, l'espagnol, malgré son adoption de la langue française dans sa vie quotidienne et dans son travail d'écriture. Cette

déclaration met en lumière les liens intimes et indélébiles qui persistent avec sa première langue, et souligne la complexité et la richesse de l'identité linguistique et culturelle des écrivains bilingues ou plurilingues. Par ailleurs, ils peuvent se sentir divisés entre différentes langues et accompagnés d'un sentiment d'isolement et d'insécurité linguistique : « en vérité, dès ma naissance j'ai attrapé l'exil » (Baron Supervielle, 2023, p. 8). Ce sentiment vient également avec la langue française de ses grands-parents : « Depuis que j'ai rejoint Paris, j'utilise le français avec un léger accent et je l'écris non sans hésitation ». (Baron Supervielle, 2023, p. 39).

L'écrivaine semble avoir un rapport doux à la langue française. Ces citations de Silvia Baron Supervielle soulignent l'impact profond de l'exil sur son expérience linguistique. Dès sa naissance, elle se sent liée à l'exil, ce qui suggère une relation intime et précoce avec la notion de déracinement et de déplacement. De plus, l'utilisation du français avec un léger accent et les hésitations dans son écriture reflètent une intégration progressive de cette langue dans sa vie quotidienne après son arrivée à Paris. Malgré ces défis linguistiques, elle semble entretenir une relation nuancée et délicate avec la langue française, évoquant peut-être une certaine affection ou fascination pour cette langue héritée de ses grands-parents.

La langue maternelle de Laura Alcoba est souvent comparée à la langue française : « Dans ses lettres, mon père recopie, en espagnol, des passages entiers de « La vie des abeilles » – « La vida de las abejas », comme il dit » (Alcoba, 2013, p. 26). Elle remarque également que

le titre du livre de Maurice Maeterlinck est *La vie des abeilles* et qu'il est divisé en sept grandes sections dont la première n'est pas « En el umbral de la colmena » mais « Au seuil de la ruche », ce qui sonne plus étrange à mes oreilles, mais tellement plus élégant, en réalité (Alcoba, 2013, p. 27).

Ce qui attire mon attention dans cet extrait, c'est qu'elle glorifie la langue de l'Autre au détriment de la sienne ! En ce qui concerne la langue française, elle écrit ceci :

Le français est une drôle de langue, elle lâche les sons et les retient en même temps, comme si, au fond, elle n'était pas tout à fait sûre de bien vouloir les laisser filer – je me souviens que c'est la première chose que je me suis dite. Et qu'il allait me falloir beaucoup d'entraînement, aussi (Alcoba, 2013, p. 12).

Ce passage met en évidence, entre autres, la sensibilité de l'écrivaine aux sonorités de la langue française et sa volonté de s'investir davantage pour perfectionner son expression dans cette langue. Il pourrait susciter une prise de conscience chez un enseignant en formation quant à l'importance de cultiver une sensibilité similaire à l'égard de son propre apprentissage du français.

Chahdortt Djavann décrit sa langue maternelle, le persan, comme étant « imprécise, approximative, allusive, riche en allégories, une langue lyrique, mélodieuse et imagée faite pour la poésie qui défie toute traduction » (Djavann, 2006, p. 106). La dimension affective de la langue transparaît clairement dans ce passage du texte, avec une connotation largement positive. En ce qui concerne la langue française, l'écrivaine affirme que l'acquisition d'une langue à l'âge adulte « n'a rien de naturel » (Djavann, 2006, p. 102). Elle décrit ses efforts vains pour assimiler cette nouvelle langue, illustrant cela par ses tentatives infructueuses de classer le nouveau vocabulaire dans ses cahiers. Chaque mot inconnu rencontré semblait engendrer un autre, entravant ainsi sa compréhension du premier. En plus, je mets en lumière un extrait qui semble évoquer le désespoir d'un sujet-lecteur débutant en lecture littéraire, car l'écrivaine décrit sa lutte pour apprendre une nouvelle langue, exprimant la frustration et le sentiment d'impuissance lorsqu'elle se trouve confrontée à un flux constant de nouveaux mots qui lui échappent, entravant ainsi sa compréhension :

De fil en aiguille, après quelques dizaines de minutes, j'oubliais quel était le premier mot que je cherchais. J'avancais lentement, difficilement. La maîtrise du français demanderait tout une vie. Je ne voulais pas de cette langue comme d'un simple outil de communication, je voulais accéder à son essence, à son génie, faire corps avec elle. Je voulais vivre en français, souffrir, rire, pleurer, aimer, fantasmer, espérer, délirer en français, je voulais que le français vive en moi (Djavann, 2006, p. 103).

Cette expérience peut certainement résonner avec ceux qui se sentent dépassés au début de leur exploration de la littérature, confrontés à un océan de termes et de concepts inconnus.

Le Putonghua, c'est-à-dire la langue officielle de la Chine basée sur les dialectes du nord, fait penser, comme l'affirme Wei-Wei :

à la division Yang et Yin, notre perception traditionnelle du monde infiniment grand comme infiniment petit. À la fois opposées et complémentaires, le Yang et Yin représentent deux forces qui s'interpénètrent et évoluent ensemble, les deux mouvements alternatifs se succédant toujours et sans fin (Wei-Wei, 2006, p.61).

Ce passage est à la fois poétique et philosophique, car l'écrivaine présente une dimension cognitive mais aussi affective de sa langue première. Selon ma lecture de l'ouvrage « Une fille Zhuang », malgré toutes les comparaisons au niveau de la prononciation, de la sémantique et de la syntaxe entre sa langue maternelle et le français, elle a écrit ceci à propos de la langue française :

Cela fait du français non seulement une langue littéraire géniale pour analyser et peindre dans les moindres détails l'évolution des états d'âme des personnages, mais aussi une langue juridique très rigoureuse, idéale pour la rédaction des contrats et des lois (Wei-Wei, 2006, p. 73).

Elle loue la langue française malgré les grandes difficultés, désormais surmontées, qu'elle évoque dans son récit dans un langage toujours poétique et serein.

Brina Svit décrit sa langue maternelle, le slovène, comme une langue « émotionnelle, très élastique et souple » (Svit, 2003, p. 20). Cela suggère une connexion profonde entre la langue et les émotions, ainsi qu'une adaptabilité et une flexibilité qui permettent à cette langue de véhiculer une gamme étendue de sentiments et de nuances. Elle affirme également que « ma petite langue, parlée par à peine deux millions de Slovènes, est assez belle d'ailleurs, souple, lyrique, émotionnelle, tout le contraire de cérébral et froid » (Svit, 2009, p. 24). Cette citation met en avant la beauté et les qualités expressives du slovène, soulignant sa nature émotionnelle et poétique, en contraste avec une approche plus rationnelle et distante rencontrée dans la langue française.

L'écrivaine est consciente que sa langue maternelle est parlée par seulement deux millions de Slovènes. Cependant, les adjectifs qualitatifs utilisés suscitent des résonances subjectives d'un lien affectif profond avec sa langue première. En décrivant le slovène comme « souple », « lyrique », et « émotionnelle », elle exprime un attachement passionné à sa langue, évoquant des sentiments d'amour et de fierté pour cette part essentielle de son identité. La manière dont l'écrivaine aborde la langue française est marquée par une diversité de représentations :

On devrait choisir un autre idiome pour parler des siens, et non celui qui a été transmis par eux, reçu en héritage. Il y a cette sensation aussi d'être sur un territoire non conquis, d'avancer sur un sol qui se dérobe sous mes pieds. (...) Si je commence à me poser trop de questions, à tourner autour de chaque phrase, peser le pour et le contre, me comparer aux autres, c'en est fini, je suis dans le trou. Autrement dit, je suis obligée de courir à l'essentiel. Les pirouettes, les fioritures et autres virtuosités verbales ne sont pas pour moi (Svit, 2003, p. 56).

Ce passage illustre ce que signifie pour l'écrivaine l'acte d'écrire en français. Est-ce que cela vous correspond également ? De même, j'espère toujours que mes approches didactiques éveillent chez les enseignants en formation le courage de se confronter à eux-mêmes, d'affronter les défis de l'apprentissage de la langue de l'Autre, et peut-être arriver à comprendre que « je n'ai pas de papier-cadeau, je n'ai que des cadeaux » (Svit, 2003, p. 56). Par ailleurs, il est essentiel d'être reconnaissant envers les difficultés inhérentes à l'apprentissage d'une langue étrangère à l'âge adulte. Comme l'a écrit Brina Svit : « Je suis reconnaissante à mon destin de m'avoir déchirée entre deux pays et entre deux langues, car deux, c'est toujours plus qu'un » (Svit, 2003, p. 10). Cela semble être une prise de conscience linguistique qui survient généralement lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, où la coexistence avec la langue maternelle est constante et où cette dernière est souvent perçue comme unique au monde.

Pour Agota Kristof, la dernière écrivaine étudiée, la langue maternelle « était unique au monde, car au commencement, il n'existait qu'une seule langue. Cette langue englobait les objets, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, et les journaux » (Kristof, 2004, p. 21). Pour l'écrivaine née en Hongrie, le hongrois fut la langue

de ses premières impressions, ancrée dans son esprit dès les premiers instants sur terre. En ce qui concerne la langue française, voici ce qu'elle en dit : « je sais que je n'écrirai jamais le français comme l'écrivent les écrivains français de naissance, mais je l'écrirai comme je le peux, du mieux que je peux » (Kristof, 2004, p. 54). Les difficultés sont bien présentes pour l'écrivaine et elle en est parfaitement consciente. Pourtant, elle affirme écrire du mieux qu'elle peut, avec les moyens du bord, ce qui suscite une certaine détermination dans l'apprentissage du français, perçu comme une adversité. Elle évoque même une raison supplémentaire, jugée comme la plus grave : « cette langue [le français] est en train de tuer ma langue maternelle » (Kristof, 2004, p.24).

Conclusion

Comprendre comment les représentations de la langue maternelle influencent l'apprentissage des langues étrangères, et comment elles transforment la langue maternelle du sujet plurilingue, c'est reconnaître la valeur de la langue de l'Autre au sein de sa propre langue. Cet apprentissage nécessite une compréhension approfondie des stratégies d'apprentissage utilisées dans les domaines de la lecture et de l'écriture, notamment à travers la lecture de textes littéraires. D'ailleurs, j'ai remarqué que lorsque les écrivaines évoquent leurs langues maternelles, elles le font souvent en les comparant aux autres langues qui les entourent. L'enseignant en formation peut s'inspirer de ces récits pour réfléchir sur les langues qui l'entourent, afin de transformer son propre apprentissage.

L'étude littéraire de cette thématique suscite une quête d'acceptation de soi dans sa propre culture (fondée sur les connaissances que les enseignants en formation ont acquises dans leur langue maternelle) ainsi que de l'acceptation de l'Autre dans sa différence (grâce aux connaissances acquises par la lecture du *corpus* étudié). Dans ce

contexte, je privilégie un travail visant à développer la dimension interculturelle chez l'enseignant en formation. En ayant accès à un *corpus* littéraire qui donne du sens à son apprentissage, l'enseignant en formation est amené à réfléchir sur sa propre représentation de la langue française ainsi que de sa langue maternelle. Quant à l'apprentissage par les textes, il repose sur la production de nouveaux comportements et attitudes afin de favoriser l'interaction entre les apprenants.

Pour toutes ces raisons, j'ai essayé de proposer un parcours d'enseignement en littérature contemporaine d'expression française permettant d'élargir, chez les enseignants en formation, leurs représentations figées de la langue et de la culture françaises à travers des activités de lecture littéraire et d'écriture créative. Une fois que les représentations figées de cette langue ont été écartées, il est crucial de comprendre définitivement qu'elle se porte très bien, merci, et qu'elle ne se résume pas à la langue de Molière. Effectivement, la langue française n'est ni menacée, ni pure, ni unique, ni même logique. Alors, que signifie le génie de la langue française ? Est-ce que quelqu'un peut prétendre ne pas avoir d'accent lorsqu'il parle français ? Pour démystifier ces idées fausses sur la langue française, je vous invite à cette réflexion, avec Gasquet-Cyrus (2023); Candea & Véron (2019) entre autres.

J'espère que les enseignants en formation seront de plus en plus conscients de leurs propres représentations de la langue française, afin de mieux comprendre les évolutions et les changements qui surviennent lorsqu'ils sont confrontés aux langues dans la société plurilingue où ils vivent. Cette prise de conscience est essentielle pour initier un débat constructif sur l'apprentissage d'une seconde langue, voire de plusieurs langues. Pour conclure, afin d'inciter à des réflexions plus approfondies sur les langues qui nous entourent, je laisse au lecteur de ce texte le soin de comprendre que si je ne poursuis pas l'écriture de ce texte, pour l'instant, c'est parce que « la langue étrangère décourage bavardages et péroration, elle empêche de se prendre trop au sérieux » (Huston, 1999, p. 38).

Références

ALCOBA, Laura. **Le bleu des abeilles**. Paris : Folio, 2013, 140p.

AMOSSY, Ruth., Culture. *In* : Viala, A. etc. (Org.). **Le Dictionnaire de littéraire**, Paris : PUF, 2004, p.137.

AUGER, Nathalie. La présence de la langue française dans le monde : enjeux des représentations. *in* : Chiss, Jean-Louis (dir.) **Le FLE et la francophonie dans le monde**. Paris : Armand Colin, 2021, p.81-11.

BARON SUPERVIELLE, Silvia. **La langue de là-bas**. Paris : Seuil, 2023, 183p.

BLONDEAU, Nicole ; ALLOUACHE, Ferroudja. Avant-propos. *In* : BLONDEAU, Nicole ; ALLOUACHE, Ferroudja. **Littérature progressive de la Francophonie** – avec 750 activités, CLE-International, 2008, p. 3-7.

CANDEA, Maria; VÉRON, Laélia. Le Français est à nous! Petit manuel d'émancipation linguistique. Paris: La Découverte, 2019. Disponível em <https://www.calameo.com/read/000215022f3179ed82284> Acesso em 19 jun 2024.

CHNANE-DAVIN, Fatima. Le français, les littératures et les cultures en francophonie. *In* : Chiss, Jean-Louis (dir) **Le FLE et la francophonie dans le monde**. Paris : Armand Colin, 2021, p. 163-195

COMBE, Dominique. **Littératures francophones** – questions débats polémiques. Paris : Puf, 2019.

CHABANNE, Jean-Charles. Penser / Enseigner la littérature comme un art Seconde partie : Quelques questions et quelques perspectives en didactique de la littérature, *in* : **Mémoire présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches**, présenté le 03 décembre 2005. Disponível em <https://theses.hal.science/tel-00915337> Acesso em: 07 Maio 2023.

CYR, Paul. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris : CLE-International, 1998.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris : CLE-International, 2003.

DEFAYS, Jean-Marc et all. Introduction. *in* : **La littérature en FLE** – État des lieux et nouvelles perspectives. Paris : Hachette – Français langue étrangère, 2014, p. 5-6.

DJAVANN, Chahdortt. **Comment peut-on être français ?** Paris : J'ai lu, 2006, 284p.

ETERSTEIN, Claude. **Littérature française** – La littérature de A à Z. Paris : Hatier, 1998.

GODARD, Anne et all. Introduction. *in*: Godard, Anne (Dir). **La littérature dans l'enseignement du FLE**. Paris : Didier, 2015, p.5-12.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues** : 5.000 ans d'histoire..., Paris : CLE-International, 1993, p. 103.

GOHARD-RADENKOVIC, A. *Des frontières de l'interculturalité - Étude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : identité et Altérité*. *in* : BEN-MESAHEL, Salhia, (dir.). **Notion d'interculturalité – De l'invention et l'autre à l'invention de soi écrit par 2005**, p. 20.

GASQUET-CYRUS, Médéric. **En finir avec les idées fausses sur la langue française**. Normandie : Les éditions de l'Atelier, 2023.

GRUCA, I. L'approche Interculturelle : le groupement de textes, entre identité et altérité. *in* : CUQ, J-P; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. 4. ed. Grenoble : PUG, 2017, p.394.

HUSTON, Nancy. **Nord Perdu**. Paris : Babel, 1999, 115p.

KRISTOF, Agota. **L'Analphabète**. Paris : ZOE, 2004, 57p.

LANGLADE, Gérard. Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre. *In*: Rouxel, Annie ; Langlade, Gérard (dir). **Le sujet lecteur** – Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR, 2004, p. 81-91.

LOUIS, V., **Interactions verbales et communication interculturelle en FLE – De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle**, 2ème édition revue et corrigée. Bruxelles: E.M.E., 2009.

MARSON, Pascale. **25 mots clés de la psychologie et de la psychanalyse**. La Flèche-Sartre : Maxi-livre, 2004, p. 83-90.

NACCACHE, Lionel ; NACCACHE, karine. Le cerveau bilingue, *In* : NACCACHE, Lionel ; NACCACHE, karine. **Parlez-vous cerveau ?** Paris : Odile Jacob – sciences poches, 2020, p. 191-194.

PUREN, Christian. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, Paris : CLE-International, 1988, p.23-24.

SHAWKY-MILCENT, Bénédicte. Appropriation littéraire. *in* : Brillant-Rannou, N et all. **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Paris : Honoré Champion, 2020, p.221-223.

SÉOUD, Amor. Introduction. *in* : **Pour une didactique de la littérature**. Paris : LAL-Didier, 1997, p. 9-17.

SÉOUD, Amor ; DAUNAY, Bertrand. Lecture littéraire. *in* : Brillant-Rannou, N. et all. **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Paris : Honoré Champion, 2020, p.74-76.

SVIT, Brina. **Moreno**. Paris : Gallimard, 2003, 119p.

SVIT, Brina. **Petit éloge de la rupture**. Paris : Folio, 2009, 111p.

WEI-WEI. **Une fille Zhuang**. Paris : l'Aube, 2006, 249p.

WEIL-BARAIS, Annick. Les formes et les mécanismes de l'apprentissage - comment l'homme apprend-il, raisonne-t-il, juge-t-il et résout-il des problèmes ? *In* : **L'homme cognitif** (Org.) Annick Weil-Barais. Paris : Quadrige-Puf, 2011, p. 461-506.

WEIL-BARAIS, Annick. L'apprentissage par le texte - comment l'homme apprend-il, raisonne-t-il, juge-t-il et résout-il des problèmes ? *In* : **L'homme cognitif** (Org.) Annick Weil-Barais. Paris : Quadrige-Puf, 2011, p. 493-498.

WEIL-BARAIS, Annick. Les activités mentales - comment l'homme apprend, raisonne, juge et résout des problèmes ? *In* : **L'homme cognitif** (Org.) Annick Weil-Barais. Paris : Quadrige-Puf, 2011, p. 431-434.

XYPAS, Rosiane. **Viver entre línguas** : Autobiografia languageira na formação de professores. São Paulo : Pontes, 2023.

XYPAS, Rosiane. O leitor se constroi de dentro para fora: a leitura subjetiva sob abrodagens contemporâneas da aprendizagem. Revista **Eutomia**, vol.1 n. 34, 2023a, p. 37-54. Consultado em

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/262362> Acesso em 11 jun 2024.

XYPAS, Rosiane. Façons de lire, manière d'apprendre : dispositifs pour enseigner la lecture littéraire en français langue étrangère. *in* : Xypas, Rosiane ; Aubin, Simone (Dir.) **Littérature et enseignement du FLE** : démarches et dispositifs innovants. São Paulo : Letraria, 2022, p. 81-98.

Recebido em 16/07/2024.

Aprovado em 23/07/2024.