

# Parcours de migrantes : de l'exil à la création littéraire

Marie-Françoise Berthu-Courtivron\*

<https://orcid.org/0000-0003-2200-1541>

Marie Françoise Bourvon\*\*

<https://orcid.org/0000-0002-8359-9068>

Élisabeth Richard\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-2115-9128>

**Résumé :** Dans le cadre du MOOC « Enseigner la littérature en FLE », nous nous intéressons à des écrivaines translingues et à leur parcours d'apprentissage : Chahdorrt Djavann arrivée seule d'Iran en France, fuyant le régime des mollahs, Laura Alcoba exilée d'Argentine à l'adolescence et l'Anglo-Canadienne Nancy Huston, installée en France par choix depuis quelques décennies. Nous étudierons d'abord le récit rétrospectif qu'elles font de leur laborieuse expérience d'apprentissage du français ; puis nous approfondirons le rôle actif de la littérature dans cet apprentissage et le résultat obtenu avec une œuvre mondialement reconnue.

**Mots-clés :** Littérature. Migration. Apprentissage linguistique. Écrivaines.

## Migrant women: from exile to literary creation

**Abstract :** As part of the MOOC “Enseigner la littérature en FLE” (Teaching literature in French as a foreign language), we focus on translingual women writers and their learning paths: Chahdorrt Djavann, who came to France alone from Iran, fleeing the mullahs' regime; Laura Alcoba, who was exiled from Argentina as a teenager; and Anglo-Canadian Nancy Huston, who has lived in France by choice for several decades. We'll first look at their retrospective accounts of the arduous experience of learning French; then we'll explore the active role of literature in this learning process, and the resultant world-renowned body of work.

\* Université Rennes 2. Maitresse de conférences émérite de l'Université Rennes 2. Elle a enseigné le FLE et la didactique de la littérature au sein de Master Didactique des langues de R2. Elle est l'auteure du MOOC « Enseigner la littérature en FLE ». E-mail : [mf-berthu.coutivron@univ-rennes2.fr](mailto:mf-berthu.coutivron@univ-rennes2.fr).

\*\* Université Rennes 2. Maitresse de conférences émérite de l'Université Rennes 2. Elle a enseigné le FLE et la didactique du FLE au sein de Master Didactique des langues de R2. Elle est l'auteure du MOOC « Enseigner la littérature en FLE ». E-mail : [marie-francoise@univ-rennes2.fr](mailto:marie-francoise@univ-rennes2.fr).

\*\*\* Université Rennes 2. Professeure des Universités à l'Université Rennes 2. directrice du Master Didactique des langues et lauréate du Label Européen des Langues 2023 pour le projet européen DECLAME'FLE. E-mail : [elisabeth.richard@univ-rennes2.fr](mailto:elisabeth.richard@univ-rennes2.fr).



**Keywords :** Literature. Migration. Language learning. Women writers.

## Percurso de imigrantes: do exílio à criação literária

**Resumo :** No âmbito do MOOC “Ensinar a literatura em FLE”, nós nos interessamos pelas escritoras translíngues e pelos seus percursos de aprendizagem: Chahdorrt Djavann chegando sozinha do Irã à França, fugindo do regime dos Mulás; Laura Alcoba exilada da Argentina na adolescência e a anglo-cadandense Nancy Huston instalada na França por escolha própria há algumas décadas. Primeiramente, estudaremos a narrativa retrospectiva que fazem de sua laboriosa experiência de aprendizagem do francês. Em seguida, aprofundaremos o papel ativo da literatura nesta aprendizagem e o resultado obtido com uma obra mundialmente reconhecida.

**Palavras-chave :** Literatura. Migração. Aprendizagem linguística. Escritoras.

### Introduction

Depuis deux décennies, le focus de la France s’est déplacé du post-colonial (centré sur les productions littéraires de la francophonie) vers une « littérature de migration » (Declerq, 2011), une « littérature-monde » (Le Bris, 2007). Ce nouveau corpus « translingue » (Ausoni, 2018) montre la consécration d’une écriture nouvelle, celle de jeunes auteurs et autrices exilé·e·s en France, ayant adopté le français comme langue d’écriture. Le projet DECLAME’FLE dans lequel nous nous inscrivons a été lauréat en 2019 de l’appel à projet européen KA2<sup>1</sup> et en 2023 du Label Européen des Langues (LEL).

Ce sont des textes de migration contemporains qui ont été sélectionnés dans le cadre de ce projet qui inclut un MOOC de didactique de la littérature en Français Langue

---

<sup>1</sup> Cette recherche s’inscrit dans le projet européen DECLAME’FLE, en partenariat avec deux autres universités européennes, polonaise et slovaque)

<https://lidile.hypotheses.org/projet-declamefle>

Richard, E., Wojciechowska, B., Chovancova, K. (2019-2022), *DECLAME’FLE – Développement d’un espace collaboratif FLE : Littérature, Apprentissage, Migration, Exil*. Projet européen KA2 - Partenariats Stratégiques. 2019-1-FR01-KA203-062886. Université Rennes 2, Université Poznań, Pologne, Université Banska Bystrica

étrangère<sup>2</sup> à destination de futur·e·s enseignant·e·s de FLE (Berthu-Courtivron et Bourvon, 2021). Le corpus renvoie aux sujets apprenants l'image qu'ils se font de leur propre expérience d'apprentissage, facilitée par cet effet de miroir. En effet l'identification est un moteur actif pour l'apprentissage (Bourvon et Richard, 2023 : 154 ; Destais : 2024). Notre perspective est donc à la croisée du littéraire, du didactique et du sociétal.

Nous mettons en parallèle ici trois autrices issues de l'immigration pour voir en quoi leur expérience d'expatriation a traversé leur œuvre et inspiré une écriture nouvelle : une apprenante en français, adolescente de 13 ans, dans *Le Bleu des abeilles* de l'Argentine Laura Alcoba ; une débutante en français, jeune immigrée de 25 ans, dans *Comment peut-on être français ?* de l'Iranienne Chahdortt Djavann ; et enfin, une Anglo-Canadienne de 45 ans, Nancy Huston, devenue bilingue suite à un exil choisi. Ce choix couvre l'essentiel des motifs d'exil : politique et forcé pour les deux premières, volontaire et culturel pour la troisième. Les deux premières font le récit rétrospectif de leur expérience d'apprentissage du français et donnent à leur narratrice l'âge qu'elles avaient dans la réalité. La narratrice de Huston est la plus âgée : elle s'est mariée en France et a des enfants de nationalité française ; elle ne fait pas le récit de son apprentissage mais plutôt le bilan. Les trois témoignent d'une expérience linguistique douloureuse où leur confiance en soi est souvent sapée. Leur ténacité exemplaire et leur réussite finale par la littérature compensent la rigueur de leurs premiers trébuchements.

Nous étudierons d'abord les épreuves liées à l'apprentissage linguistique après l'arrivée en France : la honte que les narratrices ont de leur accent, leur difficulté à mémoriser le genre des mots, leur hantise de la *faute*... Nous analyserons ensuite le rôle actif de la littérature au cours de cet apprentissage : leur découverte des auteurs français, tous masculins, et leur rapport au patrimoine culturel français. Nous terminerons en montrant quelques-unes des facettes du pouvoir suggestif de leur style, la liberté avec

---

<sup>2</sup> le MOOC intitulé « Enseigner la littérature en FLE » est disponible via la plateforme : <https://didaclang.fr/>

laquelle elles manient une langue qu'elles n'ont que récemment acquise et qui comble leur recherche existentielle.

### **Récit d'apprentissage : difficultés linguistiques**

Toutes mettent en scène leur difficile apprivoisement d'un français qui se dérobe, et vivent dans leur corps une métamorphose provoquée par l'apprentissage ; enfin toutes se livrent à une analyse contrastive entre leur langue natale et la langue cible.

### **Un apprentissage d'abord physique et sensoriel / Alcoba**

*Le Bleu des abeilles* relate l'apprentissage de la plus jeune des narratrices, arrivée en France en 1978 après une initiation au français en cours particuliers en Argentine. Elle est alors immergée dans une banlieue parisienne où elle devient une immigrée parmi d'autres.

### **La phonétique en première ligne**

Les difficultés décrites par la narratrice concernent tout d'abord l'articulation de certains phonèmes – le /ʁ/ ; les voyelles nasales --; le /y / -- difficultés propres aux hispanophones. La narratrice pointe la différence entre le lieu d'articulation du /r/ de

l'espagnol dit roulé, et du /ʁ/ français : « un r très humide que l'on va chercher tout au fond du palais, presque dans la gorge » (BA, p. 12). La description rend bien compte du caractère vélaire du /ʁ/, mais y est ajouté un commentaire très personnel sur la sensation physique ressentie, le trait « humide vs sec » n'étant répertorié dans aucune description articulatoire des phonèmes. Cette attention portée au sensible se retrouve dans la description des consonnes « g et s entre deux voyelles », c'est-à-dire /g/ et /z/, « qui font comme des chatouilles au niveau du palais » (BA, p. 40) : l'importance est donnée à la sensation physique, ici le toucher. L'utilisation du terme enfantin « chatouilles » suggère l'aspect ludique et sensuel de l'apprentissage.

Mais la difficulté principale de la narratrice concerne les voyelles : dès la deuxième page sont évoquées ces « voyelles qu'on laisse résonner sous le nez, comme si on voulait à la fois les prononcer et les garder un peu en soi » (BA, p. 12). La description n'a ici rien de scientifique et pose l'appréciation selon laquelle la langue française « 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 » (BA, p. 12).

Cette appréciation est mise en relation de façon très concrète, très physique, avec un détail du visage de sa professeure de français. Le regard de l'apprenante est fixé sur « les mouvements de la petite tache brune, postée juste au-dessus des lèvres de Noémie » (BA, p. 15), qu'elle imite pour produire les sons de la nouvelle langue. Il s'agit ensuite pour la narratrice de ressentir physiquement « l'itinéraire » de l'air dans son appareil phonatoire, de découvrir l'« endroit nouveau », le « recoin » (BA, p. 61) où s'articulent les nasales, et d'*incorporer* la langue française ; c'est d'ailleurs ce qu'affirme Alcoba dans une interview de 2013 : « Faire sienne une langue, c'est la faire entrer dans son corps. »<sup>3</sup>

Pour y parvenir, la narratrice s'entraîne longuement : dès qu'elle est « seule », devant le miroir de sa salle de bains (BA, p. 40, 86), elle met en pratique l'« astuce » de Noémie qui consiste, pour le son /y/ à « placer les lèvres comme si l'on voulait dire "ou" mais dire "i" » (BA, p. 40). Sa détermination est sans faille : « j'y arriverai » (BA, p. 40).

---

<sup>3</sup> <https://www.franceculture.fr/personne-laura-alcoba.html>

C'est que son accent lui fait « terriblement honte » (BA, p. 39) et lui rappelle ce rêve où elle se trouve dans un bus, sous le regard des passagers, ayant « oublié » de s'habiller. Son accent la met à nu, elle est « repérée », percée à jour mais ici la honte « continue » et la met « en colère » contre elle-même (BA, 44). C'est à son statut de non native qu'elle attribue la réticence de la bibliothécaire à la laisser emprunter le roman de Queneau, *Les Fleurs bleues* : « À cause de mon accent, je passe pour une abruti » (BA, p. 85). La volonté d'extirper d'elle-même l'origine physique de son accent montre à quel point rien d'autre dans l'apprentissage d'une langue n'engage autant le corps que la prononciation : « Cet accent, j'aimerais l'effacer, le faire disparaître, l'arracher de moi » (BA, p. 39).

Parallèlement, la narratrice se « concentre » (BA, p. 66), pour écouter le « vrai » (BA, p. 64) français, le « français de source » de sa camarade Astrid, et « boire à la source de son français » (BA, p. 66) : à nouveau ici, l'apprenante fait sien le français, et, littéralement, l'incorpore.

### Le « e » muet

L'apprentissage de certains phonèmes demande à la narratrice un entraînement assidu, mais c'est de l'admiration qu'elle ressent pour le « e » muet, cette voyelle qui « est là », mais « se tait » (BA, p. 83). Ces voyelles inaudibles, insaisissables, la narratrice a « souvent l'impression de les voir », et elle sait que « [l]es voyelles muettes [la] voient aussi » (BA, p. 83). Et c'est avec une personnification étonnamment systématique qu'est décrite la « communication silencieuse » (BA, p. 83) que la narratrice entretient avec ces voyelles. Le « je » de la narratrice forme avec ces « e » un « nous » qui lui donne la force de résister à la bibliothécaire : celle-ci « ne sait pas que je vois les e muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. » (BA, 85)

Une explication de l’auteure donne la clé de cette fascination : dans une interview<sup>4</sup>, Laura Alcoba évoque l’engagement politique de ses parents, l’exil politique de sa mère en France, l’emprisonnement de son père en Argentine ; l’espagnol est « la langue du contrôle » carcéral entre autres, « la langue dans laquelle elle a dû apprendre à se taire », alors que le français est « la langue dans laquelle elle a appris à vivre ». Et son goût paradoxal, à plus d’un titre, pour une voyelle que l’on n’entend pas, vient du fait qu’ayant dû apprendre à se taire, elle est émerveillée, par une langue, le français, « plus subtil car il sait cacher et dire ».

### Les signes diacritiques

À l’écrit, elle découvre les signes diacritiques : les accents et surtout le *c* cédille, qu’elle a « tout de suite aimé » : à La Plata, elle s’entraînait à écrire « des *c* cédille seuls, collés les uns aux autres, ççç, et qui formaient une sorte de chaîne ou de sillon » (BA, p. 12). Les métaphores de la « chaîne » et du « sillon », au-delà de la similitude de formes, disent le désir d’appartenance à une langue, à un groupe qui aurait le *français* en commun. Là encore, l’enthousiasme débordant suggère qu’un traumatisme profond (celui de la séparation, du *décollement* de la mère-patrie ?) a été atténué par une graphie compensatoire qui rétablit le lien et *colle les unes aux autres* les lettres vouées à la séparation.

### Les affres d’une débutante complète / Djavann

---

<sup>4</sup> L’entretien littéraire avec Mathias Enard sur France Culture en 2013 : <https://www.franceculture.fr/personne-laura-alcoba.html>

Roxane, l'héroïne de *Comment peut-on être français ?* est confrontée à l'ensemble des difficultés de l'apprentissage du français, d'autant plus que, passés l'euphorie et « le bonheur ingénu » de son arrivée à Paris, elle décide d'apprendre seule le français. C'est alors qu'elle découvre « un nouveau monde [...] sans mots » (CPEF, p. 47).

### **Mot graphique vs mot phonétique**

Roxane est confrontée aux phénomènes de continuité tels que les liaisons, qui font de la langue une chaîne parlée dans laquelle les mots graphiques ne sont pas perceptibles à l'oral. Or, à la différence de la narratrice hispanophone, l'apprentissage de l'Iranienne est cérébral et non sensoriel.

Le français lui paraissait imprononçable. Les liaisons entre les mots faisaient qu'elle ne distinguait ni où ni quand un mot commençait ou se terminait ; elle ne pouvait saisir la prononciation d'aucun d'entre eux. (CPEF, p. 47-48).

La narratrice iranienne est dans un blocage total, privée de l'enchantement de l'apprenante hispanophone au flux mélodique du français, insensible à l'étrangéité sonore de la langue. Son besoin de tout intellectualiser lui fait uniquement rechercher, à l'oral, les mots de l'écrit, dans une quête parfaitement illusoire.

### **Les pièges du mot à mot à l'oral et à l'écrit**

Comme Roxane n'a personne à qui parler en français et qu'elle décide d'apprendre le français en lisant les « grandes œuvres » (CPEF, p. 48), c'est à la

compréhension de l'écrit qu'elle s'emploie, en s'intéressant principalement au lexique (Bourvon, 2023) et à la conjugaison des verbes.

Elle cherchait les mots, un par un, dans son dictionnaire français-persan. Chaque mot était une épreuve et chaque verbe un défi. [...]  
Elle s'acheta le Bescherelle, la conjugaison de douze mille verbes. Douze mille cauchemars. (CPEF, p. 48)

Son apprentissage est caractérisé d'entrée de jeu par un champ lexical (« épreuve », « défi », « cauchemars ») qui crée une tension et suggère la lutte intérieure qu'il représente pour l'apprenante. Son objectif étant de mémoriser vocabulaire et conjugaison, elle lit, cherche les mots dans son dictionnaire persan-français, copie, relit, répète, chantonne, « psalmodie » mots et verbes, pour se rendre compte que « chaque matin, tout était oublié » (CPEF, p. 49). Se demandant si sa mémoire lui joue des tours, elle se met en colère : « C'est le passé que je veux oublier, pas les nouveaux mots. » (CPEF, p. 49). Mais le passé ne s'efface pas et sous l'effet de la solitude, Roxane prend l'habitude, sans s'en rendre compte, de se dédoubler en trois Roxane : la persanophone, l'apprentie francophone et la Roxane arbitre ; cette dernière, tout droit sortie du régime des mollahs « punissait la moindre faute, frappait à coups de matraque la mémoire défaillante de Roxane » (CPEF, p. 52). Là encore, on mesure le désarroi de l'exilée iranienne qui ne s'accorde, contrairement à l'hispanophone, aucun plaisir de l'oralité. Elle juge ses *fautes* « impardonnables, comme le sont les péchés capitaux » (CPEF, p. 52). Le passé, trop lourd, trop difficile, anéantit toute possibilité d'apprentissage et la mise au point d'« une méthode empirique » n'y change rien. Cette méthode qui consiste à tenter de « baptiser » un objet de son nom français, « en le fixant avec une concentration religieuse » (CPEF, p. 52) et en répétant son nom français, est un échec : l'objet continue de porter son nom persan. Une nuit, Roxane en fait un cauchemar :

La chaise, la petite table, le frigo, le lavabo et le lit sur lequel elle dormait, monstrueusement agrandis, s'étaient mis à lui courir après. Sur chacun d'eux était gravé leur nom persan [...] les objets se précipitaient sur elle [...] Elle allait être écrasée [...] lorsqu'elle sursauta et se réveilla en sueur. (CPEF, p. 52-53)

On retrouve le leitmotiv du « cauchemar » dans cet espace où les objets sont nantis d'un pouvoir de censure et de châtement. Roxane renonce au concept de « baptême », emprunté pourtant à la culture d'accueil, mais ici dépourvu de la bienveillance censée entourer un tel rituel. Ce mélange des genres culturels (puisqu'il s'agit aussi de débaptiser les objets de leur nom persan), se retourne contre l'apprenante, poursuivie par la révolte des objets promus au rang de juges divins. Par ailleurs, Roxane ne s'habitue pas à l'alphabet romain : « Son écriture maladroite et artificielle ne ressemblait à rien, on aurait dit une analphabète qui s'applique à écrire. » (CPEF, p. 49)

La priorité donnée au mot mène Roxane à une consultation intense du dictionnaire. Lorsqu'elle commence à suivre des cours, « elle décid[e] d'abandonner le dictionnaire français-persan et de se référer uniquement au Petit Robert. Apprendre les mots français par le truchement de leur équivalent en persan les rendait encore plus artificiels et étrangers » (CPEF, p. 100). Mais la pratique du mot à mot par le biais du dictionnaire (même unilingue) compromet la compréhension.

Souvent, dans la description d'un mot, il y en avait un autre qu'elle ne connaissait pas et qui l'empêchait de comprendre la signification du premier. Elle copiait le nouveau mot et le cherchait dans le dictionnaire. Dans la description de celui-ci, il y avait encore d'autres mots qu'elle ne connaissait pas, elle les notait et les cherchait dans le dictionnaire... De fil en aiguille, après quelques dizaines de minutes, elle oubliait quel était le premier mot qu'elle cherchait. (CPEF, p. 102-103)

L'enchaînement (absurde) montre la quête sans cesse différée et insatisfaite, dont l'objet se perd progressivement. Roxane s'interdit toute compréhension globale, et la signification du tout reste pour elle la somme de segments : elle est enfermée dans ce monde-gigogne où les mots se déplient à l'infini et lui échappent. À la fin du roman, quand elle lit Proust, elle emporte encore son « compagnon de toujours, son *Micro-Robert* » (CPEF, p. 197).

## **Le genre des noms : animés / inanimés**

Une autre difficulté de son apprentissage concerne le genre des noms : « Que les objets et les mots eussent un sexe, elle ne l'aurait jamais cru. » (*CPEF*, p. 57) Roxane découvre en effet que les noms des non-animés ont en français un genre (masculin ou féminin), mais que contrairement aux noms animés, où le genre correspond presque toujours à une distinction de sexe, pour les non-animés la distinction est imprévisible. Il en est de même pour les articles, inexistants en farsi : la langue source détermine la difficulté de l'apprentissage et l'analyse contrastive explicite le processus ; ainsi il est « mille fois plus naturel, pour elle, de dire “ chaise ” que de dire “ la chaise ” » (*CPEF*, p. 57). Roxane décide de se concentrer sur les mots pleins : « Les articles, je les apprendrai plus tard. » (*CPEF*, p. 57). Cette négligence a cependant un effet désastreux et produit une confusion qui poursuit les héroïnes de Djavann toute leur vie en France.

## **Bilan d'apprentissage / Huston**

### **Accent et genre des noms : des difficultés persistantes**

Dans *Nord perdu*, ce n'est pas l'apprentissage en cours qui est décrit, mais un constat : malgré les efforts de l'apprenante et sa durée, son apprentissage du français ne prend jamais fin.

L'étranger [...] apprend à maîtriser de mieux en mieux la langue d'adoption. Subsiste quand même, presque toujours, en dépit de ses efforts acharnés, un rien. Une petite trace d'accent. Un soupçon, c'est le cas de le dire. Ou alors...une mélodie, un phrasé atypiques... une erreur de genre, une imperceptible maladresse dans l'accord des verbes... (*NP*, p. 33)

Concernant l'accent, la narratrice oscille entre deux attitudes : elle revendique le droit à jouer de son accent mais au détour d'une phrase, dit sa préférence pour l'écriture, parce que « là [son] accent ne s'entend pas » (NP, p. 38). Concernant les erreurs de genre et donc d'articles, elle donne une liste de substantifs très proches phonétiquement mais de genres différents : « [...] vous avez dit “une peignoire” ? “un baignoire” ? “la diapason” ? “le guérison” ? » (NP, p. 33) Comme la Roxane de Djavann, la narratrice souligne implicitement – à travers la ressemblance des signifiants – tout l'arbitraire du genre des noms. Enfin, la narratrice élargit ses constats sur le français aux langues en général. Elle explique son désir de « faire plaisir » à ses interlocuteurs français mais constate que ce qui fera « plaisir » à une personne, « sera considéré comme du snobisme par d'autres » (NP, p. 35). Et ses hésitations concernent aussi sa langue première (NP, p. 40) : « *quel anglais* » parler ?

### **Une dualité assumée et revendiquée**

Mais surtout, elle affirme son intérêt, son « préjugé positif à l'égard des individus à accent » (p. 36) : « dès que j'entends une voix à accent je tends l'oreille » affirme la narratrice, qui poursuit en affirmant la supériorité de « celui qui connaît deux langues », « deux cultures », et donc « le passage difficile de l'une à l'autre » (NP, p. 37). On s'en doutait, mais Huston l'affirme haut et fort, l'apprentissage d'une langue va bien au-delà de l'apprentissage d'un système linguistique. Il modifie l'être dans son entièreté. Ainsi la pratique du français et son exil choisi en France amènent la narratrice de *Nord perdu* à conclure : « Serait-ce que... y compris dans ma propre langue... je ne me supporte qu'étrangère, dotée d'un accent ? » (NP, p. 41-42).

## Rôle actif de la littérature dans l'apprentissage de la langue

### *Le livre comme déclencheur / Alcoba*

La narratrice de 13 ans partage les mêmes lectures que son père, détenu en Argentine, qui n'a trouvé à lire, dans sa prison, qu'une traduction en espagnol d'un livre poétique en français de Maurice Maeterlinck, *La Vie des abeilles*. Même si la fille à Paris le lit tant bien que mal en français, il est clair que ce livre n'a pu participer aux progrès linguistiques de l'adolescente, forcée par le règlement de la prison à échanger en espagnol avec son père sur ses lectures. Pourtant il va quand même contribuer à son apprentissage, par un détour original. En effet, le père a une prédilection pour les insectes : « D'après toi, pourquoi elles préfèrent le bleu ? [...] Et si c'est vrai pour les abeilles d'ici, est-ce que c'est forcément la même chose pour les abeilles de là-bas ? » (BA, p. 51-52).

C'est un peu le secret du vivant que recherche le père. Enfermé, il délègue à sa fille la quête de la vérité sur ces insectes exemplaires pour leur utilité sociale. La fille se prend au jeu et se sent investie de cette mission. La littérature va lui apporter la résolution de ces questions en suspens dans sa vie : par-delà la nature et les insectes, ce sont – à un niveau personnel – les liens de filiation qui sont en jeu dans l'apprentissage du français ainsi qu'à un niveau universel, une tentative de trouver une communauté de comportements (transposable à l'humanité) qui serait rassurante. C'est un deuxième livre français, dérivé du premier, qui apporte la révélation : la fille tombe, à la bibliothèque, sur ce titre qui l'inspire, *Les Fleurs bleues*, de Queneau. Elle s'imagine que le livre recèle peut-être le fameux secret des abeilles, et par-delà, de tout le vivant, qu'elle cherche à transmettre à son père (BA, p. 82). Mais l'autorité académique lui refuse l'accès au livre : c'est évidemment pour le bien de l'apprenante que la bibliothécaire essaie de lui faire comprendre que ce livre sera trop difficile pour elle. Mais cette mise en garde est perçue par la jeune Argentine – qui est bien sur ce point la fille de son père – comme

une dictature insoutenable. La liberté de choix s'énonce pour l'apprenante comme un acte de résistance : « je suis bien décidée à ne pas me laisser faire. » (BA, p. 85) Malgré la sagesse des conseils prodigués (« C'est un livre très difficile, tu sais ? Il y a plein de jeux de mots là-dedans. »), l'apprenante l'« agrippe encore plus fort » (BA, p. 86).

La lecture du livre conquis s'avère difficile : comme prévu, l'apprenante comprend à peine l'intrigue et rendra son livre avec un mois de retard. Peu avant, se produit un rebondissement inattendu : la jeune fille s'endort une nuit « la tête encore posée sur *Les Fleurs bleues* dont [elle] avai[t] justement fini la lecture la veille au soir » (BA, p. 133). Si le livre sert littéralement d'oreiller à l'apprenante, elle va se réveiller transformée aussi magiquement que dans un conte. À son réveil, elle prononce en effet sa première phrase libre, non traduite – exceptionnellement – de l'espagnol au français : « tu m'as laissé les clés ? » demande-t-elle à sa mère. Toutes les deux sont stupéfaites. L'auteure explicite à la fin du livre le rôle qu'elle attribue à cette lecture littéraire dans sa réussite linguistique : « j'avais l'impression que ce livre avait fini par faire effet, à sa manière » (BA, p. 139). Même si finalement il n'est pas du tout question d'abeilles dans ce livre, ni même de fleurs bleues (sauf une fois de façon décalée et comique, dans la dernière phrase du roman), la narratrice se montre enchantée de sa lecture et satisfaite dans sa quête. Ainsi elle clôt sa méditation en recopiant la citation finale de Queneau sur les fleurs bleues – qui devient elle-même la dernière phrase du livre d'Alcoba – et superpose les deux livres par cette fin identique. La narratrice se replace donc au croisement de deux filiations, avec le père récepteur et avec l'écrivain inspirateur. Coup double puisque cet héritage littéraire la libère de son enfermement linguistique comme il libère le père de son isolement politique : « J'avais trouvé l'ouverture » (BA, p. 135). Notons que la première phrase prononcée en français concernait les clés à ne pas oublier : il s'agit bien de déverrouiller l'accès à la connaissance. Le paradoxe de ce succès inattendu montre que la littérature complète l'apprentissage linguistique, donnant aux apprenant-e-s, lourd-e-s de leur expérience d'exil, la force de l'engagement personnel qui est la *clé* de leur succès.

## **L'intériorisation des modèles / Djavann**

### *Le livre comme déclencheur originel*

L'imprégnation littéraire de Roxane est ancienne et la littérature a joué dans son enfance une fonction structurante par rapport à sa configuration familiale un peu particulière, puisque l'héroïne enfant ne savait pas qui était sa mère (elle croyait que sa sœur aînée était sa mère), ni combien son père aux multiples épouses avait d'enfants. D'où la difficulté de la fillette, prise dans cette confusion originelle, à émerger à sa propre identité. La lecture (clandestine) lui ouvre un territoire autonome : l'enfant va dans un lieu interdit (la chambre du père) pour lire un de ses livres (la poésie de Saadi). Elle s'assoit « à la place du père » (CPEF, p. 125). Dans cet espace intime, elle connaît la consécration et reçoit une légitimité par la lecture : elle acquiert l'autorité morale du père, elle *devient* le père. Surprise par lui, elle se fait pardonner l'acte transgressif en accomplissant devant lui cette activité (qui justifie sa place) : elle l'épate par sa capacité, si jeune, à lire. Par la lecture elle décroche la reconnaissance du père qui, pour la première fois, confirme la filiation dont elle n'avait eu que l'intuition : « Que c'était bon d'entendre Pacha Khân dire "ma fille" ! » (CPEF, p. 127). La littérature est donc vécue dès l'enfance comme un espace d'émergence à soi-même, et de salut.

## **La connaissance livresque du pays d'accueil**

Quand Roxane migrante arrive à Paris, elle redécouvre la ville en fonction de ses modèles littéraires anciens et des auteurs français déjà lus dans sa langue d'origine :

Elle savait que Paris existait dans les livres : dans *Les Misérables*, *Le Père Goriot*, *Les trois Mousquetaires*, *Notre-Dame de Paris* ou *L'Âme enchantée*, qu'elle avait

lus et relus pendant les longs après-midis chauds et humides de son adolescence. (CPEF, p. 11)

La re-connaissance de Paris grâce aux livres, d'abord intellectuelle, devient de plus en plus émotionnelle : « Quelle merveille ! Quelle merveille ! » (CPEF, p. 17). Le credo littéraire est marqué de façon un peu conventionnelle par l'énumération : aux exclamations admiratives succède la série d'auteurs lus (« Hugo n'était pas loin, ni Molière, Voltaire, Balzac, Zola ou Sartre... » CPEF, p. 18). Avant Montesquieu, Hugo – « dont elle était secrètement amoureuse depuis ses douze ans » (CPEF, p. 14) – était donc la première figure littéraire masculine à être réceptacle de fantasmes simples, propres à l'adolescence. Le récit continue à épouser ces rêveries de jeunesse à travers une série de clichés culturels : Paris « exotique » (CPEF, p. 17), « fabuleusement romantique » (CPEF, 18). L'enthousiasme de la narratrice gêne un public français puisqu'il relève du stéréotype, et que, ce qui est objet d'une transcription émerveillée pour une culture est banale à l'autre.

Mais cette première phase a une double fonction : elle montre la culture littéraire préalable de la narratrice qui constitue, avant son arrivée, son seul capital, et qui est une indication plus large de l'aura dont bénéficie à l'étranger la littérature française (puisque Roxane a lu tous ces livres dans son pays) ; mais ce début fournit aussi un postulat précieux sur l'écriture littéraire en général, à savoir que la fiction est bien apte à recréer le réel : « Tout ce qu'elle avait lu de Paris dans les livres existait réellement, rien n'avait disparu. » (CPEF, p. 17) À son arrivée, les écrivains aimés sont « tous là, aussi présents que Paris » (CPEF, p. 18). Leur *présence* supposée réelle a pour effet immédiat et rassurant émotionnellement de conjurer la solitude : Roxane entre dans une grande famille parisienne, dont elle connaît les codes. Ce constat est de bon augure sur le rôle de la littérature qui non seulement a préparé Roxane à la dure expérience de l'exil en gommant l'étrangeté du pays d'accueil, mais ouvre implicitement un champ de prospection fiable à la future écrivaine : « Les livres ne racontent donc pas que des

histoires. » (CPEF, p. 17) Cette découverte est de loin la plus exaltante pour celle qui entamera le récit de sa propre histoire.

À l'inverse, c'est bientôt la réalité française présente aux yeux de Roxane qui devient *irréelle* par rapport à ses habitudes culturelles : le Paris qu'elle voit, banal pour les Français (un rendez-vous amoureux à la terrasse d'un café), participe pour elle d'une aventure qui se traduit aussitôt en termes littéraires ; alors qu'elle assiste au baiser donné à une jeune femme « absorbée » qui « lisait un livre en prenant des notes » (CPEF, p. 16) – sorte de lectrice modèle –, l'incongruité de cette scène par rapport aux lois iraniennes qui auraient puni de coups de fouets la simple présence d'une femme à une terrasse de café, relève du pur « roman » (CPEF, p. 16), dit-elle, ce qui achève la confusion des repères entre réalité et fiction.

### **L'apprentissage du Français Langue Étrangère par les livres**

En fait, la jeune migrante a déjà une ambition littéraire absolue, paradoxale en son état de dénuement linguistique total : dans *Je ne suis pas celle que je suis*, la narratrice se souviendra « de la nuit où, en 1993, à peine arrivée à Paris, sur le Pont-Neuf, enthousiaste, [elle s]’écri[a] en persan : “Je serai écrivain en français” » (JSPJS, p. 19). L'incarnation dans Paris de multiples œuvres majeures par des écrivains natifs consacrés semble avoir alimenté directement la vocation littéraire de la jeune migrante. Comme les livres lui ont permis, à son arrivée à Paris, une *reconnaissance*, Roxane garde le réflexe de cette médiation pour *naître* une deuxième fois, à la langue française. Bientôt pour son apprentissage, elle rêve d'une relecture, en français, des livres autrefois lus en persan : « Elle voulait apprendre la langue dans son texte, dans son contexte. Elle voulait lire les grandes œuvres, les grands auteurs et tout de suite » (CPEF, p. 48). L'urgence est révélatrice. Roxane fait un lien clair entre ses lectures et son apprentissage, car le français

« était la langue même de la littérature » (CPEF, p. 107). On en voit les effets immédiats sur le niveau de langue, très maîtrisé, des lettres qu'elle écrit à Montesquieu.

### **Par-delà la lecture, une question de survie**

Alors que l'héroïne avait connu une difficulté à exister dès le départ – elle est née grande prématurée, « à sept mois, fort fragile. Personne ne pensait qu'elle survivrait » (CPEF, p. 119) – la littérature va conforter sa renaissance. Par son héritage littéraire, la Roxane de Montesquieu morte en 1720 est « ressuscitée en 2000 à Paris » (CPEF, p. 129) : la littérature s'écrit comme gage de (sur)vie. Que ce gage soit fictif n'a pas d'importance puisqu'au début du roman Roxane a reçu la preuve que la réalité équivalait à la fiction. Elle s'identifie à son personnage littéraire rebelle, créé par Montesquieu dans ses *Lettres persanes* : « Je me suis toujours sentie plus à l'aise dans la peau des personnages de romans que dans la mienne » (CPEF, p. 209). La littérature ne fournit pas seulement une *aisance*, mais une éthique de vie : « [j']espère être bientôt à la hauteur de votre Roxane imaginaire » (CPEF, 179). La littérature produit un modèle valorisant qui agrandit la vie. De fait, Roxane va inventer une longue correspondance avec le créateur de son modèle littéraire, Montesquieu. Elle imagine actif cet autre partenaire du duo. Elle projette sur lui son besoin : « Je vous remercie de toute l'attention que vous me portez » (CPEF, p. 215). Montesquieu est transformé en lecteur idéal et elle invente en lui la bienveillance dont elle a besoin pour vivre : « votre générosité est ma seule consolation » (CPEF, p. 237). Elle fabrique un antidote affectif à la solitude. Sur le modèle du vrai père, qui avait juste avant sa mort autorisé le départ de Roxane en exil (CPEF, p. 274), le texte élabore une figure substitut bienveillante. Cette fille d'alliance s'imagine même être le choix d'une prédilection : « votre Roxane préférée », signe-t-elle (CPEF, p. 149). Le triangle littérature-père-fille reste fécond et c'est toujours par le biais de lettres au père

(biologique chez Alcoba, fictif chez Djavann) empêché d'être là, que la lecture littéraire est stimulée pour les filles.

### Présence du littéraire à l'intérieur du récit

Grâce à son invention épistolaire, une nouvelle carte de Paris est redessinée. Roxane choisit des noms d'écrivains pour les adresses fantaisistes où elle écrit à Montesquieu ; elle « choisi[t] des adresses selon ses lectures du moment » (*CPEF*, p. 137) ce qui dessine son itinéraire intellectuel. Elle envoie sa première lettre au « 7 rue Montesquieu » (*CPEF*, p. 137), ce qui produit une circularité humoristique et laisse présager l'inanité de la quête, avant de l'envoyer « boulevard Voltaire » ou « avenue Victor-Hugo » (*CPEF*, p. 152, 165). L'espace du texte est ainsi redessiné, non seulement parce qu'il entrecroise de multiples noms d'écrivains, mais aussi parce qu'il est greffé de citations de leurs textes. Le procédé est repris dans *Je ne suis pas celle que je suis*, de façon plus subtile. Ainsi dans ce roman, elle joue implicitement sur une comparaison avec Lamartine, suggestive dans ce contexte douloureux d'exil : « À elle seule, elle était trop peuplée, et personne ne lui manquait » (*JSPJS*, 97)<sup>5</sup>. L'inversion de la citation lamartinienne affirme l'auto-suffisance de la narratrice grâce à la littérature et au travail compensatoire de l'imagination. Djavann clôt le roman par un débat plus théorique sur le rapport entre l'auteur·e et ses personnages et c'est une citation de Flaubert qui nourrit sa réflexion et prévient les identifications faciles auxquelles son lectorat serait enclin à la réduire : « Flaubert n'était pas plus Madame Bovary que Tolstoï n'était Anna Karénine, mais la phrase de Flaubert "Madame Bovary, c'est moi" possède sa vérité, même irréaliste » (*JSPJS*, p. 520). Par le biais de Flaubert, elle discute les fondements de l'autobiographie

---

<sup>5</sup> On se souvient du plus célèbre vers romantique : « Un seul être vous manque, et tout est dépeuplé. » (Lamartine « L'isolement », *Méditations poétiques*, 1820)

qu'elle récuse comme genre, trouvant une « vérité » à la « fiction » qui « n'est pas celle de la réalité » et se réservant « le droit » de ne pas révéler à son lectorat ce qui correspond à sa propre expérience dans ce que vit son personnage de fiction (*JSPJS*, p. 520). C'est ainsi toute l'ambiguïté de son entreprise littéraire (se dire sans se nommer) qui est habilement justifiée, propre à écarter toute enquête de la part d'un public indiscret qui se montrerait curieux de démêler la part de la réalité dans sa fiction.

### **Une distanciation inverse face au modèle créateur / Huston**

À la différence des deux premières narratrices, on ignore quelle part a joué la littérature dans l'apprentissage de celle de Huston. Mais ce que l'on sait, c'est qu'à son arrivée à Paris elle a rejoint l'école critique qui était à l'avant-garde de la société intellectuelle parisienne de l'époque : celle de Barthes<sup>6</sup>. Elle se demandait alors si elle devrait se « dépouiller de tout style pour atteindre à une “écriture degré zéro”, selon la fameuse expression de Roland Barthes » (*NP*, p. 49) qui, lui, avait « renon[cé] à la fiction » (*NP*, p. 50). Mais elle prend conscience bientôt du fait que cette filiation intellectuelle peut être fatale à son œuvre. Avec du recul, elle dénonce les positions de cette école critique – ce qui suppose l'objectivité de l'âge, que n'a pas la jeune migrante iranienne fraîchement débarquée vis-à-vis de son mentor français. Elle se met à écrire un roman, genre décrié par Barthes, l'année même où il meurt, comme si la mort du père spirituel provoquait la libération de l'énergie créatrice. La prise de distance vis-à-vis de son école critique s'énonce sans complaisance : « ils avaient commencé à me ligoter l'imaginaire, pour ne pas dire à me taper sur les nerfs » (*NP*, p. 50), ce qui montre là encore, en

---

<sup>6</sup> Rappelons que Nancy Huston – qui se déclare dans le texte « émule de Barthes » – a été son étudiante, suivait son séminaire et a écrit sous sa direction un mémoire de maîtrise sur les jurons.

comparaison de l'enthousiasme juvénile de la jeune Roxane, l'assurance nouvelle de la migrante qui s'émancipe de son inspirateur français.

## **Une créativité littéraire générée par l'apprentissage**

*Un style concis / Alcoba*

C'est sans doute la brièveté qui caractérise le mieux *Le Bleu des abeilles*. Le roman est découpé en 18 courts chapitres, indépendants, dont les titres très simples attisent la curiosité. Dans le premier, « Sous mon nez », la narratrice associe sa difficulté de prononcer les nasales du français avec le point de départ métaphorique de son apprentissage : « je me suis mise en route. Quelque part sous mon nez. » (BA, p. 15) D'autres titres intriguent également, comme « Tuyaux » puis « Mes tuyaux » (BA, p. 59 ; 131). Cette répétition fondée sur un glissement métaphorique montre le parti pris de dédramatiser l'expérience difficile de l'apprentissage par l'humour ; la narratrice intériorise un motif du « papier peint à tuyaux » (BA, p. 59) de l'appartement en véritable processus cognitif, pour illustrer le fonctionnement du réseau cérébral dans un apprentissage réussi : « pour trouver l'entrée des tuyaux, il faut y aller franco » (BA, p. 133) triomphe-t-elle à la fin. Le titre « Les robes du Tyrol », quant à lui, brouille à loisir les pistes en contexte d'exil. Cette stratégie permet à la narratrice de ne dévoiler que progressivement l'effet désastreux des robes à fleurs qu'elle reçoit du Secours Catholique. Elle met ainsi au point une technique d'écriture subtile, jamais pesante, pour rendre cocasses les aléas de la vie en exil. Il s'agit de ne dire que l'essentiel, d'être là mais en sachant se taire, exactement comme le « e » muet en l'absence duquel les « fleurs bleues ne seraient pas vraiment bleues » (BA, p. 83). Comme si cette « connivence » (BA, p. 84) récente avec le français avait influé directement sur ses modalités d'écriture pour rendre compte du monde nouveau qui l'entoure.

## Les mots au service de la quête / Djavann

### *Récupération du fonctionnement morphologique de la langue pour alimenter le récit*

Chez Djavann, la créativité sur la langue est incessante, parfois spectaculaire. Dans *Comment peut-on être français ?*, une tentative de conjugaison (celle du verbe *frire*) est directement intégrée au récit, alors que Roxane exerce un petit emploi chez Mac Donald et qu'elle est en charge des... *frites* : « Tout en faisant frire les frites, elle conjugait cette noble action à tous les temps et dans tous les sens, en long, en large et en travers, même aux temps où *frire* n'est pas conjugué » (CPEF, p. 56)

Tout de force de compléter les formes soutenues inusitées du Larousse (ainsi que les personnes du pluriel inhabituelles dans les temps simples du présent ou du futur). Autant dire que de façon étonnante la conjugaison devient objet du récit. En outre, une étrangère fait œuvre de perfectionnement : elle compense les lacunes du français en l'affublant d'usages qu'il n'a pas. La conclusion est humoristique : « Grâce à quelques centaines de kilos de frites, Roxane terrassa enfin l'imparfait du subjonctif. Que je cuisisse. Que je fisse. Que je fusse. Que j'eusse » (CPEF, p. 56). Les subjonctifs claquent comme des coups d'épée contre l'ignorance. La lucidité finale sur le néologisme créé (« Bien qu'on ne frisse pas, moi je frisse. ») marque l'intelligence souple autant que l'esprit indépendant de la jeune étrangère, mais sert aussi de compensation à l'acte prosaïque d'assurer la survie alimentaire en cuisinant des pommes de terre. Le jeu final sur les sonorités couronne l'exercice morphologique, et libère une euphorie verbale qui distrait et masque l'enfermement de l'apprenante dans l'activité solitaire de la cuisson. Le jeu sur les conjugaisons se retrouve plus loin, nanti d'une charge plus violente et polémique visant son pays d'origine :

... sans avoir rien fait de mal, elle fut arrêtée.  
... sans avoir rien fait de mal, je fus arrêté.  
... sans avoir rien fait de mal, tu fus arrêté. [...]  
... sans avoir rien fait de mal, elle, il, je, tu, ils, vous, nous fûmes arrêtés.

(CPEF, p. 246)

Entaille dans le récit, la morphologie de la langue est ici détournée et devient stratégie narrative, dont le but est à la fois, sur un plan personnel, de donner une information indirecte sur le passé de la narratrice et, sur un plan politique, de dénoncer le régime totalitaire de son pays. L'ennui d'un apprentissage fondé sur la répétition exhaustive est conjuré par le sens implicite dont le gonfle la narratrice, et c'est son exhaustivité même (aucune personne n'est omise) qui donne au roman sa charge pamphlétaire.

### Jeu sur les sonorités

Roxane dénonce le regard hypocrite des hommes qui fouille le corps des femmes à travers le voile : « C'est ça le regard persan, le regard perçant » (CPEF, p. 30). Là encore, la manipulation de la langue, à travers l'homonymie, reçoit une fonction politique : celle de dénoncer le paradoxe scandaleux d'une pudeur outrancière réclamée aux femmes pourtant en butte au viol symbolique constant perpétré par une partie de la population masculine. Dans cette même dynamique double (se dérober / s'emparer), c'est sur la langue elle-même que l'inspiration créatrice se libère : « Quelle belle *garce*<sup>7</sup>, cette langue, la plus belle. Quelle belle *grâce*, cette langue. La plus belle » (CPEF, p. 105). On salue le parallélisme de construction et le jeu de sonorités pour exprimer la dualité de l'apprenante face à son objet d'étude : la frustration face à l'échec qui génère l'insulte et la violence verbale, et d'autre part le désir comblé par la réussite, comme si la narratrice reportait sur la langue le désir de domination dont elle-même a été victime. On retrouve ce jeu sur les sonorités dans le livre suivant, *Je ne suis pas celle que je suis*, marqué par la

---

<sup>7</sup> Ici, comme pour les autres occurrences en gras dans les citations, c'est nous qui soulignons.

dépression qui a suivi l'exil. Parfois la narratrice explique elle-même le procédé dans une auto-dérision amère : elle se voit enfermée « dans une chambre de bonne à Paris, en proie à la folie » : « Au moins, ça rime, se moqua-t-elle dans un éclat de rire nerveux » (*JSPJS*, p. 299). En attendant que sa cure psychanalytique la guérisse du traumatisme vécu dans son pays natal, l'écriture poétique est chargée d'adoucir l'épreuve existentielle, et devient la seule compensation pour rendre à la vie une forme de beauté.

### **Jeu sur le sens des mots**

Dans une fluctuation délibérée sur les clichés de langue, la voix narratrice déclare : « Le français était du chinois pour elle » (*CPEF*, p. 48). Jeu réussi, à la fois sur le plan de l'humour, mais aussi de la langue, du style et de la culture (elle est capable de s'approprier un cliché typiquement français, mais elle augmente aussi l'effet d'exil par l'image de la dispersion géographique). On mesurera au passage l'impact de la réussite linguistique dans le roman suivant lorsqu'elle déclarera que c'est le persan qui est devenu « du chinois » pour elle (*JSPJS*, p. 504). Par ailleurs, la narratrice tourne en dérision la crainte qu'a Roxane des articles. Face à son agonie linguistique, elle plaisante : « personne ne soulignerait les fautes d'article d'une étrangère à l'article de la mort » (*CPEF*, p. 60). Ce jeu sur la polysémie est assez subtil puisque le même mot change de sens dans la phrase (une antanaclase), ce qui sert ici à tenir à distance la tentation suicidaire et à dédramatiser l'angoisse. La langue elle-même devient donc moteur de créativité. En outre l'intellect de la narratrice est entraîné par toutes les phrases littéraires qu'elle cite en modèle ; dans *Je ne suis pas celle que je suis*, elle conclut sa réflexion sur les bienfaits de la littérature par des mots qui visent à renforcer l'énergie vitale menacée par le désespoir : « Un beau poème me nourrit mieux qu'un bon repas » (*JSPJS*, p. 210). Le psychanalyste salue intérieurement la « jolie formule », confirmant la

légitimité de la vocation littéraire de sa patiente qui possède les atouts de la création : une vie onirique intense et un style maîtrisé de la *formulation*. L'exercice stylistique se pose donc comme la résolution trouvée aux contradictions internes et à l'angoisse de mort venues de l'exil.

### La cure psychanalytique comme objet de l'écriture littéraire

La narratrice de *Comment peut-on être français ?* et celle de *Je ne suis pas celle que je suis* (2011) font une tentative de suicide. Mais une thérapie se heurte à la barrière de la langue, ce que confirme l'analyse comparative faite par la patiente :

Les mots français n'ont pas la même signification et la même puissance pour moi que leurs équivalents en persan. Dire par exemple : "je les hais", c'est beaucoup moins violent, beaucoup moins haineux que le mot "haine", "*Néfrat*", en persan. (*JSPJS*, p. 113)

Le trauma provenant de la langue natale et de souvenirs enfouis dans l'enfance (fondés sur des rapports de violence) semble tel que la narratrice perd l'espoir de jamais se délivrer : « Parler en persan retourne le couteau dans la plaie. [...] Le persan m'opresse, m'étrangle, il me fait souffrir jusqu'à l'os, il appartient à un passé trop douloureux » (*JSPJS*, p. 115).

La patiente étrangère se montre particulièrement sensible à la méthode d'interaction linguistique sur laquelle est fondée la cure. Et le rôle rassurant du thérapeute crédibilise l'action de la langue d'apprentissage. Progressivement elle prend conscience que ses symptômes d'angoisse pour un père certes cultivé et lecteur de poésie, mais profondément perturbé lui-même et violent, expriment son désir incestuel pour ce père (*JSPJS*, 488), secret refoulé en elle : ce qui a pu nourrir le schéma psychique chez l'enfant, de l'ambivalence violence / désir par rapport à l'objet convoité quand celui-ci sera devenu la langue française.

À la suite de cette révélation, l'angoisse se dénoue et la psychanalyse réussit : « Les mots français sont entrés dans mon enfance » (*JSPJS*, p. 516). La narratrice va jusqu'à faire la paix en rêve avec son père : « Il était là, comme autrefois. Je ne savais pas dans le rêve qu'il était mort. Et il me parlait en français ! » (*JSPJS*, p. 516). Il est révélateur que la (ré)union soit savourée à travers la langue de l'apprentissage. La narratrice iranienne a surmonté le handicap de son inexpérience linguistique et a été capable de le retourner en atout. Et ce succès est versé au bénéfice de la création littéraire : c'est dans un long récit de 500 pages que l'auteure choisit de faire l'historique précis de cette psychanalyse originale d'une étrangère en français, séance après séance.

### **La dynamisation du style / Huston**

Dans le troisième récit, l'apprentissage de la narratrice n'est pas terminé et ne le sera jamais. Quant à la littérature, elle est devenue son activité professionnelle où elle déploie tout son talent. Une fois reconnue comme écrivaine de langue française, elle prend conscience du fait que son expérience de migrante lui a donné une souplesse inédite dans l'écriture et lui a permis des libertés stylistiques. Son jeune public français, rencontré dans les lycées, remarque cette liberté de ton, et l'interroge, non avec la condescendance des adultes, mais avec un franc intérêt, séduit et admiratif : « il est plus facile pour moi étrangère que pour eux autochtones de transgresser les normes et les attentes de la langue française » (*NP*, p. 47). Le handicap linguistique de l'étrangère est retourné en avantage dans l'activité stylistique : on a vu aussi chez Djavann ce parti pris de retourner l'adversité et de transformer une limite linguistique ou culturelle en formidable potentiel de création.

## **Jeu sur le sens littéral des mots**

La narratrice prend comme référence le sens littéral des mots, surtout liés au champ lexical du discours ; sans arrêt elle s'insurge contre l'hermétisme des mots inconnus qui « *ne veulent pas dire* » : « ils refusent de dire » (*NP*, p. 13). Ou bien elle cherche un mot perdu qui « *ne voulait rien [lui] dire* » (*NP*, p. 55), jouant sur le sens double (dans le domaine sémantique de la signification et dans celui, plus moral, de la volonté) du groupe verbal en français : la transposition dynamique du discours sur les mots eux-mêmes montre leur personnification et leur refus radical de communiquer, aggravant le désarroi de l'apprenante.

## **Trouvailles stylistiques**

La narratrice de Huston aime surprendre par des formules frappantes : elle juge avec condescendance « la smala antimarmaille » (*NP*, p. 72) d'une génération d'écrivains comme Sartre qui n'a pas voulu d'enfant. Pour faire référence aux Français sédentaires, elle parle des « monolingues impatriés » (*NP*, p. 37). Formule suggestive qui articule le pays et la langue, et comique car sa préciosité rivalise avec le pédantisme des Français.

## **Oralisation du discours et dialogisation du récit**

La narratrice pratique un mélange constant des niveaux de langue, effectuant des « passages abrupts du style "soutenu" au style "familier" » (*NP*, p. 47) ; ainsi l'argot est

une provocation et un défoulement qui trahit la lassitude d'être enfermée dans son identité d'étrangère : même canadienne, elle « revendique le droit d'avoir froid à Paris, merde » (*NP*, p. 13). La narratrice d'âge mûr peut se permettre toutes les entorses aux conventions intellectuelles de l'essai. Mais elle pratique également le mélange des codes de la langue orale et de la langue écrite, par esprit de dérision : « Eh oui, c'est comme ça » (*NP*, p. 29). dit-elle avec un petit air de défi. Elle joue à l'ingénue un peu niaise : « Même si je vis en France depuis plus longtemps que, par exemple, mes enfants (ha ha, ça va de soi), je ne serai jamais aussi française qu'eux » (*NP*, p. 16). Elle adopte un ton plein d'assurance, comme pour parodier la suffisance du public français. En anticipant ses critiques, elle le prive de son pseudo-pouvoir de jugement.

Mais la narratrice de Huston va plus loin dans l'oralisation en mettant en scène, dans son récit, un dialogue fictif où elle prend à partie directement les Français : elle les interpelle « vous autres » (*NP*, p. 22) et imagine les reproches qu'ils lui feraient : « J'ai bien entendu, vous vous êtes trompé ! Ah, c'est que vous êtes un ALIEN ! Vous venez d'un autre pays et vous cherchez à nous le cacher, à vous travestir en Français, en francophone... Mais on est malins, on vous a deviné, vous n'êtes pas d'ici... » (*NP*, p. 33). Dans ce procédé oratoire, elle insiste, en le caricaturant, sur le discours des Français en pouvoir d'exclure linguistiquement de leur communauté d'initiés. Mais elle redouble les effets en imaginant aussi, sous la forme d'un dialogue qui innerve le récit, les critiques de ses propres concitoyens quand elle revient au Canada : « C'est ça, ta langue maternelle ? T'as vu l'état dans lequel elle est ? Mais enfin, c'est pas possible ! Tu as un accent ! Tu n'arrêtes pas d'introduire dans ton anglais des mots français. C'est ridicule ! Tu fais semblant ou quoi ? » (*NP*, p. 39). La narratrice leur réplique dans le texte que justement elle ne sait pas quel anglais parler parce qu'elle a « plein d'anglais » de régions différentes. Ainsi, à travers ces réparties enlevées et ces discours rapportés, entrecroisés dans un montage littéraire – aussi bien des Français qui lui reprochent sa langue anglaise, que des anglophones qui lui reprochent sa langue française – elle met en scène,

par cette structure dialogique mieux que par une brillante argumentation, la solitude de l'exil.

## Conclusion

Les femmes ont renouvelé l'écriture dans le dernier quart du 20<sup>e</sup> siècle en France, les étrangers renouvellent celle de notre premier quart de siècle... Nous avons décidé de croiser ces deux sources de création et de donner la parole en priorité aux écrivaines issues de l'immigration, ferment de renouveau pour la littérature mondiale.

C'est aussi parce que nos trois apprenantes ne s'inspirent que de la littérature masculine offerte sur le marché à leur époque – Montesquieu, Queneau, Barthes – que nous avons délibérément choisi d'organiser notre corpus autour d'œuvres exclusivement de femmes et de donner enfin aux écrivaines la place consacrée qu'elles méritent : il est temps de rajeunir et féminiser les corpus traditionnels en France qui n'ont que trop longtemps été dédiés aux seuls hommes. Il est temps également que la société entende ce que les femmes ont à dire, sur ce sujet grave de l'exil où les entraîne la folie des hommes (les mollahs, les dictateurs...). Après tant de tâtonnements, d'incertitudes et de souffrances, nos trois autrices ont brillamment réussi en France, ont écrit de nombreux livres en français (au moins 5 pour Alcoba, 14 pour Djavann, plus de 40 pour Huston...). Cette écriture sur plusieurs décennies, récompensée par différents prix littéraires, est un formidable démenti aux stéréotypes et montre la résilience active qu'offre la littérature aux destins bouleversés par l'exil.

Les trois œuvres de notre corpus, couronnées de succès, se sont donc révélées fabuleusement intéressantes à plusieurs niveaux : du point de vue humain d'abord (quel traumatisme identitaire les migrantes ont-elles à dépasser ?), mais aussi éducatif (quelle méthode – susceptible de nourrir la didactique des langues – les protagonistes utilisent-

elles pour apprendre le français ?) ; linguistique et stylistique (quelle est cette langue qui se dérobe aux apprenantes et qu'elles réinventent en se l'appropriant ?) ou littéraire (quelle est cette écriture d'un genre nouveau ?).

Mais l'écriture se nourrit toujours d'une prise de distance initiale, qui peut être multiple : chez Alcoba, si l'espagnol est la langue où elle a appris à se taire, elle découvre que le français est la langue qui la libèrera ; chez Djavann, si le persan est associé à une expérience familiale éprouvante autant qu'à l'oppression d'un régime, apprendre une nouvelle langue permet de sortir de ses schémas obsessionnels et destructeurs ; chez Huston, même sans tragédie nationale, le choix de l'expatriation contribue progressivement à sécuriser l'inconscient déraciné. Il semble donc que la difficulté de la tâche soit un catalyseur aux esprits en recherche. On comprend que ce type de littérature soit précieux à proposer à un public d'apprenant·e·s, parfois également expatrié·e·s, toujours plus nombreux à solliciter une formation en Français Langue Étrangère (Berthu-Courtivron et *al.*, 2022). Et que le succès dont ces auteures ont bénéficié au fil du temps, ne gommant en rien leurs difficultés initiales, soit un formidable levier d'inspiration pour un public engagé dans une quête similaire.

Par-delà nos trois cas d'étude, nous voyons donc la richesse du nouveau corpus translingue émergé ces vingt dernières années (Berthu-Courtivron, 2023) : il illustre le lien « ancestral » qui rattache « exil » et « littérature » (Nous et Gestern, 2021). L'exil étant un grand perturbateur sur le plan linguistique et existentiel, il permet d'aller puiser dans ce creuset de souffrances et d'insécurités qui alimentent l'inspiration nouvelle. Privé·e·s de leur racines, déstabilisé·e·s dans leurs habitudes de pensée et dans leur sécurité affective, les exilé·e·s se tournent vers l'écriture pour tenter de restaurer une forme d'unité intérieure, à travers cette langue nouvelle qui est entrée dans leur corps et qui désormais fait corps avec eux.

## Références

- ALCOBA, Laura, **Le Bleu des abeilles**, Gallimard, coll. « Folio », 2017. Abrégé en BA.
- AUSONI, A. « Avant-propos. L'écriture translingue vue du ciel », dans *Interfrancophonies*, n°9, **La Francophonie translingue**, Alain Ausoni, éd., p. i-v, 2018, Disponible en <[www.interfrancophonies.org](http://www.interfrancophonies.org)>. Acesso em 15 mai 2023.
- BERTHU-COURTIVRON, M.-Fr. et BOURVON, M. Fr. « Écriture de l'exil : un renouveau pour l'enseignement de la littérature en FLE », in [Argyro Proscolli](#), [Christos Nikou](#) et [Sophoklis Tsakagiannis](#) (coord.), **Actes du 3<sup>e</sup> congrès européen Colloque de la FIPF, Français passion pour demain ! Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation**, 4-8 septembre 2019, Athènes, 2021, p.149-162  
<https://storylab-editions.fr/livres/regards-croises-sur-la-place-du-francais-dans-des-societes-en-mutation/> Acesso em 25 abril. 2023.
- BERTHU-COURTIVRON, M.-Fr. ; BOURVON, M. Fr. ; RICHARD, É., Les récits littéraires d'apprentissage : un corpus pour la didactique du FLE, in : Joanny Góreckiej, Bernadety Wojciechowskiej et Élisabeth Richard (Org.), volume 59/1 de *Neofilolog*, **Autour des écrits littéraires en français langue étrangère (FLE). Perspectives didactiques**, 2022, p. 143-157
- BERTHU-COURTIVRON, M.-Fr. La médiation des livres. in : Michel Liu (Org.). **Les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage ; Échantillons représentatifs et discours didactiques : l'enseignement-apprentissage des littératures étrangères**, Éditions des Archives contemporaines (EAC), 2023, p. 13-23.
- BOURVON M.Fr., 2023, « À la recherche des collocations », in : Michel Liu (Org.) **Les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage ; Échantillons représentatifs et discours didactiques : l'enseignement-apprentissage des littératures étrangères**, Éditions des Archives contemporaines (EAC), 2023, p. 91-102.
- BOURVON, M.Fr ; RICHARD É. Un corpus de récits d'apprentissage pour la didactique du FLE ou comment apprendre de l'apprenant. in : A. L. Duffé Montalván ; G. Drouet ; D. ar Rouz (Org.) **L'apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues**, EME Éditions, 2023, p. 145-164.
- DECLERCQ, E. "Écriture migrante", "Littérature (im)migrante", "Migration literate" : réflexions sur un concept aux contours imprécis. **Revue de littérature comparée**, Klincksieck, 3 n°339, 2011, p. 301-310.
- Revista Investigações**, Recife, v. 37, n. 2 – Dossiê: La littérature dans l'enseignement du FLE: interculturalité, subjectivité et réflexivité dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère, p. 1 - 32, 2024 ISSN Digital 2175-294x

DESTAIS Cl., 2024, **Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s hispanophones** : analyse et didactisation des marqueurs discursifs, thèse de doctoral, université Rennes 2.

DJAVANN, Chahdortt, **Comment peut-on être français ?**, Gallimard, coll. Folio », 2005. Abrégé en *CPEF*.

DJAVANN, Chahdortt, **Je ne suis pas celle que je suis**, Gallimard, coll. « Folio », 2011. Abrégé en *JSPJS*.

HUSTON, Nancy, **Nord Perdu**, Actes Sud, 2004. Abrégé en *NP*.

LE BRIS, M. Pour une littérature-monde en français. *in* : Michel Le Bris et Jean Rouaud (Org.), **Pour une littérature-monde**, Paris, Gallimard, 2007, p. 23-53.

MIZUBAYASHI Akira, **Une langue venue d'ailleurs**, Gallimard, « Folio », 2013. Abrégé en *LVA*.

NOUS, A. ; GESTERN, H., 2021, « Pourquoi Exil et Littérature ? », **Hommes & migrations**. Disponível em : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/12991>  
Acesso em 28 abr 2023. DOI : <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.12991>

Recebido em 02/08/2024.

Aprovado em 02/08/2024.