La médiation des livres

Les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage

Marie-Françoise BERTHU-COURTIVRON

Université Rennes 2, CIREFE, Centre de Français Langue Étrangère
Laboratoire CELLAM - EA 3206

Résumé : Dans un corpus sélectionné en vue d'un MOOC de didactique de la Littérature en FLE, des scènes fondatrices étonnamment parallèles, situées dans des bibliothèques, montrent des apprenantes revendiquer le droit à la lecture des grands auteurs de langue française. Il s'agit soit de jeunes étrangères exilées en France (d'origine argentine : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba / ou iranienne : *Comment peut-on être français ?*, Chahdortt Djavann), soit d'une apprenante chinoise, étudiante en FLE dans son pays (*Une fille Zhuang*, Wei-Wei). Dans tous les cas, l'implication personnelle permet à la littérature de favoriser l'apprentissage linguistique. Un parallèle final avec une autre scène d'apprentissage d'un jeune Franco-Rwandais en Afrique (*Petit pays*, Gaël Faye) confirme le rôle déterminant de la lecture littéraire dans l'apprentissage intérieur.

Mots-clés : Lecture, bibliothèque, texte littéraire, apprentissage FLE, écrivain médiateur

Nous élaborons un MOOC sur la didactique de la littérature en FLE qui a déjà gagné le projet européen DECLAME'FLE[1]. À partir du corpus que nous avons sélectionné (textes d'écrivains et surtout d'écrivaines en langue française d'origine allophone, faisant le récit de leur apprentissage), voici quelques réflexions sur la place centrale qu'occupe la littérature dans cet apprentissage. Nous allons donc voir en quoi la lecture littéraire favorise, de façon parfois imprévue, l'apprentissage de la langue. Le choix de livres adéquats à lire est essentiel pour l'apprenant · e et dans notre corpus (romans ou autobiographies), plusieurs scènes déterminantes se situent dans des bibliothèques, où une apprenante revendique le droit à la lecture des grands auteurs (tous masculins, vu

[1] Voir l'article ci-dessous de Marie-Françoise BOURVON, « À la recherche des collocations : les textes littéraires comme stimulateurs d'apprentissage », inspiré du même corpus.

la pénurie d'écrits féminins dans les grands corpus traditionnels) de langue française, que lui refuse – parfois obstinément – une représentante de l'institution.

1 Le choix d'un livre trop difficile à lire pour l'apprenante de FLE, dans *Le Bleu des abeilles* de l'Argentine Laura Alcoba

L'auteure organise son récit autour du choix irrationnel que la narratrice fait, jeune apprenante à peine arrivée en France, de lire *Les Fleurs bleues* de Queneau, choix dont la bibliothécaire de sa banlieue parisienne va très judicieusement tenter de la détourner. L'épisode s'organise en deux temps : l'explication des motifs du choix par l'apprenante et l'altercation avec la gardienne du livre.

1.1 Le père comme destinataire de la lecture et l'écrivain comme médiateur

À l'origine du choix, se trouve un besoin de communiquer avec le père, resté prisonnier en Argentine, à qui la jeune narratrice écrit chaque semaine. Un besoin à la fois psychique pour une adolescente en train de se construire, et intellectuel puisque de loin, par lettres, le père assure sa fonction de pédagogue, apprenant en particulier à sa fille la vie des insectes. Comme il lui a dévoilé que les abeilles sont attirées par le bleu, le titre de Queneau devient pour l'adolescente le terrain même où les abeilles paternelles pourront butiner. Elle s'imagine que le livre recèle peut-être le secret du vivant, un secret d'ordre scientifique qu'elle pourra à son tour transmettre à son père :

> […] ce qui vaut pour les abeilles valait pour d'autres insectes, pour tous les êtres vivants, qui sait […] ? J'allais peut-être trouver dans ce livre des réponses à ces questions, des révélations dont je pourrais par la suite faire part à mon père : c'est d'abord pour ça que je l'ai choisi. (*BA*, 82)

Deuxième motif, moins anecdotique et d'ordre linguistique, le « e muet » situé en finale du titre ; ce motif n'a rien de visuel comme le premier, et pourtant la narratrice force leur relation, imaginant que cet amuïssement préserve la couleur, renforçant le lien entre le mot et la chose : « cette voyelle qu'on n'entend pas mais qui est indispensable pour que les fleurs soient vraiment bleues, au bout du compte » (*BA*, 83). De façon plus générale, elle dit alors aimer en eux-mêmes les « e muets » : « une voyelle qui est là mais qui se tait, ça alors ! » (*BA*, 83) Cette motivation phonétique est aussi discursive : la narratrice transpose visiblement sur les voyelles françaises sa propre capacité à rester dans le silence, un silence éloquent et intelligent qui cache une pensée impossible à communiquer à ce stade de l'apprentissage (ce qui explique, peut-être, que la narratrice remarque que les e muets sont inexistants en espagnol, langue où elle est à son avantage à l'oral). Si elle en est « comme exaltée soudain » (*BA*, 83), c'est que par le biais de la phonétique française, la migrante a l'impression d'accéder à une épaisseur existentielle, malgré son invisibilité sociale ; elle aime ces voyelles « à la fois indispensables et silencieuses » (*BA*, 83) qu'elle pousse à la personnification pour en faire des compagnes : « C'est un peu comme si elles ne montraient d'elles qu'une mèche de cheveux ou l'extrémité d'un orteil pour se dérober aussitôt. » (*BA*, 83) Par-delà la pudeur (supposée féminine), cette identification suggère la timidité d'une apprenante qui n'ose s'exprimer par crainte du jugement d'autrui. Et la narratrice poursuit la

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

personnification à son bénéfice, puisqu'elle imagine aussi que les voyelles ont « une attention » pour elle et lui « rend[ent] la pareille » : « J'aime nous imaginer dans cette communication silencieuse. » (*BA*, 84) On voit déjà comment le titre littéraire rassure l'apprenante mise en danger par l'exil et lui donne une reconnaissance, une survie provisoire en attendant de pouvoir communiquer avec ses semblables dans la langue-cible : les phonèmes de l'alphabet français, personnifiés, deviennent un refuge à l'imaginaire déraciné.

1.2 Suspense dans la bibliothèque publique : malgré l'obstacle opposé par la bibliothécaire, succès provisoire de la quête

Munie de ces deux motivations extra-scolaires, mais solides et révélatrices de la force indispensable de l'engagement personnel dans l'acte d'apprentissage pour le public FLE, la narratrice affronte l'autorité académique qui 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. C'est le même conseil qu'aurait donné tout · e enseignant · e de FLE éclairé · e pour éviter l'échec d'un · e apprenant · e de niveau A2 face à un texte C2. Mais la façon dont se déroule la confrontation entre les deux protagonistes est suggestive. Tout d'abord la bibliothécaire, comprenant à son accent qu'elle a affaire à une étrangère, « se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti », à « articule[r] exagérément » (*BA*, 85), ce qui a le don d'exaspérer l'apprenante, réduite à son infériorité. Et réduite aussi à se taire, ce qui entraîne la double structure du discours : sous le discours social de la bibliothécaire borné à la légitimation du refus, se développe le discours intérieur auquel la protagoniste a recours pour se défendre. Elle dramatise ainsi, en elle-même, l'altercation avec humour pour dévaloriser le camp adverse (« C'est elle, l'abrutie »).

La mise en garde par la bibliothécaire est perçue comme une dictature insoutenable, usurpant la place de l'écrivain médiateur. La liberté de choix s'énonce pour l'apprenante comme acte de résistance : « je suis bien décidée à ne pas me laisser faire » (*BA*, 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 « agrippe encore plus fort » son livre, retournant la situation en sa faveur puisque, par son mutisme, elle laisse son interlocutrice dans un état de douloureuse incertitude, contrainte de communiquer par gestes, comme une apprenante démunie (« Je connais ça, avoir peur de ne pas se faire comprendre ») qu'elle laisse « patauger » à plaisir.

1.3 Les difficultés internes de la lecture : inconvénients de l'inadéquation du niveau

Mais la deuxième phase, celle de la lecture du livre conquis, est très révélatrice des enjeux d'apprentissage : comme prévu, l'apprenante comprend à peine l'intrigue et se heurte, dans le roman de Queneau, autant à des obstacles linguistiques, culturels et historiques (avec de nombreuses références au Moyen Âge) qu'à la complexité d'une double intrigue entrecroisée (les chapitres alternant entre deux protagonistes séparés par sept siècles, le duc d'Auge qui remonte le temps, du Moyen Âge jusqu'à la modernité, et finit par rencontrer son double contemporain, Cidrolin). Elle rendra son livre avec un mois de retard. C'est alors que se produit un rebondissement inattendu : la jeune fille s'endort une nuit « la tête encore posée sur *Les Fleurs bleues* dont [elle]

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

avai[t] justement fini la lecture la veille au soir » (*BA*, 133). Cette concomitance est essentielle car le livre sert littéralement d'oreiller à l'apprenante (ce qui est une façon physique et originale de s'en approprier le contenu). Certes elle a pris soin au préalable de suggérer l'acquisition progressive en elle des mécanismes d'apprentissage. Mais elle insiste plusieurs fois sur le lien cérébral et conjuratoire avec le livre (« j'avais la tête posée sur *Les Fleurs bleues* »). Elle va se réveiller transformée quasi magiquement.

1.4 Une réussite paradoxale inattendue

Au réveil, elle prononce 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. Outre cette réussite linguistique, l'auteure revient à la fin du livre sur le bienfait symbolique et émotionnel de cette lecture littéraire : « j'avais l'impression que ce livre avait fini par faire effet, à sa manière » (*BA*, 139). C'est alors que la fille décide d'accomplir son projet initial d'enseignement à distance et de parler enfin du livre à son père, destinataire de sa lecture.

> Alors j'ai simplement dit à mon père que j'avais aimé autant l'histoire de Cidrolin que celle du duc d'Auge, et que j'étais bien contente qu'à la fin ils aient pu se rencontrer pour bavarder un peu : ça, j'en étais sûre, c'était dans le livre. (*BA*, 139)

Tout comme *Les Fleurs bleues* raconte les retrouvailles de deux personnages séparés dans et par le temps (l'un vivant au Moyen Âge, l'autre au XX^{e}), père et fille sont séparés dans l'espace, chacun à un bout de la terre : le père est enfermé dans des geôles moyenâgeuses alors que la fille tourne en rond dans le monde contemporain français. Et si la fiction de Queneau se termine bien, par la rencontre des protagonistes, nul doute que c'est inconsciemment pour la narratrice un signe engageant, précurseur d'égales retrouvailles. 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 de Queneau), 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 récit de l'apprenante. Alcoba superpose ainsi symboliquement les deux livres par cette fin identique : « *Une couche de vase couvrait encore la terre, mais, ici et là, s'épanouissaient déjà de petites fleurs bleues* » (*BA*, 140)[2]. De la vase de l'ignorance, la littérature a fait émerger la connaissance. Par le biais du médiateur Queneau, elle a favorisé – en plus d'une libération de l'oral par une première phrase spontanée en langue-cible – l'éclosion de l'écriture, petite fleur bleue recouverte par la vase de la peur et du complexe.

La narratrice se replace ainsi au croisement de deux filiations, l'une biologique et affective (avec le père récepteur), l'autre littéraire (avec l'écrivain inspirateur), qu'elle fait se rejoindre. Coup double puisqu'elle se replace dans un héritage littéraire qui la libère de son enfermement linguistique comme il libère le père de son isolement

[2]Même phrase finale dans le roman de R. Queneau, *Les Fleurs bleues*, Gallimard [1965], Folio, 1996, p. 276.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

politique : « J'avais trouvé l'ouverture. » (*BA*, 135) Notons que la première phrase prononcée en français par l'apprenante à sa mère concernait les clés à ne pas oublier : il s'agit bien de déverrouiller le blocage intérieur.

Le paradoxe de ce succès inattendu nous laisse mesurer les ressorts cachés de tout apprentissage. Et dans un domaine où la réussite ne tient pas seulement à une bonne compréhension technique des phénomènes linguistiques, la littérature complète le laboratoire de langue et lève les inhibitions de façon implicite, inconsciente mais efficace, donnant à l'apprenante, lourde de son expérience d'exil, la force de l'engagement personnel qui est la clé du succès, la fameuse « clé » qu'elle demandait à sa mère.

Finalement, la véritable abeille n'est-elle pas la narratrice elle-même, qui choisit d'aller butiner les fleurs de la lecture littéraire pour en faire à son tour un nectar savoureux pour son lectorat ?

2 Le choix d'un livre interdit pour l'apprenante de FLE, dans *Une fille Zhuang* de la Chinoise Wei-Wei

Un deuxième épisode, pris à un ouvrage pourtant très différent, confirme le rôle fondamental de la littérature dans l'acquisition de la langue. De façon étonnante, il est construit exactement de la même façon : explication des motifs de l'apprenante, tentative de trouver les livres adéquats pour satisfaire la quête (qui se borne ici à une dimension purement éducative, l'acquisition du français langue étrangère) et altercation avec la bibliothécaire qui veut l'en empêcher. L'enjeu politique est encore plus présent puisque la prison n'est plus le sort lointain du père, mais le risque imminent couru par la narratrice elle-même et par la bibliothécaire.

2.1 La nécessité de changer de corpus

Tout commence par la révélation courageuse faite à la narratrice par une autre figure paternelle, M. Zhao, son professeur de français : « À vrai dire, ce que l'on vous enseigne ici n'est pas le français. » (*FZ*, 100) Il lui explique que les textes de propagande traduits par les instances chinoises ne constituent pas une littérature instructive : pire, qu'ils vont fausser son apprentissage.

> Si vous parliez ou écriviez comme ça, même avec des mots français et suivant la grammaire française, pas un Français ne vous comprendrait. (*FZ*, 100)

Ce qui confirme que la simple compréhension des mécanismes intellectuels de l'apprentissage est insuffisante. Forte de cette mise en garde et de l'antidote donné (« Lire les auteurs français dans leur langue, voilà le remède que M. Zhao m'a prescrit. » *FZ*,101), la narratrice part en quête du graal, compliqué à trouver en Chine pendant la révolution culturelle où tous les livres étrangers ont été confisqués ou brûlés.

2.2 La découverte des livres cachés dans la bibliothèque publique

« L'après-midi même », elle se « précipite dans la bibliothèque » et ne trouve effectivement, « dans le labyrinthe de rayonnages cuirassés de livres » (*FZ*, 101) qui semblent

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

refléter la violence de l'interdit, que les œuvres traduites en français du président Mao. Frénétique, elle cherche partout et découvre à l'écart, sous des couvertures vieilles et jaunies, *Les Misérables* de Victor Hugo (encore manque-t-il le tome 1), Romain Rolland et Alexandre Dumas. Mais le succès de la quête est compromis par le danger politique et la subversion que représente la lecture littéraire en français pour les pouvoirs de l'époque.

2.3 Suspense : malgré l'altercation avec la bibliothécaire, succès provisoire de la quête

La bibliothécaire, prudente, s'y oppose, pour le bien de l'apprenante (et pour le sien) : « Tu veux emprunter celui-ci ? Mais… je ne suis pas sûre… à cause des règlementations… » (*FZ*, 103) Alors que la narratrice d'Alcoba s'enfermait dans un mutisme hostile pour défendre son choix, réservant sa réaction ulcérée au discours intérieur, la narratrice devient prolixe et multiplie ici tous les arguments pour convaincre la bibliothécaire de la laisser emporter le livre. Chaque tentative de celle-ci pour différer la permission (« Tu pourras le lire dans la salle de lecture ») rencontre une salve de dénégations pour légitimer la nécessité de repartir physiquement avec le livre ; outre l'incompatibilité des horaires, il semble que le meilleur argument soit pour la bibliothécaire le soin physique du livre que prendra l'apprenante autant que la promesse du silence : « je sens que sa rigueur fléchit » et finalement : « Ma soif l'a désarmée » (*FZ*, 104). On voit donc que dans les deux récits, l'obtention des livres en français est mise en scène comme une victoire, par la dramatisation du rapport de force avec la bibliothécaire supposée ennemie : chez Wei-Wei où le risque politique aggrave encore l'enjeu, l'apprenante prend le livre « à deux mains », ce qui montre son intention de ne pas le lâcher. La figure de Mao est annulée par celle de son contre-modèle phonétique et intellectuel, Zhao, le vrai inspirateur à qui est dédié le succès final : « En quittant la bibliothèque, je savoure déjà ce que M. Zhao appelle le vrai français […] » (*FZ*, 104).

2.4 Les difficultés internes de la lecture : inconvénients du mot à mot

Dans la deuxième phase, celle de la lecture conquise de haute lutte, la narratrice déchante toujours. La lecture est tout aussi ardue ici qu'elle l'était chez Alcoba, mais pour une raison différente : manquant de véritable méthode, la narratrice traduit chaque mot qu'elle ne comprend pas et « avance à tâtons, avec une lenteur douloureuse » (*FZ*, 108), pour finalement comprendre l'inanité de sa démarche : « pour deux pages lues, j'ai réussi à produire cinq pages de notes ! » (*FZ*, 109). La multiplication mathématique montre l'engrenage infernal dans lequel la narratrice s'est enfermée. Le déclic n'aura pas lieu de manière aussi magique pour cette deuxième apprenante que pour la première. Le désarroi provisoire de ces deux auto-apprenantes montre l'urgence de mettre en place une méthode mieux adaptée à leurs besoins (comme le fait notre MOOC). Pourtant dans les deux cas, la motivation sera le levier final de la réussite : c'est dire les pouvoirs de la littérature.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

3 Le choix, par l'apprenante de FLE, d'un lecteur impossible dans *Comment peut-on être français ?* de l'Iranienne Chahdortt Djavann

La récurrence de notre épisode dans les récits d'apprentissage est instructive d'une obsession commune, celle d'avoir accès à la langue par la littérature.

Dans le cas similaire du roman de Djavann, la médiation d'un autre écrivain français va se révéler encore plus fructueuse pour l'apprenante.

3.1 À l'origine : le père médiateur

On apprend incidemment que la lecture avait été justement l'activité qui rassemblait père et fille dans l'enfance de Roxane : alors que la petite n'était pas parvenue à se faire remarquer de son père, vieil homme distrait par une abondante progéniture, un jour il l'avait trouvée installée à sa place dans sa chambre en train de lire le poète Saadi. Il avait découvert qu'à 4 ans, elle savait lire, et lui avait demandé dès lors de venir régulièrement lui faire la lecture (*CPEF,* 125). Roxane garde un souvenir ému de ces moments exceptionnels de partage. Une fois en France, elle apprend que son père vient de mourir en Iran, comme pour confirmer le nécessaire passage à l'âge adulte.

3.2 En exil, invention d'un nouveau médiateur littéraire

Dans ce cas de déréliction complète, toutes les figures tutélaires sont rassemblées en une seule personne, l'écrivain Montesquieu, mort lui aussi et pourtant étrangement vivant dans le texte, puisqu'il est le destinataire des nombreuses lettres que lui envoie la narratrice, comme ancré dans l'espace par les différentes adresses fantaisistes qu'elle lui invente (à partir du nom des autres écrivains qu'elle est en train de lire : « avenue Montaigne » -143 ; « boulevard Voltaire » -152…). À défaut de véritable échange comme avec le père de la narratrice chez Alcoba, nous assistons ici à une communication écrite apparemment unilatérale, qui nourrit l'héroïne au point de lui redonner courage et foi en l'apprentissage. Apparemment, car le simple fait de recevoir ses lettres avec la mention « Retour à l'expéditeur » la rend malgré tout destinataire d'un courrier. Apparemment aussi, car elle répond dans ses lettres à certains arguments développés par Montesquieu dans les *Lettres persanes*. Enfin de façon plus personnelle parce qu'elle fait de lui son mentor et même son « professeur de français » (*CPEF,* 152). L'acquisition opère à nouveau, par le biais de la littérature. C'est pour lui qu'elle ose s'exprimer à l'écrit et corriger ses propres fautes. Il est déclaré « géniteur » d'adoption (*CPEF*, 132) : « vous sans qui il me plaît de croire que je n'aurais peut-être jamais existé » (*CPEF*, 133). Alors qu'Alcoba choisit de finir son livre sur la phrase de Queneau, Djavann choisit d'ouvrir le sien sur celle de Montesquieu en le couronnant par le titre. L'écrivain français du 18^{e} devient donc pour l'apprenante le référent affectif, intellectuel et moral qui va donner un sens nouveau à sa vie désarticulée par l'exil. Il libère l'écriture future : « Plus je vous lis, plus j'aspire à vous écrire. » (*CPEF*, 141) Elle cherche même auprès de lui sa caution d'écrivaine : « Croyez-vous que j'ai quelque talent ? » (*CPEF*, 174).

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

3.3 L'altercation rendue inutile avec la bibliothécaire

L'apprentissage n'en est pas moins ardu, puisque comme l'héroïne de Wei-Wei, elle travaille « des heures et des heures » à chercher « les mots, un par un, dans son dictionnaire » bilingue (*CPEF*, 48). C'est pire quand elle prend enfin un dictionnaire unilingue car la recherche du mot à mot accuse l'erreur de méthode qui compromet la compréhension globale chez l'autodidacte.

> 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,* 102-103)

Là encore, la prolifération mathématique crée un enchaînement absurde et montre la quête sans cesse différée et insatisfaite, dont l'objet se perd progressivement. De façon typique Roxane est enfermée dans ce monde-gigogne où les mots se déplient à l'infini et lui échappent. Pourtant le processus identificatoire est à l'œuvre, qui apportera la survie.

3.4 Les difficultés internes de la lecture : nouveaux inconvénients du mot à mot

Il est à noter aussi, dans ce roman, une scène d'emprunt de livre à la bibliothécaire, seulement anecdotique ici puisque l'héroïne n'a pas besoin d'aide pour élire ses vrais modèles littéraires (c'est peut-être pourquoi la scène se passe sans affrontement). Un autre type de conseil y est donné à l'apprenante pour son bien : la bibliothécaire lui tend un livre de Gide résumé et réécrit en français simplifié. Celle-ci n'étant pas ici en mesure de désavouer la contrefaçon va le lire, et avec succès puisque la difficulté est adaptée à son niveau linguistique.

> L'apprentissage purement académique et linguistique du français ennuyait Roxane. Elle voulait apprendre la langue dans le texte, dans son contexte. Elle voulait lire les grandes œuvres, les grands auteurs et tout de suite. […] Une bibliothécaire lui proposa de commencer par quelque roman en version simplifiée pour les étrangers. Elle lui donna *La Symphonie pastorale* d'André Gide, et ce fut le premier livre que Roxane lut en français. (*CPEF*, 48)

Le succès de cette lecture reste, d'un point de vue méthodologique, ambivalent puisqu'il ne s'agit pas d'un document littéraire authentique. En outre comme le livre n'a pas fait l'objet d'un choix personnel, le sujet est aussitôt évacué du récit sans procurer le plaisir de la forte relation choisie à Montesquieu, et l'on mesure son absence d'impact sur l'apprenante (il s'agit de « quelque roman »). Pourtant la symbolique gidienne aurait pu être exploitée : l'histoire racontée dans *La Symphonie pastorale* est

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

en effet particulièrement instructive pour une apprenante, puisqu'il s'agit de l'initiation d'une autre apprenante, jeune fille aveugle qui, grâce à une opération médicale se met soudain à voir, et découvre la vérité tragique du monde. Pour l'héroïne de Djavann contrainte dans son pays au port du voile, qui a découvert elle aussi un jour violemment l'hypocrisie sous les masques, ce récit pouvait être inspirant. Mais il ne soutient pas la comparaison avec la formidable problématique de la relation au père littéraire adoptif que se choisit l'héroïne pour se reconstruire.

4 Le libre choix des livres pour se cultiver, dans *Petit pays* du Franco-Rwandais Gaël Faye

Une dernière scène de découverte des livres, essentielle pour la formation des apprenants, qui se passe cette fois dans une bibliothèque privée, paraît intéressante à évoquer en parallèle des trois autres. Dans *Petit pays*, le Franco-Rwandais Gaël Faye retrace l'initiation littéraire de son jeune héros Gabriel par une figure bienveillante qui va lui ouvrir l'accès à la lecture littéraire.

4.1 Une médiatrice inattendue dans une bibliothèque privée

L'exil, ici, est symbolique puisque c'est dans son pays en guerre que le héros se sent perdu. Il va échapper à l'angoisse chez une voisine grecque : le rapport à l'étranger, essentiel chez Alcoba et Wei-Wei, est plus anecdotique ici puisque le héros et la femme grecque parlent la même langue. Chez cette étrangère il trouve une « bibliothèque lambrissée qui couvrait entièrement un des murs de la pièce » : « Je n'avais jamais vu autant de livres en un seul lieu. Du sol au plafond » (*PP*, 172)[3].

4.2 L'absence d'altercation, le succès de la quête et de la lecture

Chez Faye, l'étrangère capte la confiance du néophyte en lui révélant le pouvoir des livres qui peuvent « changer [une] vie » et faire de soi « une autre personne », ce qui a de quoi rassurer en contexte de génocide. Le héros dénombre les livres et pianote sur leurs tranches : « […] alors que je m'attardais particulièrement sur un livre, intrigué par le titre, elle m'a encouragé. / – Prends-le, je suis sûre qu'il te plaira » (*PP*, 172). Le rôle du titre se confirme essentiel comme accroche. L'acceptation immédiate de la bibliothécaire improvisée contraste avec les réticences des précédentes. C'est qu'ici la compréhension du texte ne pose pas de problème (chez ce garçon dont le père est français). Et c'est d'ailleurs vers des auteurs étrangers traduits, Hemingway, Anne Frank, que se portent implicitement ses premiers choix. Mais en tant que lecteur, il accède lui aussi à une autre dimension existentielle grâce au travail de l'imaginaire et à l'identification : « J'avais l'impression que c'était de moi qu'il était question, que j'aurais pu écrire ces lignes » (*PP*, 173). La formation est double puisque ce n'est pas seulement aux aventures des personnages que s'identifie le héros, s'évadant du trauma

[3]Notons que l'émerveillement pour l'objet-livre est récurrent chez tous les initié · e.s de la lecture littéraire : quand la petite Roxane entre dans la chambre de son père, elle voit de « grands livres, à la reliure en cuir et aux dessins magnifiques » (*CPEF,* 125). Et si les livres découverts par la fille Zhuang « dans le labyrinthe de rayonnages » (*FZ*, 101) sont moins magnifiques avec leurs couvertures « vieilles et jaunies », ce mauvais état est le signe même de leur valeur politique. La matérialité du livre participe à son aura intellectuelle.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

de la guerre ambiante, mais à l'auteure elle-même, en se projetant écrivain potentiel de ces lignes.

4.3 L'émergence d'un lecteur et d'un futur écrivain

Si l'initiation est moins linguistique que culturelle, elle reste essentielle dans la formation du sujet. Et l'action de Mme Economopoulos est celle d'une pédagogue avertie, puisque non contente d'ouvrir toute sa bibliothèque au jeune homme, elle lui demande de juger les livres qu'il lit, développant la finesse de son analyse critique et la confiance en lui. « Grâce à mes lectures, […] je respirais à nouveau » (*PP*, 173). Véritable médiatrice du savoir, par son « don de [l]'écouter et de [le] rassurer » elle permet au garçon d'accéder à son identité d'homme. Mais on mesure le statut nouveau que prend cette étrangère dans le récit par le contraste avec le début du roman, où elle était victime de la bande de vauriens qui sévissait dans sa rue et dont faisait partie le narrateur : les enfants en groupe s'étaient introduits clandestinement chez elle et avaient volé ses mangues. Mais ils avaient aussi poussé la cruauté jusqu'à revendre à Mme Economopoulos, inconsciente et doublement victime, le produit de leur larcin et à se moquer d'elle. Les rôles se sont inversés et c'est un narrateur respectueux et impressionné qui vient seul obtenir, grâce à la libéralité de la gardienne du temple, un autre fruit plus essentiel, le don du savoir.

Dans tous ces récits, la littérature – ouverte par un intermédiaire bienveillant (figure paternelle pour les filles ou maternelle pour le garçon) – produit chez le sujet entravé une libération totale : de l'ignorance chez Alcoba, de l'endoctrinement chez Wei-Wei, de la guerre et de la sottise chez Faye.

Ce qui frappe toujours, c'est la colossale aura de sympathie dont bénéficie la littérature française dans l'imaginaire des primo-arrivants (ce que confirme le Japonais Mizubayashi dans son livre *Une langue venue d'ailleurs*). Le problème est qu'ils sont persuadés qu'ils vont trouver en France un peuple à la hauteur de sa littérature et sont parfois déçus par la réalité[4].

La littérature est souvent le seul soutien de tous ces jeunes, arrivés en France dans des conditions soit dramatiques d'exil forcé, soit de recherche intellectuelle. D'où le besoin, dans un contexte de solitude extrême et de remise en cause de tous les acquis, de se forger des modèles fictifs. Certes, dans ces mises en scène littéraires de l'écrivain français comme mentor que les apprenant · e · s échafaudent – que ce soit Queneau, Hugo, Montesquieu (ou même Hemingway) –, il ne s'agit que d'autosuggestion de leur part. Certes ce bonheur qui les inonde est un peu artificiel, et proportionnel à un cliché (la célébrité de ces œuvres dans leur pays), mais elle vient aussi d'un lien plus profond et personnel qui dépasse la fierté d'être entré · e dans la vaste culture du monde : chaque fois, il s'agit d'être à la hauteur du défi existentiel par le biais d'une figure littéraire relais positive (écrivante : Queneau, Montesquieu supérieurs l'un par son humour, l'autre par sa sagesse – ou enseignante : M. Zhao, Mme Economopoulos,

[4]Voir l'interview d'une auteure d'origine roumaine, Alexandra Badéa qui vit en France depuis 2003, autrice du livre *Tu marches au bord du monde* (Équateurs, 2021) : *La Grande table culture* sur France-Culture le 02-02-21 (« Alexandra Badea : devenir femme »).https://www.franceculture.fr/emissions/la-grande-table-culture/alexandra-badea-devenir-femme

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758

étrangers au système de pensée dominant et aptes à révéler la vérité derrière les apparences).

Ainsi, lorsqu'on propose ce corpus à étudier où nos apprenant · e · s se retrouvent en scène avec leurs propres difficultés, leurs peurs, mais aussi leurs succès, par un effet de mise en abyme le gain est accru. À nous, enseignants et enseignantes de FLE, d'accompagner nos apprenant · e · s par des textes qui faciliteront l'identification : d'exploiter ce formidable potentiel qu'est la littérature aux yeux des allophones et de le transformer pour leur bénéfice en véritable accélérateur d'apprentissage.

Œuvres citées

ALCOBA Laura, *Le Bleu des abeilles*, Gallimard [2013], « Folio », 2017. Abrégé en *BA*.

DJAVANN Chahdortt, *Comment peut-on être français, [Flammarion, 2006] J'ai lu, Paris, 2007.* Abrégé en *CPEF*.

FAYE Gaël, *Petit pays*, [Grasset, 2016] Le Livre de Poche, 2018. Abrégé en *PP*.

WEI-WEI, *Une fille Zhuang,* L'Aube, 2006. Abrégé en *FZ.*

Bibliographie sélective

DAUNAY Bertrand, « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 14 juillet 2021. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1175;DOI:https://doi.org/10.4000/rfp.1175

DUFAYS, Jean-Louis (2005). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept », dans BRILLANT-ANNEQUIN, Annick ; MASSOL Jean-François (dir.), *Le pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée ?,* SCEREN-CRDP, Grenoble, p. 185-196.

DUFAYS, Jean-Louis (2016), « Comment et pourquoi développer la compétence de lecture littéraire ? dans *Lire, comprendre, apprendre*, *Notes des experts*, CNESCO, p. 51-57.

GERVAIS Bertrand ; BOUVET Rachel (dir.) (2007), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'Université du Québec, Montréal.

GILLI Yves, « Le texte et sa lecture. Une analyse de l'acte de lire selon W. Iser », *Semen* [En ligne], 1 1983, mis en ligne le 21 août 2007, consulté le 14 juillet 2021. URL : http ://journals.openedition.org/semen/4261 ; DOI : https ://doi.org/10.4000/semen.4261

JOUVE Vincent, *La lecture*, Hachette, Paris,1993.

La Littérature en FLE. État des lieux et Nouvelles perspectives, DEFAYS Jean-Marc, DELBART Anne-Rosine, HAMMANI Samia, SAENEN Frédéric, Hachette, 2014.

La littérature dans l'enseignement du FLE, Anne Godard (dir.), Didier, coll « Langues et didactique », 2015.

Le Français dans le Monde, Littérature et enseignement. La perspective du lecteur, Hachette, février-mars 1988.

Le Français dans le Monde, Lecture de la littérature et appropriation des langues et cultures, n° 65, janvier 2019.

PICARD Michel (éd.) (1987), *La lecture littéraire : actes du colloque de Reims du 14 au 16 juin 1984,* Clancier-Guénaud, Paris.

ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard (dir.) (2004), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, PUR, Rennes.

Published in : Michel LIU (dir.), *Echantillons représentatifs et discours didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004758, doi : 10.17184/eac.9782813004758