



ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE
PHILOLOGICA 2/2026

PHILOLOGICA 2/2026

FLEUROPE : littérature

RADKA MUDROCHOVÁ
FRANCESCA PARABOSCHI
ZÁVIŠ ŠUMAN (éd.)

Éditeurs : Radka Mudrochová (Charles University)
Francesca Paraboschi (Università degli Studi di Milano)
Záviš Šuman (Charles University)

Cette publication s'inscrit dans le miniprojet 4EU+ de l'Université Charles FLEurope: Linguistic and Cultural Bridges Through French (4EU+/2024/F2/05). Nous exprimons notre gratitude à l'Alliance 4EU+ pour son soutien ainsi que pour les ressources et les infrastructures mises à disposition, qui ont permis la réalisation de ce travail.



<https://www.karolinum.cz/journals/philologica>

© Charles University, 2026
ISSN 0567-8269 (Print)
ISSN 2464-6830 (Online)

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	7
Niv N. Schwartz : Vers une pédagogie critique du roman noir : polyphonie, subversion et enjeux didactiques en français langue étrangère	13
Catherine Ébert-Zeminová : Cendrillon ou Reine ?	29
Anouch Bourmayan : La parole au miroir de la littérature : étude de trois extraits de <i>Chant d'Artsakh</i> de Michel Petrossian	45
Francesca Paraboschi : Francophonie et FLE, français langue étrangère ? Pour un atelier interactif sur la francophonie	61
Jadwiga Bodzińska-Bobkowska, Katarzyna Kotowska : Au croisement du FLE, de la littérature et des compétences du XXI ^e siècle : le projet FLEvolution	77
Houda Wahbi : Enseigner le FLE à l'ère des identités hybrides : une approche littéraire pour renforcer la pensée critique	95
Záviš Šuman : Exploration d'un texte littéraire dans l'enseignement du FLE : dossier pédagogique sur « La voix de Robert Desnos »	113

AVANT-PROPOS

FLEUROPE : littérature

La place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) connaît aujourd'hui un profond renouvellement. Longtemps considérée comme un objet culturel venant couronner un apprentissage essentiellement linguistique, elle apparaît désormais comme un espace réaménagé où se rencontrent les dimensions linguistiques, culturelles, esthétiques, éthiques et politiques de l'apprentissage des langues. Les mutations des sociétés contemporaines – intensification des mobilités, diversification des parcours, développement des espaces plurilingues et affirmation de nouvelles formes d'interculturalité – invitent en effet à repenser le rôle des textes littéraires dans la formation des apprenants. Ceux-ci ne constituent plus seulement un patrimoine à transmettre, mais deviennent des lieux d'expérimentation du langage, de confrontation des représentations et d'élaboration d'une pensée véritablement critique.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent ouvrage collectif, issu du projet **FLEurope – Linguistic and Cultural Bridges Through French**, développé dans le cadre de l'Alliance 4EU+. Réunissant des chercheurs de plusieurs universités (Budapest, Casablanca, Gdańsk, Milan, Paris, Prague), ce projet témoigne de la vitalité des collaborations internationales consacrées à la didactique du français langue étrangère. Plus qu'un simple réseau académique, **FLEurope** constitue un laboratoire d'idées où se croisent des traditions scientifiques diverses, des expériences pédagogiques variées et des contextes d'enseignement parfois très éloignés les uns des autres. Cette pluralité des regards confère à l'ensemble une étonnante richesse intellectuelle et permet de saisir les enjeux contemporains du FLE dans toute leur complexité.

Alors que le premier volume de notre entreprise se concentrait sur la didactique générale, la nécessité des réformes et les enjeux purement linguistiques¹, le second volume de cette entreprise collaborative est consacré à la littérature. Sans renier la conception patrimoniale de l'enseignement des langues à laquelle certaines contributions restent très attachées, il montre combien la littérature constitue aujourd'hui un puissant levier de réflexion sur les pratiques langagières, les identités culturelles, les rapports de pouvoir inscrits dans les langues, ainsi que sur les compétences critiques que l'enseignement

¹ Voir *AUC Philologica*, n° 1, 2026, « FLEUROPE : didactique et linguistique ». Disponible en ligne sur : <https://karolinum.cz/en/journal/auc-philologica/year-2026/issue-1/issue-year-2026>.

secondaire et supérieur entend développer chez les apprenants. Les textes étudiés ne sont jamais envisagés comme des objets clos ; ils deviennent les supports d'une interrogation permanente sur le langage, sur la diversité des expériences humaines et sur la capacité des apprenants à construire eux-mêmes le sens, à condition d'avoir assimilé, et appris ainsi à maîtriser, les outils analytiques, terminologiques et interprétatifs fondés et éprouvés par une riche tradition qui constitue l'un des fondements de la civilisation européenne.

À la lecture des sept contributions, plusieurs lignes de force apparaissent. La première concerne la redéfinition du statut même de la littérature en didactique du FLE. Loin de n'être qu'un matériau illustratif destiné à enrichir le lexique ou à consolider certaines structures grammaticales, elle est envisagée comme un espace où les apprenants développent leur autonomie interprétative, apprennent à questionner les discours et acquièrent les instruments intellectuels nécessaires non seulement à l'approfondissement de leur culture générale – à laquelle nombre d'enseignants-chercheurs n'entendent nullement renoncer – mais également à l'exercice d'une citoyenneté éclairée. Cette orientation traverse l'ensemble des contributions, quelles que soient les œuvres étudiées ou les approches méthodologiques privilégiées.

La seconde ligne directrice réside dans la place accordée au plurilinguisme et à la diversité culturelle. Le français n'y apparaît jamais comme une langue homogène ou figée, mais comme une langue de circulation, de contacts, de tensions et de créations multiples. Les différentes contributions mettent ainsi en lumière la richesse des espaces francophones, la diversité des pratiques discursives et les enjeux identitaires qui accompagnent aujourd'hui l'apprentissage des langues.

Enfin, les auteurs accordent une attention particulière au développement de l'esprit critique. Dans un contexte où les évolutions technologiques, les transformations sociales et la diffusion massive des outils numériques modifient profondément les pratiques éducatives et vont jusqu'à engendrer une « démence numérique » et une forme d'infobésité, la littérature retrouve une fonction essentielle : celle d'apprendre à interpréter, à douter, à argumenter et à construire des lectures nuancées du monde. Ce potentiel de la littérature, comme celui d'ailleurs de tous les arts, représente l'une des modalités que peut revêtir la cure de l'âme et de l'esprit à une époque où ces valeurs semblent désaffectées. Cette ambition constitue sans doute le fil conducteur le plus solide de l'ensemble du volume.

L'ouvrage s'ouvre sur la contribution de **Niv Nissim Schwartz**, qui développe une réflexion consacrée au roman noir comme espace privilégié d'une pédagogie critique du français langue étrangère. L'auteur dépasse d'emblée les représentations traditionnelles de ce genre littéraire, souvent réduit à sa dimension criminelle ou policière, pour montrer qu'il constitue un véritable laboratoire discursif où se confrontent différentes voix sociales, linguistiques et idéologiques. S'appuyant sur les travaux de Roland Barthes, Mikhaïl Bakhtine, Pierre Bourdieu ainsi que sur les approches poststructuralistes, il analyse la polyphonie du roman noir comme un instrument de déconstruction des normes linguistiques et des rapports de domination symbolique. Cette perspective conduit à une conception renouvelée de l'enseignement du FLE : il ne s'agit plus de transmettre une langue standard présentée comme unique modèle de légitimité, mais d'accompagner les apprenants dans la découverte d'une langue vivante, traversée par des registres, des

sociolectes et des usages multiples. La « pédagogie de l'incertitude » qu'il propose invite ainsi les étudiants à faire de l'ambiguïté, de la pluralité des interprétations et du débat critique les moteurs mêmes de leurs apprentissages.

La contribution de **Catherine Ébert-Zeminová** adopte une perspective sensiblement différente tout en rejoignant les préoccupations fondamentales du volume. Son étude constitue une réflexion sévère sur l'évolution récente des méthodes d'enseignement des lettres et des langues. À travers une interrogation volontairement provocatrice – *Cendrillon ou Reine ?* – l'auteure questionne les fondements idéologiques de certaines orientations pédagogiques contemporaines, souvent présentées comme des évidences au nom de la modernité. Son analyse met en lumière les effets parfois délétères de méthodes qui tendent à marginaliser progressivement les humanités et les études littéraires au profit d'approches exclusivement utilitaristes ou communicationnelles. Sans refuser les innovations pédagogiques, Catherine Ébert-Zeminová invite à examiner avec davantage de recul critique les présupposés qui les accompagnent. Elle plaide ainsi pour une réhabilitation de la littérature comme discipline formatrice à part entière, capable de développer les facultés d'analyse, la culture générale et l'exigence intellectuelle indispensables à la formation universitaire.

La réflexion se poursuit avec l'étude proposée par **Anouch Bourmayan**, consacrée au *Chant d'Artsakh* de Michel Petrossian. L'auteure montre combien cette œuvre constitue un support particulièrement fécond pour l'enseignement du français dans des contextes plurilingues. En analysant trois extraits significatifs, elle met en évidence la manière dont le texte fait de la langue elle-même son principal objet de réflexion. L'expérience historique et culturelle du peuple arménien s'y trouve indissociablement liée à une méditation sur la parole, le silence, la mémoire et la transmission. Reprenant notamment les analyses de Lise Gauvin sur les « littératures de l'intranquillité », Anouch Bourmayan montre que la surconscience linguistique propre aux écrivains évoluant entre plusieurs langues constitue une ressource didactique précieuse. Les activités proposées invitent les apprenants à réfléchir simultanément aux phénomènes linguistiques, aux enjeux interculturels et à la portée symbolique du langage, illustrant ainsi toute la richesse des approches littéraires en FLE.

La contribution de **Francesca Paraboschi** s'inscrit elle aussi dans une réflexion sur la pluralité des espaces francophones, mais en déplace le centre de gravité vers les représentations culturelles et politiques attachées à la langue française. Son étude propose un atelier interactif destiné à des étudiants découvrant la francophonie pour la première fois. L'intérêt de cette démarche réside dans le fait qu'elle ne conçoit pas la francophonie comme un simple ensemble géographique ou institutionnel ; elle invite au contraire les apprenants à interroger les rapports complexes qu'entretiennent langue, histoire coloniale, pouvoir symbolique et identités culturelles. À travers les réflexions de Frantz Fanon, de Raphaël Confiant et d'Alain Mabanckou, complétées par l'analyse de textes littéraires et de ressources pédagogiques numériques, Francesca Paraboschi conduit les étudiants à déconstruire l'idée d'une norme franco-parisienne unique et à reconnaître la diversité des pratiques du français dans le monde. La francophonie apparaît ainsi comme un espace de circulation, d'enrichissement mutuel mais aussi de tensions, où les questions de légitimité linguistique demeurent étroitement liées aux héritages historiques. L'auteure montre avec conviction que cette réflexion constitue aujourd'hui un élément

indispensable de la formation des futurs enseignants et, plus largement, des apprenants de français.

L'article de **Jadwiga Bodzińska-Bobkowska** et **Katarzyna Kotowska** propose, quant à lui, une illustration particulièrement concrète de cette évolution des pratiques pédagogiques à travers la présentation du projet FLEvolution. Les auteures s'inscrivent dans la dynamique actuelle qui associe étroitement apprentissage des langues, littérature contemporaine et développement des compétences du XXI^e siècle. À partir d'une étude de cas fondée sur les activités réalisées par les étudiants eux-mêmes, elles démontrent que les œuvres littéraires peuvent constituer un terrain privilégié pour développer la pensée critique, la créativité, la résolution de problèmes, la collaboration et la communication. La littérature cesse ainsi d'être uniquement un objet d'étude pour devenir un véritable dispositif d'apprentissage, dans lequel les étudiants sont amenés à produire, expérimenter, collaborer et construire leurs propres parcours d'interprétation. Cette contribution illustre de manière convaincante la façon dont les innovations pédagogiques peuvent s'articuler avec les exigences intellectuelles des études littéraires sans sacrifier ni la rigueur scientifique ni l'ambition culturelle. Elle rappelle également que les compétences dites « du XXI^e siècle » trouvent dans la lecture littéraire un terrain d'exercice particulièrement fécond, où les dimensions cognitives, sociales et créatives se renforcent mutuellement.

Suit la contribution de **Houda Wahbi**, consacrée aux identités hybrides dans l'enseignement du français langue étrangère. Partant du constat que les apprenants évoluent aujourd'hui dans des environnements profondément marqués par la mobilité internationale, les migrations et les contacts interculturels, l'auteur montre que les catégories identitaires traditionnelles ne suffisent plus à rendre compte de la réalité des parcours linguistiques contemporains. Dans cette perspective, les textes de Leïla Sebbar ou de Patrick Chamoiseau deviennent des supports privilégiés pour réfléchir aux notions d'altérité, d'appartenance et de pluralité culturelle. L'argumentation souligne avec force que la littérature favorise non seulement le développement des compétences linguistiques, mais également celui de compétences réflexives, émotionnelles et interculturelles indispensables à la formation des citoyens européens. En mobilisant les acquis de la didactique interculturelle et de la sociolinguistique, Houda Wahbi montre que la lecture littéraire permet aux apprenants de mettre en dialogue leurs propres expériences avec celles des personnages et des auteurs, transformant ainsi la classe de langue en un espace de rencontre et de réflexion critique sur les identités contemporaines.

Le volume s'achève avec la contribution de **Záviš Šuman**, qui propose un dossier pédagogique consacré au poème « La voix de Robert Desnos ». Cette dernière contribution fait en quelque sorte écho à plusieurs des problématiques développées dans les textes précédents. Face à une tendance actuelle qui privilégie parfois les approches strictement communicationnelles de l'enseignement des langues, l'auteur défend avec acharnement la place de la poésie moderne dans la formation des apprenants. Loin de considérer les difficultés interprétatives comme un obstacle insurmontable susceptible de démotiver les apprenants, il montre qu'elles constituent précisément l'un des principaux intérêts pédagogiques du texte poétique. Les ambiguïtés, les images paradoxales, les ruptures logiques et les multiples niveaux de signification deviennent autant d'occasions de développer l'esprit critique, l'imagination et les capacités d'interprétation des apprenants.

Le dossier pédagogique qu'il présente illustre cette démarche à travers une progression inductive grâce à laquelle les élèves construisent progressivement le sens du poème par le questionnement, l'échange et l'argumentation. Dans un contexte marqué par l'essor de l'intelligence artificielle et par une conception parfois instrumentale de l'apprentissage des langues, où l'impératif contemporain semble être de faire toujours plus, toujours plus vite, selon une logique de maximisation du profit, cette contribution rappelle que la littérature demeure un espace irremplaçable d'exercice de la liberté interprétative et de la réflexion personnelle, même lorsque celles-ci exigent du temps.

Si les sept contributions réunies dans ce volume empruntent des voies différentes, elles convergent vers une même conviction : la littérature occupe une place essentielle dans la formation linguistique et intellectuelle des apprenants de français langue étrangère. Chacune à sa manière montre que l'étude des textes littéraires ne saurait être réduite à une activité d'illustration culturelle ou d'enrichissement lexical. Elle constitue un moyen privilégié d'interroger le fonctionnement des langues, de comprendre les mécanismes de construction des discours, de réfléchir aux rapports entre langue et pouvoir, de développer les compétences interprétatives et de favoriser une véritable ouverture à l'altérité. Celle-ci s'inscrit notamment dans des dimensions métalinguistique et métalittéraire particulièrement importantes pour la construction de nos identités européennes, entendues non comme des réalités uniformes, mais comme des identités plurielles, façonnées par la diversité des langues, des cultures, des histoires, des héritages et des milieux dans lesquels nous évoluons. Une telle conception de l'identité européenne ne cherche donc pas à effacer ces différentes composantes, mais à les reconnaître, à les mettre en dialogue et à comprendre la manière dont elles contribuent à notre rapport au monde et à notre condition de citoyens du monde. C'est dans cette perspective que plusieurs études réunies dans le présent volume montrent comment l'enseignement du FLE peut contribuer à promouvoir et à transmettre cette conception plurielle de l'identité européenne, notamment à travers l'intégration d'activités liées à la littérature. Celle-ci offre en effet un espace exceptionnel de rencontre avec la diversité des voix, des imaginaires et des héritages culturels, tout en favorisant le dialogue avec l'altérité.

Cette convergence apparaît avec d'autant plus de netteté que les auteurs proviennent d'horizons institutionnels et nationaux très divers. Les universités représentées dans ce volume témoignent de la vitalité des recherches européennes consacrées au français langue étrangère et illustrent la fécondité des échanges scientifiques internationaux. Les contextes pédagogiques évoqués diffèrent, les références théoriques mobilisées sont parfois distinctes, les corpus étudiés appartiennent à des genres littéraires variés ; pourtant, une même conception de l'enseignement du français traverse l'ensemble des contributions. Celle-ci repose sur une vision exigeante de la formation universitaire, où la maîtrise de la langue s'accompagne du développement de l'esprit critique, de la sensibilité esthétique, de la conscience interculturelle et de la capacité à penser la complexité.

Le projet **FLEurope** trouve ainsi, dans ce second volume, un prolongement qui en reflète les orientations et les ambitions. En faisant dialoguer la didactique, la linguistique, la littérature, l'interculturalité et, dans certains cas, la philosophie, les différentes études montrent que les enjeux éducatifs contemporains appellent des réponses fondées sur la coopération scientifique, le croisement des disciplines et la confrontation des expériences nationales. La littérature apparaît alors non seulement comme un patrimoine commun,

mais également comme un instrument pour comprendre les sociétés contemporaines, leurs tensions, leurs mémoires, leurs langues et leurs imaginaires.

Nous espérons que cet ouvrage offrira aux chercheurs, aux enseignants, aux étudiants et à tous les lecteurs intéressés par la didactique du français langue étrangère de nouvelles pistes de réflexion, mais aussi des propositions concrètes susceptibles d'enrichir leurs pratiques. Les contributions réunies ici rappellent que l'enseignement des langues ne consiste pas seulement à transmettre des compétences communicationnelles ; il participe également à la formation d'esprits capables de lire le monde avec discernement, de dialoguer avec la diversité des cultures et de faire de la pluralité des langues une source d'enrichissement intellectuel. À ce titre, la littérature demeure plus que jamais un espace privilégié de rencontre, de questionnement et de liberté, autant de valeurs civilisationnelles que nous souhaitons voir fleurir à perpétuité. Grâce à l'ancrage que nous offre la langue française.

Radka Mudrochová

ORCID : 0000-0002-8718-6922

Francesca Paraboschi

ORCID : 0000-0003-4464-4134

Záviš Šuman

ORCID : 0000-0002-6057-6736

doi : 10.14712/24646830.2026.9

VERS UNE PÉDAGOGIE CRITIQUE DU ROMAN NOIR : POLYPHONIE, SUBVERSION ET ENJEUX DIDACTIQUES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

NIV N. SCHVARTZ

ABSTRACT

Towards a critical pedagogy of the noir novel: exploring polyphony, stylistic subversion, and didactic insights in French as a foreign language

This article explores noir fiction as a critical and pedagogical framework for the teaching of French as a foreign language, proposing that this genre transcends its conventional association with crime and marginality to serve as a dynamic discursive laboratory. Within this space, linguistic, aesthetic, and ideological norms are incessantly contested, subverted, and reimagined. Situated at the nexus of literary studies, sociolinguistics, and critical pedagogy, we contend that noir functions as a heteroglossic arena where language ceases to be a transparent conduit of communication and instead emerges as a contested terrain shaped by multiple voices and shifting registers.

Drawing upon the theoretical insights of Barthes, Bakhtin, Bourdieu, and post-structuralist discourse, this study elucidates how noir literature foregrounds linguistic hybridity and polyphony as strategies to destabilize dominant discourses. By interweaving sociolects, argot, bureaucratic registers, and poetic distortions, the noir narrative disrupts hierarchies of linguistic legitimacy, thereby creating a critical space for engaging language as a locus of power, identity, and symbolic transformation.

From a pedagogical standpoint, we advocate for a “pedagogy of uncertainty” – an approach that valorizes ambiguity, contestation, and interpretive openness. This is operationalized through diverse classroom methodologies including reverse analysis workshops, rewriting exercises in marginalized vernaculars, performative debates, and reflective writing on linguistic exclusion.

Ultimately, noir fiction invites educators and learners alike to reconceptualize language education as a space of epistemic dissonance and semiotic emancipation – a horizon where meaning is co-constructed rather than imposed, and where learning becomes an aesthetic and critical encounter with alterity.

Keywords: Linguistic Subversion; Pedagogy of Uncertainty; Heteroglossia; Discursive Destabilization; Language awareness; Narrative Polyphony; Sociolinguistic Hybridity; Performativity of Language

Mots-clés : Hétéroglossie ; subversion langagière ; didactique critique ; polyphonie narrative ; performativité du langage ; normativité discursive ; pédagogie de l’incertitude ; esthétique de la friction

Loin de se réduire à la trame convenue d'une intrigue criminelle ou à l'adhésion au seul paradigme du divertissement populaire, le roman noir – tout en entretenant un dialogue générique avec le roman policier, dont il partage certains codes narratifs – s'en démarque fondamentalement par sa puissance critique, sa portée subversive et sa vocation à décentrer les régimes discursifs institués. En tant que forme liminaire, historiquement cantonnée aux franges du canon littéraire, il constitue un lieu éminemment stratégique de reconfiguration esthétique et politique du récit. À ce titre, il se donne comme un espace discursif agonistique, où s'articulent, se confrontent et se diffractent des tensions sociales, idéologiques et linguistiques majeures, devenant ainsi un terrain heuristique privilégié pour interroger les usages, les formes et les performativités du langage.

Toutefois, réduire le roman noir à sa seule fonction critique reviendrait à négliger l'un des ressorts essentiels de sa singularité littéraire. Si nos travaux récents ont permis de mettre en lumière la manière dont ce genre configure un espace de conflictualité discursive particulièrement fécond pour une didactique critique du français langue étrangère (FLE)¹, ils ont également laissé entrevoir une dimension demeurée jusqu'ici en arrière-plan : celle de la langue comme lieu de création, d'invention et de transformation esthétique. Car le roman noir ne se contente pas de mettre en scène des rapports de force sociaux ou idéologiques ; il travaille la matière langagière elle-même, la déforme, l'hybride, la pluralise et la réinvente. Dès lors, l'analyse de la conflictualité discursive appelle un déplacement complémentaire vers les formes de création lexicale, les phénomènes de brouillage énonciatif et les dynamiques polyphoniques qui font du roman noir un véritable laboratoire de l'invention linguistique. C'est à partir de cette inflexion théorique, qui prolonge un chantier de recherche déjà ouvert tout en en élargissant les horizons esthétiques, herméneutiques et didactiques, que se déploie la présente contribution.

Ce déplacement vers les dimensions poétiques de l'écriture ne conduit cependant pas à abandonner les préoccupations didactiques qui traversent cette recherche ; il en renouvelle au contraire les fondements. Car si le roman noir constitue un laboratoire de l'invention linguistique, c'est précisément parce qu'il donne à voir la langue comme une pratique vivante, traversée de tensions, de déplacements et de réappropriations. Ainsi, les formes d'hybridation, de brouillage et de polyphonie qui caractérisent ce corpus ne relèvent pas seulement d'une esthétique du langage : elles offrent également un cadre privilégié pour penser une approche critique et réflexive de l'enseignement du français langue étrangère.

Ce territoire narratif, traversé par une conflictualité constitutive, se prête particulièrement à une approche didactique renouvelée dans le champ du FLE. Il y permet l'émergence d'une pédagogie critique de la langue – envisagée comme espace stratifié de rapports de force, de résistances et de subjectivations. Le roman noir offre dès lors un dispositif d'apprentissage alternatif, fondé sur la mise en lumière de l'hétérogénéité langagière, la circulation des énoncés marginalisés, et l'élaboration d'un rapport réflexif

¹ Voir N. Schwartz (2026), « Langue, pouvoir et dissonance : pour une didactique critique du français langue étrangère à partir du roman noir », *Revue d'Études Françaises*, n° 28, article à paraître prochainement.

et situé à la normativité linguistique. Au cœur de cette configuration esthétique se déploie une polyphonie radicale, au sens bakhtinien du terme² : une pluralité de voix, de styles et de régimes d'énonciation – souvent dissonants, voire antagonistes – s'y enchevêtrent en un dialogisme généralisé. La langue y cesse d'être un médium transparent ou un instrument de représentation pour devenir le théâtre même de luttes symboliques. S'y affrontent notamment les discours de l'institution – judiciaires, policiers, médiatiques – et les idiomes des marges : argots urbains, sociolectes précaires, langues minorées ou vernaculaires. Cette friction linguistique ne relève pas seulement d'un effet de style, elle engage une véritable critique immanente du logos dominant, et rejoue la possibilité d'une parole autre, dissonante, résistante.

Dans cette perspective, le roman noir s'inscrit dans ce que Roland Barthes désignait dès 1953 comme une « écriture de l'écart³ » : une écriture où la langue devient elle-même site de tension, de déplacement et de crise. Le roman noir excède ainsi les bornes d'une narration linéaire pour proposer une esthétique de la rupture, une poétique de la fissure. Entre la parole instituée des autorités et les langages souterrains des périphéries, entre la norme linguistique et ses contestations, entre l'oralité mimée et la textualité écrite, le roman noir met en scène une dissension fondamentale, dont la portée dépasse la seule fiction pour interroger, en profondeur, les conditions de la parole légitime.

Par son intensité critique et son affinité avec les formes de la dissonance, le roman noir constitue un véritable laboratoire d'expérimentation langagière et épistémologique. À la fois révélateur des tensions qui traversent les sociétés contemporaines et espace de mise à l'épreuve des discours institués, il offre un support privilégié pour une approche critique de l'enseignement de la langue. En tant que levier didactique, il permet d'envisager la langue non plus comme un simple instrument de communication, mais comme une pratique située, traversée par des rapports de pouvoir et susceptible de produire des formes de conscientisation, d'altérisation et de résistance symbolique. Dans cette perspective, le roman noir devient un espace de reconfiguration du rapport au savoir, à l'altérité et au pouvoir : son exploitation didactique ouvre ainsi la voie à une pédagogie du français langue étrangère à la fois engagée et réflexive.

Ainsi, la complexité langagière du roman noir, excède le seul cadre d'analyse littéraire ou de la simple singularité stylistique pour engager des enjeux épistémologiques et pédagogiques majeurs pour l'enseignement du français langue étrangère. Loin d'être un obstacle didactique, l'hétérogénéité discursive propre au genre peut, au contraire, être pensée comme un levier heuristique puissant : elle constitue une épreuve formatrice de la langue, en ce qu'elle convoque chez l'apprenant des opérations herméneutiques complexes, une attention aiguë aux variations énonciatives, et une capacité à naviguer entre des régimes de sens pluriels et parfois contradictoires. Elle favorise l'émergence d'une compétence interprétative critique, qui intègre non seulement la dimension linguistique, mais aussi les strates socioculturelles et idéologiques de l'énonciation. Celles-ci sont essentielles pour la formation de locuteurs pleinement conscients des enjeux sociaux du langage, selon une approche dialogique et émancipatrice héritée de Bakhtine et de Paulo Freire,

² Voir Bakhtine 1978.

³ Voir Barthes 1953.

et en écho aux travaux de Cummins sur l'*empowerment* linguistique⁴. En réhabilitant la conflictualité constitutive du langage, une pédagogie du roman noir viserait à faire de l'apprentissage du français un espace de conscientisation, d'appropriation critique de la parole et de transformation du rapport au monde.

Comme le souligne Pierre Bourdieu, « les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs⁵ ». La langue n'est donc pas simplement un instrument de communication : elle constitue également un lieu de luttes symboliques, où se jouent la légitimité, la distinction et les rapports de domination. Elle est ainsi le site d'une violence douce, d'une économie des rapports de domination, d'une scène où se jouent les hiérarchies sociales par des formes lexicales, syntaxiques ou prosodiques. En exposant les apprenants aux fractures langagières du roman noir, on les invite à expérimenter, de manière située, incarnée et réflexive, l'idée que toute langue est un champ de forces – traversée par des tensions de pouvoir, des positions sociales différenciées, des appartenances identitaires conflictuelles. La langue y est dès lors moins un code qu'un enjeu, moins un outil neutre qu'un opérateur symbolique.

Dans cette perspective, l'intégration du roman noir dans le champ didactique du FLE ne saurait se réduire à une finalité fonctionnelle (acquisition lexicale, maîtrise syntaxique ou consolidation grammaticale). Elle ouvre à une acculturation critique, à une approche dialogique et plurilinguistique du fait langagier, en rupture avec les paradigmes prescriptifs qui gouvernent encore trop souvent les manuels traditionnels. Lire ces textes revient à s'engager dans un processus de dénaturalisation des usages normatifs, à interroger les logiques d'exclusion linguistique et à expérimenter, dans le sillage d'Édouard Glissant, une lecture attentive à la pluralité des langues. Comme l'affirme Glissant dans *Philosophie de la Relation*, « J'écris en présence de toutes les langues du monde. Elles résonnent des échos et des obscurités et des silences les unes des autres⁶ ». Cette conception invite à déplacer le regard vers ce qui se joue dans le contact entre les langues : les interférences, les frictions, les écarts et les opacités qui traversent l'énonciation. Il ne s'agit dès lors plus seulement d'identifier les formes qui s'écartent de la norme, mais d'entendre, dans ces écarts mêmes, les voix et les imaginaires qui se rencontrent, se heurtent et se transforment. La lecture devient ainsi une expérience de la Relation, attentive à ce que les langues font entendre lorsqu'elles entrent en contact et à ce que leurs « échos », leurs « obscurités » et leurs « silences » révèlent des rapports entre les sujets, les cultures et les imaginaires.

L'hypothèse centrale de cette étude s'articule dès lors ainsi : le roman noir, par son architecture polyphonique et sa poétique du brouillage, constitue un espace critique et expérientiel particulièrement fécond pour repenser l'enseignement du FLE comme processus herméneutique, sociolinguistique et interculturel. Il ne s'agit plus de concevoir la langue comme un système clos à maîtriser, mais comme un territoire conflictuel à explorer – un champ d'expérimentation où se redéploient sans cesse les catégories du dire, de l'entendre et du comprendre.

⁴ Cf. Cummins 2000.

⁵ P. Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1982, p. 12.

⁶ É. Glissant, *Philosophie de la Relation. Poésie en étendue*. Paris : Gallimard, 2009, p. 80.

L'analyse s'organise autour de trois axes complémentaires : sociolectal, didactique et esthétique, tous articulés autour de cette intuition fondatrice selon laquelle le roman noir est simultanément un laboratoire langagier, un dispositif critique, et un espace de « désidentification » des formes normatives de la langue.

La première partie examine l'hétérogénéité discursive constitutive du genre, en explorant les interactions souvent conflictuelles entre les discours d'autorité (judiciaire, policier, institutionnel) et les sociolectes périphériques (argots urbains, langages de la marginalité, idiomes minoritaires). Cette friction sociolectale innervée la texture même du roman noir, le constituant en champ de tensions linguistiques où s'exacerbent les clivages symboliques et les rapports de pouvoir. Ensuite, nous déploierons les potentialités didactiques de cette pluralité des voix langagières dans le cadre de l'enseignement du FLE en montrant comment la confrontation avec des usages langagiers dissonants favorise l'émergence d'une compétence plurilingue, critique et située, qui permet à l'apprenant de se départir d'une vision homogénéisante de la langue pour appréhender la richesse des pratiques langagières contemporaines, leurs enjeux identitaires et leurs effets pragmatiques. Enfin, la troisième partie propose une lecture esthétique du roman noir comme poétique du brouillage : brouillage des frontières entre langue légitime et idiomes illégitimes ; entre oralité feinte et textualité maîtrisée ; entre narration linéaire et discontinuité énonciative. Le roman noir apparaît alors comme un dispositif d'écriture subversive, où la langue est travaillée comme matière résistante, où la norme est constamment interrogée, et où l'acte d'écrire rejoint une éthique de la dissonance. Il s'inscrit ainsi dans une réflexion plus vaste sur la littérature comme pratique de décentrement, d'ouverture et de refonte du sensible.

I. L'hétérogénéité discursive du roman noir : sociolectes, pouvoir et subversion

Contrairement au roman policier classique, qui repose avant tout sur la logique déductive et la résolution d'une énigme, le roman noir se distingue par une focalisation moins centrée sur l'élucidation du crime que sur l'atmosphère sombre, la complexité psychologique des personnages et une critique sociale souvent amère, voire désabusée. Si une enquête peut y être présente, elle tend à occuper une place secondaire, servant davantage de prétexte à l'exploration de thématiques telles que la violence systémique, la corruption institutionnelle et les dysfonctionnements profonds de la société. Le roman noir s'inscrit en outre dans un espace linguistique fragmenté, où les langues, sociolectes et registres s'entrechoquent, dessinant une cartographie mouvante des tensions sociales. Au-delà de sa trame criminelle – fréquemment reléguée à l'arrière-plan –, il donne à entendre une polyphonie conflictuelle : jargon policier, verlan des quartiers populaires, parler familier, idiome des marges, régionalismes ou encore langue administrative s'y croisent dans une dramaturgie discursive tendue. Cette mise en scène d'un paysage langagier dissonant ne se contente pas de refléter une stratification sociale et symbolique : elle la rejoue, la perturbe, la met en crise. Ce qui est véritablement en jeu dans le roman noir, ce n'est donc pas tant la résolution d'un mystère que l'exploration d'un territoire linguistique et social traversé par des rapports de domination, de dissidence et de résistance. Il met en œuvre

une hétéroglossie au sens bakhtinien du terme : non une simple juxtaposition de voix, mais la mise en relation de langages socialement et idéologiquement situés, porteurs de visions du monde souvent antagonistes. Comme l'écrit Bakhtine, « le langage du roman, c'est un système de «langues» »⁷ : le roman noir active ainsi une dynamique de confrontation entre discours, où se négocient, se déplacent et se contestent en permanence les régimes de légitimité et les rapports de pouvoir.

Cette tension linguistique se cristallise notamment dans la dialectique entre la langue institutionnelle et les langages marginaux. D'un côté, le discours policier, judiciaire ou administratif, normatif et codifié, fonctionne comme un outil de régulation sociale et de contrôle symbolique. De l'autre, les sociolectes périphériques – verlan, argot, parler populaire, idiomes régionaux – s'affirment comme pratiques de résistance langagière et vecteurs d'identités minorées. Toutefois, le roman noir ne se contente pas de mettre en scène cette polarité : il en brouille activement les frontières. La langue dominante y est fréquemment détournée, désacralisée, voire ironisée, tandis que les personnages issus des institutions, loin de se cantonner à leur registre attendu, empruntent aux parlers subalternes, mimant parfois les codes des marges dans un geste d'appropriation, de provocation ou de compromission.

Ainsi, Jean-Patrick Manchette fait dire à l'un de ses personnages : « Le terrorisme gauchiste et le terrorisme étatique, quoique leurs mobiles soient incomparables, sont les deux mâchoires ... [...] ... du même piège à cons⁸ ». Cette formule condense la manière dont le roman noir met en scène la rencontre conflictuelle entre discours d'État et discours subversif. Plus loin, Manchette pousse l'ironie et la lucidité critique en affirmant : « Le desperado est une marchandise, une valeur d'échange, un modèle de comportement comme le flic pou la sainte. [...] C'est le piège qui est tendu aux révoltés, et je suis tombé dedans⁹ ». Ainsi, le discours romanesque ne se contente pas de représenter la conflictualité politique : il en expose également les mécanismes de récupération, de marchandisation et de normalisation, y compris lorsque la révolte prétend s'y soustraire.

Chez Frédéric Dard, cette mise en crise de la norme passe moins par l'énoncé explicitement politique que par la matérialité même de la langue. Dans *À prendre ou à lécher* (1980), la parole de Bérurier se caractérise par une déformation systématique du français standard, qui associe apocope, élimination, altération syntaxique, lexique populaire et obscénité assumée : « Parle-moi z'en pas, pouffe le surdimensionné ; figure-toi qu'j'sus t'allé revoir l'amie de ta potesse, lu demander si qu'a connaissait dans c't' putain d'ville des jeunes filles d'bonne famille susceptiblement capab'd' me prendre le zigoto dans la casmate, qu'je me dégorge un peu l'ami du peuple, merde !¹⁰ ». La portée de cet extrait ne réside donc pas seulement dans son caractère comique : l'écart linguistique devient une véritable stratégie de caractérisation et de désacralisation. La syntaxe disloquée, les éliminations graphiquement transcrites et les déformations phonétiques donnent à entendre une parole qui résiste à la stabilisation normative du français écrit. En faisant entrer cette voix dans l'espace du roman, Dard transforme ainsi l'écart linguistique en ressource littéraire : la langue populaire n'est plus seulement représentée, elle acquiert une capacité

⁷ M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard, 1978, p. 88.

⁸ J.-P. Manchette, *Nada*. Paris : Gallimard, 1972, p. 266.

⁹ *Ibid.*, p. 266.

¹⁰ F. Dard, *À prendre ou à lécher*. Paris : Fleuve Noir, 1980, p. 159.

propre à perturber les hiérarchies entre les registres, les usages légitimes et les formes considérées comme correctes. Le roman noir apparaît dès lors comme un espace où la conflictualité sociale se joue également dans la langue elle-même, à travers la confrontation de régimes discursifs qui ne cessent de déplacer, de parodier et de contester la norme.

Cette porosité stylistique produit un effet de contamination réciproque, une dynamique de renversement où l'ordre linguistique établi vacille. Proche du processus hégélien d'*Aufhebung*, cette dialectique conserve les oppositions tout en les dépassant, pour engendrer un tissu discursif instable, vivant, foncièrement subversif. Ce brouillage des registres, qui défie les catégories habituelles du « bon usage », constitue par ailleurs un enjeu didactique majeur dans l'enseignement du FLE : il oblige à repenser les normes linguistiques, à interroger les hiérarchies implicites entre les formes de langage, et à ouvrir un espace pédagogique capable de rendre compte de la complexité sociolinguistique des discours contemporains.

Cette dynamique de brouillage des registres et d'appropriations croisées révèle ainsi une tension fondamentale au cœur du roman noir : celle d'un langage en lutte, traversé par des forces antagonistes, mais aussi producteur de formes neuves. En rendant instables les oppositions entre langue légitime et langues marginales, en exposant les glissements, les détournements et les chevauchements entre normes et transgressions, le roman noir fait émerger un espace d'expérimentation linguistique où chaque mot devient un lieu de conflit symbolique. C'est dans ce contexte qu'il convient d'analyser certaines pratiques discursives emblématiques de ce genre, telles que le verlan, l'argot criminel ou les régionalismes, qui ne relèvent pas d'un simple pittoresque langagier, mais bien d'une poétique de la dissidence. Ainsi, le verlan n'est pas un simple code crypté, mais un acte de renversement linguistique. En inversant les syllabes, il déstabilise la hiérarchie entre langue légitime et langue dominée, tout en signalant une appartenance à un collectif marginalisé¹¹. Mais, comme nous l'avons suggéré plus haut à propos du brouillage des registres, ce procédé n'est pas l'apanage exclusif des marges : il est désormais repris, parfois consciemment, par des ensembles dominants – médias, institutions culturelles, campagnes publicitaires, voire par l'administration et les forces de l'ordre elles-mêmes – ou plus largement par l'ensemble de la communauté linguistique. Cette diffusion horizontale transforme le verlan en objet d'appropriation et d'hybridation, brouillant les frontières symboliques entre « centre » et « périphérie ». Elle complexifie d'autant sa saisie pour le locuteur non natif : ce dernier ne peut plus assigner le verlan à un seul groupe social ni à un seul registre discursif, et se trouve face à un phénomène langagier mobile, polysémique et stratégiquement utilisé selon les contextes.

Cette pratique ludique et subversive peut ainsi être appréhendée comme une véritable contre-langue, à la fois politique et poétique, dans la mesure où elle détourne les usages légitimes, déplace les frontières entre les registres et conteste les hiérarchies linguistiques et symboliques qui leur sont associées. De même, le parler des truands – fait

¹¹ Pierre Bourdieu, dans *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques* (Paris : Fayard, 1982), inscrit son analyse des pratiques discursives dans une sociologie des rapports de pouvoir et du capital symbolique. Il y met en évidence que la répartition inégalitaire des « capitaux linguistiques » ne relève pas seulement de différences de compétence, mais traduit et reproduit des hiérarchies sociales. Dans ce cadre, des usages comme l'argot ou le verlan apparaissent non pas comme de simples déviations lexicales, mais comme des modes d'expression collectifs qui détournent et contestent l'autorité de la « langue légitime », révélant ainsi la dimension politique et performative du langage.

de métaphores brutes, d'ellipses suggestives et d'euphémismes menaçants – donne à entendre un imaginaire discursif souterrain, révélateur de contre-cultures et de formes de sociabilité souvent marginalisées ou absentes des représentations institutionnelles.

Quant aux régionalismes, ils introduisent une territorialité linguistique spécifique, qui remet en question la centralisation normative du français standard et réaffirme des souverainetés symboliques locales.

Cette diversité langagière ne se limite pas à une présence en arrière-plan : elle est consciemment investie et façonnée par les auteurs de roman noir comme une véritable ressource poétique. Vincent Berthelier, dans son étude « Du titi au truand : argot et effet d'argot dans le roman noir français d'après la Libération¹² », montre ainsi que les romans policiers des années 1950–1970 recourent aux effets d'argot pour construire une atmosphère « populaire et criminelle », en mobilisant des exagérations stylistiques et des lexiques issus du monde urbain et clandestin. L'argot n'y est pas un simple décor, mais une dynamique expressive qui configure l'espace narratif et la perception des personnages. De manière analogue, dans le champ de la littérature francophone d'Afrique, Françoise Naudillon dans « Polar africain et subversion langagière¹³ » souligne que des écrivains tels qu'Achille Ngoye (*Agence Black Bafoussa*, 1996) ou Mongo Beti (*Trop de soleil tue l'amour*, 1999) exploitent le genre policier non seulement pour ses ressorts de suspense et d'intrigue, mais aussi pour mêler langues locales, français « accentué » et registres oraux de la rue. Cette hybridation linguistique ébranle la suprématie normative du français « littéraire » et fait émerger une parole plurielle et engagée, qui articule esthétique et politique.

Dans cet espace où les langues de l'ordre croisent celles de la marge, surgit une troisième voie : la création néologique. Ce geste inventif, souvent jubilatoire, défie les lexiques existants pour ouvrir des possibles langagiers inédits. La néologie devient alors une arme de subversion autant qu'un outil de poésie, rejoignant l'idée barthésienne de la littérature comme dénaturalisation du langage et de la réalité. Mais elle représente également, dans une perspective didactique, un point de friction révélateur : ces formes instables, transitoires, parfois éphémères, posent un défi pour les apprenants en contexte de FLE, confrontés à un français non normatif, déroutant, où la langue ne se donne plus comme un système clos à maîtriser, mais comme une matière vive en constante réinvention. Loin d'entraver l'apprentissage, cette instabilité peut pourtant devenir un catalyseur didactique fécond, en favorisant une conscience métalinguistique accrue, une créativité lexicale stimulée, et une entrée critique dans les mécanismes de légitimation linguistique. Cette productivité néologique ne s'exprime pas uniquement dans le registre de la satire ou de la critique sociale explicite ; elle peut aussi s'ancrer dans une poétique du quotidien, où l'inventivité lexicale épouse les formes de l'oralité populaire. C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'écriture de Léo Malet, où l'argot devient matière narrative et affective : son détective Nestor Burma use d'un français populaire inventif, émaillé de métaphores corporelles détournées. Ce langage familier, empreint de tendresse, révèle une créativité lexicale profondément enracinée dans l'expérience quotidienne.

¹² Cf. Berthelier 2024.

¹³ Cf. Naudillon 2021.

Dans d'autres romans, cette hybridation langagière se déploie avec une intensité croissante. C'est le cas notamment dans *Total Khéops* (1995) de Jean-Claude Izzo, où s'entrelacent régionalismes, franglais, idiomes africains et technolèctes urbains, créant un paysage linguistique pluriel et dynamique. Les néologismes y foisonnent, à l'image de « kékéland », qui désigne un espace mental marqué par une exhibition virile exacerbée, ou encore de « guévariser », un terme forgé par DOA, qui transforme un nom propre en verbe pour signifier la radicalisation d'un jeune délinquant¹⁴. En classe de FLE, ces inventions langagières exigent une posture interprétative active de la part des apprenants, qui doivent non seulement décoder le mot mais aussi interroger ses contextes d'émergence, ses visées critiques, et son inscription dans une dynamique socioculturelle mouvante.

Ce fourmillement néologique indique que le roman noir ne se limite pas à refléter le réel : il le reconfigure, le détourne, l'interroge par l'invention linguistique. Il devient un laboratoire poétique et critique, où la langue n'est plus un outil mimétique mais une force performative, capable d'émanciper, de fissurer les cadres, de rouvrir les possibles. La langue noire, ainsi conçue, incarne une *praxis* littéraire qui renouvelle la fonction sociale du langage, posant un geste politique autant qu'esthétique. Dès lors, ce matériau langagier dense, conflictuel, mouvant, intéresse autant le lecteur que le pédagogue. Le roman noir ne s'adresse pas uniquement à l'amateur de suspense ou d'enquête, mais au didacticien, au sémioticien, au philosophe du langage. Il propose une autre manière d'entrer dans la langue : par ses marges, ses failles, ses inventions. Il constitue une archive vivante des discours sociaux contemporains, un creuset où se fabrique – dans la f(r)iction – une autre idée du français.

D'où la question, désormais centrale dans notre réflexion : comment exploiter, en contexte didactique, cette richesse discursive ? Comment faire du roman noir un tremplin vers une pédagogie critique du français, attentive aux dynamiques sociales, aux pratiques langagières réelles et à l'expérience plurielle de la parole ? Ou, pour le dire autrement : comment faire entrer l'apprenant dans la mêlée des voix, non pour l'y perdre, mais pour qu'il y découvre, dans le tumulte, sa propre place d'énonciation ?

II. Vers une didactique critique et créative du roman noir en classe de FLE : enjeux et propositions pédagogiques

L'introduction du roman noir en classe de français langue étrangère constitue une opportunité singulière pour explorer une pédagogie fondée sur la complexité du réel linguistique, social et culturel. Par sa richesse stylistique, sa polyphonie énonciative et sa capacité à mettre en scène des voix dissidentes, ce genre littéraire engage à repenser les finalités de l'enseignement du français : non plus comme simple acquisition d'un standard normatif, mais comme immersion dans un espace discursif vivant, traversé de tensions, d'altérités et de subjectivités.

¹⁴ Bien que d'autres romans contemporains – de Léo Malet à Virginie Despentes, en passant par des écrivains issus des littératures francophones – recourent également à la création néologique comme stratégie esthétique et critique, l'analyse se limite ici volontairement à quelques exemples précis : il s'agit de préserver la cohérence de l'analyse et d'éviter un élargissement comparatif qui, s'il est heuristique, excéderait les limites méthodologiques fixées ici.

Toutefois, cette intégration didactique soulève des questions importantes : à quel moment du parcours d'apprentissage le roman noir peut-il être introduit sans risque de découragement ou de heurt culturel ? Faut-il en réserver l'étude à des apprenants avancés, capables d'interpréter les subtilités linguistiques et idéologiques qu'il véhicule ? Et comment l'articuler aux curricula classiques de FLE – centrés sur des compétences définies – sans le réduire à un simple support thématique¹⁵ ? Ces interrogations, bien que légitimes, ne constituent pas ici le cœur de notre réflexion. Sans les évacuer complètement, nous privilégions une approche centrée sur la portée pédagogique transversale du roman noir, en nous attachant à ses potentialités formatives : comment ce genre, par sa densité linguistique et ses enjeux critiques, peut-il devenir un levier d'apprentissage à la fois linguistique, culturel, et éthique ?

Une première dimension essentielle est celle de l'hétérogénéité langagière, au cœur même de l'esthétique du roman noir. Ce dernier met en scène une langue incarnée, située, marquée par des appartenances territoriales, sociales, voire affectives. Loin d'un français normatif et abstrait, il donne à entendre un spectre varié de parlers : argot de la pègre, verlan des banlieues, jargon administratif, idiomes régionaux. Cette diversité permet de construire une véritable cartographie linguistique des marges, qui fait écho aux analyses de Bourdieu sur le pouvoir symbolique et au dialogisme bakhtinien. Proposer aux apprenants un travail de décryptage collectif des variantes langagières – à travers des extraits annotés, des mises en voix, ou des analyses comparées – favorise une lecture située du langage, attentive à ses fonctions sociales, esthétiques et idéologiques.

Dans cette perspective, le roman noir offre aussi un terrain fécond pour une pédagogie de la voix. Chaque registre linguistique y est porteur d'un regard, d'un point de vue sur le monde. Le discours du policier technocrate, du jeune marginal ou du narrateur désabusé ne se réduit pas à une couleur stylistique : il incarne une posture existentielle, un imaginaire social, une vision du réel. Organiser des ateliers d'écriture mimétique ou polyphonique permet aux apprenants d'explorer ces voix contrastées, d'en comprendre les enjeux identitaires et de s'approprier les effets stylistiques par la pratique. Cette démarche renforce à la fois la compétence expressive, la sensibilité linguistique et l'intelligence critique. Cependant, cette immersion ne peut faire l'économie d'une réflexion éthique. Le roman noir expose des réalités parfois violentes : discriminations, brutalités policières, exclusion sociale, criminalité urbaine. Il mobilise aussi des représentations parfois stéréotypées ou

¹⁵ Logiquement, le roman noir, en raison de sa complexité linguistique et idéologique, semble plus adapté à des apprenants avancés. Cependant, il est également envisageable de l'introduire à des niveaux débutants ou intermédiaires, à condition de sélectionner des fragments adaptés et de proposer des activités pédagogiques guidées et ludiques. Pour des apprenants au niveau A2, on peut travailler sur des fragments de textes courts, centrés sur l'action ou les dialogues. Les activités possibles incluent : déchiffrer le verlan, repérer les registres de langue, associer vocabulaire et images, reformuler des phrases ou jouer des scènes. L'objectif est de se familiariser avec le lexique, les structures narratives et les codes du roman noir, tout en stimulant la motivation par l'interaction et le jeu. Pour des apprenants au niveau C1, des extraits plus complexes permettent de travailler la lecture analytique, la réflexion critique et l'interprétation des registres linguistiques et idéologiques : passages où le narrateur adopte une perspective ambiguë ou ironique, descriptions révélant des tensions sociales implicites, ou figures de style sophistiquées. L'objectif est de développer l'autonomie interprétative, la capacité à saisir les nuances stylistiques et à construire des arguments critiques, tout en explorant les enjeux culturels, sociaux et éthiques du texte. Cette différenciation permet à chaque apprenant d'accéder aux richesses du roman noir selon ses compétences, transformant le texte en outil d'apprentissage progressif, motivant et transdisciplinaire.

sensationnalistes. Comment, dès lors, aborder ces contenus sans tomber dans la complaisance, ni dans l'évitement ? Une posture pédagogique critique s'impose, fondée sur la contextualisation des textes, la discussion ouverte, l'écoute interculturelle. Le rôle de l'enseignant est ici de garantir un cadre de parole sécurisé, tout en stimulant une lecture distanciée, réflexive et collaborative.

Dans ce cadre critique, la langue devient également un champ d'analyse du pouvoir. Le vocabulaire juridique ou administratif peut euphémiser la violence institutionnelle, tandis que l'argot ou le verlan peuvent fonctionner comme des outils de résistance. Une mise en débat autour des normes, de la « langue juste » ou des discriminations linguistiques peut éveiller une conscience politique du langage et affiner l'esprit critique des apprenants.

Le roman noir permet aussi d'envisager une géopoétique du français. Le parler marseillais chez Izzo, ou bien les régionalismes du Nord ou le français métissé des périphéries dessinent une mosaïque linguistique et mémorielle. Proposer aux étudiants une cartographie sonore de ces sociolectes – à partir d'enregistrements, de cartes interactives ou de lectures croisées – inscrit la langue dans des géographies concrètes, vivantes, habitées. C'est également une manière de valoriser les langues minorées, souvent invisibilisées dans les manuels.

Plus profondément encore, le roman noir ouvre à une pédagogie existentielle. Le langage y est instable, traversé de fictions, de dissimulations, de révélations. En proposant des réécritures subjectives, des monologues intérieurs ou des variations énonciatives, on invite l'apprenant à faire l'expérience de la langue comme espace de subjectivation, de mise en forme du monde. La langue n'est plus seulement outil de communication, mais instrument de pensée, de création et de résistance.

Des activités multimodales peuvent renforcer cette dimension performative : oralisation de dialogues, jeux de prosodie, mimes de scènes, ou encore simulations de procès linguistique où s'affrontent normes institutionnelles et usages transgressifs. Ces dispositifs permettent d'incarner les tensions du langage et d'interroger les mécanismes d'inclusion ou de stigmatisation à l'œuvre dans les pratiques langagières.

Une approche transculturelle peut être explorée par la traduction créative : transposer un passage en verlan ou en argot dans la langue maternelle des apprenants constitue une expérience de réflexion sur l'intraduisible, les écarts culturels, les non-équivalences. Cette activité stimule la conscience métalinguistique et valorise les ressources pluri-lingues des étudiants. Enfin, l'articulation entre le roman noir et les discours médiatiques (faits divers, journaux, podcasts, séries policières) permet d'analyser les constructions sociales du crime, de la justice, et des figures marginales. En confrontant fiction littéraire et narration journalistique, les apprenants développent une lecture critique de la fabrique discursive de la violence.

Une question décisive se pose toutefois : comment évaluer ce type d'apprentissage en contexte de FLE ? La pédagogie du roman noir sollicite des compétences multiples – interprétatives, linguistiques, interculturelles et critiques – qui débordent largement le cadre des grilles d'évaluation standardisées. Dans cette perspective, il convient de mettre en place des dispositifs qualitatifs, privilégiant l'accompagnement du processus plutôt que la seule mesure du résultat. Portfolios, journaux réflexifs, productions créatives ou auto-évaluations commentées constituent autant d'outils qui permettent de rendre compte du cheminement de l'apprenant, de son rapport au texte et de son appropriation

progressive de la langue cible. L'essentiel n'est pas de valider une « bonne réponse », mais de valoriser le développement d'une posture herméneutique, sensible et critique, face à la langue et au monde.

Dès lors, l'introduction du roman noir en classe de FLE ne saurait se réduire à un simple élargissement thématique ou lexical. Elle instaure un espace didactique expérimental où l'enseignement du français s'affirme comme acte critique, relationnel et créatif. En mobilisant la polyphonie des voix et en confrontant les apprenants à des récits traversés par les fractures sociales, historiques et culturelles, ce genre littéraire permet de former des locuteurs non seulement compétents sur le plan linguistique, mais également conscients et responsables : capables d'habiter la complexité du monde francophone avec justesse et lucidité.

III. Brouillage des normes langagières : vers une pédagogie de l'incertitude et de la subversion

La littérature peut ainsi être envisagée comme une pratique de déplacement des normes langagières et discursives. Dans *Le Plaisir du texte* (1973), Roland Barthes pense précisément le texte comme un espace de tension entre les codes établis et leur déstabilisation, où la langue cesse d'apparaître comme un système transparent et unifié. Le roman noir, par son essence même, constitue un laboratoire linguistique où vacillent les repères normatifs, un espace de friction où s'effondre l'illusion d'une langue unifiée et transparente. Loin d'une simple esthétique marginale, il opère une déstabilisation radicale des hiérarchies discursives : les idiomes populaires contaminent le lexique officiel, les voix périphériques infiltrent la narration auctoriale, et les discours techniques se parent d'une poétique inattendue. La langue y devient ainsi un champ de forces traversé d'usages détournés, de tensions et de résistances, un espace dynamique où les normes sont constamment rejouées, déplacées et transformées.

Dans *La Position du tireur couché* (1981), Jean-Patrick Manchette incarne magistralement cette horizontalité polyphonique. Le narrateur omniscient n'hésite pas à épouser les tournures argotiques et familières de ses personnages, brouillant les frontières entre voix narrative et sociolectes marginaux. Cette porosité fait émerger une langue en devenir, qui refuse l'enfermement dans une autorité unique. Le récit se fait caisse de résonance d'une pluralité de voix – sociales, idéologiques, conflictuelles – incarnant une langue vécue, irréductible, et ouverte à l'altérité.

Dès lors, l'enjeu didactique dépasse l'apprentissage d'un français standardisé : il s'agit d'initier les apprenants à une pédagogie de l'incertitude, où la langue n'est plus un code figé mais un territoire instable, traversé d'hétérogénéités sociales. Ce choc linguistique, loin de freiner l'apprentissage, en devient un moteur : il oblige à penser la langue comme une matière vivante, historique et politique. Une telle approche, dialogique au sens bakhtinien, interroge les régimes de pouvoir linguistique dans une perspective bourdieusienne.

Dans *Le Plaisir du texte* (1973), Roland Barthes définit le « texte de jouissance » comme celui qui « met en état de perte, [...] fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en

crise son rapport au langage ¹⁶» (Barthes, 1973, p. 25). Cette mise en crise du rapport au langage permet de penser la puissance esthétique et critique de l'écart : ce qui déroge à la norme, ce qui trouble les habitudes de lecture et déstabilise les catégories acquises, peut devenir précisément le lieu d'une expérience littéraire féconde. C'est dans cet entre-deux instable, entre norme et transgression, que peut se former un espace de liberté langagière, propice à la créativité comme à l'interprétation critique. Pour le didacticien, cette tension constitue un levier particulièrement fécond : elle invite à réimaginer l'enseignement du FLE non comme la transmission d'un modèle linguistique homogène et stabilisé, mais comme l'apprentissage d'une langue plurielle, conflictuelle et en constante négociation.

Plusieurs dispositifs pédagogiques permettent d'incarner cette posture. Un atelier d'analyse inversée propose de repérer les passages où les registres s'entrelacent, où l'ambiguïté s'installe, stimulant une réflexion sur la porosité des catégories langagières. À cela s'ajoutent des jeux de détournement linguistique : réécriture en argot, verlan ou jargon policier, où le français se redécouvre dans sa plasticité et sa performativité. Ces pratiques réactivent la langue comme espace de jeu, de création, de subversion. Au cœur de cette démarche, le débat philosophique sur la norme linguistique questionne la fiction d'un « bon français » et la neutralité supposée du langage. En convoquant Wittgenstein et les penseurs post-structuralistes, on ouvre une réflexion critique sur les régimes de légitimation langagière. L'apprenant devient alors acteur et auteur de son propre rapport au langage. L'étude des énoncés performatifs – de Austin à Bourdieu – met en lumière le pouvoir du langage à instituer, à blesser, à ordonner. En découvrant la dimension pragmatique du discours, l'apprenant accède à une conscience politique du langage, en tant qu'outil de transformation sociale. Cette pédagogie implique aussi une relecture critique des stéréotypes du roman noir : truand rusé, flic corrompu, victime silencieuse. Les déconstruire, c'est ouvrir la voie à une écriture alternative, intersectionnelle – un geste critique qui interroge les identités figées et les représentations dominantes.

La scénarisation de débats éthiques, où chaque apprenant incarne un rôle (policier, juge, victime, criminel), permet d'explorer des notions complexes comme la justice, la légitimité ou la violence. Ce théâtre didactique vise moins la maîtrise linguistique que l'éveil d'une posture critique et dialogique. Enfin, l'écriture réflexive sur l'exclusion langagière permet à chacun de mettre en mots son rapport intime à la langue : souvenirs d'incompréhension, de discrimination, ou de réappropriation. Ce partage crée un espace d'hospitalité langagière, fondé sur l'écoute, la reconnaissance, et la pluralité.

En somme, la didactique du roman noir ne se contente pas de perturber les normes : elle les met en question, les détourne, les reconfigure comme autant de points d'appui pour une pédagogie de l'émancipation. Elle ne vise pas uniquement l'acquisition de savoirs linguistiques, mais l'émergence d'une conscience critique du langage – de ses usages, de ses effets, de ses idéologies. En mobilisant les ressources esthétiques, sociales et politiques du roman noir, l'enseignement du FLE devient un espace de subjectivation, où l'apprenant n'est plus simple récepteur d'une norme, mais sujet parlant, acteur d'un monde en mutation, capable de dire, de contester, de créer. La langue y apparaît alors non comme un système figé, mais comme un territoire en tension, traversé de voix, de mémoires et de possibles – un lieu d'ouverture, de friction, et de liberté.

¹⁶ R. Barthes, *Le Plaisir du texte*. Paris : Seuil, 1973, p. 22.

Conclusion

Cette étude a entrepris de mettre en lumière les potentialités didactiques et épistémologiques que recèle le roman noir lorsqu'il est intégré à l'enseignement du français langue étrangère, à travers une approche résolument plurielle, critique et expérimentale. Loin d'être un simple support narratif, ce genre littéraire s'est révélé être un véritable laboratoire de la complexité langagière et sociale, un espace où s'expriment les fractures, les tensions et les résistances du corps social contemporain.

À rebours d'un français normatif et désincarné, tel qu'il est encore largement promu par les manuels traditionnels, le roman noir esquisse une cartographie sensible des marges linguistiques. Il donne à entendre une langue traversée d'argots, de sociolectes, de régionalismes et de registres hybrides, révélant ainsi le langage comme vecteur de subjectivité, d'idéologie et de conflictualité. L'apprenant est alors confronté non pas à un idiome uniforme, mais à une polyphonie sociale dans laquelle chaque voix – qu'elle soit marginale, policière, médiatique ou populaire – participe à la construction d'un imaginaire discursif contrasté.

Cette pluralité vocale fonde une pédagogie de la voix, entendue non seulement comme compétence linguistique expressive, mais aussi comme éveil critique à la manière dont la langue encode, relaie ou conteste des formes de domination. En incarnant ces voix multiples, l'apprenant développe une conscience accrue des postures sociales, des affects et des rapports de pouvoir qui traversent l'usage du langage.

Au-delà de cette polyphonie, c'est la capacité du roman noir à subvertir les normes langagières qui en fait un levier didactique d'exception. Le brouillage des hiérarchies linguistiques, la porosité des registres, la fusion des codes perturbent les représentations figées de la « bonne langue » et invitent à penser l'apprentissage dans une perspective dynamique, heuristique, fondée sur le doute, l'instabilité et la créativité. Le roman noir engage alors une pédagogie de l'incertitude, dans laquelle la langue n'est plus perçue comme un système clos et maîtrisable, mais comme une matière vivante, marquée par des tensions symboliques, des usages situés et des potentialités expressives inépuisables. Il ne s'agit plus seulement de former des locuteurs compétents, mais de forger des sujets parlants capables de s'appropriier la langue dans ses dimensions esthétiques, politiques et existentielles. Une telle approche dépasse les finalités purement techniques ou utilitaires de l'enseignement, en remplaçant l'expérience du langage au cœur d'une éthique de la subjectivation, de la relation et de la critique.

En articulant ainsi trois dimensions fondamentales – la complexité sociolinguistique, la pluralité des voix et la déconstruction des normes –, le roman noir se présente comme un catalyseur pour repenser en profondeur les paradigmes du FLE. Il ouvre un espace didactique où l'apprenant n'est plus un simple récepteur d'un savoir prescrit, mais devient acteur de sa parole, auteur de ses interprétations, sujet critique dans un monde pluriel, mouvant, souvent dissonant.

À l'intersection féconde de la linguistique, de la littérature et de la pensée critique, cette pédagogie du roman noir esquisse les contours d'un enseignement du français à la fois exigeant, contemporain et profondément humaniste – où la langue, loin d'être un code figé, se donne comme un miroir fractal du réel, un champ de forces, un lieu de lutte, de mémoire et d'invention.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, Martine (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne et de l'Institut national de recherche pédagogique.
- Albert, Marie-Claude – Souchon, Marc (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Bakhtine, Mikhaïl (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Seuil.
- Barthes, Roland (1953). *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil.
- Bemporard, Chiara – Jeanneret, Thérèse (éd., 2007). *Études de Lettres*, n° 4, *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*. Lausanne : Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.
- Benveniste, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berthelie, Vincent (2024). « Du titi au truand : argot et effet d'argot dans le roman noir français d'après la Libération », dans Andreas Dufter – Susanne Zepp-Zwirner (éd.), *La Langue du peuple dans la littérature : Le français populaire mis en texte, de l'âge classique à nos jours*. Berlin : De Gruyter, p. 131–143.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Dard, Frédéric (1980). *À prendre ou à lécher*. Paris : Fleuve Noir.
- Genette, Gérard (1972). *Figures III*. Paris : Seuil.
- Glissant, Édouard (2009). *Philosophie de la Relation. Poésie en étendue*. Paris : Gallimard.
- Gorrara, Claire (2003). *The Roman Noir in Post-war French Culture: Dark Fiction*. New York : Oxford University Press.
- Izzo, Jean-Claude (1995). *Total Khéops*. Paris : Gallimard.
- Maingueneau, Dominique (2004). *Le Discours littéraire: Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Maingueneau, Dominique (2016). *Trouver sa place dans le champ littéraire : Paratopie et création*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Manchette, Jean-Patrick (1972). *Nada*. Paris : Gallimard.
- Manchette, Jean-Patrick (1981). *La Position du tireur couché*. Paris : Gallimard.
- Manotti, Dominique (2007). « Roman noir ». *Le Mouvement social*, n° 219–220, p. 107–109. DOI : <https://doi.org/10.3917/lms.219.0107>.
- Meschonnic, Henri (1991). *Des mots et des mondes*. Paris : Hatier.
- Mouralis, Bernard (1975). *Les contre-littératures*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Naudillon, Françoise (2011). « Polar africain et subversion langagière », dans Musanji Ngalasso-Mwatha (dir.), *L'Imaginaire linguistique dans les discours littéraires, politiques et médiatiques en Afrique*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 349–365. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pub.35773>.
- Poslaniec, Christian – Houyel, Christine (2001). *Activités de lecture à partir de la littérature policière*. Paris : Hachette Éducation.
- Pouy, Jean-Bernard – Delestré, Stéphanie (2009). *Une brève histoire du roman noir*. Paris : L'Oeil neuf éditions, coll. « Brève histoire ».
- Rastier, François (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Formes sémiotiques ».
- Reuter, Yves (1986). « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 50, p. 3–21. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1986.1383>.
- Riquois, Estelle (2008). « La littérature policière en classe de français langue étrangère, un support original et motivant ». *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXIII, n° 1, p. 5–14.

Niv N. Schwartz

Département d'Études Françaises

Facultés des Lettres (BTK) de l'Université Eötvös Loránd (ELTE)

Múzeum körút 4/C

1088 Budapest, Hongrie

docschwartz@gmail.com

ORCID : 0009-0003-3172-1919

CENDRILLON OU REINE ?

CATHERINE ÉBERT-ZEMINOVÁ

ABSTRACT***Cinderella or Queen?***

I will challenge the methods that academic orthodoxy extols with the strong support of politicians and reformers, focusing my questioning on two points. 1) The origin in certain principles of modernity of these methods, whose harmful, if not devastating, effects are lamented by a minority, an origin from which they derive their power; 2) The reason for the enthusiastic support, if not zeal, they inspire in our ranks, which the answer to the first question should shed some light on. The denunciation of the pernicious aspects of modernity applies particularly to the faculties of education (my particular place of work), but that said, my undertaking reveals (in both senses of the word) a tacit and general logic that means that many of us (teachers as well as students) still have a worrying tendency to brandish the notion of modernity as if its positive meaning were self-evident.

Keywords: Literary Studies; FFL (French as a Foreign Language); Defence of the Humanities; Education

Mots-clés : Études littéraires ; déclin ; méthodes pernicieuses ; défense des humanités

I

On n'est pas aussi post-moderne que l'on se croit.

Par bonheur ou par malheur, je ne sais. Quoi qu'il en soit, je tenterai une réflexion sur le rapport entre la modernité et certains phénomènes récents et actuels qui touchent à la position et à la transmission de la littérature dans l'université et plus particulièrement dans l'enseignement du FLE. Je m'en prendrai aux méthodes que la doxa académique encense à grand renfort des hommes politiques et des réformateurs, pour axer mon interrogation sur deux points. 1) L'origine dans certains principes de la modernité de ces méthodes dont on est une minorité à blâmer les retombées délétères sinon dévastatrices, origine dont elles tirent leur pouvoir ; 2) Le pourquoi de l'adhésion enthousiasmée sinon du zèle qu'elles suscitent dans nos rangs, sur lequel la réponse à la première question devrait jeter quelque lumière. Comme cette dénonciation moins de l'héritage de la modernité que de son emploi se fonde dans ma longue expérience personnelle

d'enseignant-chercheur en poste à la Faculté de Pédagogie de l'Université Charles, elle vaut notamment pour les établissements qui forment les enseignants ; les réalités que je charge ici s'y manifestent comme sous une lentille grossissante. Mais cela dit, elle accuse (dans les deux sens du mot) une logique tacite et beaucoup plus générale. D'une part, bien que toutes les institutions soient affectées, certaines (la Sorbonne, les EN, les universités de prestige) résistent encore avec beaucoup de détermination, apportant ainsi une note ténue mais édifiante d'optimisme dans le désespoir et l'indignation face à l'état actuel de l'université et des filières philologiques. De l'autre, le prestige de la modernité ainsi que celui que donne à ces tendances et méthodes leur conjoncture et leur consécration politique et idéologique leur ont ouvert la voie au-delà des divisions et des clivages du monde académique, tant et si bien que nombreux sont ceux d'entre nous qui ont une facilité inquiétante à brandir la notion de MODERNE comme si son sens fondamentalement valorisant allait de soi, et à s'en servir comme d'un passe-partout de légitimation, contre une contestation minoritaire¹. Au vu de l'importance du sujet, de sa nature à la fois chronique et urgente et de sa place dans les débats qui passent largement outre les milieux de l'université², il est presque impossible d'éviter bon nombre d'évidences, sinon de clichés. Cela dit, la notoriété des vérités déconcertantes ne rend pas forcément déplacé ou superflu un discours qui les rappelle³.

II Cendrillon-Langue

Nous nous plaignons depuis vingt, trente dernières années de la dévalorisation de la littérature et de ses conséquences plus que sensibles dans sa transmission institutionnelle. La gravité du phénomène a donné lieu aux réflexions qui suivent essentiellement deux directions. Certaines proposent les découpages historiques qui diffèrent : alors que selon les uns, la crise accompagne l'enseignement de la littérature depuis le tournant du XIX^e et du XX^e siècles (Leroy 2001, p. 207–231, 234–235), les autres la datent du moment où elle s'est constituée en discipline scolaire relativement autonome (Ahr 2015, première partie). Une troisième vue lui attribue une périodicité de 25–30 ans qui correspondrait à l'alternance des générations (Viala 2005, p. 8). Simultanément à cette perspective diachronique, l'ampleur du phénomène qui paraît être sans précédent oriente la recherche vers une analyse plutôt synchronique. La récurrence des néologismes à grande instance sémantique – « déclinisme », « déclinologie » – dans les discours alarmistes⁴, semble non seulement signaler une époque trouble et charnière dans laquelle le lexique d'une langue se montre insuffisant ou inadapté face aux réalités nouvelles. Elle témoigne aussi

¹ Charle, Ch. – Soulié, Ch. (dir., 2007), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*. Paris : Syllepse. Ch. Charle et Ch. Soulié ont dirigé un autre ouvrage collectif, *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde* (2015). Paris ; Québec : Syllepse/M Éditeur.

² Ceci pour deux raisons – son troisième rôle et le caractère du sujet qui touche l'intérêt public.

³ En Tchéquie la même charge mais davantage ciblée sur le processus de Bologne est menée par S. Štech dans « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education » (2011), *Journal of Pedagogy*, 2, p. 263–282.

⁴ H. Zokhtareh dresse le bilan du mouvement qu'ils désignent dans « Étude du déclinisme en littérature contemporaine française » (2021), *Revue des études de la langue française*, XIII, 1, n° de série 24, p. 15–28.

de l'émergence d'une branche dans la réflexion sur les études littéraires. Branche nouvelle, mais dont le vocabulaire fait vibrer le topos ô combien ancien de la décadence, cher à notre civilisation...

Si une voix éminente de la première série, William Marx, examine dans son *Adieu à la littérature* (2005) les racines historiques de la baisse voire de la perte de la reconnaissance sociale des humanités et notamment de la littérature, nous pouvons y ajouter une autre plus récente, la part dont nous sommes responsables et qui consolide, si elle ne le précipite pas, ce déclin. La littérature et la littérarité étant un fait de langue, il me semble logique de pointer d'abord, la promotion dans l'apprentissage linguistique des objectifs pédagogiques qui minimisent l'importance d'une langue cultivée au profit d'un baragouinage dans les cas extrêmes, pourvu que l'étudiant se fasse comprendre, peu importe comment. Si une caricature de langue supplante souvent une langue littéraire en tant qu'objectif de la méthode dite communicative – et pour cause ! –, cette dernière mise sans vergogne sur la fonction homonyme, c'est-à-dire instrumentale de la langue⁵. Elle se fait forte de l'argument bien connu de la primauté de cette fonction, mais en destituant la langue de son statut de réalité symbolique culturelle fondatrice de la littérature et du patrimoine qu'elle véhicule, elle ouvre l'enseignement/apprentissage de l'une et de l'autre aux dégâts de la déculturation et de son résultat, l'inculture généralisée. Cette position reste tributaire d'une lignée qui vit le jour avec la première modernité et que l'école de Francfort appelle la rationalité pragmatique⁶. Elle se contente d'une pioche et d'une fourche là où il faudrait manier, et apprendre à manier, les pincettes, voire le bistouri, en toute délicatesse et finesse nécessaires. Cette méthode paraît refléter les appels fervents au multilinguisme et ses revendications, mais peut-elle se référer en tout bien tout honneur à la devise antique de l'amour des langues et du pouvoir humanisant de leur maîtrise lorsque leurs bienfaits ne peuvent être obtenus qu'au moyen de tout autres méthodes⁷ ? À moins d'être un sadique, maltraite-t-on ce que l'on aime ? Ne faut-il pas être sujet à une aberration, à un dédoublement malsain lorsqu'on mutile ce que l'on affirme respecter ? Que la méthode communicative, bien moins philologique que misologique⁸, ne prépare le terrain ni à l'accès à la littérature ni à une véritable maîtrise de la langue d'un usager prétendument expérimenté que le cadre européen commun de référence pour les

⁵ Pour une tentative de réévaluation de la place de la littérarité dans l'enseignement du FLE, voir Šuman, Z. (2026), « Exploration d'un texte littéraire dans l'enseignement du FLE : dossier pédagogique sur 'La voix de Robert Desnos' », *AUC Philologica*, n° 2, « FLEUROPE : littérature », p. 113–149.

⁶ Et qui a mené aux maux pires encore du XX^e siècle. Adorno, T. – Horkheimer, M. (1974), *La dialectique de la Raison*. Trad. É. Kaufholz. Paris : Gallimard. Malgré sa notoriété, je la résume ici. Une part notable de la production artistique obéit aux demandes tacites du public majoritaire et des instances et institutions qui détiennent les divers types de pouvoir, dont le pouvoir de consécration. La facture des œuvres ainsi programmées les promet à l'intérêt massif alors que le tapage médiatique les promet à la mode. Leurs chiffres de vente sont ensuite avancés comme une preuve ou au moins un signe de leur qualité. Adorno a développé cette analyse dans *Le schéma de la culture de masse* (1948).

⁷ Dans l'ambiance de cet instrumentalisme, les spécialistes en lettres classiques expliquent le rôle formateur de l'apprentissage des langues anciennes et dénoncent du même trait la réduction de la place qui leur est réservée. Cf. p. ex. Joste, A., « Pourquoi défendre les humanités ? », conférence donnée le 14 octobre 2008 au Collège de France. <https://www.canal-u.tv/intervenants/joste-agnes-069158509> [été et automne 2025].

⁸ J'entends cette notion ici dans le sens restreint de J. Paulhan, mais elle peut tout aussi bien s'étendre à la haine du savoir comme tel. C'est ainsi d'ailleurs qu'elle est employée par les critiques de l'université post processus de Bologne, p. ex. par Gelsi, G. (2015), « Crise intellectuelle de l'université », *Humanisme*, II, 307, p. 68–73.

langues (CECR) préconise pourtant explicitement est d'une telle évidence qu'on est saisi de stupeur⁹ à la seule idée qu'elle soit pratiquée, et massivement, en FLE. L'engouement effréné dont elle est l'objet fleurit d'ailleurs dans d'autres sphères encore et trahit le culte de la « communication » sous sa forme brève, instantanée et aplatie¹⁰ : « échanger » à tout prix et de manière si possible ininterrompue devient une obsession collective qui jette le discrédit, parfois même l'opprobre sur le recueillement et le travail solitaires, condition de la création intellectuelle dans les *humanités*.

Non loin de cette approche, la méthode actionnelle mérite le même verdict, à ceci près qu'il faut distinguer sa filiation avec un autre enjeu de la modernité, le double impératif de l'actif – auquel la méthode doit son nom – et du rapide. Elle l'a tiré d'un héritage que les historiens placent dans des moments différents¹¹ et qui convertit le temps en son « contenu¹² », en l'activité à laquelle il est employé. Dès lors qu'on en identifie la finalité avec un but utile et qu'on confine cette utilité à la sphère terrestre, séculière et surtout marchande, le temps passe parmi les commodités monnayables. Après que ce paradigme s'était installé et consolidé, la modernité l'a exporté en dehors de son lieu d'origine et d'accomplissement en même temps qu'elle a porté au paroxysme le principe de la rentabilité, le très néfaste « maximum de profit avec un minimum de moyens ». Si l'extension de ce principe ne va déjà pas sans danger – ni d'ailleurs sans réserve morale – elle s'aggrave lorsqu'elle converge avec l'apothéose du nouveau. En érigeant celui-ci en valeur et en revendiquant, au nom de la libération et de l'émancipation, la table rase, la modernité pédagogique eut la belle diligence à faire sien le ressort du capitalisme triomphant et se condamna non seulement au faire, mais encore au faire-vite, à la « six-quatre-deux ». Ce geste avant-gardiste devint d'emblée synonyme et garant de l'excitation, laquelle devint à son tour l'émotion constitutive de l'expérience esthétique, au même titre que la pitié et la crainte l'étaient de la catharsis dans la tragédie.

Or la survalorisation du nouveau inscrite dans le sens étymologique, donc dans l'origine de la modernité et qui est en réalité présente dans le domaine littéraire occidental depuis au moins la Renaissance (cf. Querelle des Anciens et des Modernes) la destine au drame dont nous voilà encore aujourd'hui les acteurs, soit pantins résignés, soit dons Quichottes animés par un héroïsme douteux ou pitoyable pour les uns, touchant pour les autres. La fatalité de la néophilie, voire de la néolâtrie vient de la nature même du nouveau. Ce dernier se définit comme « ce qui vient d'apparaître, de naître ; qui vient d'être inventé, produit ; qui est plus récent qu'une chose semblable ; qui diffère de ce que l'on connaissait antérieurement » (ATILF). Aussi le nouveau ne garde-t-il sa qualité

⁹ Ce « on » est, hélas, très minoritaire, aussi faut-il d'autant plus lui donner de la voix. Cf. Šuman, Z. (2026), *op. cit.*

¹⁰ N. Luhmann en pointe dès 1996 l'avatar dans l'introduction de l'échange entre les présentateurs de JT là où une seule voix énonçait auparavant les contenus, pour voir dans ce changement l'« entertainisation » des médias. Cf. Luhmann, N. (2013), *La réalité des médias de masse* (2013). Trad. F. Le Bouter. Paris : Diaphanes.

¹¹ À la pré-modernité (l'automne du Moyen Âge), à la première modernité ou à la révolution industrielle. Pour une vue globale, cf. Lalonde, M. (1991), « La valeur du temps », *Revue européenne des sciences sociales*, XXIX, 90, p. 117–133.

¹² Expression impropre car empreinte voire tributaire de la logique dont nous désirons démontrer les avaries ; mais bel exemple de la présence souterraine et diffuse dans les mots d'inflexions qui en détournent le sens, et de la difficulté à se situer au-delà d'elles et à les déjouer : à éviter que la langue nous trahisse en les lui faisant trahir...

que peu de temps, sans qu'il puisse en être autrement : à peine eût-il apparu qu'il a déjà fait son temps et demande à être remplacé... La modernité nous a ainsi appris à vouloir toujours devancer l'instant présent, à courir après ce qui suivra seulement, qui n'est pas encore mais dont nous voulons accélérer la venue. Autrement dit, elle nous a désappris la capacité à demeurer auprès du même dans la durée, nous a inculqué une compulsion de l'agir et du mouvoir, une curiosité de mauvais aloi¹³ qui n'est pas loin du divertissement pascalien. Et si l'on peut définir l'action comme un changement d'état qui structure l'expérience de la durée en la découpant en instants isolés, les stimuli activant l'attention à chaque nouvelle fois, l'enseignant entiché de méthode actionnelle, au lieu d'aller à contre-courant des habitudes néfastes et de renforcer la maîtrise du principe du plaisir, satisfait le besoin malsain de l'excitation, de la perception toujours tenue en suspens, avec pour principe la diminution de l'effet recherché engendrant comme la drogue une dépendance déplorable. Les antidotes à ce mal du siècle sont pourtant à portée de main, dont l'éducation de l'attention qu'Yves Citton entend libérer, dans une espèce de cure de détoxication, du régime ahurissant propre au flux vertigineux de contenus numériques (cf. Citton 2017).

Mais le qualificatif d'actionnel, tant qu'il sous-entend une action extérieure et non pas intérieure, est lourd d'une autre implication. Favoriser le régime de l'agir s'oppose directement à l'ancienne fonction de l'école, de la *scholè*, invention géniale des Grecs, qui dispensait des préoccupations de la vie de tous les jours et de sa gestion pour offrir les loisirs qu'exigent les activités intellectuelles¹⁴. Cette orientation de l'enseignement n'est pas toute récente, aussi ses récriminations ne datent-elles pas d'hier, mais malgré l'insistance et l'autorité de ses détracteurs, la priorité du faire sur l'apprendre, que Hannah Arendt compte parmi trois principes perniciose de la pédagogie américaine déjà dans les années 1950¹⁵, ne semble pas battre en retraite. Voulant rapprocher l'éducation sur tous ses degrés de la soi-disant « vie pratique » ou la concevoir uniquement comme une préparation à la « carrière professionnelle », nous commettons un vol : nous prélevons sur la *vita meditativa* une part qui lui est due. Tandis qu'il s'agirait au contraire de la préserver, nous l'offrons avec l'air de triomphe à la vie active. La part de l'*otium* de plus en plus rognée, jusqu'où pousserons-nous le règne du négoce ? À professer la foi qui asservit la quête universitaire du savoir et l'épanouissement de l'humanité de l'homme à une quelconque utilité en dehors de cette fin ou allant même droit contre elle¹⁶, nous

¹³ Heidegger, M. (1927), *Être et temps*. Éd. numérique, trad. E. Martineau. « Curiosité », § 36, p. 170–171 ; parmi les références nombreuses à ce point, cf. p. ex. Liessmann (2008), p. 17. Pour l'éloge des continuités aux dépens des ruptures, consulter Marx, W. (2008), *Les arrières-gardes du XX^e siècle*. Paris : Quadrige. Sur les principaux apports des ouvrages de William Marx, largement consacrés à l'analyse des motifs de la « haine » de la littérature, voir l'article récent de Šuman, Z. (2025), « Svět Williama Marxe. Žit v knihovně o pěti dimenzích », *Svět literatury*, année XXXV, n° 71, p. 95–106, qui en propose une synthèse.

¹⁴ Cf. Fumaroli, M., *Les humanités aujourd'hui*, conférence donnée le 16 octobre 2008 à l'Université de tous les savoirs. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=YYtIzI-TaIU>. [Consulté le 3 août 2026.]

¹⁵ Arendt, H. (1972), *La crise de la culture*, chap. « La crise de l'éducation ». Trad. P. Lévy. Paris : Gallimard. La même inversion est résolument refusée aussi par K. P. Liessmann qui lui consacre un chapitre à part entière, « La mauvaise conscience. Otium et culture », dans *La haine de la culture. Pourquoi les démocraties ont besoin de citoyens cultivés* (2025). Trad. par S. Kruse – H. Soulaire. Paris : Armand Colin, p. 24–31.

¹⁶ Derrida, J. (2001), *Université sans condition*. Paris : Galilée.

trahissons d'abord l'institution à travers le pervertissement de sa mission. Mais nous trahissons aussi notre profession de professeurs à l'instar des clercs de Julien Benda, de ceux qui entrent en complicité avec le *Zeitgeist* et abdiquent. Quand serons-nous plus nombreux à monter la garde, à saboter le capitalisme académique et à nous exposer à la huée ou aux ricanements de la majorité ?

III Cendrillon-Littérature

La littérature non plus n'a pas échappé aux exactions. Leur paradoxe est similaire : les méthodes et attitudes qui se targuent d'adapter sa transmission aux « défis des réalités contemporaines et de la mondialisation », pour singer le jargon des politiciens et des poids lourds de l'administration universitaire et ministérielle, sapent ses fondements.

Mon propos ici est d'associer cette sape à la déhiérarchisation de la culture. Ses tenants et aboutissants étant en gros notoires, je vais partir de ce que j'appelle faute de mieux, dans le cadre de cette contribution, l'inclusivisme, fière bannière des démocraties contemporaines¹⁷ et dont je distinguerai trois types. Le premier est à lister uniquement pour les raisons de l'exhaustivité car il recouvre le sens usuel du mot à cette différence près que je subsume sous ce sésame des établissements d'éducation et de formation actuels, la massification de l'enseignement supérieur. Si je m'écarte de son appellation technique et consacrée, c'est que, en ramenant à la même notion les phénomènes incriminés, j'en ferai ressortir avec plus de relief le principe commun et je généraliserai plus aisément leurs conséquences désastreuses. Pour rappel, ce que d'autres ont déjà dénoncé (*cf.* Liessmann 2008, 2018) : ce premier cas conduit à l'admission aux universités d'un public auquel ses qualités intellectuelles et/ou morales ne permettraient pas de réussir les études de ce degré si le niveau de celles-ci n'était pas continuellement abaissé.

Le type suivant consiste à fondre la littérature dans la culture. Le champ une fois étendu sur un vaste ensemble de manifestations et de pratiques culturelles, cette approche conjugue la littérature surtout avec l'image sous ses formes multiples. On n'entend pas défendre l'étanchéité des frontières entre les modes d'expression ni, d'autre part, vilipender par principe l'intermédialité¹⁸, loin de là, mais le propos suscite tout de même la désapprobation¹⁹ pour au moins deux raisons. Il comporte le risque de délayer le littéraire dans le non-littéraire et de laisser en friche la littérarité de la littérature, donc la capacité de l'étudiant à la percevoir, la penser et la savourer, tandis qu'il entérine la tyrannie du spectacle.

Le troisième type, à savoir ce que j'appelle l'inclusivisme esthétique, réfère à l'entrée victorieuse dans les programmes d'enseignement de la littérature, au son glorieux et ahurissant de l'introït, des auteurs et textes que définissent la facilité sur plusieurs plans, une qualité esthétique contestable et le fait que leur statut précaire dû à ces défauts ou à l'un

¹⁷ Bien que l'expression consacrée d'intégrationnisme puisse sembler lui convenir mieux, je souhaite éviter les connotations trop politiques en dépit du fait que je passe plus loin à la politisation du littéraire.

¹⁸ Encore qu'il faille distinguer, pour accuser le contraste, entre l'image-BD-performance quelconque et l'image-œuvre exposée au Louvre.

¹⁹ D'autant plus s'il est prêché avec radicalisme.

d'entre eux est passé sous silence. Que mon parti soit clair d'entrée de jeu : je ne soutiens pas que la présence de ces textes et de ces méthodes dans les cursus soit rédhibitoire en soi et *a priori*, mais qu'elle le soit pour les raisons que, justement, j'entends examiner.

Mon point de départ est le discours qui les légitime. Les apologistes de l'extension des corpus affirment que le caractère facile de ces œuvres en assure l'accès et, par cela même dans bien des cas, l'intérêt pour une partie non négligeable des effectifs étudiants que l'inclusivisme du premier type a gonflés. Il faut cependant distinguer soigneusement, dans ce propos, trois points. Si chacun des paramètres favorisés à titre de conditions profitables, sinon d'astuces aggrave l'état déjà assez critique de l'enseignement supérieur du FLE et mérite d'être abordé isolément, c'est bel et bien leur concours qui empire la déchéance de la discipline.

La facilité en soi et *a fortiori* en tant que critère du choix (abstraction faite pour l'instant de la valeur esthétique) découle directement de l'inclusivisme institutionnel, car c'est seulement à condition d'adapter des curricula à cette partie des étudiants qui n'ont pas d'aptitudes à ce type d'études et que la réglementation enjoint de recevoir et de former que les universités peuvent recracher sur le marché du travail le nombre des diplômés requis (Liessmann 2008). Les collègues qui s'en accommodent nous persuadent que les textes faciles rendent aux « apprenants » le service inestimable de les amener, de fil en aiguille, à une littérature exigeante sous la houlette habile des enseignants bien-pensants, c'est-à-dire soucieux avant tout du bien-être psychique de leurs ouailles et veillant à les mater en protégeant coûte que coûte leur esprit douillet du surmenage. Cet argument appelle un refus d'autant plus inconditionnel que cette politique de la facilité engendre plusieurs dégâts²⁰.

Elle témoigne d'abord en défaveur de l'effort en général, inscrit dans l'étymologie de *studium*, mais banni aujourd'hui tel un épouvantail ou un spectre. La facilité en tant que condition et conséquence de la massification de l'enseignement supérieur recouvre deux abdications. Dans le domaine moral, les légiférants de la conception actuelle l'élèvent au rang de principe non seulement recevable, mais, ce qui est plus révoltant encore, souhaitable et l'entérinent comme valeur éthique. Or la facilité implique aussi le renoncement à l'exigence intellectuelle. La convergence des deux abdications fait dans la praxis courte échelle à la médiocrité que le principe du facile flatte et que les facultés et filières spécialisées dans la formation des maîtres reproduisent. Elles-mêmes sont par conséquent responsables de perpétuer le niveau en prépondérance décevant des enseignants du primaire et du secondaire ; elles-mêmes entretiennent le discrédit qui entache leur réputation et dont elles se défendent à tort, peu disposées à reconnaître qu'elles le méritent. La dépréciation et le déclin généralisés des humanités prennent somme toute à l'intérieur des programmes du FLE une forme plus substantielle ou un relief plus saillant étant donné que la valeur symbolique des études, universitaires ou non, dépend de leur caractère sélectif²¹ et que ce programme d'études l'est beaucoup moins que d'autres. Si l'on a raison de pousser aussi loin que possible la démocratisation de l'enseignement dans le sens au moins de réduction ou, mieux, d'élimination des inégalités sociales, pourquoi ne

²⁰ En passant d'un maillon à l'autre, on remarquera combien l'enchaînement est inexorable.

²¹ Vatin, F. (2016), « Université : les raisons de crise multiples », entretien avec François Bonnet et Faïza Zerouala, *Mediapart*. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=m1AUxf4Nnw>. [Consulté le 3 août 2026.]

se rend-on pas compte de la naïveté ou de l'orgueil qu'il y a à vouloir effacer ou mettre entre parenthèses les inégalités intellectuelles ? Pourquoi est-ce qu'on vise à ce prix-là ce surcroît de la population d'élèves qui ne possèdent pas assez de facultés aux études supérieures et que l'exigence des humanités traditionnelles dans une université traditionnelle tenue aujourd'hui pour obsolète et élitiste aurait rebutés ? Si elle ne les avait d'abord pas empêchés d'intégrer une institution censée quand même former – oui, une élite²² ; ou, dans un langage plus neutre, ceux qui aspirent sérieusement à ce parcours mais *en même temps*²³ sont prêts à s'investir à fond et surtout capables de satisfaire aux conditions qu'une histoire séculaire a éprouvées ?

Passons au deuxième point de l'argument incriminé, à l'intérêt supposé de ces textes faciles d'accès que les spécialistes en didactique voient d'un si bon œil. Comme leur argument l'insère dans un nœud serré avec la facilité et l'en fait dépendre, il n'est guère possible de l'analyser à part. D'un côté, la supposition de cette dépendance représente son conditionnement intrinsèque, de l'autre il est tributaire d'une circonstance extrinsèque.

Le facteur intrinsèque est peut-être plus alarmant puisque les thuriféraires ne s'embarassent pas d'approuver le plaisir immédiat, obtenu à peu de frais au lieu d'une satisfaction reportée, plus précieuse et plus savourée au terme de l'effort, en vertu de la discipline de soi qu'elle a nécessité. À consacrer le simple mécanisme pulsionnel que, normalement, on habitue déjà les petits enfants à contenir, l'éducation ne se trompe-t-elle pas d'objectif et de stratégie comme dans le cas de la méthode actionnelle ?

Si le premier facteur est tributaire d'un principe plus général qui commande dans une société hégoniste, le second ne l'est pas moins. L'intérêt *facile* en raison de la source qu'on vient de définir est puissamment corroboré par une force omniprésente, l'industrie culturelle. Les auteurs de la *Dialectique de la raison*²⁴ ont mis à nu ses ressorts²⁵ à peine a-t-elle appris, il y a des décennies, à jouer du mimétisme social et à en tirer profit. Les médias embrigadés rivalisent d'enflure en sorte que par ricochets sur les réseaux sociaux, elle fait et défait les gloires d'un jour pour la majorité consommatrice et nimbe de prestige postiche les œuvres qu'elle enterre le jour suivant. Au lieu d'y résister et de préserver sa dissidence, l'université se plie au fonctionnement de cette grande machine bien réglée et huilée par la confiance aveugle du capitalisme au marché. Le mécanisme serait risible s'il ne faisait pas passer le succès économique et les applaudissements de la majorité pour les preuves de la valeur non-économique de l'entité jugée et ne ravageait pas par cette

²² Que le mot ait pris une nuance péjorative dans certaines occurrences n'est qu'un symptôme de plus de l'égalitarisme qui repose sur une appréhension outrée de « égalité », symptôme de la névrose des élites. Elles se sentent coupables d'être les élites et ce sentiment de faute les retransmet dans le besoin de se racheter, dans la conviction d'avoir à le faire auprès des autres, comme jouissant de privilèges dont ces autres contestent la légitimité, par jalousie, ressentiment historique, etc.

²³ J'insiste sur l'adverbe face à la tendance que je déplore *supra* et propre notamment aux didacticiens, à exagérer le rôle de la motivation : non, la seule passion, même accompagnée d'efforts, d'endurance, de persévérance, ne suffit pas, de même que l'on ne peut pas mettre entre parenthèses la dyslexie et les autres troubles neurologiques de la même nature chez l'adepte d'une formation philologique – le légitime peut se heurter sur l'impossible.

²⁴ Cf. la note 6.

²⁵ Malgré sa notoriété, je la résume ici. Une part prépondérante de la production artistique obéit aux demandes tacites du public majoritaire et des instances et institutions qui détiennent les types divers de pouvoir, dont le pouvoir de consécration. La facture des œuvres ainsi programmées les promet à l'intérêt massif alors que le tapage médiatique les promeut à la mode. Leurs chiffres de vente sont ensuite avancés comme une preuve ou au moins un signe de leur qualité.

confusion la culture, l'art et jusqu'à l'école où l'intrus une fois admis s'est incrusté. Cet attachement à l'intérêt, à l'amusement des étudiants est la clé magique des zéloteurs qui voient le salut dans la « motivation ». Or ne font-ils pas fausse route en la prenant pour une panacée ?

Voyons enfin les cas où la facilité d'accès du texte et son attirance s'entrecroisent à la fois avec le peu de sa qualité esthétique et l'absence du jugement de valeur auquel l'enseignant renonce dans la bonne (ou mauvaise) foi que le but consacre les moyens. Cette situation produit une confusion pernicieuse. La neutralité ou, pire, l'adhésion de l'enseignant au texte, peut conduire l'étudiant à mettre sur pied d'égalité les textes qui sont dotés de valeur artistique et ceux dont l'instrumentalisation et le potentiel de motivation sont censés contrebalancer le manque de cette même valeur. Craignant d'« endoctriner » et d'hérisser par une posture d'autorité que l'égalitarisme ambiant réprouve s'il ne l'interdit pas carrément, les professeurs réticents à l'égard d'une attitude critique abdiquent d'agir en professeurs – en formateurs du goût. Ils préfèrent visiblement risquer que l'illusion de l'équivalence axiologique agisse notamment sur un lecteur jeune et peu avisé, d'autant que son peu d'expérience et de capacité de discernement se double d'effets déjà fort regrettables de l'industrie culturelle dont il a été question.

Le pouvoir de séduction de cette catégorie d'œuvres d'art vient encore d'une autre source – de la conformité de leur « contenu », de leur signification à la doxa. Aussi une démarche analogue malmène-t-elle l'esthétique dès qu'elle le sacrifie au doxique, en engendrant une confusion en plus. La substitution de la valeur morale à la valeur esthétique, comme si celle-là avait le même pouvoir de légitimation que celle-ci dans l'art, relève de la très fâcheuse politisation de la littérature que confortent les ébats truculents des méthodes en vogue, la gyno- et géocritique, études coloniales, postcoloniales, animales et autres²⁶. Le politique s'insinue dans l'enseignement de la littérature et l'infléchit vers deux voies. La mode et le succès médiatique des textes qui véhiculent un contenu en accord avec la *Weltanschauung* des divers mouvements de libération ou d'émancipation conduisent les professeurs à introduire ces textes dans les programmes, dans l'espoir d'affriander les étudiants par un message d'actualité et d'un progressivisme auquel ils sont supposés adhérer. Comme ce message vient de l'« engagement », de la vision ou de la visée de l'auteur, la grille de lecture idéologique ne contrarie heureusement pas le dessein auctorial. Le texte fonctionne de manière programmée encore qu'on laisse pour compte la question qui n'a pas été peu rebattue de savoir si c'est pour le bien ou pour le mal (de l'auteur, du texte, du lecteur, bref pour toutes les instances de la littérature, sa réception, son histoire, sa théorie, son enseignement...). Sans dire combien cette lecture risque d'être naïve, simple, dénuée de tout intérêt, sinon de dégrader en propagande.

Le deuxième cas est bien plus grave. Le texte est mis en dehors des contextes qui lui sont propres pour cadrer avec tel discours à la mode, pour servir d'outil d'endoctrinement ou d'autopromotion conjoncturelle. Contraint à véhiculer un message intrus, le texte est viol(ent)é tandis qu'on applaudit le lecteur pour le service qu'il lui a rendu. La « mise à jour » oh combien astucieuse de son sens *déringardise* l'œuvre et la sort ingénieusement d'un nouvel enfer de la bibliothèque des bien-pensants, de cette étagère

²⁶ Parmi les vitupérations sulfureuses de K. P. Liessmann contre toute la pathologie qui affecte l'enseignement, cf. le plaidoyer pour « le retour de la politique dans la politique » dans le chapitre éponyme du pamphlet *Vzdělání jako provokace* (2018). Trad. M. Váňa. Praha : Academia, p. 100–110.

mentale où la poussière du discrédit ou simplement de l'indifférence menaçait de l'ensevelir. On doit imputer ainsi à ces approches qu'elles délogent la philologie de son empire et lui dénie droit de cité là même où elle dut se retrancher par instinct d'autoconservation, conséquence de ce discours de légitimation dangereuse au carré.

Force nous est alors de constater que les « inclusivismes » du premier et du second type coopèrent dans une parfaite mais funeste complicité. Ils ne manquent pas de partisans car beaucoup d'entre nous y voient un remède à la situation actuelle, non pas l'une de ses causes : à les en croire, elle tiendrait à une conception trop restreinte, donc justement élitiste de la littérature.

Les actualisations parfois outrecuidantes ressortissent aussi bien à la tyrannie du politique que de notre chronocentrisme, symptôme du narcissisme collectif. Elles rejettent toute approche du texte tant soit peu laborieuse comme chronophage. Certes les œuvres canoniques le sont en raison de ce qu'elles véhiculent d'universel et par quoi elles dépassent le temps et le lieu de leur apparition. Mais une lecture actualisante se fait souvent au détriment d'une lecture restitutive et fait passer pour une vertu ce qui n'est qu'une facilité car elle se dispense tout en dispensant le lecteur de connaître le fonds, les contextes endogènes qu'elle peut en outre éclipser pour un lecteur moins avisé. Elles contribuent donc puissamment au recul voire au déclin de la philologie, ce dont elles n'ont pas cure, soit qu'il s'agit là de leur tache aveugle, soit que leur prestige – ne sont-elles pas la coqueluche des didacticiens ? – suffit à justifier leur myopie historique, ce mépris de l'endogénéité qu'elles pratiquent et qu'elles professent, et non pas dans un milieu restreint, mais auprès des publics que leur métier futur de professeur destine à diffuser ce qu'ils ont appris. La croissance exponentielle est assurée. Étant de nature à maintenir l'élève dans son espace-temps habituel, dans son *hic et nunc* commode, elles y transplantent le texte sous prétexte de le rapprocher du lecteur et de son expérience, tandis qu'il faut procéder en sens inverse : rapprocher le lecteur du texte. Car seul vaut un savoir qu'on acquiert par détour, *via* un arrachement à soi, lorsqu'on consent, mieux qu'on s'engage à faire l'expérience de l'autre. Cette loi est particulièrement visible dans le cas de la connaissance de soi honorée par toutes les techniques de l'auto-gnosis que notre civilisation avait élaborées²⁷, mais elle vaut tout autant dans toutes les humanités et en premier lieu dans la philologie. Elle seule a la vertu d'opérer le décentrement de l'étudiant car elle exige de lui – et lui apprend – la disponibilité intérieure à l'égard de l'autre, la mise en jeu de soi, une disposition d'ouverture, de détermination et de courage face au risque que comporte le contact avec l'inconnu et le non-moi, avec l'altérité. Et c'est seulement ainsi, dans la liberté conquise vis-à-vis de l'immédiat, que, d'abord, on évite anachronismes, projections spontanées et méconnues et bourdes ou courts-circuits analogues ; qu'on acquiert un savoir fondé ; qu'on rend justice au texte et qu'on le respecte. Et de même ce n'est qu'ainsi que les acquis moraux rejoignent les acquis cognitifs. Pourquoi alors les stratégies opposées ne viendraient-elles pas se placer en complément de l'approche traditionnelle au lieu de l'éconduire ?

Certes, on ne se lasse pas de répéter que les difficultés y compris les « guerres du canon » accompagnent la littérature et sa transmission depuis belle lurette, si ce n'est depuis ses débuts. Il n'en est pas toutefois moins vrai ce qu'on ajoute du même trait,

²⁷ Et que Foucault inventorie magistralement dans son *Herméneutique du sujet* (2001).

à savoir que le marasme actuel se démarque sensiblement de ceux qui l'ont précédé par l'affaiblissement de la légitimité de la haute culture²⁸, ou même qu'il se dessine en prééminence sur fond de crise laquelle serait l'état permanent des sociétés modernes selon Raymond Aron²⁹. Milan Kundera, Konrad Paul Liessmann, Michel Deguy, Martha Nussbaum³⁰ entre autres sont sévères à sonner l'alarme (face aux crises dont on pourrait dresser une typologie : crise de l'enseignement, de l'université, des humanités, de l'autorité...). Leurs diagnostics convergent vers une étiologie qui n'est pas manifeste dans leurs thèses, mais qu'il est loisible de placer dans le sillage d'Hannah Arendt et de repérer dans *Les cinq paradoxes de la modernité* (1990) d'Antoine Compagnon. L'un d'entre eux réside selon Compagnon dans la valorisation à la fois de la forme et de la culture de masse. L'esthétisme outré et la manie théorique auxquels la première attitude a conduit furent contrebalancés par la promotion du goût antiacadémique et des productions de la culture « basse », parti pris tout aussi subversif à l'époque et tout aussi enclin aux excès. Très saillants en FLE, la place trop étendue qu'occupe la paralittérature dans les cursus universitaires des lettres avec sa meute du polar, de la science-fiction, du roman populaire et jusqu'à la bande dessinée grignote le champ disciplinaire et inspire un intérêt qui paraît lui aussi disproportionné. Qu'y dirait l'admirateur des « peintures idiotes, [...] des enluminures populaires, [...] des livres érotiques sans orthographe » ? Ces modes thématiques et méthodologiques témoignent somme toute d'une autre méprise, à moins qu'il ne s'agisse – ce qui est à craindre – d'une attitude assumée avec fierté et affichée avec orgueil. Leurs hérauts identifient à tort le moderne et l'ultra-contemporain, mais réussissent à peu de frais non seulement à se prémunir du soupçon du passéisme mais encore à attiser l'enthousiasme des étudiants, quitte à se flatter de leur affluence.

Il suffirait pourtant de changer de cap – de perspective et d'objectif. De se situer par-delà le cadre dans lequel l'idéologie a carte blanche, de démontrer comment elle détourne (dans les deux sens du mot) l'esthétique au profit du politique, de l'amusant, de l'actuel, du facile, de l'efficace... et de tourner les moyens qu'elle emploie pour justifier et préserver sa domination contre elle. La différence quant à la confiance dans ces stratégies, à leur promotion et leur pratique est de degré (sensible quand même !) entre les institutions formant les enseignants et les autres. La « pédadémagogie³¹ » s'est installée plus aisément à l'intérieur des premières pour y faire ra(va)ge car c'est là qu'elle peut miser sur deux arguments et se griser de son nervèze. Elle prétend d'abord que l'enseignant en tant que médiateur, plus que tout autre détenteur des savoirs, doit être passé maître ès facilitation de toute chose, communication et communicabilité, résilience, assistance

²⁸ Ou de la culture savante dans le langage de P. Bourdieu. Les bilans sociologiques munis de données « dures » rejoignent et confirment les hypothèses de William Marx (2005).

²⁹ R. Aron consacre à cette question plusieurs chapitres de ses œuvres, articles et conférences.

³⁰ Kundera, M. (1983), *Un Occident kidnappé ou la tragédie de l'Europe centrale*. Paris : Gallimard ; Liessmann, K. P. (2008), *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Trad. J. Zoubková. Praha : Academia ; Liessmann, K. P. (2018), *Vzdělání jako provokace*. Trad. M. Váňa. Praha : Academia ; Deguy, M. (2018), « Jednojazyčnost a mnohójazyčnost v průhledech ». Dans Flemrová, A. – Grauová, Š. (dir.), *Zrcadla a masky*. Trad. Z. Šuman – C. Ébert. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, p. 145–157 ; Nussbaum, M. (2013 ; 2017), *Ne pro zisk: proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Trad. O. Vochoč. Praha : Filosofia.

³¹ Brighelli, J.-P. (28/12 2020), « Lectures pour une fin de civilisation : la Haine de la culture », *Causeur*. <https://www.causeur.fr/lectures-pour-une-fin-de-civilisation-la-haine-de-la-culture-189261>. [Consulté le 3 août 2026.]

affective, écoute perpétuelle, indulgence sans bornes, etc. Le temps pointe déjà peut-être à l'horizon où les universités deviendront les crèches et nous les autres spécialistes en champs de savoir divers exilés de leurs disciplines, les nourrices à la fois permissives et protectrices qui élèvent les coqs en pâte.

Si, d'autre part, comme le note avec justesse Didier Masseau³², les institutions à vocation de former maîtres et professeurs obéissent au besoin de cautionner leur statut, le parallélisme malencontreux entre elles et les facultés non-pédagogiques les contraint à un repli identitaire. Il semble agir avec autant de force que l'instinct d'auto-conservation les fait s'attacher avec un zèle dogmatique, presque fétichiste à ce qui les distingue de leurs homologues non-pédagogiques, à savoir le tronc de pédagogie-psychologie-didactique. Elles font de nécessité vertu et disposent le bouclier de cette triade pour se défendre des reproches de leur infériorité quant à la qualité des contenus disciplinaires, mais restent ainsi piégées dans leur médiocrité. Alors que seul un renoncement à cette posture « corporatiste » et une reconsidération du niveau d'exigence des disciplines non-pédagogiques pourraient remédier à l'état piètre du primaire et du secondaire. Pour rompre le cercle vicieux que maintiennent en place une partie considérable de diplômés des facultés incriminées, il ne leur faut rien moins qu'élever le niveau disciplinaire au détriment de la triade sacro-sainte, leur chasse gardée – et gardée avec une ferveur jalouse depuis qu'elles se sont vu accorder la compétence de former les professeurs du secondaire. Et puisqu'on y est et tant qu'on y est : cette transformation rejoint les autres causes de la déchéance dans le cas des facultés de pédagogie et c'est pourquoi une solution partielle pourrait être ici de revenir à leur périmètre légal d'avant l'extension de celui-ci, c'est-à-dire de réserver la formation des professeurs du secondaire aux facultés non-pédagogiques. On ferait en plus deux coups d'une pierre : on mettrait fin aux doublages absurdes particulièrement dans un petit pays, et à la rivalité qui couve sous la crispation institutionnelle. La réforme assurerait une adéquation correcte entre l'expertise disciplinaire de l'enseignant et le degré du système où il est habilité à exercer.

D'une manière générale l'université contemporaine se porte mal parce qu'elle n'a pas su, ou voulu, prendre ses distances vis-à-vis des orientations que lui impriment la forme actuelle du capitalisme et une part d'héritage de la modernité. Dans une vue plus pointue, au moment où les pays post-totalitaires entreprennent la refonte de leur système d'études universitaires, ils avaient gâché l'occasion précieuse de tirer la leçon des erreurs faites par d'autres pays³³.

Pour nous défatiguer, une histoire. Voici plusieurs semaines que deux étudiantes, plus avancées en langue et en littérature que leurs collègues m'ont sollicitée pour se faire expliquer les modalités de validation. Après les constats des inégalités de niveau en matière de langue et de culture générale, l'entretien s'engagea aussitôt vers un autre point. Les deux

³² Masseau, D. (2011), « L'enseignement de la littérature à l'Université : un champ d'étude incertain et menacé ». Dans Kremer, N. (éd.), « Le Partage des disciplines », *Fabula-LhT*, 8. Disponible sur <http://www.fabula.org/lht/8/masseau.html>. [Consulté le 3 août 2026.]

³³ Halík, T. (2008), « Postavení a úkoly humanitních věd – neopakujme cizí chyby ». Dans Randák, J. – Novák, A. (dir.), *K čemu dnes humanitní vědy*, p. 9–16. Voir aussi Petříček, M. (2008), « Ostrovy neboli pevnina », *ibid.*, p. 17–28. Pour un panorama comparatif, cf. Štech, S. (2011), « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy*, II, 2, p. 263–282.

filles en sont venues à se plaindre du degré trop rudimentaire de la plupart des cours et du trop peu d'exigence des conditions de validation qu'elles rencontrent. Elles exprimèrent ces opinions d'abord de manière discrète, mais je n'ai pas eu à les encourager longtemps pour que leur déception accompagnée d'amertume tournât en une accusation ouverte de la médiocrité intellectuelle presque humiliante à laquelle le système universitaire actuel les soumet. Et qui conduit à l'écartement des meilleurs. Durant mon trajet d'enseignant-chercheur, combien de fois est-ce que j'ai eu affaire à deux, trois jeunes personnes habitées encore, malgré tout et à la différence de leurs camarades et de certains de leurs professeurs (ne cachons pas cette triste vérité), par les aspirations spirituelles et par une représentation traditionnelle, exigeante, donc prestigieuse des études supérieures ? Cinq fois ? Tous les six ans alors. Symptomatique des temps qui courent ; déconcertant, certes, et pour les deux visions possibles : une coupe presque vide, quelques gouttes quand même. À chacun de suivre sa pente. Si, d'une part, la quantité infime du breuvage porte l'espoir, l'épisode ne nous invite pas moins à retenir une autre leçon : le gaspillage impardonnable des talents.

Quels autres dégâts attendons-nous pour que notre culpabilité nous pèse assez et nous contraigne au repentir ?

Et le bilan final ?

Le panorama, incomplet bien sûr, confirme d'une part que la littérature est fragile. En tant qu'œuvre d'homme, elle ne saurait ne pas l'être ; et elle l'est aussi parce qu'elle a besoin de notre concours – aujourd'hui de notre audace – pour que, Cendrillon, elle échappe aux iniquités que la conception actuelle de l'enseignement, marâtre à son égard, lui inflige.

Mais elle est puissante en même temps par ce qu'elle avait été et ce qui, dans son immanence et son éminence, lui permet de l'être encore de manière latente. Elle nous attend pour redevenir reine en toute sa splendeur... et pour retrouver son pouvoir perdu.

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, Theodor – Horkheimer, Max (1983). *Dialectique de la Raison*. Trad. par Éliane Kaufholz. Paris : Gallimard.
- Ahr, Sylviane (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : disputes françaises*. Paris : Honoré Champion.
- Arendt, Hannah (1954 ; 1972). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Trad. par Patrick Lévy. Paris : Gallimard.
- Boutonnet, Rachel (2003). *Le journal d'une institutrice clandestine*. Paris : Ramsay.
- Brighelli, Jean-Paul (2020). « Lectures pour une fin de civilisation : la Haine de la culture ». *Causeur*, 28 décembre 2020. <https://www.causeur.fr/lectures-pour-une-fin-de-civilisation-la-haine-de-la-culture-189261>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Chomsky, Noam (2010). *Réflexions sur l'université*. Textes réunis et présentés par Normand Baillargeon, suivis d'un entretien inédit. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Citton, Yves (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Préface de François Cusset. Paris : Éditions Amsterdam.
- Citton, Yves (2010). *L'avenir des humanités*. Paris : La Découverte.

- Citton, Yves (2017). « Enseigner la littérature dans l'univers des techno-images », *Transpositio*. <https://www.transpositio.org/articles/view/enseigner-la-litterature-dans-l-univers-des-techno-images>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Compagnon, Antoine (1990). *Les cinq paradoxes de la modernité*. Paris : Seuil.
- Deguy, Michel (2018). « Jednoязыčnost a mnohojazyčnost v průhledech ». Dans Flemrová, Alice – Grauová, Šárka (dir.). *Zrcadla a masky*. Trad. par Závíř Šuman – Catherine Ébert. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, p. 145–157.
- Derrida, Jacques (2001). *Université sans condition*. Paris : Galilée.
- Foucault, Michel (2001). *Herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard, Seuil.
- Fraisse, Emmanuel (2012). « L'enseignement de la littérature : un monde à explorer », *Revue internationale d'éducation*, 61, 2012, p. 35–45.
- Fumaroli, Marc. *Les humanités aujourd'hui*, conférence donnée le 16 octobre 2008 à l'Université de tous les savoirs. <https://www.youtube.com/watch?v=YYtIzI-TaIU>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Gelsi, Georgio (2015). « Crise intellectuelle de l'université », *Humanisme*, II, 307, p. 68–73.
- Halík, Tomáš (2008). « Postavení a úkoly humanitních věd – neopakujme cizí chyby ». Dans Randák, Jan – Novák, Aleš (dir.). *K čemu dnes humanitní vědy*. Praha : Togga, p. 9–16.
- Heidegger, Martin (1927 ; 1986). *Être et temps*. Trad. par François Vezin. Paris : Gallimard, NRF.
- Joste, Agnès. *Pourquoi défendre les humanités ?*, conférence donnée le 14 octobre 2008 à l'Université de tous les savoirs, cycle *Quels humanismes pour quelle humanité aujourd'hui ?* <https://www.canal-u.tv/intervenants/joste-agnes-069158509>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Kundera, Milan (1983). *Un Occident kidnappé ou la tragédie de l'Europe centrale*. Paris : Gallimard.
- Leroy, Michel (2001). *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris : PUF, « Perspectives littéraires ».
- Liessmann, Konrad Paul (2008). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Trad. par Jana Zoubková. Praha : Academia.
- Liessmann, Konrad Paul (2018). *Vzdělání jako provokace*. Trad. par Milan Váňa. Praha : Academia.
- Liessmann, Konrad Paul (2025). *La haine de la culture. Pourquoi les démocraties ont besoin de citoyens cultivés*. Trad. par Susanne Kruse – Hervé Soulaire. Paris : Armand Colin.
- Marx, William (2005). *Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation, XVIII^e–XX^e siècles*. Paris : Minuit.
- Masseau, Didier (2011). « L'enseignement de la littérature à l'Université : un champ d'étude incertain et menacé ». Dans Kremer, Nathalie (éd.). « Le Partage des disciplines », *Fabula-LhT*, 8. <http://www.fabula.org/lht/8/masseau.html>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Nussbaum, Martha (2013 ; 2017). *Ne pro zisk: proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Trad. par Otakar Vochoč. Praha : Filosofia.
- Petříček, Miroslav (2008). « Ostrovy neboli pevnina ». Dans Randák, Jan – Novák, Aleš (dir.). *K čemu dnes humanitní vědy*. Praha : Togga, p. 17–28.
- Štech, Stanislav (2011). « The Bologna Process as a New Public Management Tool in Higher Education », *Journal of Pedagogy*, II, 2, p. 263–282.
- Šuman, Závíř (2025). « Svět Williama Marxe. Žít v knihovně o pěti dimenzích », *Svět literatury*, année XXXV, n° 71, p. 95–106. Également disponible en ligne : https://svetliteratury.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/14/2025/06/Zavis_Suman_95-106.pdf.
- Šuman, Závíř (2026). « Exploration d'un texte littéraire dans l'enseignement du FLE : dossier pédagogique sur 'La voix de Robert Desnos' », *AUC Philologica*, n° 2, *FLEUROPE : littérature*, p. 113–149. DOI : <https://doi.org/10.14712/24646830.2026.16>.
- Vatin, François (2016). « Université : les raisons de crise multiples ». Entretien avec François Bonnet – Faïza Zerouala, *Mediapart*. <https://www.youtube.com/watch?v=m1AUxmf4Nnw>. [Consulté le 3 août 2026.]
- Viala, Alain (2005). « Former la personne et le citoyen ». Entretien avec Alain Viala, *Le Débat*, 135, p. 7–28.
- Zakaria, Fareed (2017). *Obrana liberálního vzdělání*. Trad. par Jaroslav Veis. Praha : Academia.
- Zokhtareh, Hassan (2021). « Étude du déclinisme en littérature contemporaine française », *Revue des études de la langue française*, XIII, 1, p. 15–28. <http://relf.ui.ac.ir>. [Consulté le 3 août 2026.]

Catherine Ébert-Zeminová

Katedra germanistiky, romanistiky, slavistiky a lingvodidaktiky (KGRSL)

Faculté de pédagogie, Université Charles

M. D. Rettigové 4

116 39 Praha 1, République tchèque

catherine.ebert@pedf.cuni.cz

ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-4513-6748>

**LA PAROLE AU MIROIR DE LA LITTÉRATURE :
ÉTUDE DE TROIS EXTRAITS DE *CHANT D'ARTSAKH*
DE MICHEL PETROSSIAN**

ANOUCHE BOURMAYAN

ABSTRACT**Speech in the mirror of literature:****A study of three excerpts from *Chant d'artsakh* by Michel Petrossian**

As an eminently relevant literary resource for the teaching of French as a foreign language in a European context, *Song of Artsakh* offers learners the opportunity to navigate a plurilingual and pluricultural textual space that invites open reflection on languages and language itself. Indeed, Michel Petrossian's polyglossia, his knowledge of ancient languages, and his profession as a musician partly explain the particular sensitivity to the phenomenon of language expressed in the text. Furthermore, *Song of Artsakh* fully belongs to what Lise Gauvin (2023) coins the "literatures of unrest". While Michel Petrossian seeks to convey the suffering of a people fearing for their survival – thus endowing his text with a quasi-memorial dimension – he crystallizes this visceral anxiety around the question of language, thereby demonstrating the linguistic hyperawareness characteristic of authors who do not write in their mother tongue, according to Gauvin. Guided by the teacher, the learner can follow this reflective path through the study of three excerpts: an inner debate on the value of speech, an apologue on the virtue of silence, and a didactic text on the Armenian musicologist Komitas and the importance of speech as sound.

Keywords: *Chant d'Artsakh*; "Literatures of Unrest"; Didactic Pathway in French as a Foreign Language; Pluriculturalism; Plurilingualism; Linguistic Hyperawareness

Mots-clés : *Chant d'Artsakh* ; « littératures de l'intranquillité » ; parcours didactique en français langue étrangère ; pluriculturalité ; plurilinguisme ; surconscience linguistique

Après avoir connu une phase d'exclusion dans les méthodologies audio-orale et structuro-globale audio-visuelle, la littérature est réintégrée dans l'enseignement du français langue étrangère par l'approche communicative dans les années 1970. Les supports littéraires sont alors considérés en tant que tels, dans leur spécificité générique, et sont vus en outre comme des lieux d'expression de points de vue singuliers favorisant une réflexion interculturelle.

Dans cet article, nous porterons notre attention sur un texte issu de la littérature contemporaine : *Chant d'Artsakh* de Michel Petrossian, publié en 2021 aux Éditions de l'Aire et couronné du Prix littéraire de l'Œuvre d'Orient en 2022. Le texte se démarque d'emblée par son inscription dans un genre spécifique, celui du recueil de posts Facebook ; il s'agit plus précisément de posts que Petrossian a publiés très régulièrement sur son compte pendant les premiers mois de la deuxième guerre du Haut-Karabakh. Objet d'un conflit ancien entre l'Arménie et l'Azerbaïdjan, ce petit territoire, appelé *Artsakh* par les Arméniens, est peuplé à 95 % d'Arméniens lorsqu'il est donné par Staline à l'Azerbaïdjan en 1921. Sa population se proclamant massivement en faveur de son indépendance en 1991, débute une première guerre meurtrière avec l'Azerbaïdjan qui se conclut en 1994 par un cessez-le-feu en faveur des forces arméniennes. *Chant d'Artsakh* porte sur la seconde guerre du Haut-Karabakh, conflit déclenché par l'Azerbaïdjan en septembre 2020 pour reconquérir ce territoire et en chasser la population arménienne. Le dernier post de l'ouvrage est daté du 29 mars 2021, mais l'offensive se poursuivra et sera relayée à partir de décembre 2020 par un blocus de neuf mois que l'Azerbaïdjan conclura par une invasion militaire fulgurante entraînant un exode quasi total de la population, soit plus de 120 000 Arméniens. Lui-même d'origine arménienne et pressentant l'issue de cette guerre, Michel Petrossian clame dans *Chant d'Artsakh* sa douleur pour le peuple arménien.

Si elle apparaît au fondement de l'ouvrage, la thématique de la guerre est loin d'épuiser le contenu, tant celui-ci est riche est complexe. De fait, un grand nombre d'éléments concourent également à ériger la question des langues et du langage en un enjeu central. Ainsi *Chant d'Artsakh* peut-il selon nous constituer un formidable support pour l'enseignement du français langue étrangère s'il est mobilisé de manière efficace, suivant un parcours pédagogique concerté : nous nous proposons ici d'en faire la démonstration.

Nous nous pencherons en premier lieu sur trois éléments biographiques permettant d'expliquer l'intérêt de Michel Petrossian pour le fait langagier : sa maîtrise de nombreuses langues liée à son identité pluriculturelle, sa formation de linguiste, spécialiste en particulier des langues anciennes, son métier de compositeur l'amenant à s'interroger sur les spécificités du langage musical et son articulation avec les langues naturelles. En second lieu, nous verrons dans quelle mesure *Chant d'Artsakh* peut s'inscrire dans les littératures dites *de l'intranquillité* (Gauvin 2023), ces littératures francophones écrites par des autrices et auteurs dont le français n'est pas la langue maternelle et qui manifestent, ce faisant, une *surconscience linguistique*, une attention aigüe à la représentation des langues. Nous constaterons ainsi que cette *intranquillité*, si elle naît du désarroi exprimé par l'auteur face au destin tragique du peuple arménien, se cristallise ici sur la chose linguistique. Enfin, nous actualiserons cette analyse par une proposition de parcours didactique fondée sur trois extraits du livre illustrant ce cheminement réflexif et littéraire de l'auteur sur la question linguistique : il s'agira d'étudier tout d'abord un débat intérieur sur la valeur de la parole, puis un apologue sur les vertus du silence, et enfin un texte didactique sur la figure du musicologue arménien Komitas et l'importance de la parole comme son.

I. Michel Petrossian : un parcours pluriel

Loin d'une posture structuraliste qui enjoindrait aux enseignantes et enseignants de ne rien dire de l'auteur pour mieux se focaliser sur le système autonome que formerait le texte, nous pensons qu'il est ici utile, voire indispensable, de sensibiliser les élèves¹ au parcours éminemment riche et complexe de Michel Petrossian afin de leur permettre de comprendre pleinement le texte de *Chant d'Artsakh*, en particulier dans son rapport aux langues et au langage.

1. Une identité plurilingue et pluriculturelle

Dans le post du 9 janvier 2021 intitulé « Identités », Petrossian² aborde explicitement la multiplicité de son identité. Bien qu'il ne fasse pas partie des trois extraits sélectionnés spécifiquement pour notre parcours didactique sur les langues et le langage dans *Chant d'Artsakh*, ce post présente l'intérêt d'aider les élèves à comprendre la richesse et la pluralité culturelles et linguistiques de l'itinéraire biographique de l'auteur. Aussi ce texte peut-il éventuellement être étudié en amont du parcours didactique qui sera présenté plus bas.

De fait, Michel Petrossian y défend le caractère multiple de toute identité : « personne au monde n'a qu'une identité », déclare-t-il au début du post (p. 127), insistant tout particulièrement sur le caractère dynamique de ces différentes strates qui se recomposent à l'envie pour dessiner une identité toujours en mouvement : « Nous sommes tous des mille-feuilles mobiles, avec des couches qui surgissent plus ou moins, selon le temps », écrit-il (p. 127). Or, cette posture foncièrement humaniste est d'autant plus importante dans un contexte d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère qu'elle constitue comme une main tendue aux élèves, invités à examiner et à accueillir leur propre diversité linguistique et culturelle pour mieux s'identifier à l'auteur de ce texte.

En outre, parmi les « cinq couches de [s]on mille-feuille à [lui] » (p. 131), Michel Petrossian accorde à la culture et à la langue françaises une place prépondérante. Comme il l'a raconté dans plusieurs entretiens³, Michel Petrossian est né à Erevan en 1973 : il n'est arrivé en France qu'à la fin de son adolescence, pour ses études. La langue française est donc pour lui « seconde », au sens théorique du terme : elle n'est pas une langue maternelle, qu'il aurait acquise dans son premier cercle de socialisation, mais elle lui est néanmoins bien plus familière qu'une langue dite étrangère, non pas parce que cette langue aurait un statut particulier dans l'environnement où il a grandi, mais parce qu'elle

¹ Pour des questions d'efficacité stylistique, nous privilégierons ici le terme épïcène *élève(s)* à l'expression *apprenantes et apprenants*.

² Nous désignerons ici le narrateur de *Chant d'Artsakh* comme *Michel Petrossian* ou comme *l'auteur*, dans la mesure où la nature du recueil – des posts Facebooks – instaure implicitement avec les lectrices et les lecteurs un pacte selon lequel le narrateur des posts est bien l'auteur lui-même. Cependant, il conviendra de rester prudent avec ces dénominations, l'image donnée par l'auteur de lui-même restant évidemment une construction narrative dont l'écart avec la personne « réelle » peut être interrogé.

³ Voir notamment « Michel Petrossian : le son et le sens », entretien du 9 avril 2022 par Michèle Tosi dans *ResMusica*. Disponible sur : <https://www.resmusica.com/2022/04/09/michel-petrossian-le-son-et-le-sens>. [Consulté le 6 août 2026.]

a été la langue de ses études⁴ (voir notamment Cuq 2003 sur la notion de *français langue seconde*). Or, Petrossian y insiste, sur le plan du ressenti, la langue et la culture françaises sont devenues pour lui premières – ce sont bien elles qu’il place tout en haut de cette liste de strates composant son identité. Et les raisons qu’il en donne sont multiples : langue première de l’intellect (« D’abord, c’est la langue dans laquelle je pense et je lis, pour l’essentiel de ma vie », écrit-il, p. 127), « langue de [s]es amours principales » (*ibid.*), la culture française se révèle aussi avoir été présente dans son imaginaire dès les premiers moments de sa vie (« enfant encore [...], j’organisais de véritables mutineries dans mon école, la divisant entre ceux qui étaient pour la France, et ceux qui représentaient la Perfide Albion », p. 128). La culture artistique tient également une place essentielle dans son intérêt : on voit ainsi Petrossian citer Baudelaire pour illustrer le fait que les personnes qu’il aime le plus sont françaises, comme pour nous dire que l’art n’a rien à envier aux autres composantes de l’intime. Enfin, la question des valeurs apparaît tout aussi importante :

[...] l’élégance d’être, le rapport à la lumière, l’universalisme entretenu dans le cadre d’un raffinement bienveillant sont des aspirations profondes que j’ai vu incarnées dans certains éléments de ce qui distingue la France du reste du monde, et qui sont empierrés en moi. (p. 128)

Je ressens aussi comme une douleur physique les atteintes de tous ceux qui, sous des prétextes fallacieux, voudraient détricoter tout ce qui compose la France telle que je l’aime. (*ibid.*)

Miroir positif tendu aux élèves, le livre devient la preuve même que la langue et la culture françaises sont accessibles à quiconque souhaite s’en approcher.

Les autres strates de ce mille-feuille pourront être également abordées : la langue et la culture arméniennes citées en second lieu, espace géographique et identitaire d’origine de l’auteur, dont la défense et la préservation sont au cœur même de l’écriture du recueil par un auteur qui se veut « totalement du côté de l’Arménie » (p. 128) ; en troisième lieu, la culture et la langue russes, qui ont imprégné les premières années de Petrossian, selon un schéma courant dans toutes les anciennes républiques socialistes soviétiques ; enfin, la « composante hébraïque » (p. 129) et le « monde perse » (p. 130), des cultures choisies que l’auteur dit avoir réellement explorées à l’âge adulte, notamment à travers ses voyages.

2. Une formation de linguiste

Un second élément biographique permettant d’expliquer l’intérêt de Michel Petrossian pour les langues est sa formation de linguiste. En effet, comme il le raconte notamment dans l’entretien du 9 avril 2022 cité précédemment (voir la note 2), celui-ci s’est passionné pour l’étude des textes bibliques et a souhaité pouvoir les lire dans leurs langues

⁴ Dans cette dernière acception, on peut également parler de *français langue de scolarisation* (voir Vigner 1992), mais, outre le fait que cette expression est plutôt utilisée pour des niveaux antérieurs comme le primaire ou le secondaire, nous privilégions ici la terminologie plus large de *français langue seconde* car, comme nous allons tout de suite le voir, la langue française acquiert pour Michel Petrossian un statut qui excède largement le cadre de l’enseignement.

originales, d'où le fait qu'il ait entrepris des études de linguistique à l'École des langues et civilisations de l'Orient ancien et à la Sorbonne, et qu'il ait appris une dizaine de langues anciennes comme le latin et le grec ancien, mais aussi l'hébreu, l'ougaritique, l'araméen ou encore le babylonien... Ce type de paratexte pourra être directement proposé aux élèves en amont de l'étude de *Chant d'Artsakh*, ou bien ces informations distillées à sa guise par l'enseignant lui-même.

Dans le cadre d'une lecture suivie du recueil, ces compétences linguistiques spécifiques de Michel Petrossian pourront être relevées comme telles tout au long du texte. De fait, outre les nombreuses langues vivantes apparaissant ponctuellement dans le texte comme l'arménien, l'anglais ou le polonais, *Chant d'Artsakh* multiplie les citations en langues anciennes, surtout en latin et en grec ancien.

En outre, l'auteur n'hésite pas à appréhender les langues autres que le français sous un angle plus métalinguistique, faisant intervenir ses connaissances théoriques sur les langues. Ainsi du système de déclinaison complexe du russe (p. 89) ou du système de prononciation de l'hébreu en Israël, où l'on tend à effacer les gutturales, à l'inverse de ce qui se pratique apparemment au Yémen (p. 95). De même, Petrossian commente la proximité sémantique du terme grec *angellos*, signifiant « messenger » ou « celui qui annonce », avec le terme hébraïque *malakh* (p. 150), « l'envoyé », ou déploie l'histoire du mot arménien *qnar*, désignant une lyre ancienne à quatre cordes (p. 153).

3. Un métier de compositeur

Un troisième élément de la biographie de Petrossian vient également nourrir sa réflexion sur le langage dans *Chant d'Artsakh* : son parcours de musicien. Une fois encore, l'entretien du 9 avril 2022 est révélateur à ce propos. Michel Petrossian, venu en France pour étudier la musique et accepté dans des institutions prestigieuses comme le CRR de Paris et le CNSM, ne se détourne qu'un temps de celle-ci : « En parlant ces différentes langues, je me suis rendu compte que les textes anciens étaient écrits pour l'oreille, qu'ils avaient une réalité sonore et que je pouvais faire passer cette dimension dans ma musique en lui donnant du sens, social et humain. Le désir de composer est revenu en force », déclare-t-il à la journaliste Michèle Tosi. Cette articulation entre langage humain et langage musical, entre son et sens, trouve un écho particulièrement fort dans le recueil de *Chant d'Artsakh*, constituant le point d'aboutissement d'une réflexion sur les visées du langage et l'aporie des langues que nous verrons plus spécifiquement dans la troisième partie.

Quels éléments biographiques précis donner aux élèves à ce sujet ? Le même entretien pourra leur fournir les informations nécessaires pour leur faire prendre conscience de la stature musicale de Michel Petrossian. Y sont cités son Prix de composition Reine Elisabeth pour le concerto de piano *In the wake of Ea*, ses commandes reçues pour de grandes salles internationales comme le Théâtre du Châtelet à Paris, la Cité bleue à Genève ou le Carnegie Hall à New York. D'autres éléments biographiques introduits par l'enseignant pourront éventuellement compléter ce tableau musical, par exemple le fait que Michel Petrossian signe régulièrement des musiques de film, alternant entre films d'auteur (*Gloria mundi* ou *La pie voleuse* de Robert Guédiguian) et succès populaire (*En fanfare*, d'Emmanuel Courcol).

Forts de ces connaissances d'arrière-plan, les élèves pourront être encore plus sensibles à l'enjeu musical du texte, en termes de contenu (les références musicales parcourent tout le recueil, et la réflexion sur la parole comme son y est absolument centrale) ainsi que sur un plan formel (en témoignent notamment les courts paragraphes de nombreux posts créant un effet de scansion lyrique).

Si la polyglossie de Michel Petrossian, sa formation de linguiste et son métier de compositeur peuvent contribuer à expliquer sa sensibilité à la question du langage, la thématique linguistique présente dans le recueil est sans doute exacerbée davantage encore par l'appartenance de l'ouvrage à ce que Lise Gauvin (2023) nomme *les littératures de l'intranquillité*.

II. De l'intranquillité existentielle à l'intranquillité langagière

1. Une *intranquillité mémorielle*

Dans les premiers posts du livre, Petrossian insiste beaucoup sur les aspects factuels de la guerre : « Les faits sont terribles », écrit-il dans le post du 1^{er} octobre 2020 (p. 11) ; « L'Arménie est massacrée », poursuit-il dans le post du 4 octobre 2020 (p. 14), tandis que le post du 5 octobre 2020 s'ouvre sur les mots suivants : « Le conflit entre l'Azerbaïdjan et l'Arménie est une véritable poudrière, capable d'exploser en troisième guerre mondiale » (p. 17).

Mais tandis que le texte se déploie, et sans doute à mesure que la défaite des forces arméniennes se confirme, l'auteur aborde les réalités de cette guerre en des termes de plus en plus abstraits, de moins en moins en prise avec la situation militaire, géopolitique ou stratégique générale, pour se concentrer au contraire sur des trajets individuels : une femme cuisant du lavash pour les jeunes gens partis au front (p. 14), un ami musicien arménien se préparant à mourir (p. 32), une fillette originaire de Karintak qui a tout perdu (p. 102), un jeune garçon contraint de vendre des drapeaux dans les rues de Erevan pour subsister (p. 107) ou encore vingt médecins partis en Arménie pour aider la population (p. 106) ... Les exemples affluent et proposent autant de figures qui suscitent de l'empathie, soit par la douleur que ces individus éprouvent et dont les lecteurs sont invités à prendre une petite part, soit par l'empathie qu'ils manifestent eux-mêmes à l'égard des autres. L'image que Michel Petrossian donne de lui-même n'est pas en reste dans l'une ou l'autre de ces postures. À cet égard, le post du 11 octobre 2020 intitulé « humeur » est un tournant, car celui-ci ne débute plus par l'exposé de faits contingents concernant la guerre, mais par l'expression de la douleur la plus intime ressentie par l'auteur : « [D]epuis deux semaines tout en moi pleure » (p. 20).

Chant d'Artsakh constitue ainsi un témoignage brûlant de cette seconde guerre du Haut-Karabakh. Mais comment contextualiser ce besoin éprouvé par Michel Petrossian de témoigner de cette guerre, d'en laisser une empreinte directe, d'une part en publiant régulièrement de longs posts sur sa page Facebook, d'autre part en rassemblant ces textes dans un recueil complet afin de rendre cette empreinte plus pérenne encore ? Peut-on parler ici de récit mémoriel ? Certes, cette guerre est en elle-même violente et douloureuse pour les Arméniens ; leur situation d'infériorité militaire criante et leur

isolement diplomatique sur la scène internationale les rend particulièrement vulnérables à l'offensive. Et si la guerre n'est pas encore terminée lorsque Petrossian clôt son recueil, celui-ci pressent visiblement que ses conséquences vont en être très dures, qu'il s'agisse de la classe d'âge des jeunes, qui en sortira particulièrement meurtrie (à plusieurs reprises, l'auteur évoque avec pudeur des jeunes gens partis au front pour ne plus en revenir), des tortures physiques ou psychologiques subies par les populations civiles arméniennes (là encore relayées par l'auteur avec beaucoup de pudeur, comme en témoignent, par exemple, les posts du 28 novembre 2020 et du 4 mars 2021), d'un territoire voué à se réduire comme peau de chagrin, sans compter l'attachement affectif immense qu'éprouvent les Arméniens pour ce petit bout de terre, comme le rappelle encore Petrossian en évoquant ces figures de vieillards refusant de partir (voir notamment le second post du 1^{er} décembre 2020).

Mais au-delà de ces faits contingents, cette guerre réveille aussi les fantômes d'un passé particulièrement douloureux pour tous les Arméniens, le souvenir du génocide de 1915, reconnu par la France par la loi du 29 janvier 2001. De fait, la mention explicite de cet événement surgit dès le cinquième post du recueil (p. 17), puis réapparaît régulièrement (p. 60 ou encore p. 99). L'enjeu est évident : cette nouvelle guerre a réveillé la crainte d'une disparition pure et simple. Ainsi l'auteur se désespère-t-il (p. 60) : « [i]l y a un génocide qui est en train de se dérouler, un vrai nettoyage ethnique qui se prépare ». L'enjeu de *Chant d'Artsakh* est existentiel : Michel Petrossian entend se faire la voix d'un peuple qui lutte pour sa survie. « L'Arménie est massacrée, personne ne bouge », déplore-t-il (p. 14), tandis qu'il interroge plus loin : « tout peut donc arriver ? L'anéantissement d'un peuple, dans une prudence indifférente et tacitement complice, ne soulèvera donc guère que des effets de manche ? » (p. 36).

Rappeler, voire présenter, ce contexte historique apparaît essentiel pour permettre aux élèves de saisir la dimension quasi existentielle de la démarche présidant à l'écriture de *Chant d'Artsakh*, et ce d'autant plus dans un contexte européen où la maîtrise de la langue ne peut se dissocier de la dimension culturelle, celle-ci impliquant notamment la transmission de repères historiques clairs et de valeurs humanistes solides.

Chant d'Artsakh s'inscrit-il ainsi dans la lignée des textes mémoriels qui rendent compte de l'histoire du peuple arménien ? Peut-on même établir un lien avec les récits qui suivront le génocide de 1915 ? S'il peut être pertinent de sensibiliser les élèves à cette question, il conviendra de leur montrer que la comparaison ne tient que partiellement. De fait, comme l'a étudié Lusiné Abgaryan dans sa thèse sur les représentations du génocide des Arméniens au tournant du XX^e siècle en France (2022), les premiers témoignages sur le génocide arménien ne relèvent pas du champ de la littérature : il s'agit davantage de témoignages objectifs recueillis dans de larges corpus, dont le travail de constitution est accompagné par des intellectuels et écrivains arméniens. Quant aux récits littéraires des rescapés, ceux-ci portent dans un premier temps surtout sur les conditions de vie des Arméniens en exil.

Pourquoi cet écart avec le schème dans lequel s'inscrit *Chant d'Artsakh* ? La réponse n'est sans doute pas univoque, mais il conviendra de souligner que la seconde guerre du Haut-Karabakh, malgré son caractère choquant et douloureux pour la population arménienne, ne relève cette fois pas d'un génocide au sens strict : le trauma, aussi grand soit-il, n'est pas du même ordre. En outre, Petrossian, quoiqu'il se sente viscéralement

concerné par ce drame, n'en est pas directement partie prenante : désormais citoyen français, il ne participe pas aux combats, ce qui lui permet justement de prendre d'emblée la hauteur suffisante pour rendre compte des événements sous une forme littéraire. Enfin, l'existence des réseaux sociaux n'est pas à négliger non plus, encourageant les réactions immédiates à l'écrit, comme en témoignent ces différents posts publiés tout d'abord « à chaud » par l'auteur sur sa page Facebook.

Quoi qu'il en soit, s'inscrivant à sa manière dans le sillage de la littérature post-génocidaire, *Chant d'Artsakh* présente une dimension mémorielle évidente : il s'agit pour l'auteur non plus seulement de mobiliser ses contemporains – comme cela aurait été le cas si ces textes étaient restés de simples posts Facebook – mais de s'inscrire dans un temps long pour porter haut la voix du peuple arménien et mieux conjurer ce vertige de la disparition. Littérature de l'intranquillité, *Chant d'Artsakh* l'est donc pleinement par son sujet et le contexte qui préside à son écriture. Mais dans quelle mesure le recueil rejoint-il ces littératures francophones exprimant, selon Gauvin (2023), une *intranquillité* fondamentale quant à la langue même ? Si Michel Petrossian interroge ici le langage pour forger sa propre langue poétique, n'est-ce pas précisément pour mieux exorciser cette *intranquillité* existentielle qui le tarade ?

2. Une *intranquillité* langagière créative

D'après Gauvin (2023), « un dénominateur commun [...] des littératures francophones est de proposer, au cœur de leur parcours identitaire, une réflexion sur la langue » (p. 42). De fait, les auteurs écrivant dans une langue autre que leur langue maternelle développent une « surconscience linguistique » (p. 41), c'est-à-dire « un désir d'interroger la nature même du langage » (*ibid.*) donnant lieu à « un métadiscours sur la langue ainsi qu'un imaginaire de la/des langues qui s'expriment de différentes façons, soit par des positions explicites [...], soit par des propositions textuelles comme la thématisation ou encore l'utilisation de divers procédés [...] qui renvoient à un plurilinguisme plus ou moins apparent ou discret » (p. 43). « Les écrivains francophones reçoivent ainsi en partage une sensibilité plus grande à la problématique des langues », écrit-elle (*ibid.*).

Jusqu'à quel point ces éléments d'analyse concernent-ils Petrossian ? Certes, celui-ci écrit *Chant d'Artsakh* dans une langue, le français, qui n'est pas sa langue maternelle. Mais si cela ne semble pas de prime abord être source de tension, l'auteur manifeste bien dans le texte cette *surconscience linguistique* dont parle Lise Gauvin, suivant des modalités qui lui sont propres. Nous l'avons vu dans la section I.2, Petrossian se plaît à multiplier les expressions dans des langues autres que le français, langues vivantes ou langues anciennes : le plurilinguisme est ici source de créativité stylistique. Autre exemple de cette liberté fertile par rapport à l'objet langagier : dans le post du 24 novembre 2020, Petrossian propose de modifier le mot *humanité* en lui ôtant son *h* initial : « Puisque les mots ne suffisent plus, il faut les changer », déclare-t-il (p. 73). L'explication qu'il en donne témoigne de ses connaissances linguistiques et théologiques : dans la Bible, le *h* hébraïque n'apparaîtrait dans les noms d'*Abram* et de *Sarai* qu'au moment de la rencontre d'Abraham avec Dieu. L'auteur se permet ainsi d'explorer les possibles

linguistiques avec une aisance certainement confortée par sa conscience et sa maîtrise d'une multiplicité de langues.

En outre, les thématiques de *Chant d'Artsakh* montrent pleinement ce « désir d'interroger la nature même du langage » caractérisant, selon Gauvin (2023, p. 41), les littératures francophones. Original par sa forme puisqu'il s'agit d'un recueil de posts Facebook, *Chant d'Artsakh* s'inscrit dans ce que Beaudoin (2014) appelle « les genres de la présentation de soi », l'une des deux catégories relevant des « genres propres au web » à côté des « genres de la production collective à distance ». Pour les posts Facebook, Beaudoin parle plus spécifiquement de « l'expression de soi via un format court [...] qui peut prendre des formes très variées allant du politique à l'intime » (Beaudoin 2014, p. 7). Petrossian investit précisément cet espace dédié au *je* pour proposer une réflexion personnelle sur l'efficacité des langues et du langage. En outre, il ne s'agit pas ici d'un seul post, mais bien d'un recueil complet : si chaque texte se tient de façon autonome, la lecture cursive de l'ensemble des posts permet de suivre le déploiement d'une pensée en mouvement. À cet égard, on pourra suivre trois fils de cette réflexion s'articulant en un mouvement dialectique évident : tout d'abord, le caractère décevant des langues et du langage ; ensuite, la tentation du silence ; enfin, la volonté de « reconstruire » le langage en l'investissant d'une transcendance poétique nouvelle.

Nous souhaitons actualiser cette étude par l'élaboration d'un parcours didactique spécifique fondé sur trois extraits.

III. Un parcours didactique : étude de trois extraits de *Chant d'Artsakh*

Si l'on ne peut attendre de documents authentiques qu'ils correspondent à tous égards à un niveau donné, il semble que ces textes puissent être abordés dès le niveau B2 si l'on considère leur longueur, leur syntaxe et leur lexique, tout comme les actes de langage qu'ils mettent en jeu. De fait, rappelons que, d'après le *CECRL*, les élèves devraient être capables de comprendre un texte littéraire contemporain en prose dès le B2.

Or, comme le soulignent Baptiste et Lumbroso dans le chapitre 5 de Godard (2015), dès le niveau B2,

l'importance accordée à l'objectif interprétatif est le garant à la fois, du côté de l'enseignant, d'une bonne instrumentalisation des textes, et, du côté de l'apprenant, d'une meilleure compréhension du fonctionnement de la langue : pour un texte donné, plutôt que de susciter des relevés d'éléments qui ne seraient pas déterminants pour les effets de sens (morphologie, orthographe lexicale), on opère une sélection des faits de langue significatifs en fonction d'un projet de lecture (p. 130).

Nous nous proposons ici de présenter des objectifs déterminés pour chaque grande compétence mise en avant par le *CECRL* : la compétence pragmatique, la compétence linguistique et la composante socio-linguistique ou plus largement socio-culturelle.

1. Extrait 1 : un débat intérieur sur la valeur de la parole

Cet extrait est issu du second post daté du 14 janvier 2021 :

Ah, c'est traître, la parole ! On dirait qu'elle nous a été donnée pour mieux comprendre que l'on ne se comprendra jamais, avec l'autre, entre nous. La neurolinguiste russe Tatiana Tchernigova pense que la fonction première de la parole n'est pas de communiquer, mais de permettre au cerveau de s'ordonner en nommant. La parole serait donc d'abord à usage interne. Mais qu'est-ce qu'elle est fascinante, aussi ! Instrument ou principe de création, dans la Bible. Je dis, et tu es. Tu ne réponds pas, et je m'évanouis dans le néant. Au début, on apprend à parler. Puis, à écouter. Et à la fin – plus rien.

Il y a – hélas ! – tant de paroles vaines, comme des emballages plastique qui s'accumulent, comme des débris qui salissent le paysage intérieur, d'une utilité douteuse, d'une nocivité permanente pour l'écosystème, non recyclables, encombrantes, chronophages... Heureusement qu'il y a des paroles plus performantes, dans un sens ou dans l'autre d'ailleurs.

La parole qui guérit, la parole qui blesse, celle qui déclenche les guerres, celle qui provoque la ruine... Mais elle peut rendre prospère, elle construit la puissance, elle rend la joie, elle illumine l'espoir. On peut devenir fou ou folle, d'une parole d'amour.

Pourtant, lorsqu'on additionne son poids global à la fin, toutes les paroles prononcées le long d'une vie, mises bout à bout et empilées, cette somme de paroles paraît à peine plus légère qu'une plume, à peine plus pesante qu'une vapeur.

Qui peut alors creuser le silence, en extraire l'or, le partager au monde ? (p. 136–137)

Sur un plan pragmatique, ce texte met en scène un débat intérieur sur l'efficace de la parole. Pourront ainsi être étudiés : les éléments adversatifs explicites comme les connecteurs *mais* et *pourtant*, opposant évaluation positive et évaluation négative de la parole, les éléments adversatifs implicites comme l'asyndète dans « Je dis, et tu es. Tu ne réponds pas, et je m'évanouis dans le néant », ou encore l'enrichissement pragmatique des deux occurrences de *et* prenant une valeur de conséquence dans cette dernière citation ; l'argument d'autorité présent dans le premier paragraphe ; mais aussi les formes interjectives et exclamatives (« Ah, c'est traître, la parole ! », « hélas ! », etc.) qui réintroduisent la subjectivité de l'auteur et viennent tempérer cette apparente objectivité du propos.

Sur un plan linguistique, on pourra se pencher sur la phrase « La parole qui guérit, la parole qui blesse, celle qui déclenche les guerres, celle qui provoque la ruine... », constituée d'une série de groupes nominaux, et sur la structure existentielle *il y a*, en tant que marques grammaticales de l'affirmation de la parole comme référent. Méritent également d'être étudiés les systèmes d'isotopies antithétiques, par exemple l'isotopie de l'absence (« m'évanouis », « néant », « fin », « rien », « vaines », « à peine plus légère qu'une plume », « à peine plus pesante qu'une vapeur ») vs. l'isotopie de la production (« création », « performante », « déclenche », « provoque », « rendre », « construit », « rend ») et de l'accumulation (« additionne », « global », « mises bout à bout », « empilées », « somme »).

Enfin, la dimension socio-culturelle pourra être axée sur la valeur de la parole, au cœur de ce texte, et l'hésitation de l'auteur entre une parole transitive ou intransitive, une parole pleine ou vide, une parole agissante ou disqualifiée. Des références supplémentaires pourront éventuellement être proposées selon le public concerné. Par exemple, l'idée évoquée dans cet extrait selon laquelle la fonction première du langage ne serait

pas de communiquer mais d'ordonner la pensée n'est pas sans rappeler les écrits – certes controversés – du linguiste Noam Chomsky sur l'évolution du langage comme instrument de la pensée (cf. Chomsky 2007). Doit-on prendre ici cette affirmation comme un postulat strictement scientifique ou la comprendre plutôt comme une posture esthétique de l'auteur, proposant d'abandonner peu à peu le langage dans sa transitivité pour l'aborder davantage comme un vecteur poétique, voire musical ? La question pourra être soulevée. De même, la notion de *performativité* du langage, renvoyant aux situations où dire quelque chose revient à l'accomplir (comme le policier déclarant « au nom de la loi, je vous arrête » ou le commissaire-priseur lorsqu'il dit « adjugé »), évoquée par le terme *performante*, mérite d'être explicitée en tant que telle, pourquoi pas en citant les travaux d'Austin (1970).

2. Extrait 2 : une apologie du silence

Suite à ces interrogations de l'auteur sur la valeur de la parole, le second extrait invite lectrices et lecteurs à considérer les vertus du silence. Ce passage correspond à l'entièreté du post du 5 mars 2021 : il est intitulé « L'homme et son jardin ».

C'était un homme qui n'avait rien. Par le passé, il avait eu des choses... On pouvait le supposer naturellement, mais sa situation d'avant, on l'a connue après, bien plus tard. Qui l'a su en premier ? À qui a-t-il transmis l'information ensuite ? Ça, tout le monde l'ignore, mais le fait même est étonnant – l'homme ne parlait à personne.

Il n'avait rien, mais on lui a donné quelque chose. Un presque rien...

Car l'homme avait tout perdu et, malgré son mutisme, il suscitait de la compassion, une pitié même...

Il venait de Sumgaït, c'est tout ce que l'on savait.

Sur les hauteurs d'Erevan, près de l'Institut de biochimie qui s'élevait sur des collines empierrées, il y avait de petits terrains vagues, des lopins de terre, de petits rectangles sur les paliers qui s'élevaient les uns au-dessus des autres.

Les chercheurs et les employés qui gravissaient au quotidien un long escalier pour arriver à l'Institut passaient à travers ces terrains où, hormis l'herbe folle en été, il ne poussait pas grand-chose. On aurait pu faire de petits jardins potagers, mais personne n'aurait eu le temps ni la patience pour s'en charger, face à une terre aussi ingrate : trop de pierres... « Arménie, le royaume des pierres qui hurlent », selon Ossip Mandelstam – le poète juste, lors de son voyage en Arménie dans les années 1930, avait saisi l'impression verticale des improbables orgues basaltiques, des blocs de tuf aux quarante nuances, des rochers décorés par le lichen sur les hauteurs où il fait toujours frais sous un soleil rayonnant.

Mais là, ce n'étaient que des pierres grises, des cailloux sans charme, empêchement de vie, découragement agricole, dissuasion immobilière. Cela ne valait rien et on avait donné à l'homme un minuscule rectangle de terre stérile, aride, ingrate.

Où habitait-il ? Personne ne le savait. Son nom ? Même cela était ignoré de la plupart.

Pourtant, du jour où ce terrain lui a été octroyé, il n'y avait eu personne, à l'Institut ou dans les alentours, qui puisse l'ignorer. Dès l'aube, avant que le premier gardien n'arrive et jusqu'au coucher du soleil, après que les plus passionnés des chercheurs ne quittent leur laboratoire, l'homme était là. Vêtu d'une simple chemise, avec deux instruments rudimentaires prêtés par un jardinier, il ne faisait qu'une chose : ôter les cailloux, un à un. L'homme était si concentré sur sa tâche, il y avait un tel sens dans chacun de ses gestes, presque sacrés,

que plusieurs s'attardaient sur les marches en allant au travail, pour le contempler. Cela ne le dérangeait pas, c'était à se demander s'il le remarquait. Depuis les fenêtres de l'Institut, bien qu'au loin, on voyait en contrebas l'homme, son dos qui se courbait, son geste répété et le marteau à pique qui s'abattait sur le terrain. Certains entendaient même le bruit du métal qui entrechoquait la pierre, une sorte de cloche bizarre qui résonnait dans l'air et ne s'adressant à personne mais appelait tout le monde. À quoi ? Personne n'aurait pu le dire, mais chacun se sentait concerné.

Insensiblement, des changements se sont glissés dans l'attitude des personnes qui travaillaient à l'Institut. La femme de ménage ajustait ses gestes et on a remarqué qu'elle prêtait plus d'attention aux coins des pièces. Les pauses café sont devenues moins longues, moins bavardes. Chacun était comme mis en présence d'une référence, d'un étalon auquel mesurer son travail. D'abord, tout le monde parlait de l'homme, on commentait ses progrès avec une tendre ironie. Puis on s'est tu à son sujet, mais par son action imperturbable et simple, il était devenu comme omniprésent, prêtre séculier ou premier galérien qui rythmait le travail de tous. C'était étrange, nul ne l'aurait envisagé ni prévu, mais tous le constataient. Le tas de cailloux s'amoncelait autour du petit champ travaillé en permanence et, au retour du travail, en descendant, les gens adressaient un sourire ou un mot d'encouragement à l'homme. Un jour, il a souri à un commentaire. Ce fut un événement, et le principal sujet de discussion lors de la pause-café suivante. La première année, il avait défriché tout le terrain, et du haut de la colline on voyait un rectangle plus foncé, une terre prête à accueillir la semence. La quantité des pierres dégagées faisait le triple du terrain, et l'homme les évacuait dans une brouette. En mars il avait semé des lentilles et des haricots plats, et l'ensemble de l'Institut avait retenu son souffle dans l'attente des premières pousses. Puis, l'homme avait planté un abricotier et une vigne. Quelques mois plus tard, un improbable paradis verdoyant réjouissait tout le monde, et on parlait de l'homme avec une admiration qui n'avait cessé de croître. Tout le monde lui était reconnaissant à l'Institut, à commencer par le directeur qui n'en revenait pas des résultats récents de ses chercheurs et de la vitalité nouvelle dans les laboratoires. L'homme avait répandu autour de lui une sorte de félicité discrète, une joie durable que l'on n'avait pas éprouvée jusqu'ici, pas collectivement.

Pourtant, il souriait toujours peu et sa conversation débutante restait éparse.

Lors des pogroms de Sumgaït, il avait perdu sa femme et sa petite fille, massacrées à coups de marteaux à pique, alors qu'il était absent. (p. 149–146)

Sur un plan pragmatique, le passage se démarque clairement par sa spécificité générique : il s'agit d'un apologue, c'est-à-dire d'un court récit illustrant une morale. On pourra ainsi étudier les différentes étapes du récit : la situation initiale (présentation de l'homme et du terrain qui lui est octroyé), la mise en place de l'action (le travail incessant du protagoniste et son mutisme, les réactions tout d'abord narquoises et intriguées de son entourage), enfin, l'avancée vers un dénouement positif (l'apparition d'un jardin florissant et les répercussions éminemment positives sur le voisinage). Si la morale du texte sur les vertus du silence et de l'action comme outils de résilience face à l'indicible n'est pas ici explicitée, il faudra justement la mettre au jour avec les élèves.

Sur un plan linguistique, il pourra être profitable de revoir le système des temps du passé même s'il est censé être acquis en B1. Les isotopies du minéral et du végétal, extrêmement présentes et structurantes pour le récit, pourront également être étudiées avec soin.

Enfin, outre les réalités socio-culturelles arméniennes (Sumgaït, Ossip Mandelstam, le tuf...) sans doute inconnues des élèves, il conviendra de se pencher sur cette dialectique entre parole et geste au cœur du récit, de voir comment le silence du protagoniste suscite tout d'abord une parole florissante chez les membres de l'Institut, comment son ardeur au travail va ensuite se transmettre à ses voisins, ceux-ci délaissant peu à peu le dire pour le faire, puis comment l'homme retrouve progressivement l'usage de la parole, quoique le silence domine encore largement. Les commentaires pourront être nombreux car le texte est riche, mais il importe de mettre en évidence la dynamique positive entre parole et geste, ainsi que la revalorisation du faire face au dire à l'œuvre dans cet apologue.

3. Extrait 3 : l'art comme ultime vocation du langage

Le dernier extrait est issu du post du 10 mars 2021 intitulé « Komitas ». Face au discrédit de la parole, Petrossian propose de (ré-)investir la parole de sa vocation poétique et musicale, première selon lui, s'appuyant pour ce faire sur la figure tutélaire de la musique arménienne : Komitas.

Qui est Komitas ?

Une figure vénérée de la culture arménienne, qui a pu préserver providentiellement – et avant que des pans entiers ne disparaissent – tout un répertoire de la musique traditionnelle arménienne plurimillénaire. C'est aussi celui qui a su renouveler la musique liturgique, en l'épurant, en offrant également des bases théoriques de développement de la musique arménienne, monodique par définition, mais contenant la possibilité de la pluralité des voix qui diffère de la manière dont la très riche tradition occidentale l'a envisagée [...]

Ici, nous constatons cette position qui me paraît primordiale et que notre civilisation de l'écrit a tendance à oublier : la parole, c'est autant un son qu'un sens.

Et la voix de la raison ne consiste pas en mots seulement, mais en sons articulés. Le lien entre chant et parole, son et sens se confondent, et ramènent aux époques anciennes où les aèdes étaient poètes et chanteurs à la fois, ou même à des époques antérieures de la vibration primordiale. Et cette intuition de la sagesse ancienne pour le mouvement et la vibration, l'ondulation qui interagit avec l'environnement rejoint par les interrogations contemporaines diverses, celles sur la nature de la lumière, onde et particule à la fois, ou sur le concept du cri primal. Des traditions aussi variées et longues comme l'Om, « vibration vitale » des hindous, bouddhistes, jainistes, sikhs ou brahmanistes, le « Au commencement était le Logos » des chrétiens ou le « Fiat lux », création par la parole divine, qui a connu une telle fortune dans le judaïsme historique, participent à cette conscience ancienne. (p. 152–154)

Sur un plan pragmatique, contrairement à l'extrait précédent, ce troisième passage montre un ancrage déictique fort (« Ici, nous constatons cette position qui me paraît primordiale et que notre civilisation de l'écrit a tendance à oublier... ») qui pourra être étudié de manière profitable. De fait, l'auteur entend ici proposer un point de vue singulier sur le langage, une façon personnelle de surmonter l'aporie exposée dans le premier passage.

En cohérence avec cet enjeu, il pourra être pertinent d'étudier l'isotopie de la musique (« monodique », « aède », « musique traditionnelle », « musique liturgique », ...) ainsi que celle de l'expression orale (« voix », « parole », « sons articulés », « chants », « cri », ...).

Enfin, sur un plan socio-culturel, ce texte porte un message humaniste qui pourra être mis en évidence de plusieurs façons, qu'il s'agisse de la présentation du musicologue Komitas ayant œuvré pour transcrire et transmettre un patrimoine musical arménien séculaire, ou du propos œcuménique sur les cultures et les religions, nombreuses, selon Petrossian, à être attentives à la vertu musicale et poétique du langage, à la rencontre entre son et sens. Cette réflexion culturelle sur la nécessité d'une approche holistique du langage est en outre adossée dans une certaine mesure à sa mise en œuvre linguistique, avec l'insertion de fragments en grec ou en latin, ou encore la présence de la tournure *aussi ... comme* (« Des traditions aussi variées et longues comme l'Om ») marquant l'influence d'autres langues que le français.

Conclusion

Support littéraire éminemment pertinent pour l'enseignement du français langue étrangère dans un contexte européen, *Chant d'Artsakh* offre aux élèves la possibilité de circuler dans un espace textuel plurilingue et pluriculturel qui les engage dans une réflexion ouverte sur les langues et le langage. De fait, la polyglossie de Michel Petrossian, sa connaissance des langues anciennes et son métier de musicien expliquent en partie cette sensibilité particulière exprimée dans le texte pour l'objet langagier. En outre, comme nous l'avons souligné, *Chant d'Artsakh* relève pleinement de ce que Lise Gauvin (2023) appelle *les littératures de l'intranquillité*. De fait, si Michel Petrossian entend ici relayer la souffrance d'un peuple qui craint pour sa survie, conférant à son texte une dimension quasi mémorielle, il cristallise cette inquiétude viscérale autour de la question du langage, manifestant ainsi la *surconscience linguistique* qui, d'après Gauvin, est propre aux auteurs qui n'écrivent pas dans une langue maternelle. Guidé par l'enseignant, l'élève pourra suivre ce cheminement réflexif à travers l'étude de trois extraits : un débat intérieur sur la valeur de la parole, un apologue sur les vertus du silence et un texte didactique sur la figure du musicologue arménien Komitas et l'importance de la parole comme son.

BIBLIOGRAPHIE

Source primaire

Petrossian, Michel (2021). *Chant d'Artsakh* Paris : Éditions de l'Aire.

Littérature

Abgaryan, Lusine (2022). *Les représentations du génocide des Arméniens au tournant du XX^e siècle en France : récits postmémoriels, fictions narratives, romans graphiques*. Thèse de doctorat.

Austin, John Langshaw (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions du Seuil (traduction par Gilles Lane de *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, 1962, Oxford : Urmson).

Beaudouin, Valérie (2014). « Comment se constituent les genres à l'ère du texte numérique ? ». Dans Ablali, Driss – Badir, Sémir – Ducard, Dominique (éd.). *Documents, textes, œuvres. Perspectives sémiotiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 153–166.

- Chomsky, Noam (2007). « Biolinguistic Explorations: Design, Development, Evolution », *International Journal of Philosophical Studies*, 15(1), 2007, p. 1–21.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg – Paris : Éditions du Conseil de l'Europe et Didier.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Gauvin, Lise (2023). *Des littératures de l'intranquillité*. Paris : Karthala.
- Godard, Anne (dir., 2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Vigner, Gérard (1992). « Le français langue de scolarisation », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, p. 39–54.

Anouch Bourmayan
Sens, Texte, Informatique, Histoire (STIH) – EA 4509
Faculté des Lettres
Sorbonne Université
1 rue Victor Cousin
75005 Paris, France
anouch.bourmayan@sorbonne-universite.fr

FRANCOPHONIE ET FLE, FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ? POUR UN ATELIER INTERACTIF SUR LA FRANCOPHONIE

FRANCESCA PARABOSCHI

ABSTRACT

Francophonie and FFL, French as a foreign language?

An interactive workshop proposal on Francophonie

This study is intended as a classroom activity on Francophonie in university education, specifically aimed at students who are approaching Francophonie for the first time. It is a proposal for a workshop in which students, once they got acquainted with the wide variety of regional French varieties, are guided by the teacher in exploring perceptions of French in former colonies where French is the official language. Fanon, Confiant and Mabankou's insights will be studied, along with a selection of online resources aimed at learning French as a foreign language. This will be followed by an analysis of literary texts.

Keywords: Francophonie; Colonisation; Franco-Parisian Norm; Exclusion; Enrichment

Mots-clés : Francophonie ; colonisation ; norme franco-parisienne ; exclusion ; enrichissement

Introduction

« Il est difficile de savoir avec précision ce que recouvre aujourd'hui le terme francophonie [qui correspond à] un 'concept non stabilisé' ¹ » ; il désigne en effet une réalité vaste, dispersée et difficilement cernable aux yeux des étudiants qui approchent pour la première fois ce domaine. L'adjectif 'francophone' est perçu en continuité par rapport à 'français' et en même temps quelque peu à l'écart de la norme franco-parisienne.

Dans le cadre d'enseignements universitaires portant sur la francophonie, il est sans doute utile de réfléchir sur la manière dont le français est perçu par la communauté des locuteurs hors de France, la langue étant un enjeu majeur au niveau culturel, entraînant un héritage et un imaginaire complexes. Le nombre des pays étant élevé, je me concentrerai sur quelques cas exemplaires, afin de montrer que le français peut s'avérer une langue étrangère à l'intérieur même de l'espace francophone. Toutefois, les témoignages

¹ Gauvin, L. (2023), *Des littératures de l'intranquillité*. Paris : Karthala, 2023, p. 7.

des écrivains qui ont fait du français leur langue d'écriture livrent un message important relevant d'une diversité d'approches mais aussi d'une diversité de contextes, susceptibles d'impliquer les apprenants dans des réflexions historiques et socio-culturelles.

Je m'arrêterai très brièvement sur la visibilité du français hors de France et je me pencherai ensuite sur le cas assez particulier de la Martinique, RUP et DROM et le rapport avec le français. Je reviendrai notamment sur les considérations de Frantz Fanon tirées de *Peau noire, masques blancs*, pour examiner ensuite le traitement ironique, et dénonciateur en même temps, des séquelles de la colonisation, et tout particulièrement sur le sentiment d'inadéquation linguistique, mis en scène par Raphaël Confiant. Je poursuivrai avec la réflexion et le témoignage d'Alain Mabanckou qui, se sentant avant tout écrivain-monde, renoue avec ses origines congolaises pour mieux afficher son appropriation épanouie du français, le français n'étant qu'une de nombreuses langues qu'il parle et qu'il a élue comme langue d'écriture, une langue qui est la sienne dans la mesure où elle est aussi une des langues d'Afrique.

J'espère montrer avec une triangulation Caraïbe-France-Afrique (et États-Unis pour finir), que le français, langue officielle de plusieurs pays francophones, peut s'avérer une langue étrangère, une langue avec un poids historique important qu'il n'est pas toujours facile de porter, mais aussi une langue qu'on peut s'approprier avec joie, capable de lier différents pays et différentes cultures dans le monde entier pour un enrichissement collectif².

Je terminerai avec la proposition d'une unité didactique pour la mise en place d'un atelier sur la Francophonie, dont les deux premiers cours seraient constitués de la réflexion qui suit. Le premier cours aura une approche très interactive : on proposera plusieurs activités aux étudiant.es avec le support de plateformes et sites, ainsi qu'il est décrit ci-dessous.

Visibilité et intelligibilité du français hors de France

Les variations régionales sont susceptibles d'occasionner des incompréhensions et des malentendus dans toutes les langues et cela est d'autant plus vrai pour la langue française « répandue sur plusieurs continents à des époques différentes, surimposée sur ces territoires à des substrats linguistiques d'une extrême variété et soumise à des contacts et à des influences multiples³ ». En témoignent les nombreuses études sur la diatopie, mais aussi des sites et des plateformes qui ne sont pas scientifiques ou expressément destinés à l'apprentissage du français. Pour me limiter à un seul exemple, les quiz du *Figaro*, disponibles gratuitement en ligne, semblent avoir pour but de créer une sorte d'embarras et de déroute linguistique avec une approche ludique ; à côté des QCM, centrés sur les accords du participe passé, la conjugaison des verbes au passé simple ou à l'imparfait du

² Je signale un récent ouvrage sur ce sujet : Yotova, R. (2025), *Être, venir d'ailleurs et écrire en français*. Paris : Classiques Garnier.

³ Chissm, J.-L. (2021), *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris : Armand Colin, p. 138.

subjonctif, les homonymes et d'autres pièges de l'orthographe française⁴, ils lancent des défis sur les mots de la francophonie⁵. Les tests sont axés sur des termes indiquant les spécificités locales (cuisine, ameublement, flore et faune), des expressions idiomatiques dont on donne l'équivalent dans d'autres parlers régionaux, des mots qui n'existent pas dans le français métropolitain ou ont des significations différentes à d'autres latitudes. Derrière la surprise et l'engouement dû à la curiosité tour à tour alléchée dans les QCM et les vignettes, il ressort une impression d'exotisme quelque peu banalisant, mettant sur le même plan la Nouvelle-Calédonie et l'Algérie, Haïti et la République Démocratique du Congo. Il en est de même à l'intérieur du portail de TV5 Monde consacré à l'apprentissage du français : on trouve, parmi de nombreuses ressources, une section centrée sur les expressions idiomatiques, relevées à travers la présence d'Archibald, un personnage récurrent dans les activités tour à tour proposées. Or, l'usage du français hors de France a des racines historiques différentes selon les pays et a occasionné des réalités culturelles et des situations sociales particulières qui nécessitent d'être abordées avec prudence et délicatesse, sans que cela finisse par constituer un tabou. Encore, des vidéos, à l'intérieur de la rubrique « Quiproquo » sur la plateforme de TV5 Monde, proposent avec humour des sketches basés sur des malentendus lexicaux. On assiste à des tensions entre des personnages de différentes nationalités (suisse, québécoise, sénégalaise, belge), mais une explication finale redresse la situation et résout les conflits. Dans un épisode⁶, la méprise du Sénégalais est occasionnée par la non-compréhension de l'expression idiomatique « broyer du noir » et d'une métonymie : un blanc pour désigner un verre de vin blanc, ce qui actualise chez le protagoniste des troubles qui trouvent leur racine dans un imaginaire de dérivation coloniale. Face à l'explication de l'expression, le personnage reste perplexe à cause de cette sémantisation du terme et il ressent un sentiment d'exclusion de la langue qui est pourtant aussi la sienne (la proxémique met en évidence son trouble). Les mots des Blancs lui sont suspects. Le français devient alors en quelque sorte une langue étrangère pour le héros dans la mesure où elle véhicule un imaginaire qu'il ne comprend pas, qui ne lui est pas familier et qui le froisse quelque peu. Frantz Fanon disait vrai : « Parler c'est être à même d'employer une certaine syntaxe, posséder la morphologie de telle ou telle langue, mais c'est surtout assumer une culture, supporter le poids d'une civilisation⁷ ».

⁴ Quiz français, Langue française, *Le Figaro*. Disponible sur : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais>. [Consulté le 31 juillet 2026]. Cette date vaut pour l'ensemble de nos références électroniques.

⁵ Si vous êtes imbattable sur ces mots issus de la francophonie, vous aurez un 10/10. Disponible sur : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais/si-vous-etes-imbattable-sur-ces-mots-issus-de-la-francophonie-vous-aurez-un-10-10-20250322>; Seul un fin connaisseur des mots de la francophonie réussira ce test. Disponible sur : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais/seul-un-fin-connaisseur-des-mots-de-la-francophonie-reussira-ce-test-20230318>; Aurez-vous un 10/10 à ce test sur le français des pays francophones ? Disponible sur : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais/aurez-vous-un-10-10-a-ce-test-sur-le-francais-des-pays-francophones-20200321>; Francophonie : connaissez-vous ces mots venus d'ailleurs ? Disponible sur : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais/francophonie-connaissiez-vous-ces-mots-venus-d-ailleurs-20210826>.

⁶ Disponible sur : <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/a2-elementaire/broyer-du-noir>.

⁷ Fanon, F. (1952), *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil, p. 13.

Fanon et le cas de la Martinique

La Martinique est une des plus anciennes colonies françaises, passée sous la domination de la France en 1635, une date symbolique pour notre propos, puisque la même année Richelieu fonde l'Académie française. Depuis 1946 l'île est un département français ; toutefois, la longue situation de diglossie (français-créole) vécue sur l'île a amené Frantz Fanon à réfléchir sur l'emprise du français et les répercussions que cela a occasionnées au niveau identitaire et culturel sur l'esprit des Martiniquais. Fanon explique les tentatives d'assimilation des Noirs créoles, descendants d'esclaves, aux anciens Maîtres blancs européens, en s'appropriant notamment cet outil linguistique qui est la langue et qui représente un véritable affranchissement :

Le Noir Antillais sera d'autant plus blanc, c'est-à-dire se rapprochera d'autant plus du véritable homme, qu'il aura fait sien la langue française. [...] L'Antillais qui veut être blanc le sera d'autant plus qu'il aura fait sien l'instrument culturel qu'est le langage⁸.

Et Frantz Fanon de décrire avec une lucidité exemplaire le rapport complexe qu'entraîne le recours au français de la part des ressortissants des colonies françaises ; il insiste sur la frustration de ne pas se sentir à la hauteur d'une langue que l'Antillais a pourtant apprise et d'une culture qu'il a assimilée, surtout quand un Français s'adresse à lui en petit-nègre⁹ :

Parler petit-nègre à un nègre, c'est le vexer, car il est celui-qui-parle-petit-nègre. Pourtant, nous dira-t-on, il n'y a pas intention, volonté de vexer. Nous l'accordons, mais c'est justement cette absence de volonté, cette désinvolture, cette nonchalance, cette facilité avec laquelle on le fixe, avec laquelle on l'emprisonne, on le primitivise, l'anticivilise, qui est vexante¹⁰.

Fanon fait noter que parler à quelqu'un en petit-nègre, imiter un langage simplifié, enfantin, incorrect, ravale aussitôt son destinataire à un état de sauvagerie, à un état précédant cette action prétendument civilisatrice de la colonisation ; c'est une manière de renvoyer le Noir à sa brousse¹¹. Cette stigmatisation de l'accent qui étiquette comme étranger le locuteur venu hors de France, occasionne une blessure à la dignité identitaire et culturelle des ressortissants des colonies¹² (on verra plus tard la réaction de Mabankou dans une situation similaire).

⁸ *Ibidem*, p. 14, 30.

⁹ Pour aller plus loin : Amedegnato, O. S. (2011), « 'Non-langue' et littérature. L'exemple du parler petit-nègre », dans Nglasso-Mwatha, M., *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires politiques et médiatiques en Afrique*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, « Études africaines et créoles », p. 97–114, disponible sur : <https://books.openedition.org/pub/35623> ; Costantini, A. (2008), « Écrivez-vous petit-nègre ? La parole française écrite en situation d'énonciation coloniale et sa représentation ». *Ponti/Ponts*, 8, p. 109–136.

¹⁰ Fanon, F., *op. cit.*, p. 26.

¹¹ *Cf. ibidem*, p. 15.

¹² C'est une blessure qui n'a pas été véritablement prise en compte pendant des décennies, si l'on considère les sketches de Michel Leeb qui joue l'Africain dans les années 1980, cf. « L'Africain », Champs

La question de l'accent est révélatrice d'un atout culturel implicite, mais lourd de conséquences : le vrai français est le français de France. Même le plus haut représentant de la réussite au niveau linguistique et littéraire qu'est le chantre de la Négritude, Aimé Césaire, suscite des remarques. Fanon exprime toute sa perplexité nuancée d'indignation :

[...] il n'y a pas de raison pour que M. Breton dise de Césaire : « Et c'est un Noir qui manie la langue française comme il n'est pas aujourd'hui un Blanc pour la manier. » Et quand bien même M. Breton exprimerait la vérité, je ne vois pas en quoi résiderait le paradoxe, en quoi résiderait la chose à souligner, car enfin M. Aimé Césaire est martiniquais et agrégé de l'Université¹³.

S'il est vrai que l'Antillais est également créolophone, il est vrai aussi que ce n'est qu'à partir des années 2000 que le créole fait l'objet d'une réévaluation, après des siècles où on l'a considéré comme un baragouin indigne¹⁴. Fanon établit une comparaison éclairante à ce sujet entre la Martinique et une autre région bilingue française : la Bretagne.

Aux Antilles [...] la langue officiellement parlée est le français ; les instituteurs surveillent étroitement les enfants pour que le créole ne soit pas utilisé¹⁵. [...] Donc, apparemment, le problème pourrait être le suivant : aux Antilles comme en Bretagne, il y a un dialecte et il y a la langue française. Mais c'est faux, car les Bretons ne s'estiment pas inférieurs aux Français. Les Bretons n'ont pas été civilisés par le Blanc¹⁶.

Confiant et les séquelles de la colonisation

Raphaël Confiant s'applique à mettre en relief, dans bien des romans, une situation d'insécurité qui est à la fois linguistique et identitaire ; il évoque un sentiment d'inadéquation ressenti par les Antillais et il met en scène l'admiration populaire et généralisée pour le français. Il s'agit d'un fil rouge qui traverse une bonne partie de sa production romanesque et qui émerge clairement à partir de son premier roman écrit en français¹⁷, *Le Nègre et l'Amiral* de 1988, dont l'action se déroule pendant la Deuxième Guerre mondiale. Les héros manifestent un désir impérieux de participer activement à la défense de la France à laquelle ils vouent un culte proche de l'idolâtrie, ce qui révèle les séquelles d'une

Elysées – 25.06.1983, Archives INA, 03:03 – vidéo, disponible sur : <https://www.ina.fr/ina-eclairer-actu/video/i07083614/michel-leebl-africain>.

¹³ Fanon, F., *op. cit.*, p. 31.

¹⁴ Confiant, R. (2003), « Français et créole dans la Caraïbe : de la conflictualité à la cohabitation », *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, 55, p. 197–202 : 198. Le recours au créole a été proscrit à l'école dans la tentative de l'éradiquer totalement et complètement, une démarche que Confiant considère comme une « amputation culturelle » et un véritable « suicide linguistique », cf. Confiant, R., « Créolité et francophonie : un éloge de la diversité », disponible sur : <http://www.potomitan.info/articles/diversalite.htm>.

¹⁵ Confiant, entre autres, rappelle les méthodes coercitives de l'apprentissage du français dans *Ravines du devant-jour* (1993, Paris : Gallimard), un récit relatant ses souvenirs d'enfance.

¹⁶ Fanon, F., *op. cit.*, p. 22.

¹⁷ Confiant fait délibérément son entrée sur la scène éditoriale en tant qu'écrivain créole, cf. De Bleeker, L. (2008), « Entretien avec Raphaël Confiant », *The French Review*, 82, 1, p. 130–140.

aliénation identitaire imputables au processus d'assimilation culturelle. Un personnage se fait le porte-parole d'un patriotisme aveugle :

Nègres de la Martinique ! De quoi avez-vous peur ? [...] Moi, Rigobert Charles Francis, je dis que si on ne nous offre pas ce gourmage avec les Allemands comme dans l'autre guerre¹⁸, il nous faudra l'acheter. [...] Je suis prêt à partir sur-le-champ verser mon sang pour la mère patrie qui fait si-tellement de choses pour nous. Qui nous a appris tout ce que nous savons ? Qui nous a montré à parler français, hein ? [...] Non-non-non, jamais on ne devra dire que les nègres de la Martinique sont des ingrats¹⁹ !

Les propos du héros montrent au lecteur avisé les ravages dans l'esprit des Antillais, qui se sentent débiteurs envers la France et son action « civilisatrice », menée à travers la colonisation. La phrase « Qui nous a montré à parler français, hein ? » permet de saisir la supériorité dont jouit la langue française sur le créole aux yeux d'une communauté qui considère comme un privilège l'imposition culturelle de la mère patrie, la France.

Alcide, un autre héros du roman, participe au débarquement en Normandie ; il atterrit en parachute et, malgré une grave entorse à sa cheville, il mâchonne la terre française, trop heureux de fouler enfin le sol de cette terre magnifique et presque mythique. Il sautille péniblement en se servant de son fusil comme d'une béquille et il fait enfin sa première rencontre avec un Blanc-France²⁰ !

« Dis donc, tu joues à quoi, monsieur chocolat ?!

Un vieil homme coiffé d'un chapeau de paille déchiré l'observait avec une curiosité amusée. [...]

« T'es ricain ou quoi ? You American ?

– Non... non, martiniquais...

– C'est quoi ça ? T'es africain, c'est ça que tu veux dire. C'est-y que les troupes de De Gaulle auraient débarqué ?²¹ »

Le texte ne s'attarde pas sur la réaction d'Alcide à cet accueil ; c'est au lecteur de constater premièrement les lacunes géographiques du Français qui ignore l'existence de la Martinique, deuxièmement l'assimilation du héros à un Africain, troisièmement un parler populaire (familier et incorrect²²) de la part de l'héritier en ligne directe de la langue de Molière et enfin, ce qui plus est, le recours à l'anglais comme langue de communication dans une phrase elliptique de verbe constituant de surcroît un calque de petit-nègre : « You American ? ».

¹⁸ L'écrivain consacre un roman à la participation des Antillais à la Première Guerre mondiale : *Le bataillon créole (Guerre de 14-18)*, 2013, Paris : Mercure de France.

¹⁹ Confiant, R. (1993), *Le nègre et l'Amiral*. Paris : Le livre de Poche, p. 93-94.

²⁰ Le Blanc-France est un Français né et ayant vécu en France, tandis que le Béké est le Français né et vivant aux Antilles.

²¹ Confiant, R., *Le Nègre et l'Amiral*, op. cit., p. 396.

²² Il faut toutefois préciser que la représentation du Normand ne se veut pas caricaturale ou prétexte pour des invectives. Le Français du texte est un paysan normand des années 1940 qui a perdu son fils, tué par les Allemands. Homme rude, certes, désabusé, mais de bon cœur, puisqu'il accueille et secourt cet homme blessé qu'il ne connaît pas.

La revanche de Confiant en tant qu'écrivain se joue dans le langage employé²³ dans une grande partie de ses romans, une langue littéraire censée reproduire la variante martiniquaise du français (exprimée par une voix populaire rendant compte de la vision d'en bas de l'histoire et de la société en Martinique) et susceptible de mettre en évidence des spécificités linguistiques et culturelles du pays. En témoigne un passage de *Case à Chine* (un roman qui restitue l'immigration chinoise), où la voix narrative intervient à propos d'un compliment qu'un héros créole adresse à une femme chinoise, tenancière de boutique :

« Madame Chine, tes yeux sont plus belles [*sic*] que des bêtes-à-feu au mitan de la nuit. »

En ce temps-là, le nègre n'était pas encore très exigeant sur la grammaire et le lexique de la langue de Molière laquelle différait, dans bien des cas, de la variété dont il faisait usage quand l'envie le prenait de faire l'intéressant. Ainsi le beau mot de « luciole » était-il ignoré au profit de l'inquiétant « bête-à-feu » qu'une oreille étrangère au pays eût pu prendre pour quelque redoutable dragon ou bête à sept têtes²⁴.

À côté du désir de récupération d'un lexique et d'une manière de s'exprimer affichant une impression d'authenticité, Confiant souligne dans ses romans une distinction dans la perception des deux langues, « l'une auréolée de prestige, le français, l'autre déconsidérée, le créole²⁵ » ; il ne manque pas de rendre compte²⁶, souvent avec ironie, du vaste sentiment d'infériorité linguistique et culturelle qui a pendant longtemps caractérisé la communauté créole à l'égard du modèle européen blanc occidental :

« On est des cacas de chien, on est couillons comme nos deux pieds²⁷, on ne sait pas lire ce qui est marqué sur une feuille de papier et notre bouche écorche le français ». [...]

« Les Blancs-France nous ont couillonnés une fois de plus... murmura Bec-en-Or.

– Couillonnés même-même-même ! » appuya Eugène Lamour, le Don Juan²⁸.

Est-ce que ces fantasmes de la colonisation sont encore actuels ?

Mabanckou écrivain-monde de langue française (entre autres)

Un auteur comme Alain Mabanckou, écrivain-monde, ayant vécu sa jeunesse au Congo pour s'installer ensuite en France pendant une vingtaine d'années et pour partir plus tard pour les États-Unis, montre qu'il est possible (et souhaitable) de sortir de

²³ Il mobilise tout un lexique fait de néologismes issus d'anciens mots français et de parlers régionaux et puis calques du créole, jeux fantaisistes de suffixations imbriquées dans des phrases à la tournure insolite, exceptionnellement longues et moulées sur des marques d'oralité. Cf. Sagols, H. (2005), « Raphaël Confiant : un langage entre attachement et liberté », *Loxias* 9, disponible sur : <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=121>.

²⁴ Confiant, R. (2007), *Case à Chine*. Paris : Mercure de France, p. 205.

²⁵ *Ibidem*, p. 46.

²⁶ Je me limite à un seul exemple.

²⁷ L'expression française *bêtes comme ses pieds* est transformée de manière amusante.

²⁸ Confiant, R. (2010), *L'Allée des Soupîrs*. Paris : Gallimard, p. 125.

cette impasse identitaire, culturelle et linguistique. Il livre entre autres sa réflexion dans *Le Sanglot de l'homme noir*, un ouvrage qui fait évidemment écho à l'essai de Pascal Bruckner *Le Sanglot de l'homme blanc* de 1983. Il invite les Africains partout dans le monde à réorienter leur visée sur le présent en cessant de revendiquer « la primauté des origines²⁹ ». Mabankou conteste ce regard en arrière, vers une Afrique mythique d'avant la colonisation ou toujours rivé sur le poids de la colonisation et de l'esclavage. Un repliement sur le passé ne conduirait, à ses yeux, qu'à une forme de régression³⁰. Cette prise de position l'amène à ne pas considérer le français comme une langue étrangère, la langue du colonisateur. Il abandonne cette vision avec un esprit conciliateur qui est bien le sien. Dans *Huit leçons sur l'Afrique*, le recueil des cours qu'il a donnés comme professeur au Collège de France entre 2015 et 2016, titulaire de la chaire annuelle de création artistique, il raconte une anecdote, comme il en a l'habitude, où il montre qu'il est possible de surmonter le passé et de dépasser toute vexation qui viendrait des séquelles de la colonisation :

C'était en 1998. Je me trouvais dans un petit village français pour une signature de mon premier roman *Bleu Blanc Rouge*, qui venait de paraître aux Éditions Présence Africaine. [...] Un honnête homme – il devait avoir quatre-vingts ans – m'observait de loin depuis un moment. Il se rapprocha enfin de la pile de mes livres, se saisit de mon roman, le reposa après avoir tourné les deux premières pages et me demanda :

– Pourquoi donc, Monsieur, votre éditeur n'a pas mentionné le nom de votre traducteur ?

Et c'était pour moi l'occasion d'échanger avec lui, de lui expliquer que j'écrivais en français parce que cette langue je l'ai trouvée chez moi, en parfait état, riche, imagée, étincelante. Que comme les langues africaines, le français circulait dans les quartiers, dans les bars. Qu'on l'entendait dans la bouche des souïards qui déliraient jusqu'à l'aube, dans celle du croque-mort ou du prêtre noir qui ne ratait pas une opportunité de placer ses subjonctifs imparfaits, toujours en français. Que j'écrivais en français parce que c'était avec cette langue que j'avais découvert les mots. Que c'était avec le français que je m'étais rendu compte que la parole, la pensée, l'imaginaire pouvaient être marqués. [...] que je qualifiais ma relation avec le français d'adoption simple. [...] Que je ne renierai jamais l'influence [des] langues africaines et que c'était sans doute pour cela que j'avais un accent, même dans mes livres ! [...] que je créais d'abord et donnais ensuite une langue, ma propre langue française qui vit grâce à mon souffle. [...] Je lui expliquais que la France n'avait pas le monopole du français depuis longtemps. Que cette langue était aussi la mienne, comme le lingala, comme le kikongo ou le bembé³¹.

Mabankou revendique le français comme sa propre langue, une langue orale qu'on utilise au Congo dans la vie de tous les jours, une langue écrite et littéraire qu'il s'approprie et qu'il fait sienne grâce au concours des autres langues africaines qu'il parle. Il revendique son accent, à l'oral comme à l'écrit, ce qui constitue sa marque d'originalité reposant sur l'affranchissement du modèle franco-parisien très normatif.

Il déplore le refus du français comme langue d'écriture par plusieurs auteurs africains qui choisissent les langues nationales pour témoigner « du dedans » d'une

²⁹ Mabankou, A. (2012), *Le Sanglot de l'homme noir*. Paris : Fayard, p. 14.

³⁰ *Ibidem*, p. 16.

³¹ Mabankou, A. (2020), *Huit leçons sur l'Afrique*. Paris : Grasset, p. 126–128.

authenticité prétendument intacte, préservée de toute contamination venue « du dehors ». Il se demande :

Être francophone, cela empêcherait-il d'être écrivain ? L'ombre de la France serait-elle si pesante qu'elle nous empêche d'écrire en toute liberté ? N'avons-nous pas encore compris qu'il y a longtemps que la langue française est devenue une langue détachée de la France, et que sa vitalité est assurée par des créateurs venus des cinq continents³² ?

Mabanckou est aussi l'un des signataires du manifeste des 44 de 2007 où, en premier lieu, l'on mettait en discussion la séparation entre littérature française et littérature francophone, et, en deuxième lieu, on rediscutait les notions de centre et de périphérie ; on souhaitait enfin la reconnaissance d'une littérature monde d'expression française, ce qui amènerait naturellement à l'abolition de la distinction entre 'français' et 'francophone'. Nous revenons par là à notre propos initial. Mabanckou entreprend ainsi une démarche quelque peu polémique³³, mais qui se veut essentiellement une invitation à l'ouverture pour un enrichissement universel. Déjà en 2005, il avait illustré l'importance d'un amalgame enrichissant de cultures diverses au creux de la langue française, dans le roman qui l'a rendu célèbre : *Verre cassé*³⁴. Dans un style romanesque qui se veut mimétique d'une oralité africaine, l'auteur enchâsse systématiquement des références à des littératures et des cultures occidentales, africaines, caribéennes, etc. dans un hybridisme langagier cocasse où l'ironie et les provocations prônent le foisonnement amusé des renvois. Je me limiterai à une citation qui évoque de l'Institution linguistique, littéraire et culturelle de la France par excellence, l'Académie française³⁵ :

[...] disons que tout se serait bien passé si les nègres d'Adrien³⁶ ne s'étaient pas dit que l'académicien ne répondrait pas vite, que la *sagaie de Chaka Zulu* et l'*épée de Damoclès* allaient leur tomber dessus avant un petit signe venant de la *Coupole*, le nom qu'on donne au bulbe dans lequel ces sages *immortels* observent le bruissement de la langue et détectent sans voies de recours que tel texte, c'est le *degré zéro de l'écriture* [...] l'académicien en question ne pouvait plus trouver une autre formule parce que la postérité c'est quand même pas la *cour du roi Pétaud* pour qu'on puisse prendre ses libertés plus de cinq fois, on n'a droit qu'à une formule, sinon ça devient du bavardage creux, *beaucoup de bruit pour rien*, et c'est pour ça que les formules qui entrent dans l'histoire sont courtes, brèves, incisives, et comme

³² Mabanckou, A., *Le Sanglot de l'homme noir*, op. cit., p. 100.

³³ En 2018, Mabanckou a d'ailleurs refusé l'invitation du Président de la République Macron de s'engager dans les travaux de l'OIF, une institution qui, selon Mabanckou, charrie des tares très graves, à savoir des « accointances avec les dirigeants des républiques bananières qui décapitent les rêves de la jeunesse africaine », *Huit leçons sur l'Afrique*, op. cit., p. 197.

³⁴ Cf. Nissim, L. (2007), « L'écriture dans l'écriture : les provocations d'Alain Mabanckou ». Dans Brue-
ra, F., *Progetto e la scrittura : Le projet et l'écriture*. Roma : Bulzoni, p. 311-323.

³⁵ Je soulignerai dans la citation l'enchevêtrement de renvois culturels relevant de la disparate.

³⁶ « Le président Adrien Loukouta Eleki Mingi qui attendait avec impatience une guerre civile entre nordistes et sudistes pour écrire ses mémoires de guerre qu'il intitulerait en toute modestie *Mémoires d'Adrien* [...] », cf. Mabanckou, A. (2005), *Verre Cassé*. Paris : Seuil, p. 20. Dans cet extrait on trouve une allusion sur le mode cocasse d'une part, à la Guerre de Sécession américaine et, d'autre part, au célèbre et imposant ouvrage *Mémoires d'Hadrien* (1951) de Marguerite Yourcenar, première femme élue à l'Académie française.

ces formules traversent *les légendes, les siècles* et les millénaires, les gens oublient malheureusement qui en ont été les vrais auteurs et ne *rendent plus à Césaire ce qui est à Césaire*³⁷.

Dans une esthétique de la contiguïté et non du contraste ou de l'exclusion, l'arme évoquée en début de citation, modifiée par le roi fondateur du Royaume zulu et la fameuse épée du héros du mythe grec sont mises sur le même plan ; les titres du célèbre essai critique de Roland Barthes de 1953, de l'ouvrage poétique de Victor Hugo, de la pièce de Shakespeare s'enchaînent ; l'expression française *la cour du roi Pétaud* constitue une citation à un degré ultérieur, ayant été reprise dans plusieurs ouvrages littéraires et théâtraux (Alexandre Dumas, Léo Delibes) ; les méprises des auteurs des 'formules' amènent au calque de l'expression biblique avec la déformation de César en Césaire, de sorte que l'imaginaire du lecteur puisse passer du Christ à l'empereur de la Rome ancienne pour arriver au chanfre de la Négritude martiniquaise. La phrase constitue également une citation du célèbre article de Senghor sur la Négritude.³⁸

La relation de Mabankou avec la langue française est finalement heureuse : il est fier de l'avoir fait sienne et il ne cesse de la revivifier avec ses œuvres et avec ses cours à l'Université UCLA de Los Angeles, où il enseigne les auteurs africains aussi bien que certains auteurs français. Il s'est trouvé ambassadeur d'une culture et d'une langue qu'il avait reçues, de son propre aveu, par la colonisation, mais qui sont aussi des atouts incontournables pour lui, pour sa manière de s'exprimer, d'écrire, de vivre :

Si j'ai accepté d'aller enseigner aux États-Unis, c'est parce que je savais que je ne me couperais pas pour autant de cette langue d'écriture qui est la mienne : le français. J'ai exigé d'enseigner en français – ce qui est le cas à ce jour. J'ai [...] pour mission indirecte de veiller à la diffusion de la langue auprès des étudiants américains. Je m'exprime et enseigne en français, pour les Américains je suis donc naturellement un Français³⁹.

« Francophone » finit par se superposer à « français » dans la perception des étudiants de Mabankou, ce qui nous permet de boucler la boucle. La question du « 'titre' de propriété de la langue française » se pose alors dans « une logique moins excluante⁴⁰ » ; cette vision prônerait-elle, comme le souhaite Jean-Louis Chiss, l'abolition du lien « au passé colonial » en faveur d'une conception de la langue française comme un « bien commun enrichi par les cultures de chaque contexte⁴¹ » ?

Comme annoncé plus haut, on propose ci-dessous le canevas d'un atelier portant sur la francophonie, en précisant le public visé, les prérequis et les activités à échelonner au cours de dix heures, soit cinq rencontres. L'apprentissage du français au prisme de la francophonie est censé problématiser le partage du même code linguistique de la part d'écrivains et apprenants qui se trouvent dans des pays fort éloignés et ayant des

³⁷ *Ibidem*, p. 24–25, je souligne.

³⁸ Senghor, L. S. (1967), « Qu'est-ce que la négritude ? », *Études françaises*, 3, 1, p. 3–20 : p. 3, disponible sur : <https://doi.org/10.7202/036251ar>.

³⁹ Mabankou, A., *Le Sanglot de l'homme noir*, *op. cit.*, p. 81.

⁴⁰ Dans les épisodes de « Quiproquo » la langue française que les locuteurs partagent crée des problèmes de compréhension et peut occasionner des conflits jusqu'à faire ressurgir des fantasmes de l'héritage colonial.

⁴¹ Chiss, J.-L., *op. cit.*, p. 172.

sensibilités linguistiques forcément différentes. La prise de parole de écrivains témoigne de la manière dont ils s'approprient la langue française dans la restitution d'une réalité culturelle tour à tour différente.

Proposition d'atelier FLE et Francophonie

Typologie d'activité : Atelier de Francophonie, 10 h de cours, cinq rencontres.

Public visé : étudiant.es universitaires de dernière année de Licence ou de Master. Petite classe d'une dizaine d'étudiant.es, ce qui faciliterait leur prise de parole dans le travail avec l'enseignant, les travaux de groupe et les exposés.

Prérequis : maîtrise du français B2–C1, connaissances suffisantes en histoire et géographie, notions littéraires de base.

Cours 1–2 : réflexion présentée dans cette étude. L'on consacrerait plus de temps à :

- l'exploration des quiz du Figaro ;
- les mots d'Archibald ;
- la rubrique Quiproquo de TV5 Monde ;
- la réflexion sur les connotations de « noir » dans les langues que les étudiant.es parlent et connaissent ;
- un petit approfondissement peut être fait, en l'occurrence sur l'OIF, mentionnée dans le texte, sa naissance, ses buts, ses activités.

Cours 3 : analyse de texte : extrait d'un roman de Confiant ; cours interactif pendant lequel l'enseignant suggère les pistes d'analyse suivantes :

- Analyse linguistique et stylistique centrée sur le lexique (mots et expressions idiomatiques) et structures syntaxiques retrouvées dans l'extrait qu'il faut mettre en rapport avec le français standard. Indications :
 - détectez les mots qui ne vous paraissent pas français ;
 - vérifiez s'il s'agit de mots du français standard ou issus du français martiniquais ou d'autres variété du français ;
 - retrouvez les néologismes, formulez des hypothèses sur l'origine de ces mots ;
 - retrouvez les expressions idiomatiques ;
 - analysez les structures syntaxiques.
- Analyse socioculturelle :
 - quelle réalité est évoquée ? quelle est la visée de l'auteur ? veut-il transmettre des informations au lecteur ?
 - qui est le lecteur ciblé ? Un lecteur martiniquais ou plutôt français et européen ou encore simplement francophone ?

Cours 4–5 : travaux en groupe sur des textes littéraires et exposés :

Les extraits auraient une ampleur de 3.000 signes environ. Dans l'espace de la présente étude, on fournit en annexe un petit échantillon pour saisir les diverses qualités d'écriture.

Extraits proposés :

- Un extrait de l'œuvre romanesque de Confiant, pour que les étudiant.es puissent appliquer la grille d'interprétation et la méthodologie acquise dans le cours précédent.
- Un extrait de *Verre Cassé* d'Alain Mabanckou, pour qu'ils puissent identifier les marques d'oralité (africaine) dans un texte littéraire et le jeu touffu de renvois culturels.
- Des extraits de romans d'écrivains martiniquais des nouvelles générations, peu connus, et qui s'adonnent à un travail important sur la langue en employant avec désinvolture un français oral marqué par l'empreinte d'autres langues vernaculaires. Il serait intéressant d'analyser aussi le jeu d'écarts par rapport aux textes de Confiant. Auteurs proposés :
 - Roch, Michael (2022). *Tè mawon*. Clamar : Édition La Volte.
 - Rosier, Jean-Marc (2008). *Noirs Néons*. Monaco [Paris] : Alphée.

Le travail de groupe terminé, les étudiant.es synthétisent les données issues de leurs analyses devant leurs camarades dans des exposés oraux, sans ou avec un support papier (pancartes), ou avec le recours à de petites présentations Power Point, ou au tableau noir/blanc.

En guise de conclusion, les étudiant.es sont invités à donner leur avis sur les activités proposées en répondant à un questionnaire préparé par l'enseignant. Les réponses et les réactions sont recueillies à travers Wooclap (par exemple) dans le respect du caractère confidentiel des remarques. Une fois les résultats obtenus, ils sont projetés et commentés ensemble.

Annexe

Alain Mabanckou

[...] ces gars intégristes ont assiégé le bar pendant quarante jours et quarante nuits, mais en vain aussi, et puis il y a eu une action mystique des gardiens de la morale traditionnelle, des chefs de tribu avec leurs gris-gris qu'ils jetaient à l'entrée de l'établissement, avec leurs paroles de malédiction qu'ils adressaient au patron du *Crédit a voyagé*, avec des âmes mortes qu'ils faisaient parler, et ils prophétisaient que le commerçant allait crever à petit feu, qu'ils allaient le pousser doucement à prendre lui-même un ascenseur pour l'échafaud, mais en vain aussi, et puis il y a eu enfin une action directe des groupes de casseurs payés par quelques vieux cons du quartier qui regrettaient la Case de Gaulle, la joie de mener une vie de boy, une vie de vieux Nègre et la médaille, une vie de l'époque de l'exposition coloniale et des bals nègres de Joséphine Baker gesticulant avec des bananes autour de la taille, et alors ces gens de bonne réputation ont tendu un piège sans fin au patron avec leurs casseurs cagoulés qui sont venus au milieu de la nuit, au cœur des ténèbres [...] (*Verre Cassé*, p. 15.)

Raphaël Confiant

Quand quelque fénéantiseur tentait de faire un brin de causer avec elle [Ancinelle], il s'apercevait vite qu'il charroyait de l'eau dans un panier. Elle ne les voyait tout bonnement pas, ces crieurs de magasins de Syriens, ces djobeurs aux manières frustes qui garaient leurs charrettes à bras aux abords du Bois de Boulogne.

Par contre, l'Allée des Soupirs la fascinait avec son monter-descendre incessant de filles et de garçons drapés dans leur fierté lycéenne, qui jamais ne s'abordaient ni même se glissaient un mot doux, voire un mot tout court. [...]

Elle s'en allait flâner parfois au Bord de Canal où elle se laissait happer par la chute diaphane de la Fontaine Gueydon, puis entourbillonner par les criaillements des marchandes de poissons (*L'Allée des Soupirs*, p. 26–27.)

Michael Roch

Devant moi, l'huile couleur néon ondule dans la bassine de konektik. Elle bouge d'une étrange maniè. À côté de moi, trop près, le gad-fos me zyé. Il me zyé de ses grands yeux fixes, allumés konsidiré des lanternes. Je peux sentir sa sueur. Il attend que je prenne l'huile pour ouvrir la porte. Il est effrayé. Je le comprends, il voudrait pas être à ma place. Fos ba'w, il dit. Il me donne le peu de force qui lui reste, le courage qui me manque pour plonger ma main dans le liquide bleu. Il préfère rester dwèt dans l'obscurité de la fosse de Godisa. Plonger ma main là-dedans, sé an respé, je me dis. Je dois prendre ça kon an respé. Oublier le souvenir de la douleur qui colle aux mains. Entrer en foi. Me dire que les lwa sont avec moi. Respirer jik an fondok kò'w. Respirer. Jusqu'au fond du fond. De ton corps. Me laisser manger par le bleu élektik de cette soup djab. Respirer de tes gwo poumons [...]. (*Tè mawon*, p. 26.)

Jean-Marc Rosier, extrait I

Par dépit, les rad-écos y ont mis le feu à l'incinérateur, et dans la zone, par contagion, des centaines d'entreprises et d'entrepôts ont cramé, explosé, éparpillés, réduits en une fumée noire tellement smog qu'elle n'avait pas pu s'élever tout à fait dans les airs et s'était abattue lourdement sur la ville. Plus d'une semaine, à coups de canadair, qu'elle avait mis la pompe, pour en venir à bout. Dès le lendemain de l'attentat, ils l'ont eu, leur mobilisation, les écolos. Des milliers de chômeurs techniques ont appliqué devant le siège de l'association, massés, protestant, grognant, enragés. Leur slogan : « À bas les écolos, mort aux terroristes affameurs du peuple ». Le bras levé. Les Molotov prêts à s'envoler. Ils ont lynché quelques membres kamikazes, le président, ce héros, en premier pour l'exemple. Le feu au local, vite fait, bien fait. Le comptable, lui, poltron, il a foutu le camp avec la caisse des cotises et maigres souvenirs mécènes, par une porte dérobée donnant sur le parking d'hypermarché. (*Noirs Néons*, p. 138–139.)

Jean-Marc Rosier, extrait II

J'ai rêvé de ce pays d'antan. [...] D'abord, pour y aller, j'ai descendu le Morne Bitako. Comme ça qu'on le criait, le morne. Je dis que ça n'a pas été une petite affaire ! Dans l'en-bas-bois même, j'ai tracé mon chemin, au coutelas. Halliers. Piquants. Orties. Des qualités de pied-bois massifs. [...] Et puis, au devant-jour, las comme las s'écrit, dans la clarté magique du bécot de la lune en descente et du soleil en aurore, j'ai vu s'étaler la savane tiquetée de kabouya en touffes

qui annonce l'*En-Ville*. Et puis derrière, tout juste après les falaises usées, la mer, grosse de son gros beau bleu marine et de ses lames dorées. J'ai bordé son rivage. Elle allait la mer, perdre son corps je ne sais quel côté, dans l'aval inconnu des pêcheurs, par derrière *miquelon* même. Vitement alors, j'ai retiré mes pieds de ses sables boueux et *chemin-chemin*, dans la vase même des mangles aux effluves toutes-puissantes, j'ai joint *deux-trois* bougres qui levaient là une case avec tout ce qu'ils avaient rencontré de vieux morceaux de planches, de tôles, ficelles, bailles, caisses, *sacs-guano*, tout et puis n'importe quoi. (*Noirs Néons*, p. 284–285 ; l'italique est dans le texte.)

BIBLIOGRAPHIE

- Amedegnato, Ozouf Sénamin (2011). « 'Non-langue' et littérature. L'exemple du parler petit-nègre ». Dans Nglasso-Mwatha, Musanji (éd.), *L'imaginaire linguistique dans les discours littéraires politiques et médiatiques en Afrique*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, « Études africaines et créoles », p. 97–114, <https://books.openedition.org/pub/35623>. [31.07.2026].
- Chiss, Jean-Louis (2021). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris : Armand Colin.
- Confiant, Raphaël (Grasset, 1988¹ ; 1993). *Le nègre et l'Amiral*, Paris : Le livre de Poche.
- Confiant, Raphaël (1993). *Ravines du devant-jour*. Paris : Gallimard.
- Confiant, Raphaël (Grasset, 1994¹ ; 2010). *L'Allée des Soupirs*. Paris : Gallimard.
- Confiant, Raphaël (2003). « Français et créole dans la Caraïbe : de la conflictualité à la cohabitation », *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, 55, p. 197–202.
- Confiant, Raphaël (2007). *Case à Chine*. Paris : Mercure de France.
- Confiant, Raphaël (2013). *Le bataillon créole (Guerre de 14–18)*. Paris : Mercure de France.
- Confiant, Raphaël (s.d.). « Créolité et francophonie : un éloge de la diversalité ». <http://www.potomitan.info/articles/diversalite.htm>. [31.07.2026].
- Costantini, Alessandro (2008). « Écrivez-vous petit-nègre ? La parole française écrite en situation d'énonciation coloniale et sa représentation », *Ponti/Ponts*, 8, p. 109–136.
- Fanon, Frantz (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil.
- De Bleeker, Liesbeth (2008). « Entretien avec Raphaël Confiant », *The French Review*, 82, 1, p. 130–140.
- Gauvin, Lise (2023). *Des littératures de l'intranquillité*. Paris : Karthala, 2023.
- Leeb, Michel (25. 6. 1983). « L'Africain », Champs Elysées – Archives INA, 03:03 – vidéo, <https://www.ina.fr/ina-eclair-actu/video/i07083614/michel-leeb-l-africain>. [31.07.2026].
- Mabanckou, Alain (2005). *Verre Cassé*. Paris : Seuil.
- Mabanckou, Alain (2012). *Le Sanglot de l'homme noir*. Paris : Fayard.
- Mabanckou, Alain (2020). *Huit leçons sur l'Afrique*. Paris : Grasset.
- Nissim, Liana (2007). « L'écriture dans l'écriture : les provocations d'Alain Mabanckou ». Dans Bruera, Franca (éd.), *Progetto e la scrittura : Le projet et l'écriture*. Roma : Bulzoni, p. 311–323.
- Roch, Michael (2022). *Tè mawon*. Clamar : Édition La Volte.
- Rosier, Jean-Marc (2008). *Noirs Néons*. Monaco [Paris] : Alphée.
- Sagols, Hélène (2005). « Raphaël Confiant : un langage entre attachement et liberté », *Loxias* 9, <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=121>. [31.07.2026].
- Senghor, Léopold S. (1967). « Qu'est-ce que la négritude ? », *Études françaises*, 3, 1, p. 3–20. DOI : <https://doi.org/10.7202/036251ar>.
- Yotova, Rennie (2025). *Être, venir d'ailleurs et écrire en français*. Paris : Classiques Garnier.

SITOGRAFIE

Quiz Langue française, *Le Figaro*, <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/quiz-francais>. [31.07.2026].
Les expressions imagées d'Archibald, TV5 Monde, <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/voyager-en-francais/les-expressions-imagees-darchibald>. [31.07.2026].
Quiproquo, TV5 Monde, <https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/quiproquos>. [31.07.2026].

Francesca Paraboschi

Dipartimento di Lingue, Letterature, Culture, e Mediazioni

Département de Langues, Littératures, Cultures et Médiations

Università degli Studi di Milano

Piazza S. Alessandro 1

20123 Milano, Italie

francesca.paraboschi@unimi.it

ORCID : 0000-0003-4464-4134

AU CROISEMENT DU FLE, DE LA LITTÉRATURE ET DES COMPÉTENCES DU XXI^e SIÈCLE : LE PROJET FLEvolution

JADWIGA BODZIŃSKA-BOBKOWSKA,
KATARZYNA KOTOWSKA

ABSTRACT

**At the crossroads of FFL, literature, and 21st-century skills:
the project FLEvolution**

The aim of this article is to present – in the form of a “case study” – the pedagogical approach adopted by the FLEvolution project. The presentation and the analysis of the exercises created by the students participating in the project allow to observe how contemporary literature can be integrated into FFL teaching and learning, and how the synergy between these two fields creates a framework for developing 21st-century skills, particularly critical thinking, problem-solving, creativity, innovation, as well as communication and collaboration.

Keywords: 21st-century Skills; French as a Foreign Language (FFL); Critical Thinking; Contemporary Literature; Collaborative Learning

Mots-clés : Compétences d'apprentissage du XXI^e siècle ; Français Langue Étrangère (FLE) ; pensée critique ; littérature contemporaine ; apprentissage collaboratif

1. Croisement de la littérature et du FLE

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) ont longtemps été centrés sur une approche communicative qui visait avant tout la maîtrise des compétences linguistiques orales et écrites. Or, dans l'évolution de la didactique de langues, avec de nouvelles approches, commençant par l'approche communicative, l'approche actionnelle, en passant par la pédagogie du projet et la démarche interculturelle, on voit une intégration progressive de la dimension culturelle et littéraire dans l'enseignement/l'apprentissage des langues. En effet, la littérature est un vecteur de compétences linguistiques, mais aussi un terrain fécond de travail sur les compétences inter- ou pluriculturelles et de réflexion sur les changements sociétaux et sociaux. Elle permet aux apprenants d'entrer en contact avec des représentations actuelles de la société, d'explorer la pluralité des voix, des identités et des expériences, et de développer une sensibilité interculturelle. En plus, elle touche souvent des thématiques qui résonnent avec les enjeux du monde actuel et offre, par conséquent, des contextes riches pour développer

les compétences de compréhension et d'expression, tout en invitant à une réflexion sur le sens et les émotions. Ainsi, l'intégration de la littérature dans le champ de l'enseignement/apprentissage du FLE constitue une passerelle entre la pratique linguistique et la formation humaniste, renforçant la capacité des apprenants à interagir dans un monde globalisé, tout en cultivant un rapport personnel à la langue et à la culture. L'enseignement/apprentissage intégré de langue et de littérature devient alors un cadre du développement des compétences dites « du XXI^e siècle » et, comme tels, ils constitueront notre centre d'intérêt¹.

Les études portant sur de différentes conceptions de la lecture et de la compréhension des textes littéraires ainsi que sur l'impact de ces approches sur les compétences (lingagères, littéraires, interculturelles) correspondantes sont particulièrement abondantes². L'objectif de la présente étude n'est pas d'en rendre compte. Nous voulons ici « penser par cas », c'est-à-dire poursuivre une réflexion conçue comme « un raisonnement qui, placé devant une singularité observable, choisit d'approfondir ses propriétés particulières pour fonder sur leur description, leur interprétation ou leur évaluation, une argumentation de portée plus générale » (Passeron – Revel 2005, p. 9). Le « cas » qui nourrira ici notre réflexion et qui illustrera la mise en place de nouvelles formes d'enseignement/apprentissage, formes centrées sur les compétences et les aptitudes jugées nécessaires dans les sociétés d'aujourd'hui, est le projet européen lancé en 2023 à l'Institut de Philologie Romane de l'Université de Gdańsk et intitulé *FLEvolution – XXIst-Century Skills in French Language Learning and Teaching on Higher Levels through Contemporary French Literature*³. Ce projet a pour but de mobiliser le travail sur les compétences du XXI^e siècle⁴ à partir d'activités qui lient l'apprentissage du FLE et la littérature. L'une de ses retombées concrètes consiste en la création d'une plateforme interactive⁵ qui comporte les exercices de FLE créés par des équipes d'apprenants à partir d'une œuvre littéraire contemporaine. L'observation du déroulement du projet nous a permis de voir ses premiers effets pédagogiques et à formuler des conclusions de portée plus générale. Après Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, qui l'ont postulé pour les sciences sociales, nous

¹ Pour savoir plus sur le développement de compétences du XXI^e siècle dans le projet FLEvolution, nous nous permettons de renvoyer à notre article (Bodzińska-Bobkowska et Kotowska 2025).

² Cf. Bemporad, C. (2018). « L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l'enseignement », dans Denizoz, N. et al. (éd.). *Approches didactiques de la littérature*, n° 11, p. 125–138 ; Bemporad, C. et Jeanneret, T. (dir., 2007). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Études de Lettres*, n° 278 ; Bemporad, C. et Jeanneret, T. (dir., 2019). *Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures, Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 65 ; Daunay, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue Française de Pédagogie*, n° 159, p. 139–189 ; Dufays, J.-L. (2013). « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux*, n° 83, p. 77–88 ; Godard, A. (dir., 2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier ; Górecka, J. et Orchowska, I. (2020). « Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. Réflexion didactologique sur l'exploitation des critiques littéraires au niveau B2 », *Revue internationale MÉTHODAL*, n° 4, p. 85–107 ; Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.

³ *FLEvolution – XXIst Century Skills in French Languages Learning and Teaching on Higher Levels through Contemporary French Literature*, projet ERASMUS+ 2023-1-PL01-KA220-HED-000155273, réalisé par l'Université de Gdańsk, l'Université d'Innsbruck et la Maison des écrivains et de la littérature à Paris.

⁴ Nous nous référons à la classification de Jérémy Lamri (2018). *Les Compétences du XXI^e siècle*. Malakoff : Dunod.

⁵ Cf. <https://flevolution.eu/mdl/login/index.php>. [Consulté le 7 août 2026.]

considérons notre concours au champ de la didactique des langues comme « l'apport des 'logiques non monotones' [qui] conduisent à remettre en question la domination exclusive qu'exerçaient le modèle hypothético-déductif et les paradigmes universalistes sur toutes les opérations d'inférence et de preuve dans l'argumentation scientifique » (Passeron – Revel 2005, p. 9). Ainsi, nous considérons la présentation et l'analyse des exemples d'exercices conçus par les étudiants comme une composante intéressante de la réflexion sur l'intégration de contenu littéraire et culturel dans l'enseignement du FLE et sur de nouvelles approches dans l'enseignement du FLE.

2. Projet FLEvolution

Le projet FLEvolution se situe au croisement de l'enseignement et de l'apprentissage du français, de l'analyse et de la critique de textes créatifs (littérature française contemporaine) et d'activités multimodales conçues par les étudiants eux-mêmes. Dans le projet, les étudiants sont perçus non comme des récepteurs passifs, mais comme des co-créateurs et co-enseignants. Ils travaillent en équipe, sur une plateforme éducative en ligne en accès libre, pour améliorer non seulement leurs compétences linguistiques mais aussi leurs compétences d'apprentissage, d'alphabétisation numérique et de vie. Autrement dit, le projet a pour but de développer les compétences personnelles (initiative, responsabilité, prise de risque et créativité), sociales (travail en équipe, travail en réseau, empathie, etc.) et d'apprentissage (gestion, organisation, compétences métacognitives, etc.). Le projet FLEvolution permet aux étudiants de contrôler et de concevoir leur processus d'apprentissage, en commençant par le choix de ce qu'ils apprennent, en passant par la manière dont ils l'apprennent, jusqu'à la définition des critères d'évaluation. Dans le cadre du projet, les étudiants conçoivent des situations d'apprentissage pour eux-mêmes et pour leurs pairs et, à la fin, ils fournissent un nouvel outil numérique, accessible à tous les étudiants de FLE (du niveau B2 au niveau C2). En outre, on peut souligner que le projet incorpore des pratiques écologiques telles que l'utilisation de ressources en ligne, d'activités et de publications numériques. Par conséquent, la priorité supplémentaire choisie pour ce projet est décrite comme le soutien du potentiel numérique et écologique dans le secteur de l'enseignement supérieur.

Dans le cadre du projet, les étudiants et les professeurs impliqués devaient d'abord sélectionner un extrait littéraire pour concevoir des exercices pédagogiques. Lors de la première édition du projet, qui allait se dérouler sur trois ans, nous avons eu l'honneur d'accueillir Philippe Claudel, écrivain et réalisateur français renommé, président de l'Académie Goncourt. La première tâche cruciale pour les participants a été de choisir une des trois œuvres littéraires proposées : *Inhumaines* (Stock, 2017), *L'Archipel du chien* (Stock, 2018) et *Crépuscule* (Stock, 2023). Ces textes ont été retenus pour leur richesse thématique et leur capacité à inspirer une pédagogie innovante. Chaque université partenaire, située en Pologne, en Autriche et en France, a reçu des exemplaires de ces ouvrages pour faciliter la préparation des modules d'apprentissage. L'enjeu principal était de développer des exercices éducatifs diversifiés qui seraient mis en ligne sur la plateforme FLEvolution, en utilisant le logiciel Moodle comme support. Les exercices pouvaient explorer différents aspects de la langue française, comme la grammaire, la

compréhension du texte, le vocabulaire, l'interprétation et bien d'autres. Cette diversité visait à offrir aux futurs utilisateurs une variété d'outils pour améliorer leurs compétences en français tout en découvrant des éléments clés de la culture française. Les organisatrices ont suggéré certains types d'exercices, déjà exploités dans les manuels de FLE, tels que des mots croisés, des textes à trous, des cartes illustrées, des questionnaires, ou encore des puzzles, mais les participants ont été encouragés à être créatifs et à proposer leurs propres idées. Cette liberté créatrice a abouti à des propositions variées et originales, ce qui a constitué une véritable source de satisfaction pour les enseignants et les organisateurs du projet. En définitive, les onze universités participantes ont élaboré près de soixante unités d'apprentissage basées sur une dizaine d'extraits choisis. Tout au long de l'année 2024, les participants du projet ont eu accès à plusieurs formations en ligne destinées à enrichir leur approche pédagogique, comme l'utilisation des méthodes didactiques dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ou une initiation à la littérature contemporaine française. Pour élargir l'impact du projet et attirer un public plus large, un concours photographique, intitulé *Regarder de près*, a été organisé. Ce concours, inspiré par l'œuvre de Philippe Claudel, a encouragé le public à s'immerger dans des thématiques récurrentes dans les œuvres de l'écrivain. L'aboutissement du projet s'est concrétisé en mai 2024 lors d'une rencontre à Gdańsk, où les participants ont eu le privilège de dialoguer directement avec Philippe Claudel. Cet événement unique a permis aux étudiants et aux professeurs d'échanger sur leurs expériences, de confronter leurs idées et d'approfondir leur compréhension du processus créatif littéraire. Cette interaction enrichissante a jeté des ponts entre les différents acteurs du projet, renforçant le sentiment d'appartenance à une communauté internationale engagée dans la promotion du français et de sa culture.

2.1 Exemples d'exercices :

Citons des exemples d'exercices proposés par les participants, avec nos commentaires ciblés sur les compétences développées.

2.1.1 Storyboard

L'exercice de création de *storyboard* non seulement développe les compétences linguistiques des étudiants, mais leur permet également de s'exprimer tout en approfondissant leur compréhension de l'œuvre étudiée. Il repose sur la valorisation des aspects suivants :

Un *storyboard* est une série de dessins ou d'illustrations disposée dans une séquence linéaire pour représenter visuellement l'ordre des événements d'une histoire, d'un film, d'une animation ou d'un projet visuel. Chaque dessin représente une scène ou un moment clé de l'histoire, accompagné de notes ou de descriptions qui indiquent les actions, les dialogues et les détails visuels importants. Normalement, les *storyboards* sont utilisés comme outil de prévisualisation et de planification dans les domaines de la production cinématographique, de l'animation, de la publicité, du design graphique et d'autres domaines où la narration visuelle est importante. Ils permettent aux créateurs de visualiser et d'organiser

les éléments visuels d'un projet avant sa réalisation, facilitant ainsi la communication des idées et la prise de décisions créatives. Dans notre contexte, nous allons les utiliser comme outil de visualisation du récit du livre *L'Archipel du Chien*. Cela nous permet de récapituler ce qui se passe dans l'histoire et d'y ajouter notre touche personnelle, d'illustrer notre imagination. Il est important de souligner que les *storyboards*, surtout pour nous, ne nécessitent pas d'être des produits hautement artistiques ou élaborés. Vous pouvez utiliser tous les matériaux que vous souhaitez (par exemple, des outils en ligne, des photos dans des magazines, des croquis, etc.). Les *storyboards* peuvent être numériques ou non, selon vos préférences.

Créez un storyboard pour représenter visuellement la scène. Vous pouvez laisser libre cours à votre imagination et utiliser **divers matériaux et méthodes** pour réaliser les storyboards (dessins, collages etc.). Rajoutez également **un petit texte à chaque panneau** pour que vos lecteurs/lectrices comprennent mieux les images et l'action représentée. Vous pouvez inventer vos propres commentaires, bien entendu. L'important est que vous soyez capable **de présenter vos créations aux autres étudiants de la classe** et d'expliquer pourquoi vous les avez réalisées ainsi et pas autrement. L'objectif est d'enrichir l'extrait du livre de votre **touche personnelle** et d'illustrer comment la scène se présente dans votre propre imagination : **que visualisez-vous lorsque vous lisez la scène ?**

Si vous voulez, vous pouvez utiliser les modèles vides et/ou les exemples donnés comme source d'inspiration. Voici les sites web qui pourraient vous aider dans votre création et fournir d'autres exemples:

<https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>
https://www.canva.com/design/DAF_AklnaJ8/j55H8fLnMQiblbhEGBlg/edit?

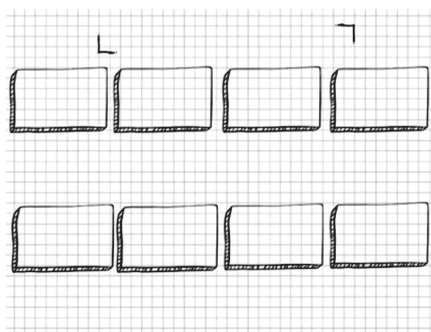


Illustration 1 Exercice proposé par A. le Bec (Université d'Innsbruck), texte source : Philippe Claudel, *L'Archipel du Chien*.

1.	Visualisation du récit	En transformant des passages du livre en images, les apprenants s'engagent activement dans le texte. Cette méthode favorise une compréhension plus profonde des événements et des personnages, car elle les pousse à réfléchir à la manière de représenter visuellement les éléments clés de l'histoire.
2.	Créativité et interprétation	L'exercice laisse place à la créativité personnelle. Chaque élève peut apporter sa propre vision de l'histoire, ce qui enrichit l'expérience collective. Les décisions prises sur les choix de scène, les dialogues et les détails visuels permettent de développer des compétences analytiques et interprétatives.
3.	Outil collaboratif	Le storyboard peut également encourager le travail d'équipe. En travaillant ensemble sur un projet, les élèves peuvent échanger des idées et améliorer leur communication. Cela renforce les compétences interpersonnelles tout en partageant une vision commune de l'œuvre.
4.	Éducation multimodale	Utiliser des supports variés (numériques, papiers, collages) exploite différents styles d'apprentissage, permettant ainsi à chaque étudiant de s'exprimer selon ses préférences. Cela montre que l'art et la narration peuvent prendre plusieurs formes, rendant l'apprentissage plus accessible.
5.	Processus de réflexion	L'élaboration d'un storyboard invite à réfléchir sur l'ensemble de l'arc narratif avant la mise en œuvre d'un projet, une compétence précieuse dans de nombreux domaines professionnels. Cela instaure une culture de planification et d'organisation essentielle à la réussite dans des contextes académiques et professionnels.

Illustration 2 Compétences valorisées par l'exercice de *storyboard*.

2.1.2 Jeu des charades

		
CHAT	RAT	DEUX
CHARADE		

Description :	Exemple :
Jeu où l'on doit deviner un mot dont chaque syllabe fait l'objet d'une définition. Le mot de la charade s'appelle « le tout ». Les syllabes à faire deviner se décomposent en : mon premier, mon second (s'il n'y a pas de « mon troisième »), mon deuxième, mon troisième..., mon tout (le mot à deviner). Ce jeu est phonétique.	Mon premier est le contraire de « haut ». (BAS) Mon second est le contraire de « tard ». (TÔT) Mon tout permet de se déplacer sur les fleuves, les mers et les océans. (BATEAU)

Trouve les noms propres de personnages et de lieux du roman *Crépuscule* de Philippe Claudel à partir de ces charades :

Charade 1	Charade 2	Charade 3
Mon premier est le pronom personnel sujet de la première personne du singulier.	Mon premier est le contraire de « haut ».	Mon premier est le mot qui associé au verbe « mettre » signifie « accoucher ».
Mon deuxième est une céréale répandue dans les régions chaudes et dont les grains sont très utilisés pour l'alimentation humaine.	Mon second est éradiqué par un vaccin et peut aussi toucher les dents.	La durée de mon deuxième détermine la longévité.
Mon troisième est un liquide inodore et incolore essentiel à la vie.	Mon tout est le nom de l'Adjoint de <i>Crépuscule</i>	Mon troisième n'est plus aujourd'hui.
Mon tout est le nom du Policier de <i>Crépuscule</i> .	Solution : Bas-rage = Baraj	Mon tout est la région d'origine des chiens de Baraj du roman <i>Crépuscule</i> .
Solution : Nous – riz – eau = Nourio		Solution : bas – vie – hier = la Bavière

Illustration 3 Exercice proposé par Jordan, Eliana, Claudia et Diego avec l'accompagnement de leur professeur M. Heimburger (Université de Paris Nanterre), texte source : Ph. Claudel, *Crépuscule*.

L'exercice de charades offre plusieurs opportunités pédagogiques pour les apprenants de FLE :

1.	Phonétique et prononciation	Les charades exigent de bien écouter et prononcer les sons, puisque chaque syllabe est un indice phonétique. Cela aide les apprenants à améliorer leur accentuation et leur compréhension des sons du français.
2.	Enrichissement du vocabulaire	Les apprenants découvrent de nouveaux mots ou revoient des mots familiers à travers des définitions contextuelles. Par exemple, des mots tels que « riz » et « vie » sont simples mais essentiels au vocabulaire de base.
3.	Compréhension des noms propres	En cherchant les noms propres du roman, les apprenants se familiarisent avec des éléments spécifiques du livre, approfondissant ainsi leur compréhension globale de l'œuvre.
4.	Raisonnement logique	Résoudre des charades développe le raisonnement logique car il faut interpréter chaque partie de l'énigme pour arriver à une solution cohérente.
5.	Déduction	L'activité stimule la capacité des apprenants à extraire et combiner des informations pour former un tout, une compétence essentielle pour l'analyse de texte.
6.	Connaissance littéraire	Cette activité incite les apprenants à s'intéresser aux romans de Philippe Claudel, leur fournissant ainsi un aperçu de la littérature contemporaine française et de ses thèmes récurrents.
7.	Apprentissage collaboratif	En proposant de résoudre ces charades en groupe, on encourage le travail d'équipe et l'échange d'idées, renforçant les compétences sociales et langagières.
8.	Suivi contextuel	Après avoir résolu les charades, une discussion autour des personnages et des lieux du roman peut aider à renforcer la compréhension du texte et à ancrer le vocabulaire dans un contexte culturel.

Illustration 4 Compétences activées par le jeu des charades.

2.1.3 Questionnaire à choix unique

Titre : La photo de mariage

Consigne : Choisis le tableau représentant le mariage qui convient à la description de la fête présente dans l'extrait du livre *Les inhumaines* de Philippe Claudel :

L'ourse était en blanc. J'ai trouvé cela douteux. Ma femme aussi. (...) L'ourse était un peu serrée dans sa robe. Une robe de grand couturier. De la confiture aux cochons. Elle grognait de temps à autre. Le bonheur. Le marié semblait aux anges. (...) Le ciel était bleu. Il y avait des oiseaux dans les bosquets. La réception se tenait dans un grand parc. Avec un château. Louis XIII il me semble. Le rêve des parvenus. La famille de la mariée se tenait sous les arbres, à l'écart.

N°	Choix de réponses (avec la réponse correcte indiquée ; réponse correcte : image 2)
1.	
2.	
3.	

Illustration 5 Exercice proposé par M. Krzyżanowska (Université de Wrocław), images créées par l’auteure, texte source : Ph. Claudel, *Inhumaines*.

Voici un commentaire didactique sur les compétences mobilisées :

1.	Analyse du texte	Les apprenants doivent lire la description fournie et identifier les éléments clés qui caractérisent la scène du mariage. Cela inclut les indices sur l'apparence des personnages, l'atmosphère et le cadre de la réception.
2.	Inférence	Les apprenants doivent inférer des détails implicites à partir du texte, tels que le sentiment de malaise avec la tenue de l'ourse et le contraste entre l'apparence luxueuse du mariage et l'impression générale qu'il dégage.
3.	Vocabulaire spécifique	Enrichissement du vocabulaire avec des expressions stylisées ou peu courantes telles que « de la confiture aux cochons » qui implique un jugement sur l'adéquation de la robe portée par l'ourse.
4.	Registre de langue	Analyse du style d'écriture et compréhension de l'ironie ou du sarcasme présents dans le texte.
5.	Références culturelles	L'évocation de « Louis XIII » et du « rêve des parvenus » peut amener à une discussion culturelle sur l'image des mariages fastueux et leurs connotations sociales.
6.	Réflexion critique	Les étudiants peuvent être amenés à discuter des stéréotypes ou des observations critiques sur les mariages ostentatoires.

Illustration 6 Aspects mis en avant par l'engagement associatif dans la description de l'image.

2.1.4 Images & thèmes

Dans ce passage du roman *Crépuscule*, il est question de peinture et de tableaux. Voici trois tableaux et trois extraits du passage. Pouvez-vous retrouver à quel extrait correspond chaque tableau ?

1.	 <i>L'arbre de la vie d'Ignacio de Ries (1612)</i> Wikimedia Commons	Extrait 1 : Le boire et le manger. L'oubli de la mort, qui pourtant, quand on y regarde bien, se loge toujours quelque part dans le tableau : un crâne au pied d'un arbre, une branche en forme d'ossement, deux corbeaux, une faux posée contre une grange, un arbre nu au cœur des blés mûrs, des vers dévorant un fruit. (réponse correcte) Extrait 2 : On n'attendait que le Christ et ses compagnons, et Judas, pour que se mette en marche le dernier acte de la tragédie pourtant banale qui occupait depuis deux mille ans une grande partie de l'humanité. Extrait 3 : On entrait soudain de plain-pied dans la peinture d'un primitif flamand. Abondance de nourritures, boissons, rires édentés qui fendaient des faces abruties et brûlées de soleil, physiques bancals, ivresses naissantes, grosses mains noueuses, visages stupides. Le vulgaire et l'idiotie.
2.	 <i>Le banquet des fonctionnaires de Bruges d'Antoon Claessens (1574)</i> Wikimedia Commons	Extrait 1 : Le boire et le manger. L'oubli de la mort, qui pourtant, quand on y regarde bien, se loge toujours quelque part dans le tableau : un crâne au pied d'un arbre, une branche en forme d'ossement, deux corbeaux, une faux posée contre une grange, un arbre nu au cœur des blés mûrs, des vers dévorant un fruit. Extrait 2 : On n'attendait que le Christ et ses compagnons, et Judas, pour que se mette en marche le dernier acte de la tragédie pourtant banale qui occupait depuis deux mille ans une grande partie de l'humanité. Extrait 3 : On entrait soudain de plain-pied dans la peinture d'un primitif flamand. Abondance de nourritures, boissons, rires édentés qui fendaient des faces abruties et brûlées de soleil, physiques bancals, ivresses naissantes, grosses mains noueuses, visages stupides. Le vulgaire et l'idiotie. (réponse correcte)
3.	 <i>La Cène de Leonard de Vinci (1495-1498)</i> Wikimedia Commons	Extrait 1 : Le boire et le manger. L'oubli de la mort, qui pourtant, quand on y regarde bien, se loge toujours quelque part dans le tableau : un crâne au pied d'un arbre, une branche en forme d'ossement, deux corbeaux, une faux posée contre une grange, un arbre nu au cœur des blés mûrs, des vers dévorant un fruit. Extrait 2 : On n'attendait que le Christ et ses compagnons, et Judas, pour que se mette en marche le dernier acte de la tragédie pourtant banale qui occupait depuis deux mille ans une grande partie de l'humanité. (réponse correcte) Extrait 3 : On entrait soudain de plain-pied dans la peinture d'un primitif flamand. Abondance de nourritures, boissons, rires édentés qui fendaient des faces abruties et brûlées de soleil, physiques bancals, ivresses naissantes, grosses mains noueuses, visages stupides. Le vulgaire et l'idiotie.

Illustration 7 Exercice proposé par M. Gühne, A. Rotter, M.-Ch. Schulte, K. Le Bescont avec l'accompagnement de leur professeur R. Lagabrielle (Université de Vienne), texte source : Ph. Claudel, *Crépuscule*.

Cet exercice relie l'analyse littéraire à l'art visuel, permettant aux apprenants de travailler sur diverses compétences essentielles :

1.	Compréhension et interprétation du texte	Les apprenants doivent analyser les extraits pour identifier les thèmes et détails significatifs, comme les références à la mort ou aux aspects religieux et sociaux. Cela demande une lecture attentive et une interprétation des nuances du texte.
2.	Association texte-image	L'exercice consiste à faire correspondre des descriptions littéraires à des œuvres d'art spécifiques, ce qui stimule la capacité des apprenants à associer des éléments textuels à des images visuelles.
3.	Culture et histoire de l'art	En travaillant avec des œuvres d'art et des artistes connus, les étudiants approfondissent leur connaissance culturelle et historique, reliant ainsi les aspects littéraires et artistiques de la langue française.
4.	Vocabulaire et expressions	L'exercice enrichit le vocabulaire des apprenants par l'exposition à des termes et expressions liés à l'art, à la critique sociale, et aux thèmes universels tels que la vie et la mort.
5.	Réflexion critique et discussion	Les élèves doivent choisir et argumenter leur choix pour chaque correspondance, ce qui développe leurs compétences en pensée critique et leurs capacités à organiser et exprimer leurs idées de manière cohérente.

Illustration 8 Opportunités pédagogiques offertes par la combinaison du texte et de l'image.

2.1.5 Activité de discussion

Formez des groupes. Tirez au sort une fête. Discussion – les fêtes hier et aujourd’hui. Réfléchissez ensemble à l’évolution de leur célébration. Vous pouvez utiliser la méthode du chapeau de Bono¹. Préparez cinq fiches, chacune marquée d’une couleur : blanc, jaune, noir, rouge et vert. Vous pouvez placer un chapeau d’une couleur particulière à côté de chaque fiche, mais ce n’est pas obligatoire. Vous pouvez utiliser un autre objet de cette couleur ou simplement dessiner quelque chose sur la carte de cette couleur. Notez vos réflexions sur chaque feuille. Signification des couleurs et questions complémentaires :

Chapeau blanc – faits	Quelle est l’origine de la fête ? qu’est-ce qui est célébré à ce moment-là ? Quelles étaient les traditions auparavant et quelles sont-elles aujourd’hui ? Qu’est-ce qui a provoqué les changements ?
Chapeau rouge – émotions	Quelle est votre attitude à l’égard de la fête ? et celle de vos parents ou grands-parents ? Votre attitude est-elle différente de celle de la plupart des gens ? Pourquoi ?
Chapeau noir – pessimisme	Qu’est-ce qui a empiré en ce qui concerne cette fête ? Quelles en sont les conséquences négatives ?
Chapeau jaune – optimisme	Qu’est-ce qui a changé en mieux dans cette fête ? Quels en sont les effets positifs ?
Chapeau vert – avenir	Cette fête survivra-t-elle dans 50 ans ? En quoi aura-t-elle changé ? Quelles en seront les conséquences ?

Présentez ensuite les résultats de votre travail à la classe. Préparez une feuille de papier marquée en bleu et écrivez vos conclusions ensemble : y a-t-il une tendance générale au changement pour toutes les fêtes ? Quelles en sont les raisons ? Quelles sont les conséquences pour vous et pour les générations futures ?

¹ La méthode des « six chapeaux » est une technique développée par Edward de Bono, conçue pour améliorer la prise de décision et la résolution de problèmes en considérant différentes perspectives. Chaque « chapeau » représente un mode de pensée distinct : **Chapeau blanc** : Objectif et analytique, se concentre sur les faits et les informations disponibles. **Chapeau rouge** : Subjectif et émotionnel, prend en compte les émotions et les intuitions. **Chapeau noir** : Cautieux et critique, identifie les risques et les défauts. **Chapeau jaune** : Optimiste et positif, explore les avantages et les bénéfices. **Chapeau vert** : Créatif et innovant, encourage les idées nouvelles et les solutions alternatives. **Chapeau bleu** : Organisé et structuré, gère le processus de réflexion et contrôle les autres chapeaux. Cette méthode permet de structurer la réflexion d’un groupe ou d’un individu, assurant ainsi une approche globale et équilibrée des problèmes. (E. de Bono, *Six Thinking Hats*, 1985.)

Illustration 9 Exercice proposé par W. Maga, H. Rowińska, K. Król, T. Kuleszowa, J. Kasica, avec l’accompagnement de leur professeure E. Kociubińska (Université Catholique de Lublin), texte source : Ph. Claudel, *Crépuscule*.

Cet exercice de groupe autour des fêtes et de leur évolution est un moyen de développer diverses compétences chez les apprenants, tout en favorisant l'analyse culturelle et historique. Voici les compétences clés que cet exercice permet de développer :

1.	Expression orale et écrite	Les discussions en groupe encouragent les apprenants à utiliser la langue française de manière interactive, améliorant leur capacité à exprimer des idées et opinions de manière claire et structurée.
2.	Recherche et compréhension écrite	Les participants cherchent des informations sur les fêtes, leur origine et leurs traditions (chapeau blanc), ce qui renforce leurs compétences de recherche et de lecture en français.
3.	Enrichissement du vocabulaire	Aborder des thèmes variés (optimisme, pessimisme, émotions, futur) à travers les différents chapeaux enrichit le vocabulaire spécifique des étudiants.
4.	Analyse critique et réflexion	En analysant les fêtes avec la méthode des chapeaux de Bono, les étudiants exercent leur esprit critique en envisageant les aspects positifs, négatifs et émotionnels des changements culturels.
5.	Collaboration et coopération	Travailler en groupe nécessite de partager des idées, de respecter les points de vue des autres et de collaborer pour parvenir à des conclusions communes.
6.	Sensibilisation culturelle	L'exploration des traditions festives et de leur évolution permet aux apprenants de mieux comprendre la culture française et les influences sociétales, facilitant leur intégration culturelle.
7.	Réflexion personnelle et empathie	Les discussions sur les émotions (chapeau rouge) poussent les étudiants à réfléchir sur leurs propres expériences et à comprendre les points de vue des générations précédentes.
8.	Synthèse et restitution des idées	La nécessité de présenter les résultats renforce la capacité des étudiants à organiser leurs pensées et à les communiquer de façon cohérente et persuasive.

Illustration 10 Aspects valorisés par la discussion.

2.2 Compétences développées

Nous proposons ici une synthèse théorique qui regroupe les compétences développées par les participants et les futurs utilisateurs de la plateforme FLEvolution, en nous appuyant sur la classification de Jérémy Lamri⁶. Nous nous attacherons à structurer ces compétences autour des notions suivantes : la pensée critique et la résolution de problèmes, la créativité et l'innovation, ainsi que la communication et la collaboration.

2.2.1 La pensée critique et la résolution de problèmes

Dans le cadre du projet, les participants ont eu l'occasion de développer des compétences essentielles en lien avec la pensée critique et la résolution de problèmes. Tout d'abord, ils ont été amenés à analyser et à évaluer les extraits littéraires proposés, ce qui requiert une capacité à identifier les thématiques importantes et à faire des choix éclairés pour la conception des exercices pédagogiques. Cette étape a également porté sur l'interprétation des textes, invitant les apprenants à mobiliser une réflexion critique afin d'en dégager les différentes significations et les enjeux sous-jacents.

En concevant des exercices tels que des storyboards ou des charades, les étudiants ont mobilisé des compétences de raisonnement logique pour résoudre des énigmes et intégrer des éléments narratifs, contribuant ainsi au développement de leurs capacités analytiques. Par ailleurs, la liberté créative offerte par le projet a favorisé l'innovation, en les amenant à rechercher des solutions originales adaptées aux besoins d'apprentissage des futurs utilisateurs. La collaboration a également joué un rôle important, les participants ayant confronté leurs idées et travaillé conjointement à la conception d'exercices éducatifs. Ce travail collectif a ainsi contribué au développement de leurs capacités à résoudre des problèmes de manière collaborative. En parallèle, les discussions autour des thématiques abordées ont favorisé une réflexion critique, en permettant aux participants d'interroger leurs propres pratiques pédagogiques et de les confronter à d'autres points de vue. L'ensemble de ce processus a enfin nécessité une planification et une organisation rigoureuses, les participants devant mobiliser et gérer différentes ressources afin de concevoir des modules d'apprentissage cohérents et adaptés.

2.2.2 La créativité et l'innovation

Le projet a mis en lumière des compétences clés en créativité et en innovation au sein de l'éducation. Dans un cadre théorique, la créativité se définit comme la capacité à générer des idées nouvelles et originales, tandis que l'innovation se réfère à l'application pratique de ces idées pour créer des solutions pertinentes et efficaces. Les participants ont été encouragés à s'approprier des extraits littéraires variés et à concevoir des exercices pédagogiques diversifiés. Cette dynamique favorise un environnement d'apprentissage où l'imagination et l'expérimentation sont valorisées, ce qui est essentiel pour le développement créatif des apprenants. En favorisant des formats d'exercices variés, comme

⁶ J. Lamri. *Les Compétences du XXI^e siècle*, op. cit.

des storyboards ou des jeux de charades, le projet a permis d'explorer des approches pédagogiques diversifiées, rendant l'apprentissage plus interactif et engageant.

Un aspect innovant du projet a été l'organisation d'un concours photographique, qui a incité le public à interpréter visuellement des thématiques proches de l'œuvre de Philippe Claudel. Ce concours a non seulement élargi l'engagement des participants, mais a aussi encouragé une réflexion créative sur la manière de représenter littérairement des concepts à travers des images. En intégrant cette dimension artistique au projet, les participants ont eu l'occasion d'explorer la relation entre la littérature et les arts visuels, enrichissant leur compréhension de ces domaines.

De plus, le projet a intégré des éléments de collaboration et de mise en réseau, essentiels pour encourager l'émergence d'idées novatrices. Les interactions entre les participants et les débats portant sur leurs expériences ont favorisé le développement d'une culture de partage et d'échange d'idées, essentielle dans le processus créatif. Les formations en ligne portant sur l'exploitation de la littérature dans le cadre des pratiques du FLE et abordant les principales tendances de la littérature contemporaine ont offert des opportunités de développement professionnel, renforçant la capacité des enseignants à implémenter des méthodes d'enseignement innovantes.

2.2.3 La communication et la collaboration

Le projet a favorisé le développement des compétences en communication et en collaboration parmi étudiants et professeurs. Dans ce cadre, la première étape a consisté à sélectionner des extraits littéraires pour concevoir des exercices pédagogiques. Cette tâche exigeait une excellente communication pour garantir que tous les participants comprennent les objectifs et les critères de sélection, incitant à des échanges fructueux d'idées et de points de vue.

Les activités collectives comme la conception d'exercices variés (mots croisés, storyboards, etc.) ont permis aux participants de travailler en équipe, renforçant ainsi leurs compétences en collaboration. Cette dynamique a encouragé l'échange d'idées, la négociation et la mise en commun des compétences de chacun, éléments cruciaux pour un travail collectif réussi.

Le concours photographique a également offert une plateforme de communication innovante, permettant au public d'interagir avec les thématiques littéraires à travers l'art. Ce concours a favorisé un partage d'expériences et d'interprétations, créant un dialogue entre les participants et le public.

De plus, la formation continue, proposée tout au long du projet, a offert aux enseignants l'opportunité d'améliorer leurs compétences en communication pédagogique. Les échanges qui avaient lieu lors de la rencontre avec Philippe Claudel ont également été significatifs, permettant aux participants de partager leurs réflexions et leurs expériences dans un cadre plus informel.

Les discussions en groupe autour des fêtes et de leur évolution ont également permis de développer des compétences essentielles telles que l'expression orale et écrite, renforçant la capacité des étudiants à formuler et partager leurs idées de manière claire et structurée. Ainsi, le projet a non seulement proposé des activités visant à renforcer la langue française, mais il a également instauré un cadre propice à la communication et à la collaboration enrichissante entre tous les acteurs impliqués.

3. Conclusion

Le présent article avait pour objectif de présenter – en termes d’une « étude de cas » – le parti pris pédagogique du projet FLEvolution. La présentation et l’analyse des exercices créés par les étudiants participant au projet nous ont permis d’observer comment la littérature de l’extrême contemporain peut s’intégrer à l’enseignement/apprentissage de FLE et comment la synergie de ces deux champs crée un cadre pour le développement des compétences du XXI^e siècle, en particulier de la pensée critique, de la résolution de problèmes, de la créativité, de l’innovation, ainsi que de la communication et de la collaboration. Les exercices analysés dans la présente étude sont issus de la première édition du projet qui sera articulé en trois volets, dont le dernier se déroulera en 2026. Il ne nous reste donc plus qu’à attendre la clôture du projet afin d’évaluer les résultats obtenus ainsi que ses impacts à long terme, notamment en ce qui concerne la plateforme en ligne, qui est accessible gratuitement à un public très large.

BIBLIOGRAPHIE

- Bemporad, Chiara (2018). « L’autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l’enseignement », dans Denizoz, Nathalie et al. (éd.). *Approches didactiques de la littérature*, n° 11, p. 125–138.
- Bemporad, Chiara et Jeanneret, Thérèse (dir., 2007). *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Études de Lettres*, n° 278.
- Bemporad, Chiara et Jeanneret, Thérèse (dir., 2019). *Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures, Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 65.
- Bodzińska-Bobkowska, Jadwiga et Kotowska, Katarzyna (2025). « Le développement des compétences du XXI^e siècle par la littérature de l’extrême contemporain et le FLE », *Romanica Wratislaviensia*, n° 72, p. 27–40. DOI : <https://doi.org/10.19195/0557-2665.72.3>.
- Daunay, Bertrand (2007). « État des recherches en didactique de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 139–189.
- Dufays, Jean-Louis (2013). « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches & Travaux*, n° 83, p. 77–88.
- Godard, Anne (dir., 2015). *La littérature dans l’enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Górecka, Joanna et Orchowska, Izabela (2020). « Préparer les apprenants polonais de FLE à la lecture de la littérature francophone. Réflexion didactologique sur l’exploitation des critiques littéraires au niveau B2 », *Revue internationale MÉTHODAL*, n° 4, p. 85–107.
- Lamri, Jérémy (2018). *Les Compétences du XXI^e siècle*. Malakoff : Dunod.
- Séoud, Amor (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier.

Jadwiga Bodzińska-Bobkowska
Institut d’Études Romanes (IFR UG)
Faculté de Lettres, Université de Gdańsk (WF UG)
ul. Wita Stwosza 51
80-308 Gdańsk, Pologne
j.bodzinska@ug.edu.pl
ORCID : 0000-0002-1205-4386

Katarzyna Kotowska
Institut d'Études Romanes (IFR UG)
Faculté de Lettres, Université de Gdańsk (WF UG)
ul. Wita Stwosza 51
80-308 Gdańsk, Pologne
katarzyna.kotowska@ug.edu.pl
ORCID : 0000-0003-1186-9169

ENSEIGNER LE FLE À L'ÈRE DES IDENTITÉS HYBRIDES : UNE APPROCHE LITTÉRAIRE POUR RENFORCER LA PENSÉE CRITIQUE

HOUDA WAHBI

ABSTRACT

Teaching French as a foreign language in the age of hybrid identities: a literary approach to foster critical thinking

In a European educational landscape marked by increasing mobility and cultural diversity, learners of French as a foreign language (FFL) often embody hybrid identities. This paper examines how literary texts can be used as pedagogical tools to encourage reflection on identity, alterity, and intercultural dialogue. Through the analysis of selected excerpts from francophone literature (e.g., Leïla Sebbar, Patrick Chamoiseau), we demonstrate how literature not only enriches linguistic competence but also stimulates critical thinking and emotional engagement. A theoretical framework rooted in intercultural didactics and sociolinguistics supports our approach. Classroom applications and student feedback from FLE contexts in multilingual classrooms in Europe and North Africa are also discussed.

Keywords: FFL; Hybrid Identities; Interculturality; Literature; Critical Thinking

Mots-clés : FLE ; identités hybrides ; interculturalité ; littérature ; pensée critique

Introduction

Dans un contexte géopolitique marqué par l'intensification des mobilités, la diversité des profils d'apprenants ainsi que par la recomposition permanente des appartenances culturelles, il est devenu nécessaire de repenser l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Ce dernier est aujourd'hui confronté à des enjeux identitaires et symboliques renouvelés. Dans ce sens, les apprenants ne se présentent plus comme des sujets linguistiques homogènes mais comme des sujets plurilingues et pluriculturels qui sont porteurs d'identités hybrides (Bhabha, 1994) et qui sont façonnées par des trajectoires individuelles, sociales et migratoires complexes. Cette réalité oblige l'enseignement du FLE à dépasser une conception strictement linguistique de l'apprentissage pour intégrer une réflexion qui est plus large sur la construction de soi, la rencontre avec l'altérité ainsi que la circulation des représentations.

Dans cette perspective, il est essentiel de réfléchir à la place de la littérature francophone comme levier didactique privilégié dans la mesure où elle offre un espace symbolique où se jouent des tensions identitaires, des conflits de valeurs, des voix marginalisées et des mémoires fragmentées. En effet, en mettant en récit des expériences d'exil, de créolisation, de désarrimage ou de négociation identitaire, les œuvres de Leïla Sebbar, Fatou Diome ou Patrick Chamoiseau permettent aux apprenants de questionner leurs propres représentations et d'entrer dans une dynamique de pensée critique (Kramsch, 2009 ; Freire, 1974).

L'objectif de cet article est d'examiner comment une approche littéraire dialogique, centrée sur l'interprétation, l'appropriation et la subjectivation, peut contribuer à renforcer les compétences linguistiques, interculturelles et critiques des apprenants en FLE. En mobilisant un dispositif pédagogique mis en œuvre dans un établissement de formation professionnelle au Maroc (OFPPT, 2024–2025), nous montrerons que la rencontre avec des textes littéraires postcoloniaux constitue un terrain fécond pour questionner les identités, développer la réflexivité et favoriser une posture d'engagement dans la langue. En croisant cadre théorique, analyse de corpus et retours de terrain, nous montrons que la littérature peut jouer un rôle structurant dans la formation linguistique, interculturelle et citoyenne des apprenants.

1. L'identité hybride comme point d'ancrage pédagogique

Dans un monde marqué par l'accélération des flux migratoires, des mobilités étudiantes et des échanges interculturels, la question de l'identité ne peut plus être pensée dans une logique d'unité ou d'essentialisme. En effet, les apprenants de français langue étrangère, particulièrement en contexte européen ou euro-méditerranéen, sont de plus en plus nombreux à évoluer entre plusieurs langues, plusieurs systèmes de valeurs, plusieurs appartenances, souvent en tension les unes avec les autres. Cette situation donne lieu à des identités dites *hybrides* – un terme que l'on doit à la pensée postcoloniale, notamment aux travaux fondateurs de Homi Bhabha (1994), et qui désigne des formes d'identité en mouvement, situées dans l'« entre-deux », ni totalement d'ici, ni entièrement d'ailleurs.

Chez Bhabha, l'hybridité ne désigne pas un mélange passif, mais une position active de résistance aux normes identitaires dominantes. Elle se construit dans un espace tiers – ce qu'il appelle le *third space* – où les catégories figées comme « culture d'origine » ou « culture d'accueil » perdent de leur évidence. Dans ce lieu d'inconfort créatif, le sujet plurilingue invente de nouveaux modes d'être, de nouveaux récits de soi, souvent fragmentaires, parfois contradictoires, mais toujours porteurs de sens.

En didactique des langues, cette approche a été reprise et développée pour décrire les apprenants plurilingues comme des sujets en devenir, dont les parcours ne peuvent se lire à travers une logique d'acquisition linéaire ni une norme unique de compétence. Comme le souligne Kramsch (2009), le sujet apprenant n'est pas un simple récepteur de règles grammaticales : il est un acteur symbolique, un « sujet multilingue » traversé par des imaginaires, des mémoires, des discours sociaux, qui interagissent dans l'apprentissage.

L'acquisition d'une langue étrangère, dans ce cadre, est indissociable de la construction identitaire. Parler une langue, ce n'est pas seulement la connaître, c'est aussi s'y projeter, s'y mouvoir, parfois s'y perdre, souvent s'y reconstruire.

Il est essentiel de noter que la reconnaissance de cette hybridité constitue un levier pédagogique majeur puisqu'elle permet de déplacer le regard du déficit (ne pas parler « comme un natif ») vers la richesse d'un parcours pluriel. En valorisant les langues maternelles, les références culturelles personnelles, les récits migratoires ou les expériences de dissonance linguistique, on ouvre la classe à une approche inclusive et sensible. Cette posture n'est pas sans implication pour les enseignants, qui doivent eux aussi interroger leurs représentations et s'inscrire dans une posture dialogique, de co-construction des savoirs, ce qui rejoint les approches critiques de la didactique où l'enseignant devient médiateur plutôt que détenteur du sens.

La classe de FLE devient alors un lieu de narration de soi et de transformation. En autorisant les apprenants à relier la langue cible à leur propre vécu – à travers des activités d'écriture créative, d'analyse littéraire, ou de débat interculturel –, on favorise la construction d'un « sujet langagier » conscient de sa position dans l'espace social et symbolique. L'hybridité n'est plus un obstacle à surmonter, mais un fondement à partir duquel on est amené à construire du sens, de la parole, du lien. Ceci confère à la classe une dimension participative et réflexive essentielle dans des contextes d'apprentissage pluriels.

Dans cette perspective, la littérature francophone, notamment celle issue de trajectoires postcoloniales, migratoires ou diasporiques, constitue une ressource particulièrement précieuse. Elle met en récit des identités multiples, questionne les appartenances, joue avec les langues, et propose aux apprenants des figures avec lesquelles ils peuvent entrer en résonance. Ces textes permettent aux étudiants de réfléchir à leur propre rapport à la langue française, non comme une langue étrangère « imposée », mais comme un espace possible d'expression de soi, de rencontre avec l'autre, et d'élaboration de nouveaux modes d'existence, offrant ainsi un terrain didactique particulièrement riche pour travailler à la fois les dimensions linguistiques, interculturelles et critiques de l'apprentissage.

2. La compétence interculturelle : entre savoir et reconnaissance

Au cœur des enjeux contemporains de l'enseignement du FLE, la notion de compétence interculturelle s'impose aujourd'hui comme un fondement incontournable. Elle répond à un besoin urgent : celui de former des locuteurs capables non seulement de communiquer dans une langue étrangère, mais aussi d'interagir avec des interlocuteurs porteurs de référents culturels différents, dans un monde traversé par des contacts de plus en plus complexes, ambigus, et parfois conflictuels.

La définition la plus influente de cette compétence est celle proposée par Michael Byram (1997), pour qui la compétence interculturelle repose sur l'articulation de cinq savoirs fondamentaux : le savoir (connaissances sur les cultures et sociétés en contact), le savoir-faire (capacité à interpréter et à relier des documents ou événements culturels),

le savoir-être (attitudes de relativisation de soi et de curiosité), le savoir-apprendre (disposition à apprendre tout au long de l'interaction), le savoir-s'engager (capacité à prendre position sur des enjeux éthiques et culturels).

Cette approche implique une transformation du rôle de l'enseignant, qui n'est plus un simple transmetteur de normes linguistiques, mais un médiateur culturel qui guide les apprenants dans un processus réflexif sur leurs propres valeurs, sur celles des autres, et sur la manière dont les malentendus ou les frictions culturelles peuvent être désamorcés ou transformés en occasions de dialogue. Ceci suppose également de rendre visibles les rapports de pouvoir, les implicites culturels et les tensions symboliques à l'œuvre dans toute interaction langagière.

La compétence interculturelle n'est donc pas qu'un *savoir sur l'autre*. Elle suppose une mise en tension productive entre ce que l'on connaît, ce que l'on croit connaître, et ce que l'on découvre dans l'altérité. Elle engage le sujet dans un travail d'auto-analyse, de déstabilisation de ses évidences culturelles, et de reconnaissance de la légitimité des autres systèmes de pensée, de communication, ou de symbolisation : un processus qui rejoint les approches dialogiques du langage, notamment chez Bakhtine (1978), où toute parole est traversée par d'autres voix et d'autres discours.

Dans les classes de FLE, souvent composées d'apprenants issus de contextes très diversifiés, cette compétence devient centrale. Elle permet de répondre à des situations où coexistent plusieurs langues, plusieurs imaginaires, plusieurs normes comportementales – parfois en conflit. L'interaction ne se joue pas seulement entre « l'apprenant » et « la culture française », mais entre des apprenants eux-mêmes porteurs de représentations culturelles contrastées, entre la langue d'enseignement et les langues premières, entre des univers de valeurs parfois dissonants : ce qui nécessite un cadre pédagogique explicitement orienté vers la gestion de la diversité et l'écoute des subjectivités.

La classe de FLE devient ainsi un espace de négociation interculturelle, dans lequel les tensions symboliques ne doivent pas être gommées, mais plutôt explorées et rendues fécondes. On pense, par exemple, aux incompréhensions liées aux proxémies (rapport à l'espace corporel), à la temporalité (notions de ponctualité, d'urgence), aux usages de la politesse, ou encore aux valeurs liées à la famille, à l'autorité, au genre. Plutôt que de les considérer comme des obstacles, l'enseignant peut en faire des objets d'apprentissage, en instaurant un cadre de parole éthique et bienveillant permettant aux apprenants de verbaliser leurs propres référents culturels et d'entendre ceux des autres.

Dans cette perspective, la reconnaissance des référents culturels de l'apprenant est essentielle. Il ne s'agit pas d'exiger une adhésion univoque à la culture cible, mais de créer un espace de co-construction du sens, où chacun est amené à confronter ses représentations, à découvrir d'autres perspectives, à questionner ses implicites. L'enseignement devient alors un levier d'émancipation, au sens où il permet aux individus de se situer, de comprendre les logiques culturelles en jeu, et de naviguer de manière critique dans un monde globalisé, rejoignant ainsi les finalités citoyennes du CECRL et les perspectives critiques de la pédagogie de Freire (1970).

La littérature, en tant que lieu symbolique de pluralité, s'avère particulièrement précieuse dans ce travail. En confrontant les apprenants à des récits de migration, d'exil, de choc des cultures ou d'identité fragmentée, elle offre un terrain privilégié pour activer les dimensions critiques de la compétence interculturelle. Les textes de Fatou Diome,

par exemple, permettent d'aborder les rapports Nord-Sud et les tensions postcoloniales ; ceux de Leïla Sebbar interrogent les clivages générationnels et les imaginaires de l'Algérie en France ; ceux de Chamoiseau déconstruisent les hiérarchies linguistiques et célèbrent les formes orales, créoles, minorées ; offrant ainsi aux apprenants des situations interprétatives authentiques où ils peuvent mobiliser, confronter et élargir leurs propres horizons culturels.

3. La pensée critique et l'éducation aux humanités

Dans un monde saturé de discours médiatiques, de récits idéologiques concurrents et de flux informationnels fragmentés, la formation à la pensée critique s'impose comme une exigence éducative majeure. Elle ne constitue pas un simple supplément de culture, mais bien une condition de l'émancipation intellectuelle et citoyenne. Être capable d'interroger les évidences, de problématiser une réalité, d'identifier les biais discursifs, d'argumenter avec rigueur et d'adopter une posture réflexive face à l'altérité constitue aujourd'hui une compétence de survie intellectuelle, en particulier pour les sujets évoluant dans des sociétés multiculturelles, médiatisées et parfois polarisées.

Or, en didactique du FLE, cette dimension critique reste encore marginale car les approches dominantes, qu'elles soient communicatives ou actionnelles, tendent à privilégier l'efficacité de la communication sur la profondeur du contenu. Les scénarios d'apprentissage sont souvent axés sur des tâches fonctionnelles (réserver un hôtel, faire une réclamation, se présenter), au détriment d'un travail sur la langue comme espace de subjectivité, de représentation, de rapport au monde. La langue est alors envisagée comme un outil neutre, décontextualisé, là où elle est en réalité un vecteur de vision du monde, un système de valeurs implicites, un instrument de construction de soi et d'autrui. C'est ce que dénonçait déjà Paulo Freire (1970) dans sa pédagogie critique, en rappelant que tout acte éducatif est un acte politique.

Claire Kramsch (2009) rappelle avec force que chaque langue porte en elle un imaginaire culturel, des modes d'énonciation du réel, des façons de nommer, de catégoriser, de hiérarchiser. Apprendre une langue étrangère, c'est donc nécessairement se confronter à une altérité symbolique qui vient bousculer ses propres cadres de référence. La classe de langue devient, dans cette optique, un espace de confrontation éthique et cognitive : confrontation à d'autres systèmes de pensée, mais aussi à ses propres conditionnements, à ses représentations, à ses préjugés parfois inconscients, rejoignant, là encore, l'idée bakhtinienne selon laquelle toute parole est dialogique et engagée dans un horizon idéologique.

La pensée critique appliquée à l'enseignement du FLE suppose dès lors de sortir d'une logique de conformité linguistique pour entrer dans une logique de subjectivation langagière : il ne s'agit plus seulement d'« apprendre à dire », mais d'« apprendre à penser dans une autre langue », avec ce que cela implique de déplacement, d'inconfort, de redéfinition de soi. Cette posture demande à l'enseignant de concevoir des dispositifs qui ne cherchent pas à « protéger » les apprenants de la complexité, mais au contraire à les y exposer de manière accompagnée, progressive, sensible, en leur offrant des situations discursives authentiques où ils peuvent exercer un regard nuancé.

La littérature, en tant qu'espace symbolique de conflictualité, de polyphonie et de questionnement existentiel, constitue un terrain particulièrement fécond pour développer cette pensée critique. Contrairement aux supports didactiques standardisés (dialogues artificiels, documents informatifs aseptisés), les textes littéraires confrontent l'apprenant à l'ambiguïté, à l'implicite, à la pluralité des voix. Ils donnent accès à des points de vue non consensuels, à des émotions contradictoires, à des dilemmes moraux. Ils obligent à suspendre le jugement, à interpréter, à nuancer, à réévaluer ses certitudes et à reconnaître la dimension située, historique et politique de tout discours.

De nombreux textes issus des littératures francophones contemporaines – notamment postcoloniales ou diasporiques – questionnent ainsi des enjeux cruciaux : la domination coloniale, le racisme structurel, les migrations, les inégalités Nord-Sud, la mémoire historique, les identités fragmentées, la violence symbolique du langage lui-même. Ces récits donnent à voir des existences minorées, des voix marginalisées, des perspectives décentrées. Ils déstabilisent les narrations dominantes et obligent à penser autrement : autrement le rapport au pouvoir, autrement le rapport à la langue, autrement le rapport à l'autre, et ce processus constitue un véritable exercice de décentration, essentiel pour la formation d'un sujet plurilingue réflexif.

Intégrer ces textes en classe de FLE, c'est offrir aux apprenants l'occasion de se confronter à cette complexité. C'est leur proposer des activités qui vont au-delà de la simple compréhension de texte : débats interprétatifs, carnets de lecture réflexifs, écriture d'échos narratifs, mises en voix critiques, etc. C'est les inviter à interroger les stéréotypes, à identifier les rapports de force dans les discours, à développer une éthique de la lecture où l'acte interprétatif devient un acte de positionnement et de responsabilité.

Il s'agit là d'une véritable éducation aux humanités, non au sens « classique » d'un enseignement des « grandes œuvres », mais au sens d'un travail sur l'humain dans sa pluralité, ses contradictions, ses quêtes de sens. Cette éducation rejoint pleinement les finalités de l'enseignement du FLE telles qu'elles sont définies dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), notamment dans ses descripteurs avancés : capacité à exprimer une opinion nuancée, à argumenter sur des questions de société, à reformuler des positions divergentes, à s'engager dans des échanges à forte densité intellectuelle et émotionnelle ; autant de compétences directement mobilisées dans le dispositif pédagogique que nous avons mis en œuvre auprès des apprenants de l'OFPPPT.

4. La lecture dialogique : une rencontre entre sujet et texte

Dans une perspective bakhtinienne, le texte littéraire n'est jamais une parole close, un monologue figé, mais un tissu de voix, un espace de polyphonie où résonnent simultanément les voix de l'auteur, des personnages, du lecteur, et des discours sociaux qui les traversent. Lire, dans cette acception, ce n'est pas extraire un sens objectif du texte, mais engager un véritable dialogue interprétatif : une interaction silencieuse mais féconde entre un sujet lecteur et une œuvre qui résiste, qui interpelle, qui demande à être habitée, interrogée, réévaluée ; une dynamique qui rejoint également les approches de la lecture transactionnelle, notamment chez Rosenblatt (1994), pour qui le sens naît de l'interaction entre texte et lecteur.

Cette approche rompt résolument avec les conceptions transmissives de la lecture, souvent encore présentes dans les pratiques scolaires ou universitaires, où l'on attend des apprenants qu'ils retrouvent « le bon sens » du texte, qu'ils valident une interprétation normative, ou qu'ils répondent à des questions de compréhension littérale. Elle invite au contraire à problématiser la lecture comme un acte subjectif, actif, et évolutif, qui mobilise l'histoire personnelle du lecteur, ses affects, ses représentations, sa mémoire, ses savoirs tacites. Ainsi, chaque lecture devient une recreation, une co-élaboration du sens, et chaque apprenant est reconnu comme un interprète légitime du texte : ce que Jean-Louis Jouve nomme « l'implication du lecteur », essentielle dans la construction d'une posture interprétative autonome (Jouve, 1992).

Dans une perspective pédagogique, cette conception dialogique de la lecture a de profondes implications. Elle permet d'accompagner les apprenants dans une démarche d'appropriation personnelle des œuvres, en les incitant à formuler des hypothèses de lecture, à verbaliser leurs réactions émotionnelles, à justifier leurs interprétations, à confronter leurs points de vue à ceux des autres. Cette posture engage non seulement des compétences linguistiques fines (telles que la reformulation, la paraphrase, l'expression nuancée de l'opinion, l'usage de connecteurs logiques), mais également des compétences cognitives et sociales de haut niveau : écoute active, pensée complexe, gestion de la divergence : autant de compétences explicitement valorisées dans les descripteurs B1-B2 du CECRL.

La lecture dialogique se déploie particulièrement bien dans les contextes multilingues et multiculturels du FLE. En effet, les apprenants y viennent avec des horizons culturels variés, des schémas interprétatifs différents, des sensibilités contrastées. Loin de lisser ces différences, l'approche dialogique les valorise comme autant de ressources interprétatives. Le texte littéraire devient alors un lieu de rencontre, non seulement entre le lecteur et l'auteur, mais entre les lecteurs eux-mêmes. Il permet de faire émerger des débats, des comparaisons interculturelles, des mises en perspective enrichissantes. Il favorise une forme de diplomatie interprétative, où l'on apprend à écouter l'autre sans renoncer à soi, à coexister dans la pluralité des lectures ; ce qui rejoint les finalités de la compétence interculturelle développée dans les sections précédentes.

Prenons, par exemple, un extrait du roman *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome, dans lequel la narratrice évoque les désillusions liées à l'immigration vers l'Europe. Un lecteur européen pourra y voir une critique des mythes de l'intégration et des illusions d'ascension sociale ; un lecteur africain y lira peut-être un écho aux pressions familiales et aux attentes sociales autour du départ. Ces lectures ne s'opposent pas : elles s'éclairent mutuellement, elles se tissent dans une polyphonie interprétative qui enrichit la compréhension de chacun. Le rôle de l'enseignant est ici central : il ne s'agit pas de départager les lectures, mais de faciliter leur cohabitation, d'en faire le moteur d'un apprentissage profond et de guider les apprenants vers une interprétation située, argumentée, consciente des enjeux sociaux et symbolique du texte.

Pour que cette lecture dialogique soit pleinement effective en classe de FLE, elle doit s'appuyer sur des dispositifs concrets : des ateliers de lecture à voix haute, où l'on explore les effets rythmiques, émotionnels, sonores du texte ; des carnets de lecture personnels, où chaque apprenant note ses réactions, ses questions, ses liens avec d'autres textes ou expériences de vie ; des cercles de lecture interprétative, où les élèves débattent

de leurs compréhensions respectives ; des écrits d'appropriation (lettres aux personnages, changements de point de vue, prolongements narratifs) qui permettent de se projeter dans le texte : ce sont ces pratiques-là que nous avons mobilisées dans notre dispositif pédagogique et elles ont donné lieu aux éléments analysés dans la section méthodologique.

L'enjeu n'est pas seulement linguistique : il est existentiel et éthique. Lire dans une langue étrangère, dans une langue « autre », c'est accepter de se déplacer, de se transformer, de se confronter à des univers de sens qui ne sont pas les nôtres. C'est faire l'expérience d'un décentrement, mais aussi d'une reconnaissance possible. À travers la lecture dialogique, l'apprenant découvre qu'il a voix au chapitre, que sa lecture – même hésitante, même partielle – a une valeur. Il découvre aussi que le texte ne lui impose pas une vérité, mais lui propose un horizon d'exploration et que cet horizon est précisément le lieu où le sens critique peut se déployer.

5. Choix des œuvres littéraires et justification didactique

5.1 Pourquoi la littérature en FLE ? Une légitimation didactique

L'intégration de la littérature en classe de français langue étrangère ne relève ni du simple embellissement culturel ni d'un acte décoratif au sein d'un dispositif d'apprentissage fondamentalement tourné vers la communication fonctionnelle. Elle ne peut être réduite à une « pause littéraire » dans un parcours linguistique essentiellement normatif. Bien au contraire, dans une approche critique et humaniste du FLE, la littérature devient un outil didactique à part entière, porteur de sens, de conflit, d'altérité, de mémoire et de subjectivité. Elle offre un matériau authentique d'une densité linguistique et symbolique inégalée, qui permet à l'enseignant d'ouvrir avec ses apprenants des espaces de réflexion personnelle, d'exploration identitaire, et de confrontation interculturelle.

Encore faut-il opérer des choix réfléchis. Le recours aux œuvres littéraires ne peut se faire de manière arbitraire ou sur des critères purement esthétiques. Une œuvre pertinente en contexte FLE est une œuvre qui, tout en conservant sa complexité artistique, permet une mobilisation didactique souple, adaptée à des niveaux de langue variés et à des objectifs pédagogiques diversifiés. Elle doit pouvoir résonner avec l'expérience des apprenants, tout en les confrontant à des univers de sens nouveaux, parfois déstabilisants. Elle doit offrir un espace de projection, mais aussi de décentrement. Elle doit, enfin, permettre de travailler des compétences linguistiques fines (compréhension de l'implicite, interprétation, reformulation, expression d'un point de vue) tout en activant des dimensions socio-affectives et culturelles conformément aux attentes du CECRL concernant l'expression d'opinions nuancées, l'interprétation de documents littéraires et la participation à des échanges complexes.

Dans cette perspective, notre choix s'est porté sur trois auteurs francophones contemporains : Leïla Sebbar, Fatou Diome et Patrick Chamoiseau : trois auteurs déjà reconnus dans les travaux en FLE pour leur portée interculturelle et leur potentiel de formation critique.

Tous trois ont en commun d'écrire depuis des marges – postcoloniales, diasporiques, créoles – et de mettre en récit des trajectoires de décentrement, de désarrimage, de négociation identitaire. Ils donnent voix à des sujets en tension entre plusieurs appartenances, plusieurs langues, plusieurs mémoires. Leurs textes permettent une lecture à plusieurs niveaux : linguistique, symbolique, politique, existentielle. Ce sont des œuvres qui parlent à la fois à la tête et au cœur, au vécu comme à la pensée.

5.2 Leïla Sebbar : voix liminale et pédagogie de l'implicite

Parmi les écrivaines francophones contemporaines qui interrogent les tensions entre langue, mémoire et appartenance, l'œuvre de Leïla Sebbar occupe une place singulière. Née d'un père algérien arabisant et d'une mère française, Sebbar incarne, dès sa biographie, une tension fondatrice entre deux histoires, deux filiations et deux imaginaires. Cette position « entre deux » ne se résout ni dans une synthèse pacifiée ni dans une scission stérile : elle devient le moteur même de son écriture, le lieu d'un questionnement incessant sur l'identité, la langue, la transmission et les silences qui les entourent. C'est précisément cette position liminale qui rend son œuvre précieuse dans le cadre d'un enseignement du FLE axé sur l'interculturalité et la subjectivation.

Les nouvelles réunies dans *La jeune fille au balcon* ou *Le Chinois vert d'Afrique* constituent des récits fragmentés, où s'exprime une parole souvent adolescente, traversée par l'incompréhension familiale, le racisme ordinaire, la honte linguistique, la difficulté à se situer entre deux cultures qui s'ignorent ou s'affrontent. Pour illustrer cette tension identitaire, Sebbar met en scène des voix adolescentes hantées par la question de la langue et de la filiation. Dans *La jeune fille au balcon*, par exemple, l'écrivaine met en scène une narratrice qui est traversée par une incertitude linguistique profonde. Elle oscille entre la langue du père et celle de la mère (Sebbar, 1996). Cette hésitation identitaire constitue un excellent déclencheur de débat en classe surtout en ce qui concerne le rapport intime à la langue, à la mémoire familiale et à la transmission. De même, dans *Le Chinois vert d'Afrique*, la confrontation avec une photographie devient l'occasion d'un trouble interprétatif, révélant un décalage entre l'image qui est perçue et le sens qu'elle est censée véhiculer (Sebbar, 1994). Ce genre de situations ouvre un espace didactique idéal pour travailler l'implicite, l'invisible et l'interprétation polyphonique, particulièrement bien adaptés aux niveaux B1 et B2 du CECRL.

Ces textes, courts mais denses, mettent en scène des sujets en quête d'émancipation, tiraillés entre la fidélité à des origines tues et la volonté de s'inventer dans un monde qui les stigmatise. On y lit l'indicible d'une guerre d'Algérie non dite dans les familles, le déni d'une filiation coupée, le silence d'un père muet ou d'une mère honteuse. L'écriture de Sebbar fait ainsi résonner des silences historiques et intimes, en leur donnant une forme littéraire où l'implicite, l'ellipse et la suggestion jouent un rôle central.

Dans un cadre didactique, ces textes permettent un travail approfondi sur la langue comme vecteur de mémoire et d'émotion. La narration à la première personne, fréquente dans ces récits, offre un terrain privilégié pour l'analyse de l'énonciation, des temps du passé, des marqueurs subjectifs. Le style de Sebbar, à la fois sobre et chargé d'émotion contenue, permet aux apprenants de travailler la nuance, l'implicite, les effets de style. Le

lexique employé est riche en champs sémantiques liés à la ville, à la filiation, à l'exil, ce qui facilite la construction d'activités lexicales ciblées.

Mais au-delà de ces aspects linguistiques, c'est surtout la charge symbolique des textes qui en fait des supports puissants pour une pédagogie de l'altérité. Les personnages de Sebbar, ni totalement intégrés ni résolument marginaux, incarnent cette tension identitaire que beaucoup d'apprenants connaissent eux-mêmes : vivre entre plusieurs langues, plusieurs appartenances, plusieurs injonctions contradictoires et parfois déstabilisantes. Lire Sebbar, c'est donc non seulement découvrir une parole littéraire singulière, mais aussi offrir aux élèves un miroir possible, une voix dans laquelle résonne parfois leur propre expérience. Cette dimension projective ouvre la voie à des ateliers d'écriture personnelle, à des débats interculturels, à des exercices de reformulation identitaire. L'apprenant devient alors non plus seulement locuteur, mais sujet d'un récit possible, inscrit dans une histoire collective qui dépasse la sienne.

Un autre aspect remarquable de l'œuvre de Sebbar est son usage de l'image dans le récit. Dans *Le Chinois vert d'Afrique*, l'écrivaine insère des photographies anciennes autour desquelles elle construit des récits fictionnels. Ce dialogue entre texte et image ouvre des perspectives pédagogiques fécondes : il permet de travailler la description, l'interprétation visuelle, la narration à partir d'un support non verbal. Il pose aussi la question de la mémoire : que nous dit une photographie ? Que tait-elle ? Comment peut-on imaginer l'histoire d'un visage anonyme ? Cette articulation entre visible et invisible, entre le dit et le tu, fait écho au travail d'écriture lui-même, entendu comme une mise en récit de ce qui échappe à la parole ordinaire.

Enfin, l'intérêt de Sebbar en classe de FLE tient aussi à sa capacité à faire le lien entre le personnel et le politique, entre la sphère intime et les héritages historiques. Travailler sur ses textes, c'est introduire dans la classe des thématiques majeures – colonisation, immigration, mémoire, appartenance – sans les aborder de manière théorique ou frontale, mais à travers des histoires de vie incarnées. C'est permettre à l'élève de s'approprier ces enjeux non comme de simples objets d'étude, mais comme des expériences humaines vécues, racontées, transfigurées par la littérature. À ce titre, l'écriture de Leïla Sebbar s'avère être un puissant levier pour une pédagogie de la complexité, de la sensibilité, et de la parole retrouvée.

5.3 Fatou Diome : migration, désillusion et critique sociale

Par ailleurs, nous citons l'une des voix les plus marquantes de la littérature francophone contemporaine, celle de Fatou Diome qui s'impose avec force par sa lucidité, sa profondeur critique et son engagement contre les stéréotypes qui empoisonnent les relations entre l'Afrique et l'Europe. Née au Sénégal et résidant en France, l'écrivaine incarne un regard double, à la fois situé et déplacé, porté depuis les marges mais tourné vers le centre, traversé par la mémoire coloniale, les ruptures de l'exil et les promesses parfois trompeuses de l'Occident. Dans son roman *Le Ventre de l'Atlantique*, œuvre désormais emblématique, elle déconstruit avec finesse les imaginaires de la migration, les illusions de réussite sociale en Europe, et les attentes écrasantes projetées sur ceux qui sont partis. Pour rendre sensible cette tension entre rêve migratoire et désillusion, Fatou Diome construit des images fortes qui peuvent être exploitées en classe de FLE. Dans *Le Ventre*

de l'Atlantique, Fatou Diome mobilise une écriture imagée à travers laquelle elle rend compte de l'expérience migratoire et des tensions que cette dernière génère. Dans ce sens, à travers ses métaphores maritimes par exemple, l'élément liquide apparaît à la fois comme un espace de séparation et de danger, cristallisant les espoirs et les désillusions liés au départ (Diome, 2003). Cette dimension symbolique constitue un support idéal pour travailler les images poétiques, les représentations de la migration et les contrastes culturels en classe. Par ailleurs, l'œuvre met en lumière les tensions entre ceux qui partent et ceux qui restent, révélant ainsi des rapports complexes faits d'attente, de projection et parfois de désillusion.

D'un point de vue didactique, ces extraits offrent un terrain riche pour le développement des compétences décrites dans le CECRL. Au niveau B1, ils permettent aux apprenants d'exprimer une opinion personnelle, de décrire des sentiments ou des expériences, et de comprendre des passages littéraires courts comportant une dimension symbolique. Au niveau B2, ils sollicitent des opérations interprétatives plus complexes, telles que l'analyse de l'implicite, la reformulation nuancée d'un point de vue ou la mise en relation de perspectives divergentes. Par ailleurs, ces passages constituent un support pertinent pour introduire des discussions interculturelles sensibles, liées notamment à la mobilité, à la pression familiale ou aux attentes communautaires, particulièrement significatives pour un public en formation professionnelle comme celui de l'OFPPPT, souvent confronté à ces enjeux dans son environnement social, familial ou médiatique.

Le roman se structure autour d'une narratrice sénégalaise vivant en Alsace, entre distance critique et nostalgie douloureuse. À travers sa voix, Fatou Diome tisse une réflexion dense sur les liens familiaux, les injonctions communautaires, les désillusions de l'immigration et les rapports de domination symbolique. L'Europe, loin d'être idéalisée, apparaît comme un espace de désenchantement, d'humiliation discrète, de solitude et d'effacement identitaire. L'Afrique, de son côté, n'est pas peinte comme un refuge idéalisé, mais comme un lieu de pressions sociales, de traditions rigides, de fantasmes migratoires nourris par des images médiatiques biaisées. C'est donc à une critique bilatérale que se livre l'auteure, refusant tout manichéisme, et invitant à penser les circulations humaines sous l'angle du déséquilibre, du malentendu, de la perte.

Dans une perspective didactique, le potentiel d'un tel texte est considérable. *Le Ventre de l'Atlantique* permet d'aborder de front des problématiques contemporaines majeures : les migrations, les rapports Nord-Sud, le racisme structurel, la pression de la réussite, les clivages culturels au sein des familles transnationales. Mais il ne s'agit pas seulement de contenus : la langue elle-même, chez Diome, est un espace de résistance. Son style, mêlant ironie, lyrisme et sarcasme, déconstruit les poncifs, joue avec les codes, et oblige le lecteur à penser autrement. Elle interroge la langue française de l'intérieur, y insère des tournures populaires, des références africaines, des images fortes, des adresses directes au lecteur. Cette richesse stylistique constitue un terrain d'analyse fertile pour les apprenants de FLE : étude des procédés rhétoriques, repérage de la polyphonie, interprétation des registres de langue.

Mais l'intérêt majeur du roman réside dans sa capacité à provoquer un dialogue interculturel authentique. En confrontant les apprenants à un récit de migration désenchanté, à des rêves brisés, à des conflits de loyauté, le texte les pousse à interroger leurs propres représentations : que signifie réussir ? Qu'attend-on de ceux qui partent ? Quels rapports

entretenons-nous avec ceux que nous considérons comme « étrangers » ? Ces interrogations peuvent être exploitées en classe à travers des activités variées : débats interprétatifs, productions d'écrits argumentatifs, reconstitution de dialogues entre personnages, écriture de lettres fictives ou d'échos narratifs.

Par ailleurs, la structure narrative du roman – alternant passages narratifs et réflexions introspectives – autorise une approche pédagogique progressive : des extraits courts peuvent être choisis pour des niveaux intermédiaires, tandis que l'analyse globale de l'œuvre conviendra à des apprenants plus avancés. La richesse lexicale, le style expressif et l'accessibilité relative du texte en font un support adapté pour travailler à la fois la compréhension fine, l'expression personnelle et l'argumentation critique.

Enfin, l'un des apports les plus précieux de *Le Ventre de l'Atlantique* réside dans la subjectivation qu'il autorise : les apprenants, en particulier ceux qui vivent eux-mêmes des situations de migration, de déracinement ou de double appartenance, peuvent y trouver des échos à leur propre vécu. Le roman devient alors un miroir, un espace d'identification, de catharsis ou de mise à distance. Lire Diome, ce n'est pas seulement lire « l'autre », c'est aussi, parfois, se lire soi-même autrement. C'est comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas neutre, mais engage un rapport au monde, aux frontières, au corps, à la mémoire. C'est aussi, potentiellement, apprendre à parler une langue pour mieux se dire – contre les clichés, les silences, les assignations.

Ainsi, dans une pédagogie du FLE soucieuse de sens et d'engagement, *Le Ventre de l'Atlantique* s'impose non seulement comme une œuvre littéraire de grande qualité, mais comme un levier puissant de formation. Il nous rappelle que l'acte d'enseigner une langue est aussi, souvent, un acte politique : un acte de transmission, de mise en voix, de reconnaissance.

5.4 Patrick Chamoiseau : créolité, langue en lutte et décentrement linguistique

En outre, dans le paysage de la littérature francophone postcoloniale, l'œuvre de Patrick Chamoiseau occupe une position singulière, à la fois marginale et fondatrice, périphérique et centrale. Écrivain martiniquais, penseur de la créolité, artisan d'une langue en insurrection, Chamoiseau remet en question les cadres classiques du roman, bouleverse la syntaxe française héritée de la colonisation, et propose une poétique du monde marquée par la mémoire de l'esclavage, de la dépossession, et de l'arrachement identitaire. Son écriture se situe dans ce que Glissant nommait la « Relation » – un espace mouvant, traversé de forces historiques, de voix multiples, de récits éclatés (Glissant, 1990). Lire Chamoiseau, c'est faire l'expérience d'une langue qui lutte contre elle-même, qui refuse la transparence, qui se défait de ses automatismes pour retrouver un pouvoir de dire singulier, charnel, ancré.

Pour rendre sensible cette tension entre domination linguistique et réinvention créatrice, Chamoiseau formule des images fortes qui permettent une mise en travail didactique féconde. Dans *Écrire en pays dominé*, évoque le rapport de domination qu'exerce la langue française sur le sujet colonisé, décrivant de la sorte une expérience d'aliénation linguistique marquée par une forme de contrainte et d'oppression (Chamoiseau, 1997).

D'un point de vue didactique, nous remarquons que ces extraits offrent un terrain privilégié pour développer des compétences avancées du CECRL. Au niveau B1, certains passages courts peuvent introduire la notion de variation linguistique et sensibiliser les apprenants à l'oralité. Au niveau B2, ils permettent d'interpréter des procédés stylistiques complexes, d'identifier des ruptures de ton, de reformuler des passages poétiques ou encore de discuter des enjeux politiques liés à la norme linguistique. L'œuvre de Chamoiseau constitue ainsi un levier pour développer la conscience métalinguistique, particulièrement utile pour des apprenants plurilingues ou confrontés à des représentations hiérarchisantes des langues.

Dans une perspective didactique, l'œuvre de Chamoiseau constitue à la fois un défi et une ressource d'une richesse inestimable. Il ne s'agit pas ici d'un texte qui se livre facilement, ni qui se plie aux exigences d'une lecture linéaire ou d'une communication fonctionnelle. Il exige un déplacement du lecteur, une posture de disponibilité, une écoute lente. Mais c'est précisément cette difficulté qui en fait un levier pédagogique puissant dans un enseignement du FLE centré sur la pensée critique, la variation linguistique et l'éducation esthétique. En sortant les apprenants de la norme, en les confrontant à un usage subversif de la langue, Chamoiseau leur propose une autre relation au français : non plus celle de la soumission ou de la performance grammaticale, mais celle de la création, du jeu, de la réinvention.

Dans *Écrire en pays dominé*, essai à la fois autobiographique, poétique et politique, Chamoiseau interroge la domination culturelle exercée par la France sur ses anciennes colonies, à travers la langue, les institutions scolaires, les modèles littéraires. Il y raconte le combat de l'enfant martiniquais qu'il fut, élevé dans le mépris de sa langue maternelle – le créole – et dans l'idéalisation d'un français académique inatteignable. Cette expérience d'aliénation linguistique, transfigurée par l'écriture, devient chez lui une quête de libération par la langue même, une tentative de réappropriation créative du français, où le créole infiltre le texte, le désaxe, le rythme, le sature d'une énergie neuve.

Travailler ce texte en classe de FLE permet d'aborder de front les questions de domination symbolique, de légitimité linguistique, de hiérarchie des normes. Il devient un support idéal pour explorer la diversité du français – ses variantes, ses registres, ses formes minorées – et pour engager une réflexion sur ce que signifie « bien parler », « parler juste », « parler vrai ». Les apprenants sont ainsi invités à sortir d'une vision monolithique de la langue pour entrer dans une approche plurielle, critique, consciente des enjeux sociaux et politiques du langage.

D'un point de vue formel, les textes de Chamoiseau – qu'il s'agisse de ses romans comme *Texaco*, ou de ses essais poétiques – offrent un terrain d'expérimentation rare. Son usage de la parataxe, des ruptures de ton, des insertions créoles, des jeux de typographie et de ponctuation, peut être mis en travail dans des ateliers d'oralisation, de mise en voix, de réécriture créative. On peut par exemple proposer aux apprenants de pasticher son style, de transposer un récit personnel dans un registre poétique inspiré de l'oralité, ou de créer un texte où leur propre langue maternelle vienne « contaminer » le français. Ces activités ne visent pas à imiter une écriture mais à libérer une parole, à expérimenter une langue habitée.

Au-delà de la forme, c'est la portée éthique et politique de l'œuvre de Chamoiseau qui justifie son intégration dans une pédagogie du FLE renouvelée. En soulignant que

toute parole s'inscrit dans une mémoire et participe d'un rapport de lutte, Chamoiseau confère à l'acte d'écrire et, par extension, à l'apprentissage d'une langue une dimension profondément existentielle. Apprendre cette langue ne revient donc plus seulement à se conformer à une norme extérieure, mais à s'inscrire dans un espace traversé par des enjeux historiques, identitaires et symboliques (Chamoiseau, 1997).

Dans un contexte d'enseignement du FLE en Europe – souvent marqué par une focalisation sur le français de France, académique, standard –, la lecture de Chamoiseau vient ouvrir des brèches. Elle remet en question les évidences, elle invite à penser la langue comme espace de lutte, de poésie, de réinvention identitaire. Elle permet enfin aux apprenants issus de contextes plurilingues, postcoloniaux, ou marginalisés, de se reconnaître dans une langue autrement dite, d'entendre leur propre complexité dans une œuvre exigeante mais profondément hospitalière. En cela, l'intégration de Patrick Chamoiseau dans un corpus didactique n'est pas un simple enrichissement culturel : c'est un acte pédagogique de décentrement, de reconnaissance et d'émancipation.

6. Cadre méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative visant à examiner les effets d'un dispositif d'enseignement littéraire sur la construction identitaire, la pensée critique et les compétences interprétatives d'apprenants de FLE. Le cadre méthodologique qui est présenté ci-dessous expose le contexte institutionnel de l'étude, le profil des participants, l'organisation du dispositif d'enseignement, ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données mobilisés dans l'expérimentation.

L'étude a été menée au Maroc, au sein de l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPPT), durant l'année académique 2024–2025. Elle s'est déroulée dans des groupes qui appartiennent à la filière Gestion des entreprises, option Commerce, un contexte où la maîtrise du français joue un rôle à la fois académique, professionnel et social. Ce cadre présente un intérêt particulier pour l'analyse des pratiques interprétatives, dans la mesure où il réunit un public plurilingue, majoritairement arabophone, ayant souvent développé un rapport utilitaire à la langue française, mais peu d'expérience approfondie de lecture littéraire.

Le dispositif didactique mobilisé s'est déployé sur quarante heures, réparties en environ quinze séances de deux heures trente chacune. Il est fondé sur une approche dialogique et interprétative de la lecture littéraire, inspirée de la pensée bakhtinienne, ainsi que sur une perspective critique visant à amener les apprenants à interroger leurs représentations, leurs imaginaires et leurs rapports aux langues. En effet, les séances alternaient la lecture d'extraits littéraires, les échanges collectifs, l'analyse des procédés discursifs, les productions écrites subjectives (carnets de lecture, écrits d'appropriation, ainsi que des moments réflexifs permettant d'explicitier les prises de position interprétatives). Ce dispositif cherchait à articuler l'exigence linguistique avec la prise en compte de la subjectivité des apprenants, en leur offrant un espace de parole et d'élaboration personnelle.

Le corpus que nous avons choisi pour ce dispositif se compose d'œuvres de Leïla Sebbar, Fatou Diome et Patrick Chamoiseau. Ces trois auteurs francophones contemporains

ont été retenus pour la manière dont ils mettent en scène des identités fragmentées, des expériences migratoires, des tensions linguistiques et des rapports de domination symbolique. En effet, nous pouvons dire que leur écriture qui est à la fois accessible et dense, constitue un terrain fertile pour explorer la pluralité des voix, les enjeux interculturels et les processus de subjectivation. Ce corpus nous offre un support adéquat afin de pouvoir observer la manière dont les apprenants investissent leurs propres expériences dans l'interprétation des textes.

Concernant la collecte des données, elle s'est appuyée sur plusieurs sources qualitatives qui permettent une certaine triangulation méthodologique. En effet, les séances ont fait l'objet d'observations directes accompagnées de grilles renseignées de manière systématique. L'enseignante a également pris des notes sur les interactions, les réactions verbales et non verbales, ainsi que sur les moments de tension ou de rupture interprétative. Les journaux de lecture tenus par les apprenants constituent une autre source majeure : ils permettent d'accéder à leurs perceptions, émotions, hésitations, prises de conscience et cheminements interprétatifs. Par ailleurs, aucun enregistrement audio ou vidéo n'a été réalisé, conformément aux contraintes institutionnelles et par souci éthique.

Pour ce qui est de l'analyse des données, elle s'est déroulée selon une approche thématique inductive inspirée de l'analyse de contenu. Les journaux de lecture, les observations et les notes ont été lus à plusieurs reprises, annotés, puis codés en fonction de catégories émergentes telles que l'identification, la résistance, le décentrement, l'émotion, la reformulation ou la prise de parole. Ces catégories ont ensuite été regroupées en thèmes, ce qui a permis de dégager les dynamiques interprétatives à l'œuvre et les effets du dispositif sur la construction identitaire et langagière des apprenants. Cette méthode qualitative offre une compréhension fine des phénomènes observés et permet d'appréhender la lecture littéraire comme un espace d'engagement subjectif et de transformation.

7. Dispositif didactique proposé : principes et mise en œuvre

Le dispositif didactique repose sur une approche dialogique et critique de la lecture littéraire, dans laquelle l'apprenant est envisagé comme un sujet interprétant engagé dans la co-construction du sens (Bakhtine, *op. cit.* ; Freire, *op. cit.*). Les œuvres de Sebbar, Diome et Chamoiseau s'inscrivent dans cette perspective en permettant de travailler les enjeux identitaires, interculturels et critiques liés à la langue.

Dans sa mise en œuvre, le dispositif articule plusieurs moments pédagogiques, à savoir une entrée dans l'univers de l'œuvre ; une lecture collective et orale qui favorisent la polyphonie interprétative ; des discussions ouvertes où le sens se négocie et se construit dans l'échange ; des productions personnelles qui permettent l'appropriation créative du texte ; et enfin, une phase réflexive qui invite l'apprenant à expliciter ses perceptions et à relier la lecture à sa propre expérience. Cette démarche, centrée sur la subjectivation et la prise de parole, transforme la classe en un espace de narration, de confrontation des imaginaires et d'élaboration du sens. Elle vise ainsi à faire de la langue non seulement un outil de communication, mais un lieu de construction identitaire et citoyenne.

8. Analyse et discussion des résultats

L'analyse des journaux de lecture, des observations de classe et des notes qui ont été prises tout au long du dispositif met en évidence une transformation progressive du rapport des apprenants à la lecture littéraire. Au début de l'expérimentation, la majorité d'entre eux abordait les textes avec une posture essentiellement scolaire, centrée sur la recherche du « bon sens » ou du sens attendu par l'enseignant. Toutefois, au fil des séances, une évolution notable s'est opérée : les apprenants ont commencé à formuler des interprétations personnelles, à relier les textes à leur propre vécu et à accepter la pluralité des lectures possibles. Cette évolution témoigne d'une entrée dans une lecture dialogique, conforme à la perspective bakhtinienne selon laquelle le sens se construit dans l'interaction entre les voix du texte et celles du lecteur.

Cette dynamique a été particulièrement visible lors de la lecture des œuvres de Leïla Sebbar et de Fatou Diome. Plusieurs apprenants ont exprimé un sentiment d'identification aux personnages confrontés à des tensions linguistiques ou familiales. Les journaux de lecture révèlent par exemple des réactions telles que : « J'ai une certaine impression que la narratrice parle de moi quand elle dit qu'elle ne sait pas à quelle langue elle appartient ». En effet, ce type de formulation montre que les textes ont agi comme des miroirs identitaires qui permettent aux apprenants de mettre en mots des expériences qu'ils n'avaient jamais explorées dans un cadre académique. Ainsi, la littérature devient un espace de reconnaissance, ce que Kramsch (*op. cit.*) décrit comme un processus essentiel dans la construction du sujet multilingue.

Les moments de résistance interprétative constituent également un résultat significatif. En effet, certaines scènes de *Texaco* ou du *Ventre de l'Atlantique* ont suscité des incompréhensions, voire des réactions de rejet. Ces résistances, loin d'entraver l'apprentissage, se sont avérées productives : elles ont ouvert des discussions sur les rapports de domination, la violence symbolique ou les imaginaires de la migration. Ces tensions interprétatives ont permis aux apprenants de prendre conscience de leurs propres représentations culturelles et de les confronter à celles véhiculées par les textes. On observe ici un processus de décentrement, au sens où l'entend Byram (1997), indispensable à la compétence interculturelle.

Parallèlement, le dispositif a favorisé le développement d'une pensée critique dans la mesure où au fil des séances, les apprenants ont appris à nuancer leurs positions, à argumenter, à reformuler des points de vue divergents et à interroger les images médiatiques associées à l'exil, à la réussite sociale ou à la langue française. Certains journaux de lecture témoignent de ce déplacement : « Je croyais que partir en Europe était toujours une réussite, mais le texte montre autre chose ». Ce type de prise de conscience révèle que la littérature peut agir comme un contre-discours, ouvrant la voie à une réflexion critique sur des représentations largement partagées.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que la mobilisation d'un corpus francophone engagé, associée à une pédagogie de la lecture interprétative, permet non seulement de renforcer les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi de soutenir leur développement identitaire, interculturel et critique. Le dispositif mis en place au sein de l'OFPPPT apparaît ainsi comme un outil pertinent pour accompagner des publics pluri-lingues dans une démarche de subjectivation langagière et de construction de sens.

Conclusion

Loin d'être un simple enrichissement culturel ou esthétique ajouté à l'enseignement du FLE, la littérature apparaît, au terme de cette étude, comme un outil didactique structurant, capable de transformer en profondeur le rapport des apprenants à la langue, au monde et à eux-mêmes. L'approche dialogique mobilisée, fondée sur la lecture d'œuvres francophones contemporaines a montré que la littérature peut devenir un espace privilégié où la langue est non seulement apprise, mais expérimentée, interrogée et investie subjectivement.

Le dispositif mis en œuvre dans le contexte de la formation professionnelle s'appuie sur une articulation étroite entre lecture, interprétation, discussion et écriture d'appropriation. Il vise à favoriser l'engagement personnel des apprenants, à renforcer leurs compétences linguistiques et discursives, et à encourager une posture réflexive face aux enjeux culturels, identitaires et politiques portés par les textes. Les résultats observés ; qu'il s'agisse de l'accroissement de la prise de parole, de l'implication affective, de la qualité des productions ou de l'évolution des postures interprétatives, confirment la pertinence d'une telle démarche pour des publics plurilingues.

Il ne s'agit pas ici de proposer un modèle reproductible à l'identique, mais d'ouvrir une perspective : celle d'une pédagogie littéraire qui reconnaît la parole de l'apprenant, accueille la pluralité des voix et fait de la classe un espace de co-construction du sens. Loin de sacraliser la littérature, cette approche la rend disponible, vivante, en la réinscrivant dans l'expérience des apprenants. Dans cette optique, la littérature devient non seulement un support linguistique, mais un vecteur de subjectivation, de reconnaissance et d'émancipation, au service d'une citoyenneté plurilingue et critique.

BIBLIOGRAPHIE

Auteurs littéraires du corpus

- Chamoiseau, Patrick (1992). *Texaco*. Paris : Gallimard.
Chamoiseau, Patrick (1997). *Écrire en pays dominé*. Paris : Gallimard.
Diome, Fatou (2003). *Le ventre de l'Atlantique*. Paris : Anne Carrière.
Sebbar, Leïla (1994). *Le Chinois vert d'Afrique*. Paris : Seuil.
Sebbar, Leïla (1996). *La jeune fille au balcon*. Paris : Thierry Magnier.

Références théoriques générales

- Bakhtine, Mikhaïl (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
Bakhtine, Mikhaïl (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London : Routledge.
Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
Freire, Paulo (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Continuum.
Glissant, Édouard (1990). *Poétique de la Relation*. Paris : Gallimard.
Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
Kramsch, Claire (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford : Oxford University Press.

Didactique du FLE, littérature et lecture

Aden, Joëlle (2019). *Empathie, émotions et langage*. Paris : Didier.

Dufays, Jean-Louis (2005). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Jouve, Jean-Louis (1992). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.

Rosenblatt, Louise M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale : Southern Illinois University Press.

Tauveron, Catherine (1999). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Références sur l'interprétation, la subjectivité et la pensée critique

Bardin, Laurence (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Cadres institutionnels et linguistiques

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Conseil de l'Europe (2020). *Volume complémentaire du CECRL*. Didier.

Houda Wahbi

Département de Langue Française

Université Hassan II de Casablanca – Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Mohammedia, Maroc

wahbihouda@outlook.fr

EXPLORATION D'UN TEXTE LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : DOSSIER PÉDAGOGIQUE SUR « LA VOIX DE ROBERT DESNOS »

ZÁVIŠ ŠUMAN

ABSTRACT

Exploring a literary text in the teaching of French as a foreign language (FFL)

Teaching resource on *The Voice of Robert Desnos*

This educational guide presents a pedagogical project focused on teaching **modern poetry** in **French as a Foreign Language (FFL)**. It argues that, although modern poetry often seems obscure because it abandons the purely communicative function of language, it can actually become a valuable tool for developing learners' **critical awareness, creativity, and interpretive skills**. The author opposes the current trend of undervaluing literature, asserting that literary study remains essential in an age dominated by AI and communication-oriented methods. Rather than avoiding the difficulties of modern poetry – its commonly assumed lack of logical structure, paradoxical imagery, and ambiguous meanings – teachers should transform these challenges into opportunities for **discussion and discovery**. The proposed activities aim to **help** both teachers and learners overcome the misconception that modern poetry is inaccessible. A poem by **Robert Desnos** ("La voix de Robert Desnos" / The Voice of Robert Desnos) is used as a **practical** example, encouraging playful yet structured interpretation through **guided questions** and **inductive reasoning**. The project targets mainly **young adult learners (B1 level or higher)** and can be used in university or international programs for undergraduates. The dossier includes a glossary for advanced terminology and was developed collaboratively with students at **Charles University** (Czech Republic, Prague) between 2023 and 2026.

Keywords: Modern Poetry; Robert Desnos; FFL (French as a Foreign Language); Literature Teaching; Creativity; Interpretation; Pedagogical Innovation

Mots-clés : Poésie moderne ; Robert Desnos ; FLE (français langue étrangère) ; enseignement de la littérature ; créativité ; interprétation ; innovation pédagogique

(I) Les professeurs de littérature (et d'autant plus les professeurs de FLE) constatent souvent que la difficulté majeure de la poésie moderne réside dans le fait que **le langage n'a pas toujours une fonction purement instrumentale** (« dire vite et de façon efficace l'essentiel de ce que l'on veut transmettre »). Vu sous cet angle, miser sur l'approche qui ne passe pas sous silence la prétendue incommunicabilité ou l'intransitivité (cf. Marx 2005) de la poésie moderne peut paraître démodé ou trop élitiste à notre époque qui privilégie massivement les méthodes communicationnelles. Or nous tâcherons de démontrer que le travail sur les présupposés des stratégies de communication, qu'elles soient poétiques ou autres, pour en dévoiler les mécanismes sous-jacents, peut donner à l'enseignement du FLE une dimension propice au débat d'idées, et nous partirons de la conviction que ce prisme est à même de stimuler en classe de FLE une ambiance favorable aux échanges et de cultiver, de nourrir et d'affiner notre capacité à **comprendre** et à **goûter** les textes littéraires. Notre dossier se veut donc avant tout une contribution à cette tâche que nous croyons d'autant plus urgente que nous assistons partout à une dévalorisation de la littérature qui ne cesse de mobiliser de nombreux intellectuels pour sonner l'alarme et brandir les armes afin de la défendre (cf. Compagnon 2024 ; Pape François 2024). Elle représente à nos yeux, comme on l'aura compris, tout au contraire, l'une des voies privilégiées pour entretenir cette **vigilance critique**, plus que jamais nécessaire à l'heure où nous nous trouvons confrontés aux subterfuges toujours plus raffinés de l'IA.

L'enseignement de la langue portée par toute une civilisation, voire des civilisations française et francophones, riches entre autres d'un grand patrimoine littéraire, a su développer une pléthore de méthodes efficaces concernant l'explication des textes littéraires, et s'il entendait en faire économie, il ferait preuve, pour le dire brutalement et sans ménagement aucun, d'une malhonnêteté criarde (cf. déjà Benda 1927). Les négliger ou les écarter définitivement au prétexte qu'elles seraient « inutiles » ou relèveraient d'un snobisme archaïque empreint d'un esprit de tour d'ivoire risquerait de consacrer, voire de légitimer, la paresse, et reviendrait à se contenter d'une zone grise réduite à des formules de pacotille et à des clichés, armes de prédilection des manipulations éristiques, contre lesquelles tout apprenant de français dispose des moyens de se prémunir. La tâche qui incombe au professeur de FLE consiste à lui en faciliter l'accès et à le motiver, quelles que soient ses connaissances et compétences préalables en matière de littérature².

(II) Revenons donc au cas de la poésie moderne que notre dossier cible tout particulièrement. L'**absence de liens logiques explicites**, la multitude d'images **paradoxales** ou ressenties comme telles, une simple énumération / juxtaposition de réalités **hétérogènes** / hétérotopiques, parmi bien d'autres phénomènes, courent le risque d'entraîner le

¹ Sur Adolf Kroupa, organisateur infatigable de la vie culturelle à Brno et grand traducteur du français vers le tchèque (G. Apollinaire, R. Desnos, P. Éluard, L.-P. Fargue, Y. Goll, P. Neruda, J. Prévert, L. S. Senghor, P. Verlaine), on se reportera – en attendant la thèse de Daniela Sochůrková (en préparation) – à l'essai biographique de Ludvík Kundera (1995), coéditeur et cotraducteur des poésies de Desnos (cf. Desnos 1984).

² Sur la riche palette de compétences que l'intégration des textes littéraires dans l'enseignement permet d'acquérir et de développer, voir notamment l'article de Václava Bakešová (2022, surtout p. 24–27).

lecteur peu expérimenté dans une sorte **de désarroi** ou **de malaise interprétatif**, ceci surtout dans un premier temps de lecture cursive. Nous sommes loin de vouloir cacher ces écueils, mais nous ne souhaitons pas non plus nous limiter à ce diagnostic somme toute assez banal. Aussi avons-nous mis en place des activités pédagogiques qui ont pour fonction principale d'aider les enseignants à affronter, sinon à surmonter ces difficultés. La contrainte dûment imposée, n'est-elle pas en dernière instance une source insoupçonnée de créativité ? La liste des auteurs qui y répondraient par l'affirmative serait fastidieuse à citer. Essayons donc de quitter le ton sourcilieux, ne sombrons pas dans la nostalgie dolente des temps passés et efforçons-nous de motiver nos apprenants en leur suggérant quelques modèles d'une pratique pédagogique ouverte au débat.

(III) L'objectif principal des activités proposées est par conséquent de donner à l'enseignant de même qu'à l'apprenant quelques pistes d'orientation pour les encourager à déraciner ou au moins à remettre en cause le **préjugé**, hélas beaucoup trop répandu, quant à la **prétendue obscurité de la poésie moderne**.

(IV) Le poème de Robert Desnos choisi pour ce dossier se prête merveilleusement à cette mission, car l'auteur y a recours à quelques procédés aisément repérables et pourtant complexes qu'il importera de **relever**, de **commenter** et d'**interpréter** en admettant en classe, du moins à titre provisoire, des **hypothèses ludiques fondées sur les associations intuitives des apprenants**.

(V) La poésie moderne permet cette approche à condition toutefois que le travail en dégage des éclaircissements **solides** et suffisamment **nuancés** qui ont toutes les chances d'aider l'apprenant à en tirer profit et à orienter ses lectures personnelles ultérieures. Or, contrairement à ce qu'on pourrait croire, **rien n'est moins aléatoire**, c'est-à-dire que l'enseignant doit suivre **un plan soigneusement élaboré** et si possible **explicite** : la lecture, aussi **attentive, lente et patiente** qu'elle soit, gagnera toujours en profondeur si elle peut s'appuyer sur une série de questions qui doivent être formulées de sorte que l'apprenant puisse, en y répondant, procéder généralement par le **raisonnement inductif** (allant donc de préférence du particulier au général). Tâche ardue pour le professeur mais en même temps un **investissement** qui ne manquera pas de se fructifier par une bonne assimilation des enjeux essentiels liés aux difficultés de lecture de la poésie / littérature moderne.

(VI) Notre dossier est destiné principalement à un **public de jeunes adultes** ayant acquis au moins le **niveau B1** et les activités que nous proposons sont classées par ordre de difficulté croissante. Il peut donc faire office dans les cours introductifs dispensés dans les universités (programmes de licence), mais aussi dans les établissements préparant les apprenants non-francophones au baccalauréat international (IBA) ou à d'autres types d'épreuves et certifications de FLE (niveau B1+).

(VII) Concernant les réponses aux activités proposées, nous fournissons, bien entendu, des éléments de correction. Cette précision appelle toutefois une nuance. Alors que les activités 1 à 4 reposent sur des questions pointues, ou, si l'on préfère, fermées,

portant directement sur le texte du poème et requièrent, par conséquent, des réponses aussi exactes que possible, les activités 5 à 11, à dominante littéraire, donnent lieu à un éventail de réponses nuancées, dont la pertinence dépend des critères d'analyse retenus. Les éléments de correction que nous proposons ne constituent donc qu'**une base de travail**, appelée à être enrichie, précisée et complétée par nos lectrices et lecteurs. Nous leur serions par ailleurs reconnaissants de bien vouloir nous communiquer leurs suggestions et leurs éventuels compléments (voir les coordonnées de contact à la fin de l'article).

(VIII) Notons également que les éléments de réponse suggérés ne prétendent nullement apporter une explication définitive aux problématiques soulevées. En revanche, s'ils offrent à l'enseignant les principales pistes de réflexion propres à lui **faciliter la préparation de ses cours**, notre objectif sera atteint³. Dans les consignes et les explications que nous proposons, nous avons parfois recours à une **terminologie plutôt avancée**. Les notions ou expressions qui pourraient poser problème sont donc précédées d'un astérisque (*) et nous les définissons sommairement dans le **glossaire** qui se trouve en fin de notre dossier. Si besoin, nous invitons notre lecteur à le consulter.

(IX) Il convient, en outre, de signaler que les activités à dominante littéraire, notamment celles portant sur la temporalité (5), les éléments apocalyptiques (8) ou l'énonciation (9), demandent généralement **un temps d'étude plus important que les autres**. Dans ces conditions, une unité de cours de 45 minutes ne permet pas toujours d'en explorer tous les aspects de manière approfondie. Les développements proposés dans les différentes rubriques sont donc à considérer comme **des suggestions** destinées à accompagner le travail de l'enseignant. Il n'est **ni nécessaire ni attendu** de les traiter tous au cours d'une même séance. L'enseignant pourra, en fonction du temps dont il dispose, des besoins de sa classe et des objectifs qu'il s'est fixés, retenir les pistes qui lui paraissent les plus pertinentes. Cette souplesse lui permettra de conduire une leçon équilibrée, adaptée à son contexte d'enseignement, tout en préservant la richesse de l'approche proposée.

(X) En dernier lieu, il convient de préciser que le présent dossier a été conçu comme **une séquence pédagogique** cohérente, chaque activité répondant à un objectif principal clairement défini. Son exploitation intégrale permet de mettre en évidence la complémentarité entre littérature et langue : l'étude littéraire ne peut se concevoir sans un travail sur la langue, tout comme la littérature constitue un support privilégié pour approfondir les compétences linguistiques. Si, toutefois, l'enseignant ne dispose pas du temps nécessaire ou si ses objectifs pédagogiques et le niveau des apprenants l'y conduisent,

³ Selon l'enquête menée en 2022 par Anna Luběnová Morales (2024, p. 47), 82,7 % des enseignants de FLE dans les lycées tchèques de huit ans semblent avoir une attitude favorable à l'exploration de la littérature dans les cours de FLE. Ce résultat constitue une donnée particulièrement encourageante. C'est à ces enseignants que nous adressons notre travail, ne serait-ce que pour contribuer à faciliter leur tâche en leur permettant de trouver plus aisément le temps et la motivation nécessaires à la mise en œuvre – exigeante et chronophage – d'activités littéraires dans leurs cours. Cette démarche s'inscrit, qui plus est, dans un contexte politique peu favorable à l'enseignement du FLE en tant que deuxième langue étrangère obligatoire. Dans ce contexte, l'intégration de la littérature dans l'enseignement du FLE ne risque-t-elle pas d'en être la première victime ?

il peut adapter le parcours proposé en privilégiant, par exemple, les contenus littéraires et en écartant certaines activités, notamment celles consacrées à la consolidation du lexique.

(XI) Une première version de ce dossier a été présentée dans le cadre de l'enseignement assuré à Sorbonne Université (séminaire d'Anouch Bourmayan). Par ailleurs, plusieurs des activités proposées ont été expérimentées dans des cours de français langue étrangère dispensés dans des lycées pragoïs. Cette mise en œuvre nous a permis de recueillir les observations, les retours d'expérience et les suggestions de modification des personnes impliquées dans le dispositif. Nous tenons à exprimer notre vive reconnaissance à l'ensemble des personnes ayant contribué à cette phase d'évaluation. Leurs remarques et leurs suggestions ont constitué un apport déterminant dans la révision et l'amélioration de ce travail.

(XII) La version finale de ce dossier a été menée à bien dans un esprit de coopération enthousiaste avec les membres de mon séminaire « Littérature dans l'enseignement du FLE », proposé à la Faculté des Lettres de l'Université Charles entre 2023 et 2026. Je leur exprime ma plus vive gratitude pour leurs commentaires et leurs suggestions. Mes remerciements s'adressent tout particulièrement à mes anciens élèves, Lenka Jarolímová, Tereza Pilná, Marie Vestenická et Radim Friedel, qui ont apporté à ce travail un concours aussi précieux que consciencieux. Il va sans dire que j'assume seul l'entière responsabilité des éventuelles erreurs ou inexactitudes qui pourraient subsister.

Robert Desnos

La voix de Robert Desnos

Si semblable à la fleur et au courant d'air	
au cours d'eau aux ombres passagères	2
au sourire entrevu ce fameux soir à minuit	
si semblable à tout au bonheur et à la tristesse	4
c'est le minuit passé dressant son torse nu au dessus des	
beffrois et des peupliers	6
j'appelle à moi ceux-là perdus dans les campagnes	
les vieux cadavres les jeunes chênes coupés	8
les lambeaux d'étoffe pourrissant sur la terre et le linge	
séchant aux alentours des fermes	10
j'appelle à moi les tornades et les ouragans	
les tempêtes les typhons les cyclones	12
les raz de marée	
les tremblements de terre	14
j'appelle à moi la fumée des volcans et celle des cigarettes	
les ronds de fumée des cigares de luxe	16
j'appelle à moi les amours et les amoureux	
j'appelle à moi les vivants et les morts	18
j'appelle les fossoyeurs j'appelle les assassins	
j'appelle les bourreaux j'appelle les pilotes les maçons et	20
les architectes	
les assassins	22
j'appelle la chair	
j'appelle celle que j'aime	24
j'appelle celle que j'aime	
j'appelle celle que j'aime	26
le minuit triomphant déploie ses ailes de satin et se pose	
sur mon lit	28
les beffrois et les peupliers se plient à mon désir	
ceux-là s'écroulent ceux-là s'affaissent	30
les perdus dans la campagne se retrouvent en me trouvant	
les vieux cadavres ressuscitent à ma voix	32
les jeunes chênes coupés se couvrent de verdure	
les lambeaux d'étoffe pourrissent dans la terre et sur la terre claquent à ma voix	34
comme l'étendard de la révolte le linge séchant aux alentours des fermes	
d'adorables femmes que je n'adore pas qui viennent à moi obéissent à ma	36
voix et m'adorent	
les tornades tournent dans ma bouche	38
les ouragans rougissent s'il est possible mes lèvres	
les tempêtes grondent à mes pieds	40
les typhons s'il est possible me dépeignent	
je reçois les baisers d'ivresse des cyclones	42

les raz de marrée viennent mourir à mes pieds	
les tremblements de terre ne m'ébranlent pas mais font tout crouler à mon ordre	44
la fumée des volcans me vêt de ses vapeurs	
et celle des cigarettes me parfume	46
et les ronds de fumée des cigares me couronnent	
les amours et l'amour si longtemps poursuivis se réfugient en moi	48
les amoureux écoutent ma voix	
les vivants et les morts se soumettent et me saluent les premiers froidement	50
les seconds familièrement	
les fossoyeurs abandonnent les tombes à peine creusées et déclarent que moi	52
seul puis commander leurs nocturnes travaux	
les assassins me saluent	54
les bourreaux invoquent la révolution	
invoquent ma voix	56
invoquent mon nom	
les pilotes se guident sur mes yeux	58
les maçons ont le vertige en m'écoutant	
les architectes partent pour leur désert	60
les assassins me bénissent	
la chair palpite à mon appel	62
celle que j'aime ne m'écoute pas	
celle que j'aime ne m'entend pas	64
celle que j'aime ne me répond pas	

14 décembre 1926

Premier poème de la partie « *Les Ténèbres* », *Corps et biens*⁴, 1927.

Concernant la genèse du poème, on consultera l'important commentaire de Marie-Claire Dumas qui figure dans l'une des notices de son édition des *Œuvres* de Robert Desnos (Paris, Gallimard, « Quarto », 1999, p. 315) :

Dans les vingt-quatre poèmes des *Ténèbres*, datés dans *Corps et biens* de 1927, Desnos poursuit l'évocation et l'invocation de "la mystérieuse". Mystérieuse, elle le reste, et apparemment inconnue : pourtant son nom est crypté dans le corps d'un poème, en miroir avec celui du parfait amant. *Infinitif* contient, égrenés en acrostiche, les noms d'Yvonne George et de Robert Desnos, à l'initiale et à la fin des douze vers du poème, à défaut de sa présence réelle⁵. [...] Entre les poèmes *À la mystérieuse* et ceux des *Ténèbres*, le *Journal d'une appa-*

⁴ Pour une analyse des principaux procédés à l'œuvre dans le recueil, susceptible d'éclairer la préparation d'un cours de FLE, on se reportera aux courtes études de Michel Murat (1985-a, 1985-b).

⁵ Voici le poème (*Infinitif*), en apparence impersonnel, d'une grande discrétion, mais nullement impassible, contrairement à ce que son titre pourrait d'abord laisser croire : « Y mourir ô belle flamme où y mourir / voir les nuages fondre comme la neige et l'écho / origines du soleil et du blanc pauvres comme Job / ne pas mourir encore et voir durer l'ombre / naître avec le feu et ne pas mourir / étreindre et embrasser amour fugace le ciel mat / gagner les hauteurs abandonner le bord / et qui sait

rition, publié en 1927 dans *La Révolution surréaliste*, fait lien. Du 10 novembre 1926 à la fin février 1927, Desnos y consigne les visites nocturnes que lui rend celle qu'il reconnaît aussitôt et qu'il désigne par *** ; il place ces rencontres sous le signe du merveilleux et non sous celui de l'hallucination trompeuse. Entre ce *Journal* et certains des poèmes des *Ténèbres* des fils se tissent : le premier poème est daté du 14 décembre 1926, date à laquelle la visiteuse s'est manifestée pour la première fois non seulement par des gestes mais aussi par sa toux – une ébauche de voix. Dans la nuit du 17 décembre – un vendredi – le poète a l'intention de tuer ***, épisode peut-être évoqué dans le poème *Le vendredi du crime*. Enfin le poème *Trois étoiles* semble bien faire écho à la désignation utilisée par le *Journal*. *La Liberté ou l'amour !* et *Les Ténèbres* marquent, chacun en son ordre, la fin d'une expérience d'écriture : celle du récit lyrique et celle du poème bref, en vers libres.

découvrir ce que j'aime / omettre de transmettre mon nom aux années / rire aux heures orageuses dormir au pied d'un pin / grâce aux étoiles semblables à un numéro / et mourir au bord des flammes. » Cf. R. Desnos, *Œuvres*, éd. M.-C. Dumas, Paris, Gallimard, « Quarto », 1999, p. 547 ; nous soulignons.

ACTIVITÉ 1 : Fixation du lexique

Objectif principal : Enrichissement du lexique
Niveau B1–B2

Activité A : Reliez chaque mot à sa signification.

- | | |
|-------------|---------------|
| a) peuplier | f) invoquer |
| b) palpiter | g) (se) plier |
| c) cadavre | h) chair |
| d) bénir | i) fossoyeur |
| e) pourrir | j) bourreau |

- 1) Le corps, les appétits physiques par opposition à l'esprit, à l'âme.
- 2) Se dégrader par la décomposition, se corrompre, en parlant d'une matière organique.
- 3) Courber quelque chose de flexible. Rabattre une partie de quelque chose de plat sur ou vers l'autre, mettre en double.
- 4) Synonyme de *sacrer*. Appeler sur quelqu'un ou quelque chose la bénédiction de Dieu, selon le rituel fixé par l'Église.
- 5) Appeler une puissance supérieure à son secours, à son aide, par une prière. Faire appel à quelqu'un, à quelque chose.
- 6) Corps d'un homme ou d'un animal qui n'est plus vivant.
- 7) Un exécuteur des peines corporelles prononcées par les cours de justice, spécialement de la peine de mort.
- 8) Une personne qui creuse les tombeaux pour enterrer les morts.
- 9) Un arbre grand et mince qui peut être trouvé principalement dans les lieux humides. Ses feuilles tremblent au moindre vent.
- 10) Être agité de mouvements plus ou moins réguliers. Avoir des mouvements brusques, le plus souvent sous l'effet d'une émotion.

CLÉ : a9, b10, c6, d4, e2, f5, g3, h1, i8, j7

Activité B : Complétez les phrases.

- 1) Si une personne est en état cadavérique, il s'agit d'un _____.
- 2) _____ désigne le corps, par opposition à l'âme, à l'esprit et vient du latin classique *caro* qui veut dire « la viande ».
- 3) Si on a une taille comme un _____, on est mince et très grand.
- 4) Notre voisin est _____. Il creuse les fosses pour enterrer les morts au cimetière.

- 5) Au Moyen Âge, le métier du _____ était particulièrement cruel. Il a bourré (au sens ancien *maltraité*) les gens et c'est pourquoi il avait le bourrèlement de la conscience.
- 6) Il déteste _____ ses vêtements. Le pliage du linge est la tâche qu'il aime le moins et c'est pourquoi ses chemises sont toujours froissées.
- 7) À la porte de l'église, il y a de l'eau bénite. Un prêtre doit _____ l'eau pendant un processus de bénédiction.
- 8) La personne que vous _____ n'est pas fiable.
- 9) Ce souvenir fait _____ son cœur.
- 10) Les tomates vont bientôt _____. On doit les manger pour éviter la pourriture. Les tomates pourries ne sont pas comestibles.

CLÉ : 1 – cadavre, 2 – chair, 3 – peuplier, 4 – fossoyeur, 5 – bourreau, 6 – plier, 7 – bénir, 8 – invoquer, 9 – palpiter, 10 – pourrir

Activité C : convoquer, évoquer, invoquer, provoquer, révoquer. Formez les substantifs correspondants selon l'exemple donné : convoquer – convocation.

CLÉ : évocation, invocation, provocation, révocation

Activité D : Essayez d'expliquer le sens des expressions en italiques.

- 1) Il a *un cadavre dans le placard*. =
- 2) *Mettre quelqu'un entre les mains du bourreau* =
- 3) Je veux voir cet informateur *en chair et en os* ! Je veux lui demander ce qu'il a vu. =
- 4) Je n'ai jamais appris à faire *un plié* pendant mes cours de ballet. =
- 5) La semaine dernière, il *a plié bagage* et je ne l'ai plus jamais revu. =
- 6) Quand j'éternue, vous pouvez me répondre : « *Dieu vous bénisse* ! » =
- 7) *C'est par la tête que le poisson pourrit* !
- 8) Il a commis un crime terrible, il va *pourrir en prison* ! =

Variante de l'activité D : Reliez chaque expression à sa signification.

- a) Il a *un cadavre dans le placard*.
- b) *Mettre quelqu'un entre les mains du bourreau*.
- c) Je veux voir cet informateur *en chair et en os* ! Je veux lui demander ce qu'il a vu.
- d) La semaine dernière, il *a plié bagage* et je ne l'ai jamais revu.

- e) Quand j'éternue, vous pouvez me rétorquer : « *Dieu vous bénisse !* »
- f) Je n'ai jamais appris à faire *un plié* pendant mes cours de danse classique.
- g) *C'est par la tête que le poisson pourrit !*
- h) Il a commis un crime terrible, il va *pourrir en prison !*

- 1. Voir quelqu'un en vrai, en personne, présent physiquement.
- 2. Il aimerait garder cette affaire secrète.
- 3. Comme « *à tes souhaits* ».
- 4. Livrer quelqu'un à la justice, pour le faire punir.
- 5. Les problèmes d'une organisation commencent par ceux qui la dirigent.
- 6. Partir, s'en aller, s'enfuir.
- 7. Rester longtemps, trop longtemps quelque part.
- 8. Flexion légère des genoux (danse classique).

CLÉ : a2, b4, c1, d6, e3, f8, g5, h7

Activité E : Mettez les phrases au passé composé.

- 1) Ses paupières **palpitent**, elle est très troublée et nerveuse. – _____
- 2) Le prêtre **bénit** l'eau et le sel. – _____
- 3) Les bananes **pourrissent** vite. – _____
- 4) Le juge **demande** le témoignage de cette femme. – _____
- 5) Je **plie** la lettre et je la **jette** à la poubelle. – _____

CLÉ :

- 1) Ses paupières **ont palpité**, elle était très troublée et nerveuse.
- 2) Le prêtre **a béni** l'eau et le sel.
- 3) Les bananes **ont vite pourri**. [La transformation sera accompagnée d'une explication du changement de l'ordre des mots, notamment de la place des adverbes courts entre l'auxiliaire et le participe.]
- 4) Le juge **a demandé** le témoignage de cette femme.
- 5) J'**ai plié** la lettre et je l'**ai jetée** à la poubelle. [On ne manquera pas de rappeler les règles d'orthographe en cas d'antéposition du COD.]

7. Appeler une puissance supérieure à son secours, à son aide, par une prière. Faire appel à quelqu'un, à quelque chose.
8. Le corps, les appétits physiques par opposition à l'esprit, à l'âme.
9. Appeler sur quelqu'un ou quelque chose la bénédiction de Dieu, selon le rituel fixé par l'Église.
10. Une personne qui creuse les tombeaux pour enterrer les morts.

CLÉ : 1 – cadavre, 2 – pourrir, 3 – bourreau, 4 – peuplier, 5 – palpiter, 6 – plier, 7 – invoquer, 8 – chair, 9 – bénir, 10 – fossoyeur

ACTIVITÉ 3 : Exercices sur un document audiovisuel

Objectif principal : Compréhension orale, interculturalité, médialité
Niveau B1–C1

Diu, Isabelle. « Les sommeils hypnotiques de Robert Desnos ». Paris : Bibliothèque nationale de France, 2021. [Consulté le 31 juillet 2026.]

Disponible à l'adresse : <https://youtube.com/watch?v=PNWKdQtIDGs>

Le premier exercice vise à renforcer le vocabulaire afin de permettre aux apprenants d'aborder plus facilement la seconde partie, consacrée à la compréhension orale.

Exercice – trouvez des paires.

- 1) Un état de conscience modifié où l'on accepte avec une sensibilité accrue les suggestions de l'hypnotiseur, tout en conservant le contrôle de son esprit.
- 2) Ce procédé thérapeutique consiste en un travail d'imagerie mentale. Le patient aborde un thème dont il souhaite parler, et continue en imaginant une histoire. Cette méthode permet de prendre conscience des émotions que nous avons enfouies en notre for intérieur. Elle permet de découvrir d'autres dimensions de notre « moi ».
- 3) Cette opération mentale représente, comme l'hypnose, un état modifié de conscience qui se trouve à mi-chemin entre la veille et le sommeil. Il se caractérise par une baisse d'activité de notre conscience et une activité accrue des fonctions inconscientes.
- 4) Relatif au prophète, à la personne chargée de transmettre la parole divine. / Relatif à la prophétie, aux prédictions d'un prophète. / Relatif aux divinations.
- 5) Adeptes du scepticisme. / Qui a tendance à mettre en doute les croyances et les vérités couramment admises. / Qui doute de quelque chose, qui refuse de se prononcer et réserve son jugement sur une question particulière.
- 6) Lancer quelque chose, quelqu'un en avant ou en haut, le pousser avec force vers un lieu. / Envoyer sur une surface un rayon, une ombre, etc., qui forme écran. / Faire passer un film, des diapositives dans un appareil qui envoie les images sur un écran. / Attribuer à quelqu'un un sentiment que l'on a soi-même. / Avoir l'intention de faire quelque chose, en former le dessein. / Déterminer l'image d'une figure par une projection.
- 7) Ce qui entoure quelque chose, est disposé autour. / Personnes qui vivent habituellement autour de quelqu'un ; voisinage.
- 8) Qui a rapport à la catalepsie. Immobilité, sommeil cataleptique. Un état comateux ou cataleptique. (La catalepsie désigne la suspension complète du mouvement volontaire des muscles dans la position où ils se trouvent.)
- 9) La voie ferrée, le chemin de fer. / Profilé de métal servant de guide à un mouvement de translation.

- a) Sommeil hypnotique
- b) Prophétique
- c) Projeter
- d) Sceptique

- e) Rail
- f) Cataleptique
- g) Rêve éveillé
- h) Entourage
- i) Autohypnose

CLÉ : 1a, 2g, 3i, 4b, 5d, 6c, 7h, 8f, 9e

Exercice : Complétez les pointillés à l'aide du vocabulaire suivant : **hypnotique – éveillé – autohypnose – prophétique – sceptique – volonté – aiguilles – incidents – dormeurs – rails**

Quelqu'un s'endort et puis ensuite pose des questions auxquelles le dormeur répond soit oralement, et en ce cas, les réponses sont notées par les participants, ou bien on peut répondre par écrit, et très vite on donne une feuille et un crayon au dormeur

Robert Desnos, qui est d'abord sceptique, fera bientôt preuve de sa capacité à entrer en sommeil et à produire effectivement des paroles, des écrits et des dessins dans cet état d'.....

La capacité de Desnos à produire effectivement, à « parler surréaliste à », dira André Breton, est absolument stupéfiante.

L'un d'entre eux qui serait presque et qui représente des qui conduisent vers un portail qui ouvre sur on ne sait quel monde. Et quand on sait que Robert Desnos ensuite, résistant, sera déporté et mourra dans les camps, on est absolument saisi aussi par cette atmosphère qu'il arrive à créer par sa parole et par ses dessins.

C'est un monde qui se construit lors de ces séances de sommeil hypnotique, un monde assez noir, on est dans... très souvent dans les dessins on le voit... dans des paysages désertiques, désolés, un autre espace-temps, avec des horloges sans ou des horloges qui ont, qui n'ont pas de chiffres, enfin des choses effectivement qui nous mettent hors des temps, dans ce temps qui est celui du rêve.

Très vite, Breton décide d'y mettre fin parce que des qui auraient pu être des accidents graves se produisent, et surtout il se développe une sorte d'addiction à cet état de rêve éveillé, et les ne veulent plus en sortir.

CLÉ : l'entourage – éveillé – cataleptique – autohypnose – à volonté – autoprophétique – rails – aiguilles – incidents – dormeurs

ACTIVITÉ 4 : Exploitation d'un document audiovisuel

Objectif principal : Compréhension orale, interculturalité, médialité
Niveau B2–C1

Studiolo Histoire. « Surréalisme », 2021. [Consulté le 31 juillet 2026.]

Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=So9wxAVmsa4&ab_channel=Studiolo.

1) À quels domaines culturels / artistiques s'étend le surréalisme ? Citez-en au moins trois.

○ _____

2) Dans quelle époque se situe le surréalisme ?

- a) Au XIX^e siècle
- b) Dans la première moitié du XX^e siècle
- c) Dans la deuxième moitié du XX^e siècle
- 3) Qui était le fondateur (« le grand gourou ») du surréalisme ?

○ _____

4) Selon les surréalistes, qu'est-ce qui était à l'origine de la Grande Guerre ?

- a) Pensée rationnelle excessive
- b) Les valeurs bourgeoises
- c) La société de consommation
- d) Des opinions diverses

5) Quelle théorie a guidé les surréalistes dans leurs explorations ?

- a) Théorie réaliste
- b) Théorie freudienne
- c) Théorie romantique

6) D'où vient le nom de « surréalisme » ?

○ _____

7) En quelle année est paru le *Manifeste du surréalisme* ?

- a) 1923
- b) 1924
- c) 1944
- d) 1943

- 8) Quelles sont les méthodes d'écriture surréaliste utilisées encore dans notre époque ?
(Plusieurs réponses possibles)
- a) Cadavre exquis
 - b) Écriture chinoise
 - c) Écriture automatique
 - d) Lecture automatique
- 9) Quel sens les surréalistes voulaient-ils redonner à la vie ?
- _____
- 10) Le surréalisme était un mouvement global qui touche presque tous les domaines de l'art et de la culture.
- VRAI
 - FAUX
- 11) DADA était un mouvement à l'origine du surréalisme qui voulait montrer la nature fiable de la civilisation humaine et le caractère sérieux du monde.
- VRAI
 - FAUX
- 12) Le surréalisme a influencé Freud de telle manière qu'il a commencé à analyser les rêves et l'inconscient.
- VRAI
 - FAUX
- 13) Le nom du mouvement, « surréalisme », a été inventé par Guillaume Apollinaire, précurseur de ce mouvement artistique.
- VRAI
 - FAUX
- 14) Peut-on considérer André Breton comme un partisan invétéré du Parti communiste ?
- OUI
 - NON

CLÉ : 1) peinture, poésie / littérature, cinéma, architecture ; 2) b ; 3) André Breton ; 4) a, b ; 5) b ; 6) d'un commentaire de Guillaume Apollinaire (*Les Mamelles de Tirésias*) ; 7) b ; 8) a, c ; 9) un sens *sacré* (le désir, le hasard, le rêve sur les divinités nouvelles) ; 10) vrai ; 11) faux ; 12) faux ; 13) vrai ; 14) non

Complétez selon la vidéo :

[4:53 – 5:05]

Il ne fut pourtant pas oublié et les méthodes mises en place pour libérer l'imagination comme _____ ou _____ sont encore utilisées aujourd'hui, tant leurs résultats continuent de fasciner.

[...]

[5:55 – fin]

Les surréalistes cherchèrent à redonner à la vie un sens sacré, _____, _____, _____ sur les divinités nouvelles qu'ils opposèrent à la norme, à l'intelligence et à Dieu.

C'est ainsi que pleins de confusion, naïfs et démesurés, les surréalistes laissèrent de profondes empreintes dans la _____ route de l'histoire de l'art.

Voilà. Cette vidéo est maintenant terminée, j'espère qu'elle vous _____ plu.

CLÉ : les cadavres exquis ou l'écriture automatique – le désir, le hasard, le rêve – sinieuse – aura

ACTIVITÉ 5 : Temporalité

Objectif principal : Compréhension écrite et réflexion sur les valeurs sémantiques du présent et sur la temporalité dans la poésie moderne

Niveau B1–B2

Il s'agit d'un sujet complexe qui demande de la patience (en dépit de sa prétendue facilité) : il faut procéder en plusieurs étapes pour parvenir à formuler des hypothèses raisonnablement fondées que l'on peut ensuite mettre en parallèle avec ce que l'on apprend dans les documents audiovisuels [« atemporalité » / *achronie d'un rêve hypnotique, fantaisie qui procède par *« sauts et gambades » (Montaigne), générant un désordre apparent des images fragmentées qui surgissent tels des tournoissements des robes se dérobant lors d'un bal envahissant la mémoire du sujet lyrique].

Relevez les vocables dont le sémantisme a un lien explicite à la temporalité :

- vers 2 : ombres passagères
- vers 3 : ce fameux soir à minuit
- vers 5 : le minuit passé
- vers 8 : antithèse « vieux » / « jeunes »
- vers 18 : antithèse « vivants » / « morts »
- vers 19–20 : fossoyeurs, assassins, bourreaux
- vers 22 : assassins (reprise)
- vers 27 : le minuit + lit (reprise)
- ...
- vers 53 : nocturnes travaux (une troisième occurrence liée explicitement à la nuit)

Que peut-on en inférer ?

Réponse possible : La nuit (minuit) peut représenter, de par son accueil affable (car propice au rêve), un Ange gardien qui déclenche chez le « je » lyrique, peut-être somnolant, une série d'images fantasmées : le réveil est d'autant plus douloureux qu'il rompt la connivence instaurée lors du rêve.

Identifiez les tiroirs verbaux. Quel est le temps verbal qui prédomine ?

C'est le présent.

Éléments pour une réflexion sur les valeurs sémantiques du présent :

- Ce qui se déroule au moment de l'énonciation – ici l'imminence de l'appel (« dire, c'est faire » – *Austin), actualisation.
- Ce qui est de durée indéterminée, toujours en vigueur, en cours, de l'ordre avéré, habituel (cf. la double reprise de « s'il est possible », vers 39 et 41), comme si le

sujet lyrique ressentait le besoin d'accréditer le merveilleux tout en gardant le contrôle sur la transe qui semble l'habiter.

- Ce qui est d'essence immuable, d'ordre ontologique durable, constant (*cf.* la durée bergsonienne, voire l'atemporalité – pas de limites quant à la durée).
- Ce qui s'impose comme évidence.
- Ce qui se présente de manière urgente.
- Question qui pourrait stimuler la réflexion sur les aspects oniriques de ce poème : Peut-on rêver au passé ?
- Sensibiliser les apprenants aux valeurs temporelles du présent (« j'appelle à moi » *versus* « j'aime »). Implications de ces valeurs temporelles ?
- Ce qui nous « ravit » au temps, ce qui nous met en dehors du temps.
- Forme la plus fréquente mais pas unique du présentatif (c'est – c'était – ce fut – ce sera...).
- *Présent gnominique, présent narratif (*re-présenter*, actualisation).
- Succession *versus* simultanéité : malgré la masse des syntagmes simplement juxtaposés, le poète réussit à nous placer devant un écran d'un grand plan simultané qui décèle nonobstant une certaine hiérarchie quant à l'urgence de l'appel, cet effet étant corroboré surtout par le triple appel de la femme aimée (vers 24–26).
- Hiérarchie des plans que l'on peut distinguer (p. ex. dans le portrait/la caractérisation du « je »).

Autres formes verbales figurant dans le texte ?

a) **participes passés** à fonction d'épithète : entrevu (vers 3), passé (vers 5), perdus (vers 7), coupés (vers 8), poursuivis (vers 48), creusées (vers 52)

b) **participes présents** : dressant (vers 5), pourrissant (vers 9), séchant (vers 10, 35), triomphant (vers 27)

c) **gérondifs** : en (me) trouvant (vers 31), en (m') écoutant (vers 59)

Faire remarquer que le syntagme « ceux-là perdus » devient complètement nominalisé dans le vers 31 (« les perdus »), procédé de formation de mots : transposition – nominalisation : « Les perdus... », et procédé analogique, mais concernant cette fois-ci le participe présent, dans les vers 18 et 50 : « les vivants », *cf.* passant – le passant, versant – le versant, etc. Valeur temporelle de ces nominalisations ?

ACTIVITÉ 6 : L'implicite dans la poésie /hétérotopie versus isotopie/

Objectif principal : Compréhension écrite

Niveau B1–C1

Qu'est-ce qui unit ou différencie les éléments énumérés dans la *comparaison filée tout au long des quatre premiers vers ? Quel en est le dénominateur commun sur le plan sémantique ?

(Niveau B1–C1)

Plusieurs réponses possibles / admissibles sur lesquelles il conviendra de développer les premières hypothèses de lecture. Chaque apprenant présentera vraisemblablement une réponse différente : c'est bien légitime mais l'enseignant prêterait attention surtout à la nature des arguments avancés. On peut donc reformuler / modifier / rectifier / préciser la question initiale de sorte que l'apprenant soit amené à présenter les raisons qui l'ont conduit à donner telle ou telle réponse spécifique.

Qu'est-ce qui vous a amené à penser que... ? Pour quel motif / Pourquoi dites-vous que... ?

(Niveau B1–B2)

Cet exercice porte avant tout sur le texte de Desnos (compréhension globale), mais il peut servir aussi à l'**entraînement à l'argumentation** et à la **fixation** des expressions telles que :

Selon moi...

Contrairement à ce que Pierre avance, moi je soutiens que...

Il serait souhaitable de ne pas sous-estimer...

Le rôle prépondérant incombe à...

Il me semble que...

Il faut prendre en considération / tenir compte de...

Il ne faut pas négliger... Ne négligeons pas non plus...

Il est évident que... / Il est à noter que

Il serait erroné de constater...

Il convient de...

Il y a lieu de...

Pour entrer au cœur de la thématique et sensibiliser les apprenants aux jeux de signification du poème et en dégager les sèmes structurants, nous suggérons de procéder en deux étapes :

Première étape (Niveau B1–B2)

A (vers 1–3) : les comparants : fleur – courant d’air – cours d’eau – ombres passagères – sourire entrevu

A1) Dégageons tout d’abord le *sème de la **douceur / fraîcheur** – mais surtout quelque chose qui **fuit rapidement (fugacité, impermanence)**, qui ne dure pas et qui est donc de nature **éphémère / fragile**. Cf. le topos ancien de **tempus fugit* (ou encore *ubi est / ubi sunt*, cf. *La Chanson de Roland*, et François Villon, « Où sont les neiges d’antan ? ») : les sèmes de la fragilité et de l’évanescence inscrivent le poème, dès l’incipit, dans le ***registre élégiaque** – hypothèse que l’on sera amené à vérifier / préciser / nuancer dans une étape de lecture ultérieure.

- Les « ombres passagères » (vers 2) demeurent pour l’instant très énigmatiques mais elles portent essentiellement sur la perception sensorielle de la **vue**, sensation qui amènera, en amalgamant la vue et l’ouïe, de façon surprenante, le vers suivant (« le sourire entrevu », cf. ***synesthésie, procédé cher aux symbolistes** (voir les poèmes qui annoncent cette sensibilité esthétique, « Correspondances » de Baudelaire ou « Voyelles » de Rimbaud).
- Cet accouplement représente également l’un des indices forts qui permettent d’interpréter le poème en l’associant au mythe d’Orphée descendant dans les Enfers pour sauver sa femme Eurydice, exploit qui se terminera par un échec poignant – tout comme l’appel du poète désespéré à l’objet aimé (cf. *infra*, nos activités annexes).

A2) Le sème de la **fragilité** se fait sentir particulièrement fort dans le vers trois pour trois raisons principales :

a) Le poète réserve au ***comparant** (« le sourire ») la totalité du vers ce qui a pour conséquence une **mise en valeur** de l’élément (les autres comparants apparaissant dans les vers par paires), ce procédé étant d’ailleurs repris, sous de multiples variations, dans l’ensemble du poème.

b) Le poète inscrit « le sourire » dans une temporalité **très concrète** (« *ce fameux soir à minuit* ») en lui donnant le statut d’un « événement » saillant, retenu, mémorable (bien qu’éphémère, « ce soir-là » persiste dans la mémoire, le « sourire » surgit telle une sirène menaçante ou comme le signe d’une prémonition inquiétante, cf. plus loin, séquence réalité *versus* rêve / songe / hypnose / hallucination, cf. aussi le commentaire sur la genèse du poème de Marie-Claire Dumas cité *supra*).

c) Le « sourire » paraît représenter **la seule caractéristique humaine**, le reste relevant de la **sphère cosmogonique immémoriale** qui fait successivement apparaître plusieurs éléments (fleur – terre, courant d’air – air, cours d’eau – eau). Cf. plus loin. Donc aussi temporalité en mouvement *versus* éternité (temporalité figée, immobilité du temps ou même atemporalité).

Deuxième étape (Niveau B1–B2)

B. Tout – bonheur – tristesse (vers 4) :

Le quatrième vers peut se lire comme une sorte de résumé englobant par un pronom totalisateur « tout » ce qui vient d'être dit en y ajoutant toutefois, en aval, une **tonalité affective explicite**. Insister sur l'opposition « bonheur » / « tristesse » – comme si le souvenir évoqué n'avait pas pour l'instant des contours bien nets et s'amalgamait avec une masse indistincte du temps vécu assez mal déterminé.

Tous les indices évoqués ainsi que les explications qu'on y a apportées permettent déjà de saisir / deviner / anticiper ce à quoi le lecteur aura affaire dans la suite du poème mais l'on gardera cette réflexion pour plus tard, car les indices, et donc les toutes premières hypothèses de lecture (effusion lyrique traditionnelle ? plainte amoureuse ? *poésie crépusculaire d'obédience romantique ?) peuvent s'avérer trompeurs.

ACTIVITÉ 7a : Une ambiguïté syntaxique (vers 1-7) ?

Objectif principal : Compréhension écrite

Niveau B1-C1

Du point de vue de la syntaxe ainsi que de celui du rythme, les quatre premiers vers forment **une unité équilibrée et nettement délimitée** (phrase adjectivale antéposée + présence d'anaphores / répétitions + structure rythmique), mais ils rejettent en arrière le premier comparé (c'est-à-dire « le minuit ») qui est introduit et par là même mis en valeur par le **présentatif** « c'est » qui nous fait assister à une vision anthropomorphe et personnifiée du minuit. Mais une difficulté surgit : elle est due surtout à **l'absence de ponctuation et de majuscules au début des vers** et concerne le déchiffrement (désambiguïsation) des **relations sémantico-syntaxiques** des sept premiers vers. Il y a en principe trois interprétations possibles / envisageables :

1) Le syntagme adjectival « semblable à » se rattache au « minuit » introduit par le présentatif (« c'est », vers 5), et le « si » en tête des vers un et quatre est donc à comprendre comme un **adverbe d'intensité**. Cette interprétation est tout à fait plausible et la plus probable, et c'est d'ailleurs la solution qu'avait adoptée Adolf Kroupa dans sa traduction tchèque (cf. Desnos 1984 : 135). D'autres traducteurs, comme William Kulik (cf. <https://poets.org/poem/voice-robert-desnos>), procèdent de la même façon. Les vers 1-6 formeraient ainsi une unité syntaxique complexe mais close sur elle-même.

2) Le syntagme adjectival « Si semblable à » se rattache au « je » apparaissant seulement dans le vers sept (sorte de « rejet » sur plusieurs vers), avec donc une **incise temporelle** (vers 5 et 6, distique concernant le minuit). Effet de fragmentation d'un côté, certes, mais volonté de restituer **un seul « souffle » poétique** qui irait jusqu'au vers 26.

3) La troisième interprétation est plus complexe et peut-être quelque peu douteuse / trop ingénieuse / « tirée par les cheveux » /, mais elle ne doit pas être a priori rejetée, **ne serait-ce que parce que les apprenants peuvent (encourent le risque de) l'envisager**. On sait d'ailleurs que les difficultés dues aux relations syntaxiques complexes représentent un **écueil considérable** pour les lecteurs, même très expérimentés, d'un Mallarmé ou d'un Saint-John Perse, et il est inutile de cacher cette problématique aux apprenants de FLE, ce serait sous-estimer leurs capacités et compétences.

« Si, semblable..., c'est le minuit..., j'appelle à moi... » On obtiendrait ainsi, par l'ajout des virgules ou tirets (grâce donc à un jeu d'incises complexe s'étirant sur plusieurs vers) **une phrase conditionnelle complexe** dont la signification serait à interpréter comme une sorte de phantasme initial (à mi-chemin entre la réalité vécue et l'irréel, l'hypothèse exprimant un doute, ressouvenance hypnotique peut-être refoulée). La « réponse » du poète (à partir du vers 7, « j'appelle à moi »), inquiet et bouleversé par la réapparition du « minuit » passé (avec son allure pourtant imposante, cf. « le torse nu »), consisterait dans l'appel révolté / urgent qu'il lance dans les vers suivants. Notons d'ailleurs que d'autres éléments peuvent corroborer cette hypothèse : le minuit étoilé (?) est anthropomorphisé (« dressant son torse nu ») et il a clairement des dimensions gigantesques,

se faisant menaçant, de mauvais augure en s'étendant au-dessus des « beffrois » (remarquons l'inclusion du mot *effroi* dans le mot ainsi que l'écho partiel de « voix » figurant dans le titre) et « peupliers » (arbre dont les feuilles tremblent au moindre vent, d'où l'appellation de « peuplier tremble », et plus loin dans le poème – vers 14, l'évocation des « tremblements ») en encombrant la totalité de l'espace ambiant, tel un archange des ténèbres (cf. le titre de la séquence du recueil où apparaît le poème, « Les Ténèbres »).

ACTIVITÉ 7b : Question portant sur la sémantique et sur les motivations / raisons qui ont pu guider le choix de l'auteur

Objectif principal : Compréhension écrite (procédés d'écriture poétique)

Niveau B1–C1

Pourquoi le poète accouple-t-il les mots suivants : courant d'air – cours d'eau (vers 1–2), beffrois – peupliers (vers 6) ?

Ces associations s'expliquent par plusieurs motifs dont on relèvera surtout :

- (a) le jeu des sonorités I – reprise de sons identiques ou quasi-identiques (courant – cours, figure de *paronomase) ;
- (b) le jeu des sonorités II – *beffroi* – *peupliers* – *allitération ;
- (c) le jeu des sonorités III – *si ... si* (*anaphore), *courant d'air* – *passagères* (*assonance)
- (d) alternance d'*asyndètes (vers 2) et de *polysyndètes (vers 1, 4 : variation du rythme, accélération du débit, effet de liste).

Toutes ces observations visent à déterminer les motifs des choix de l'auteur. **Ce n'est sans doute pas uniquement le souci d'une cohérence sémantique qui les commande** (p. ex. le sème commun de la verticalité qui unit « beffroi » et « peuplier ») : **la matérialité poétique du mot, sa structure phonétique peuvent y jouer un rôle décisif**. Le flux libéré des associations combine les deux éléments (sonorités et sémantique), la **matière sonore soulignant ou renforçant le sémantisme des entités évoquées** (cf. Apollinaire et son poème d'une seule ligne, orchestrée selon les règles de composition d'un alexandrin⁶ : « Et l'unique cordeau des trompettes marines »). Notons également que la matière sonore (quel qu'en soit le type) peut parfois se substituer à la logique discursive habituelle, et fonder peut-être ce que Baudelaire appelle *« la rhétorique profonde ».

⁶ Nous ne pouvons entrer ici dans le détail de la versification et renvoyons, pour une analyse plus approfondie des procédés métriques / rythmiques dans la poésie de Desnos, à l'étude de Marie-Claire Dumas et Michel Murat (1985), à la fois extrêmement succincte et d'une grande précision.

ACTIVITÉ 8 : Portrait d'un paysage apocalyptique (vers 6–26)

Objectif principal : Compréhension écrite et interprétation du poème Niveau B1–C1

Pour saisir la portée complexe de la longue énumération qui, de façon lancinante, dresse la liste des *allocutaires (ceux à qui le « je lyrique » s'adresse), on peut, là encore, demander aux apprenants de chercher les *sèmes communs.

Dressons-en tout d'abord la liste :

- Ceux-là perdus dans la campagne [humains erratiques / désorientés mais vivants]
- Vieux cadavres vs jeunes chênes coupés [morts x vivants, humains + végétaux]
- Lambeaux d'étoffe, linge [traces d'un paysage habité (encore très récemment, paraît-il) par l'homme] – le linge séchant (au moment de l'appel) dévoile peut-être les activités des femmes qui sont restées dans la contrée, et peut-être aussi l'absence des hommes partis en guerre ou dans les champs, cf. *supra* l'image des « jeunes chênes coupés »
- Tornades, ouragans, tempêtes, typhons, cyclones, raz de marée, tremblements de terre [phénomènes météorologiques extrêmes, indomptables, voire catastrophiques]
- Fumée [substance volatile qui disparaît vite]
- Amours et amoureux [passion, réciprocité, vitalité – Éros / Thanatos]
- Vivants et morts [vitalité x mort]
- Fossoyeurs, assassins, bourreaux [*Thanatos*, crime, damnation, mouvement de descente, chute, violence destructrice]
- Pilotes, maçons, architectes [élan vital, construction, ascension]
- Chair [Éros]
- Celle que j'aime [passion individuelle, ardeur]

Que peut-on tirer de ces observations ?

1) Caractérisation d'un « je » omnipuissant, d'autant plus que le portrait de la femme aimée n'est même pas ébauché : on est en présence d'une parole de démiurge, barde, prophète, apôtre, chef, pâtre (rassembler les êtres égarés, en débandade, leur redonner confiance et force d'agir) où le poète revêt la figure d'un visionnaire. D'autres développements possibles : la figure du poète inspiré / **poeta vates* / enthousiasme – souffle divin – inspiration – être élu et appelé à parler et à agir au nom d'une collectivité : rôle et place de la poésie dans la civilisation – caractère / tonalité incantatoire du texte – chamanisme – **carmen* et origine commune de la poésie et de la musique dans le rite, pensée magique et mentalité archaïque (pouvoir de la parole d'agir sur la réalité matérielle – « 7^e fonction du langage »).

- Le « je » s'approprie le rôle d'un guide, d'un pilote qui sait trouver le bon chemin.
- Le « je » croit pouvoir redonner du sens aux vestiges de la civilisation qu'il fait renaître de ses / leurs cendres, tel le Phénix des légendes antiques.

2) Réaction d'un « je » désolé mais fier face à l'horreur du vide (son appel comme réaction à *l'*horror vacui*, cri de désespoir, topos « baroque ») – l'énumération, p. ex. dans la poésie de la Renaissance, peut aspirer à assumer cette fonction consolatrice : face à la désolation du paysage désert, le « chantre » émet un appel (modalité *injonctive) urgent (cf. aussi la **vox clamantis* – Bible – solitude – voir p. ex. Christ s'adressant à Dieu dans « Le Mont des Oliviers » de Vigny (*Destinées*, 1864) – où le silence du Père entraîne la révolte des fidèles et du Fils) – il va de soi que ces parallèles pourraient être multipliés et nuancés.

3) Hyper-sème structurant : opposition entre la vie et la mort, l'amour comme un principe qui fait revivre et unit, d'où l'appel à la passion salvatrice qui est en droit d'assurer le renouveau dans la désolation universelle.

4) Hétérotopie déconcertante qui appelle paradoxalement à combler de nombreux *« lieux d'indétermination » (Roman Ingarden, ce qui relève donc de l'ordre implicite, de l'indéterminé) – constitution / activation d'un imaginaire lors de l'acte de lecture – logique d'une chaîne d'associations libres (densité *versus* *redondance / tournures *tautologiques / *pléonastiques dans la poésie et leur fonction, rôle de la répétition).

5) Élargissement thématique possible – homme erratique (**homo viator* : pèlerin, chevalier errant, Juif errant, nomade... route en tant que symbole de la non-assimilation / malédiction / élection – être investi d'une mission [cf. *supra* et *infra*], quête et tourment existentiels...).

ACTIVITÉ 9 : Énonciation. Que fait le sujet lyrique ? Quelle est la nature de son appel ? Quel acte de parole représente-t-il ?

Objectif principal : Compréhension écrite

Niveau B1–C2

- Immense *isotopie (*verba communicandi / dicendi*) mais elle est loin d'être homogène.
- Un « je » s'adressant (phrase déclarative à *valeur injonctive, « acte de langage directif » selon Searle) à un « tu » multiforme en lui enjoignant de... (verbe *enjoindre*).
- Appel-invocation, annoncé dès le titre, cf. *La voix* – mais cet acte de parole est plus qu'une simple invocation, il se transmue, au cours du poème, en un ordre impérieux, voire impérial (cf. « obéir », vers 36 ; « ordre », vers 44 ; et « commander », vers 53), pour s'abîmer, à la fin, dans l'amer constat du silence de la femme convoitée (vers 63).
- Soliloque – situation du « je » lyrique qui peut – sans que cela soit nécessairement une règle commune de base – se superposer à la voix du poète. La considération de cet axe de lecture ouvre la problématique complexe du rôle de la subjectivité, intimité, aspects autobiographiques, selon les époques, courants esthétiques, contextes, etc. Même un lyrisme très traditionnel, comme par exemple certains poèmes *pétrarquisant ou au contraire anti-pétrarquisant (*Les Folâtries*) d'un Ronsard, peut revêtir une rhétorique codée qui n'a rien à voir avec une confiance personnelle, et encore moins intime, intimiste.

Relevez les vocables appartenant à la « vocalisation » et observez surtout la richesse de l'immense isotopie des **verba dicendi / communicandi*.

- Le verbe « appeler » (repris de nombreuses fois) ;
- Le substantif « voix » (vers 32, 34, 37, 49, 56) ;
- Le verbe « claquer » (vers 34) ;
- Le verbe « tourner » (« tornades dans ma bouche », emploi métaphorique, vers 38) ;
- Le verbe « gronder » (vers 40) ;
- Le verbe « écouter » (vers 49, 59, 63), éventuellement le verbe « saluer » (vers 50, 54) ;
- Le verbe « déclarer » (vers 52) ;
- Le verbe « commander » (vers 53) ;
- Le verbe « invoquer » (vers 55, 56, 57) ;
- Le substantif « nom » (vers 57) ;
- Le substantif « appel » (vers 62) ;
- Le verbe « entendre » (vers 64) ;
- Le verbe « répondre » (vers 65) ;
- Répétition / reprise, sonore et thématique, en tant qu'élément qui constitue le rythme ;

- Oralité du poème – *« ozvláštňení » (« остранение », désautomatisation, notion inventée par les formalistes russes, cf. les nombreux poèmes et dessins de Desnos : défiguration des clichés et métaphores usées, proverbes, mots ailés ; anagrammes ; poésie concrète).

**ACTIVITÉ 10 : Extase d'un « je » en transe ? Caractérisation du sujet lyrique.
À qui appartient la voix ? Comment se manifeste-t-elle ?
Que représente-t-elle ?**

Objectif principal : Compréhension écrite et interprétation du poème
Niveau B2–C1

- Question de l'autobiographie en poésie lyrique (effusion lyrique traditionnelle / confessionnelle *versus* aliénation, déni de toute subjectivité), problématique du statut du « je » en poésie, musicalité.
- On remarquera surtout la présence massive du « je » (soit en position du sujet, soit en position de *COI, ou encore en position du *datif éthique en tant que bénéficiaire de l'action) – alternance saillante des deux constructions (« j'appelle + *COD » et « j'appelle à moi + COD »).
- C'est à ce « moi » que convergent tous les sujets invoqués – MOI – épicentre du poème (fréquence inédite de l'adjectif possessif « mon »).
- L'action des êtres / objets appelés à réagir est tout au long du poème dirigée vers ce « moi » : le « moi » non seulement comme bénéficiaire mais comme déclencheur de l'action et pivot de toute l'activité, instigateur de l'élan vital.
- La femme aimée qui reste hors de portée du locuteur rompt la chaîne des êtres et éléments complètement soumis.
- Position hiératique du « je » : il sert de guide pour ceux qui se sont perdus, il est à l'origine du renouveau de la nature, il sait dominer les phénomènes météorologiques les plus néfastes, sa voix se fait de plus en plus impérieuse et il est non seulement obéi mais invoqué, aimé, adoré, auréolé, encensé comme s'il s'agissait d'un sauveur, voire d'un révolutionnaire venant à la rescousse d'un peuple damné / désolé – cf. toute une mythologie liée aux images séculaires d'un poète élu appelé à sauver l'humanité.
- Moi en tant que barde sauveur – mythomanie – titanisme d'obédience romantique.
- Dimension cosmique ou cosmogonique (« je » en tant qu'être humain face au *cosmos*).
- Faire remarquer que derrière le lyrisme de Desnos qu'on aurait tort de taxer de simple effusion, on peut trouver, en filigrane, des accents politiques très forts (« étendard de la révolte », vers 35 ; « les amours et l'amour ... se réfugient en moi », vers 48 ; « moi seul puis commander », vers 53 ; « les bourreaux invoquent la révolution », vers 55 – rêve d'un « changement du monde », écho des utopies, accent optimiste propre à la plupart des avant-gardes et issu du projet d'émancipation de l'humanité formulé par les Lumières, lui aussi de taille ; cf. phase communiste de Breton, positions gauchistes du surréalisme).
- Il ne s'agit nullement d'un « je » désincarné : il s'agit, au contraire, d'un « je » en chair et en os. Son apparence physique fait bien l'objet d'une attention marquée du poète comme s'il s'agissait de dresser une sorte d'effigie de celui-ci : non seulement la « voix » mais aussi la « bouche », les « lèvres », les « pieds », la « chevelure » : éléments concrets et tangibles, synecdoques imagées très puissantes / évocatrices.

- Allure *hiératique du « je » : figure du « dompteur » auréolé d'un pouvoir merveilleux, sorte de démiurge : non seulement urgence de l'appel mais célébration d'un chef : de nombreux éléments à relever, on n'en donne ici que quelques éléments :
 - Il fait arriver le minuit qui se pose « sur son lit », signe d'élection.
 - Son désir impérieux est immédiatement assouvi (régime du fantasme et mesure d'une telle posture – ambition d'envergure, sinon mégalomanie, attitude propre elle aussi aux avant-gardes).
 - Sa voix sert de repère aux égarés.
 - Il sait redonner la vie aux morts, il sert de principe régénérateur à la nature.
 - Il arrive à dominer les forces naturelles en les intériorisant / incorporant (cf. le vers 38 : « les tornades tournent dans ma bouche » et les vers suivants).
 - Il se voit admirer (vers 37).
 - Il est « auréolé », tel un prophète, barde ou sauveur / rédempteur : il est encensé, couronné, tel un saint, la dimension sacrée apparaissant, de façon très discrète, dès l'*incipit* – cf. « beffroi », vers 3).
 - Catabase – descente chez les morts mais échec de ramener celle que le sujet lyrique aime (cf. Orphée et sa descente aux Enfers pour sauver Eurydice) : sa mission échoue, le rite du mythe initiatique est avorté.

ACTIVITÉ 11 : Exploration littéraire : quelques propositions pour un atelier d'écriture créative

Objectif principal : Écriture créative et atelier de réflexion critique
Niveau B1–C1

Liste d'exercices associés au surréalisme : propositions : à vous de les développer.

1. Faire tenir un journal de lecture aux élèves dans lequel ils notent leurs impressions, leurs émotions, leurs difficultés à comprendre des poèmes, les ébauches de jugement : ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils ont en revanche moins apprécié ; leur faire rédiger un résumé, recopier les citations. (B1–C1)
2. Écriture automatique : chaque décision crée un embranchement. Faire l'exercice en temps limité avec les élèves et leur poser une question qui en entraînera une autre. Ce dont je suis certain (le caractère d'un personnage que je connais, une scène qui me parle, le début de mon histoire...), ne pas chercher à corriger la langue. (B1)
3. Noter ses rêves dès qu'on se réveille dans un carnet et tâcher de les interpréter. (B1)
4. En partant d'un portrait chinois ou du hasard objectif, écrire un texte en utilisant des éléments qui nous sont venus à l'esprit (associations libres). (B1)
 - Si j'étais un objet, je serais...
 - Si j'étais un animal, je serais...
 - Si j'étais un pays, je serais...
 - Si j'étais un film, je serais...
 - Si j'étais un plat, je serais...
 - Si j'étais un livre, je serais...
 - Si j'étais un fruit, je serais...
 - Si j'étais un sport, je serais...
 - Si j'étais un vêtement, je serais...
5. Jouer au cadavre exquis pour comprendre l'aspect ludique du surréalisme : donner un nom, un adjectif, un verbe, un COD, un complément circonstanciel. (B1–B2)
6. Dresser une liste de mots et leurs contraires et les intégrer dans un texte / poème. La pratique fait écho au jeu de contraste qu'utilisent les surréalistes et souligne le fait qu'ils jouent avec l'absurde. Encourager les apprenants à aller dans l'absurde. (B1–C1)
7. Relever les termes polysémiques : des mots qui possèdent plusieurs sens, des phrases qui ont plusieurs interprétations. Relever les métaphores. (B2–C1)
8. Le pastiche : reprendre la structure du texte (association libre *versus* structure sur le plan de la disposition du texte). (B2–C1)
9. Relever la tonalité du texte en s'appuyant sur le lexique et sur l'acte d'énonciation principal du poème (appel, prière, invocation) et en discuter. (B2)
10. Relever les jeux de sonorité récurrents : travail sur les figures de style. (B1–C1)
11. Trouver les dénominateurs communs entre les secteurs isolés. Isotopie : la vie et la mort ? Hétérotopie ? (B1–C1, cf. *supra* Activités 6 et 8)
12. Encourager les apprenants à relier la littérature à d'autres disciplines comme la peinture, le cinéma, etc. Travailler par exemple avec les nombreux dessins de Robert Desnos (cf. les archives numérisées de la Bibliothèque littéraire Jacques Doucet ou les anthologies des poèmes de Desnos ; cf. Desnos 1984, Desnos 1999, Desnos 2023). (B1–C1)

ANNEXE : GLOSSAIRE

Achronie : Le rapport au temps est effacé ou indéterminé au profit d'un flux sans repères.

Allitération : Figure de style qui consiste en la répétition d'une même consonne dans une phrase ou un vers. C'est un procédé très utilisé en poésie pour créer un effet sonore particulier, souvent en accentuant une idée, en intensifiant une émotion ou en donnant du rythme au texte. L'allitération repose sur la répétition de consonnes identiques ou proches, généralement en début ou au milieu des mots. Exemple classique : « Pour qui sont ces serpents qui sifflent sur vos têtes ? » (Racine, *Andromaque*)

Allocutaire : Une personne à qui l'on s'adresse ou qui est le destinataire d'un discours, d'un message ou d'une parole. En d'autres termes, l'allocutaire est celui qui recevra ou écouterait ce qui est dit, qu'il soit un auditeur, un lecteur ou un interlocuteur dans une conversation. Dans le poème de Desnos, cette instance est multipliée, le « je » lyrique s'adressant aux multiples personnes et même aux objets inanimés, d'où l'urgence et l'insistance locutoire de l'appel qu'il lance.

Anaphore (en poésie) : Répétition en début de vers du même mot ou syntagme.

Assonance : Répétition de voyelles dans des mots proches, généralement dans des vers ou des phrases.

Asyndète : Figure de style qui consiste à supprimer les mots de liaison (conjonctions, adverbess, etc.) entre plusieurs éléments d'une phrase, généralement pour créer un effet de rapidité, de force ou de vivacité. Ex. classique : « Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu. » (Jules César)

Austin, John Langshaw : Auteur de *Quand dire c'est faire* (How to Do Things with Words, 1962). Philosophe anglais, initiateur de la très influente théorie des actes de langage.

Carmen : Mot latin désignant chanson ou poème.

COD : Notion de syntaxe désignant complément d'objet direct. Exemple : Je lis *un livre*. Le mot « livre » est le COD du verbe « lire ».

COI : Notion de syntaxe désignant complément d'objet indirect. Exemple : Je parle à ma mère. Le groupe nominal « à (ma) mère » est le COI du verbe « parler ».

Comparaison filée : Association d'un comparé à plusieurs comparants. Dans le poème de Desnos, le minuit est comparé aux « ombres », au « cours d'eau », au « courant d'air ». Procédé d'amplification poétique dévoilant la richesse des correspondances imaginaires.

Datif éthique : Terme de grammaire désignant une personne qui est concernée, impliquée ou touchée par l'action, sans forcément en être le bénéficiaire réel, souvent dans les énoncés exclamatifs. Exemple : Regarde-*moi* ça ! Ce procédé est rare en français mais très courant dans les langues slaves. Exemple tchèque : *To vám byla ale podivná!* Le datif éthique met en avant ce que Roman Jakobson appelle la fonction « phatique ». On cherche à entretenir le contact, en incluant explicitement le destinataire dans le discours, surtout à l'oral.

Hiératique : Relatif au sacré, solennel, majestueux, cérémonieux, rituel.

Homo viator : Expression latine consacrée qui signifie littéralement « l'homme en voyage » ou « l'homme voyageur ». Elle désigne l'être humain considéré comme un voyageur, un être en chemin à travers la vie – non seulement dans le sens physique, mais surtout spirituel.

Horror vacui : Expression latine utilisée pour désigner un topos de la poésie baroque qui se traduit en français par l'horreur du vide. Le nombre d'allocutaires évoqués dans le poème de Desnos peut être compris comme une réaction, voire un mécanisme de défense face à l'angoisse de la solitude que la femme aimée ne viendra pas combler.

Isotopie : Ensemble de motifs, thèmes ou caractérisants formant un tout homogène. Dans le poème de Desnos par exemple les phénomènes météorologiques violents (*ouragans, tempêtes, cataclysmes*).

Lieux d'indétermination : Selon Roman Ingarden, les lieux d'indétermination sont les éléments d'une œuvre littéraire que le texte ne précise pas, laissant au lecteur le soin de les compléter par son imagination.

Ostranenie : Le concept d'ostranenie (ostranenie) signifie en français « défamiliarisation » ou « étrangéisation » (on traduit parfois aussi par *désautomatisation* ou *distan-ciation*), et fut théorisé par le formaliste russe Viktor Chklovski. Il désigne un procédé artistique par lequel un poète, s'écartant de la norme habituelle, présente des choses d'une manière insolite, afin que le lecteur les voie sous un nouveau jour.

Paronomase : Figure de style qui consiste à rapprocher des mots dont les sons sont très proches, mais dont le sens est différent, pour créer un effet stylistique ou sonore.

Pétrarquisant : La poésie qui se réclame du pétrarquisme. Par ce terme on désigne la poétique et l'imaginaire présents dans les œuvres de Francesco Petrarca (Pétrarque), célèbre poète italien du XIV^e siècle connu surtout pour son *Canzoniere* (*Sonnets à Laure*).

Poésie crépusculaire : La poésie crépusculaire désigne un courant poétique centré sur la mélancolie, la douceur triste et alanguie et le thème du déclin. Le mot « crépusculaire » évoque le crépuscule, moment intermédiaire entre le jour et la nuit, symbolisant la fin, la nostalgie, la fragilité de la vie et le passage du temps. (A. de Lamartine, G. de Nerval, G. Apollinaire).

Poeta vates : L'expression latine consacrée désignant poète inspiré, enthousiaste, empreint d'un souffle divin, prophétique.

Polysyndète : Figure de style qui consiste, au contraire de l'asyndète, à répéter les mots de liaison (souvent les conjonctions *et, ou, ni*) entre plusieurs éléments d'une phrase. Ce procédé sert à ralentir le rythme, à insister sur chaque élément ou à donner un effet d'abondance.

Présent gnomique : Le présent de vérité générale sans rapport avec les repères chronologiques, comme par exemple dans les proverbes. Exemple : *La nécessité fait loi*.

Redondance : Le fait de répéter de façon superflue une même idée avec des mots différents. Autrement dit, on dit deux fois la même chose, parfois sans s'en rendre compte. Exemples classiques : *monter en haut, vétusté archaïque, cliché qui manque d'originalité*.

Registre élégiaque : La prédominance de la tonalité mélancolique due souvent à l'amertume résultant d'un amour malheureux, inassouvi.

« **Rhétorique profonde** » : Baudelaire emploie cette expression dans une ébauche de la préface des *Fleurs du mal* pour désigner les rouages complexes de son imaginaire qui vont au-delà des automatismes de la rhétorique dite classique.

« **Sauts et gambades** » : Style décousu, en apparence incongru voire chaotique, peu organisé. Montaigne a utilisé cette expression pour qualifier sa façon de penser et d'écrire.

Sème : En sémiologie et sémantique, la plus petite unité de signification. Exemple : Le mot « mère » est composé de plusieurs sèmes : *femme* (+), *humain* (+), *adulte* (+), *parent* (+), *inanimé* (-), *masculin* (-), etc.

Synesthésie : Figure de style associant plusieurs perceptions sensorielles, comme l'association des couleurs aux voyelles dans le poème éponyme de Rimbaud.

Tournures tautologiques, pléonastiques (en poésie) : Tournures redondantes où l'on tourne en rond, on répète l'essentiel de ce qui a déjà été dit. Considérés normalement comme fautifs car contraire à la logique ou à l'économie du discours, ces procédés peuvent toutefois être investis d'une intention poétique pour mettre en valeur (ou pour insister sur) certains éléments obsessifs, voire obsessionnels.

Valeur injonctive : Valeur par laquelle un énoncé exprime un ordre, un conseil, une instruction ou encore un souhait, notamment dans une prière.

Verba dicendi / communicandi : Termes latins désignant les verbes de parole et de communication tels que : parler, affirmer, clamer, évoquer, susurrer, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakešová, Václava (2022). « Compétences clés des futurs enseignants de FLE : l'apport des textes littéraires choisis », *Neofilolog*, vol. 59, n° 1, p. 19–34. DOI : <https://doi.org/10.14746/n.2022.59.1.3>.
- Benda, Julien (1927). *La Trahison des clercs*. Paris : Grasset.
- Compagnon, Antoine (2024). *La littérature, ça paye !* Paris : Équateurs, coll. « Littérature », 2024.
- Desnos, Robert (1947). *Bázně*. Trad. par Jindřich Hořejší – Adolf Hoffmeister – František Hrubín – Adolf Kroupa. Postface de Václav Návrtil. Praha : Dělnické nakladatelství.
- Desnos, Robert (1984). *Prostýř spánku*. Trad. par Adolf Kroupa – Ludvík Kundera – Eduard Hodoušek – Jiří Látal. Praha : Odeon.
- Desnos, Robert (1992). *Le vin est tiré...* Paris : Gallimard, coll. « L'imaginaire ».
- Desnos, Robert (1999). *Œuvres*. Édition établie et présentée par Marie-Claire Dumas. Paris : Gallimard, coll. « Quarto ».
- Desnos, Robert (2001). *Corps et biens*. Préface de René Bertelé. Paris : Gallimard, coll. « Poésie ».
- Desnos, Robert (2002). *Nedopitá láhev*. Trad. par Dagmar Steinová – Michal Novotný. Praha : Concordia.
- Desnos, Robert (2023). *Poèmes de Minuit. Inédits 1936–1940*. Préface de Thierry Clermont. Paris : Seghers.
- Dumas, Marie-Claire (1980). *Robert Desnos ou l'exploration des limites*. Paris : Klincksieck, 1980.
- Dumas, Marie-Claire – Murat, Michel (1985). « Remarques sur la versification dans *Corps et biens* », *Textuel* 34/44, « Robert Desnos *Corps et biens* », n°16, p. 4–8. Également disponible en ligne : www.persee.fr/doc/textu_0766-4451_1985_num_16_1_1105.
- Dumas, Marie-Claire (dir., 1987). *Moi qui suis Robert Desnos : permanence d'une voix. Onze études réunies par Marie-Claire Dumas et le Journal de 1944 de Robert Desnos*. Paris : José Corti.
- Egger, Anne (2007). *Robert Desnos*. Paris : Fayard.
- Fiévet, Monique (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International.
- Fliedier, Laurent (dir., 1996). *Poétiques de Robert Desnos*. Fontenay-Saint-Cloud : ENS Éditions.
- François [Pape] (2024). *Louée soit la lecture. Lettre sur le rôle de la littérature dans la formation*. Préface de William Marx. Paris : Équateurs, coll. « Documents ».
- Kundera, Ludvík (1995). *O Adolfu Kroupovi*. Brno : Nadace Adolfa Kroupy.
- Lubénová Morales, Anna (2024). « Migration des textes littéraires vers les classes de FLE : résultats et interprétation d'une recherche quantitative parmi les enseignants de FLE en République tchèque », *Études romanes de Brno*, vol. 45, n° 2, p. 41–57. DOI : <https://doi.org/10.5817/ERB2024-2-5>.
- Marx, William (2005). *L'Adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation, XVIII^e–XX^e siècles*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Paradoxe ».
- Murat, Michel (1985-a). « *Corps et biens* ou les beaux effets du surréel », *L'Information grammaticale*, n° 24, p. 36–39. Également disponible en ligne : www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1985_num_24_1_2212.
- Murat, Michel (1985-b). « *Corps et biens* ou les beaux effets du surréel (suite et fin) », *L'Information grammaticale*, n° 25, p. 36–40. Également disponible en ligne : www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1985_num_25_1_2201.
- Murat, Michel (1988). *Robert Desnos, les grands jours du poète*. Paris : José Corti.
- Sorel, Reynal (1995). *Orphée et l'orphisme*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

SITOGRAPHIE

- Desnos, Robert. « The voice of Robert Desnos », traduit par William Kulik. [Consulté le 31 juillet 2026.] Disponible à l'adresse : <https://poets.org/poem/voice-robert-desnos>.
- Diu, Isabelle. « Les sommeils hypnotiques de Robert Desnos ». Paris : Bibliothèque nationale de France, 2021. [Consulté le 31 juillet 2026.] Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=PNWKdQtIDGs>.

Fonds Robert Desnos. Paris : Bibliothèque littéraire Jacques Doucet. [Consulté le 31 juillet 2026.]
Disponible à l'adresse : <https://calames.abes.fr/pub/#details?id=FileId-273>. Pour les documents numérisés, voir <https://bljd.sorbonne-nouvelle.fr/search9240.html?preset=19&view=list>.
Studiolo Histoire. « Surréalisme », 2021. [Consulté le 31 juillet 2026.] Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=So9wxAVmsa4&ab_channel=Studiolo.

Záviš Šuman
Institut d'Études Romanes (ŮRS)
Facultés des Lettres de l'Université Charles (FF UK)
nám. Jana Palacha 2
116 38 Praha 1, République tchèque
zavis.suman@ff.cuni.cz
ORCID : 0000-0002-6057-6736

ACTA UNIVERSITATIS CAROLINAE
PHILOLOGICA 2/2026

Edited by Radka Mudrochová, Francesca Paraboschi, Závěš Šuman

Cover and layout by Kateřina Řezáčová

Published by Charles University

Karolinum Press, Ovocný trh 560/5, 116 36 Prague 1

www.karolinum.cz, journals@karolinum.cz

Prague 2026

Typeset by Karolinum Press

Printed by Karolinum Press

Published three times a year

ISSN 0567-8269 (Print)

ISSN 2464-6830 (Online)

MK ČR E 19831

Distributed by Faculty of Arts, Charles University,
2 Jan Palach Sq., 116 38 Prague 1, Czech Republic
(books@ff.cuni.cz)