

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