Revue TDFLE

N° 86 | 2025
Enseignement des langues et insécurisation des acteurs de la relation didactique

Littératures d’expression française et insécurité linguistique dans l’apprentissage du FLE

Zeina HAKIM *Chargée d'enseignement et collaboratrice scientifique*
Institut Universitaire de Formation pour l'Enseignement (IUFE)
University of Geneva
Irena WYSS *Maître d'enseignement et de recherche*
École de français langue étrangère
University of Lausanne

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-86/463-litteratures-d-expression-francaise-et-insecurite-linguistique-dans-l-apprentissage-du-fle
DOI : numerev_2785
Date de publication : 12/09/2025

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : HAKIM, Z., WYSS, I. (2025) Littératures d’expression française et insécurité linguistique dans l’apprentissage du FLE. *Revue TDFLE*, (86). https://doi.org/10.34745/numerev_2785

Cet article analyse les effets d’un enseignement consacré aux littératures d’expression française dans un cursus de FLE à l’Université de Lausanne (2022-2024). L’étude repose sur des entretiens qualitatifs menés auprès d'étudiant·e·s allophones ayant suivi au moins un semestre de séminaire. Le dispositif pédagogique articulait lectures d’extraits littéraires issus de divers espaces francophones (Afrique subsaharienne, Maghreb, Québec, Louisiane, Caraïbes), textes critiques accessibles et documents audio-visuels.

Les résultats indiquent : un décentrement culturel favorisant des formes d’identification avec des expériences narratives de migration, de conflictualité linguistique et de rapports de domination ; une reconfiguration des représentations normatives : la confrontation à des façons de parler le français autres que celle de l’Hexagone fonctionnant comme ressource d’interprétation et d’apprentissage ; une relativisation de la notion d'"erreur" et une diminution de l’insécurité linguistique grâce à la découverte, de la part des participant·e·s, de pratiques littéraires hybrides ; la classe comme communauté interprétative, favorisant l’inscription de soi dans une francophonie plurielle ; enfin une redéfinition de la catégorie de patrimoine littéraire, envisagé comme construction ouverte et dynamique.

Abstract:

This article analyses the effects of teaching French literature in a French as a foreign language course at the University of Lausanne (2022-2024). The study is based on qualitative interviews conducted with non-native speakers who have completed at least one semester of the seminar. The teaching programme combined readings of literary excerpts from various French-speaking regions (sub-Saharan Africa, the Maghreb, Quebec, Louisiana, the Caribbean), accessible critical texts and audio-visual materials.

The results indicate: a cultural shift away from the centre, promoting forms of identification with narrative experiences of migration, linguistic conflict and power relations; a reconfiguration of normative representations: exposure to ways of speaking French other than those used in mainland France, which served as a resource for interpretation and learning; a relativisation of the notion of ‘error’ and a reduction in linguistic insecurity thanks to the participants' discovery of hybrid literary practices; the classroom as an interpretative community, promoting the inscription of the self in a plural Francophonie; and finally, a redefinition of the category of literary heritage, envisaged as an open and dynamic construction.

Mots-clés :
FLE, Didactique, Altérations, French as a foreign language, Didactic, Insécurité linguistique, Variations, Linguistic insecurity, French litteratures, Littératures de langue française

---

Littératures d'expression française et insécurité linguistique dans l'apprentissage du FLE

Zeina Hakim (IUFE, Université de Genève) et Irena Wyss (EFLE, Université de Lausanne)

Parfois associées à la périphérie ou réduites à un statut minoritaire (Gauvin, 2008 : 122), les littératures d'expression française – ou francophones – ont vu leur enseignement se légitimer ces dernières années. Comme le soulignent Chnane-Davin et Cuq, la francophonie « jouit d'une opinion très favorable, et […] intéresse un très grand nombre d'enseignants » (Chnane-Davin et Cuq, 2021 : 42).

Reste qu'un tel enseignement peut se heurter à de nombreux écueils, surtout lorsqu'il s'adresse à un public adulte allophone dans un processus d'apprentissage du français langue étrangère. Ces aspects pouvant être sources d'insécurité pour les apprenants comme pour les enseignants, ils méritent donc d'être interrogés. En effet, les littératures et cultures francophones sont parfois dures dans les réalités qu'elles mettent en scène, d'autant plus lorsqu'elles évoquent des thématiques liées aux expériences (dé)coloniales, aux problématiques historiques et sociales, ou encore aux trajectoires migratoires souvent empreintes de violence. Celles-ci peuvent faire écho à des situations douloureuses vécues par un public lui-même en contexte de migration, voulue ou contrainte. Par ailleurs, les écrivains francophones mobilisent des références culturelles fréquemment inconnues des étudiants et font souvent preuve d'une « surconscience linguistique » (Gauvin, 1997), d'un rapport de non-évidence aux normes de la langue française hexagonale qu'ils thématisent. La langue apparaît chez certains auteurs comme un espace à négocier, à (re)conquérir, et elle est régulièrement associée à la notion d'étrangeté (Gauvin, 2004). C'est sans doute pour cette raison que Godard (2015 : 266) parle de « français étrangé » : les mots, les constructions syntaxiques, les choix stylistiques résonnent souvent différemment chez ces auteurs parce qu'ils proposent une « langue dans son identité multiple, métisse » (Le Quellec Cottier et Maggetti, 2008 : 5), mettant parfois en scène le français dans ses variations diatopiques (Gadet, 2004) ou faisant échos à d'autres langues et cultures[1].

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage du FLE, ce décloisonnement mis en scène peut fonctionner comme un écran, une véritable barrière dans la compréhension du texte pour les apprenants et les enseignants peuvent se sentir empruntés par la « défamiliarisation » (Suchet, 2015 : 283 ; Kengue et Rochat Nogales, 2023 : 221) induite notamment par ce travail stylistique sur la langue. Ajoutons à cela un élément

qui apparait régulièrement dans nos cours : la volonté d'une maîtrise parfaite – et parfaitement fantasmée – d'un français standard, souvent nommé le « bon », voire le « vrai » français par nos étudiants allophones[2] ; certes, la référence à la norme permet de baliser l'apprentissage (Chnane-Davin et Cuq, 2021 : 40) et répond à un besoin de sécurité de l'apprenant qui souhaite « passer partout » sans risquer de commettre d'impairs (Gadet, 2004 : 19). Elle est cependant aussi intimement liée à la notion de pouvoir (Maurer, 2023 : 322) au point d'en devenir parfois paralysante et de nourrir l'insécurité linguistique des apprenants qui craignent de commettre des fautes. Et de fait, cette vision fantasmée d'une langue française homogène, immuable, intouchable et parfaite s'accompagne de l'idée, chez nos étudiants, qu'il y aurait de « vrais » francophones, catégorie dont ils s'excluent pour toutes sortes de raisons : parce qu'ils ont un accent (Pahud, 2024 : 195), qu'ils se trompent encore parfois, ont des doutes ou des hésitations, parce qu'ils ne comprennent pas tous les mots, ou encore parce qu'il leur arrive d'employer des termes dans d'autres langues quand ils s'expriment en français, voire d'en inventer.

Dans ces conditions, quelles sont les plus-values d'un enseignement de ces littératures et cultures francophones, dans le cadre d'un cursus de français langue étrangère ? La confrontation à certains textes mettant en scène des variations ou prenant des libertés lexicales ou syntaxiques avec le français hexagonal est-elle (in)sécurisante ? Et surtout, quels bénéfices les étudiants estiment-ils en retirer, dans leur cheminement dans une langue étrangère ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mené des entretiens qualitatifs[3] sur une cohorte de 18 volontaires ayant suivi un séminaire – optionnel pour la plupart des personnes interrogées – d'au moins un semestre sur les littératures et cultures d'expression française liées aux continents américain et africain. Ces enseignements ont été donnés par les deux rédactrices de l'article à l'École de Français Langue Étrangère de l'Université de Lausanne au cours des années académiques 2022-2024. Initialement pensés pour des apprenants de niveau B2 inscrits dans un programme visant, à terme, un C1, ils ont également été ouverts à des personnes qui s'autoévaluaient B2 mais aussi à des étudiants de langue maternelle française provenant d'autres sections. Mobilisant des éléments à la croisée de plusieurs champs (littéraires, linguistiques et culturels), ils comprenaient l'analyse commune de nombreux extraits littéraires thématisant les questionnements linguistiques, culturels et identitaires. Ce corpus choisi était complété par la lecture de textes critiques, d'un ouvrage intégral librement choisi par les apprenants, mais aussi par l'écoute d'extraits d'émissions de radio et d'interviews d'auteurs ou de critiques.

Le groupe interrogé se caractérise par son hétérogénéité : provenant de différents pays, les étudiants qui ont accepté de nous répondre sont de genre différent, n'ont pas la même langue maternelle – mais tous apprennent le FLE – et ne sont pas forcément de la même génération (même si tous sont adultes). Ils n'ont par ailleurs pas un parcours académique ou professionnel similaire, et leur acculturation académique n'est pas

identique ; enfin, leur histoire avec la langue française s'inscrit dans une durée très variable. Ils ont suivi cet enseignement pour des raisons tout à fait diverses, allant de la curiosité à des questions d'horaires, de crédits, ou encore de choix à faire dans leur plan d'études. La plupart n'avaient, en s'inscrivant à cet enseignement, aucune idée des thématiques ou du corpus étudiés. Comme l'expliquent deux étudiantes :

*je connaissais **rien** mais vraiment de la littérature française qu'est-ce qu'on connait **on connait Maupassant Balzac les grands titres** […] j'avais […] connaissance **de rien mais rien de rien même pas un écriv mais rien zéro** […] **je connaissais rien de rien***

*j'avais pas rencontré la littérature francophone avant […] on avait beaucoup de littérature française euh vraiment Balzac (rires) […] oui **traditionnelle** […] ce qui m'a surpris c'est qu'il y a autant de la littérature qu'on ne connait pas*

Cette opposition entre la littérature « traditionnelle » et celles qui ont été étudiées dans nos cours se retrouve dans d'autres entretiens. Ainsi, une étudiante nous a expliqué qu'elle connaissait initialement :

*un peu les classiques **Molière Balzac Victor Hugo**[4] […] **je connaissais rien sur la littérature francophone** en fait je me suis rendu compte pendant le cours*

Un étudiant sud-américain pensait pour sa part s'être inscrit à un enseignement sur la littérature française. En riant, il se souvient d'avoir levé la main lors d'un cours pour demander pourquoi on parlait du Québec. Malgré la méprise initiale, il conclut :

c'était aussi très bien c'était inattendu et j'ai bien aimé en fait bah ça fait partie de mon continent hein

PLUS VALUES DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES LITTÉRATURES FRANCOPHONES EN CONTEXTE FLE

1. Décentrement et identification

« Ça fait partie de mon continent » ; autrement dit, le répondant exprime une proximité géographique et identitaire avec le sujet étudié. Ainsi, l'idée de textes évoquant des réalités inconnues – qui pourraient relever d'une forme d'exotisme – mais qui pourtant parlent ou parleraient intimement aux étudiants apparait dans de nombreux entretiens. Du point de vue didactique, ces littératures offriraient donc effectivement une occasion de décentration (Chnane-Davin et Cuq, 2021 : 40), de décentrement et d'interrogation linguistique et culturelle (Chaulet-Achour, 2006 ; Komatsu, 2018) et seraient susceptibles de favoriser un « rapport d'analogie », voire une « identification » (Maillard-De la Corte Gomez, 2018 : 106 ; Cicurel, 2007), au moins partielle : l'expérience narrée (celle de la migration, des chocs culturels et des souffrances que cela peut entrainer par

exemple) et le rapport parfois conflictuel à la langue française, notamment dans le cas d'une appropriation, constituent ainsi une mise en abyme de ce que les étudiants ont parfois vécu (Maillard-De la Corte Gomez, 2019 : 66).

Mais comment fonctionne exactement le processus de l'identification par le décentrement ? Prenons plusieurs exemples de lecture, les romans *Aux Etats-Unis d'Afrique* (2006) d'Abdourahman A. Waberi et *Le bonheur a la queue glissante* (1998) d'Abla Fahroud, ainsi que le recueil *Bâtons à message·Tshissinuatshitakana* de Joséphine Bacon (2009).

À la lecture d'extraits du roman *Aux Etats-Unis d'Afrique*, les étudiants du séminaire ont été particulièrement marqués par le monde inversé que l'auteur met en scène. En effet, Waberi pousse à ressentir ce qu'on n'a pas forcément envie de connaître en soi : le racisme, la honte, l'échec. Les étudiants prennent peu à peu conscience au fil des pages que l'auteur a pour visée de mettre fin à cette « peur irrationnelle de l'autre » (Waberi, 2006 : 17). Le décentrement géographique et culturel et ce changement de perspective, que Waberi et d'autres auteurs proposent, parlent aux étudiants, qui raccrochent ce qu'ils lisent à ce qu'ils ont vécu dans leur parcours. De la même façon, à la lecture du *bonheur a la queue glissante* d'Abla Fahroud – qui pourtant met en scène la vie, de Beyrouth à Montréal, d'une femme âgée – une étudiante s'est dit :

*ça **c'était moi ici** c'était la **même** situation*

Prenons un autre exemple concret de décentrement, celui proposé par les poèmes de l'écrivaine innue Joséphine Bacon qui donne à lire un monde dans une forme d'harmonie entre l'homme et la nature, sans domination ni hiérarchie de l'un sur l'autre. L'équilibre réside dans cette relation égalitaire et d'interdépendance entre les éléments, et c'est cette dimension écologique qui a intéressé une répondante, parce que cela rejoint ses propres préoccupations :

*la connexion à la culture [...] pour moi c'est aussi un texte extrêmement riche parce qu'y a y a la résistance y a l'écologie y a le colonialisme c'est aussi un texte biographique en partie [...] c'est aussi **inaccessible** pour moi [...] **y a beaucoup de barrières aussi entre le texte et le lecteur** [...] alors **c'est positif** parce que ça renforce un peu l'idée que c'est vraiment une culture propre c'est un peuple avec son histoire*

Ainsi, passé le moment de gymnastique intellectuelle pour analyser un extrait sans leurs repères culturels (les « barrières » évoquées dans l'extrait ci-dessus), les étudiants dialoguent avec un texte en changeant de perspective, questionnant leurs logiques et représentations qui ne sont pas nécessairement universelles mais s'interrogeant sur des problématiques (ici, l'écologie, mais ailleurs, l'expérience de la migration par exemple) qui elles, le sont.

Ce changement de perspective a des conséquences didactiques majeures : tout d'abord, il permet à l'étudiant de déboulonner le mythe d'une littérature qui

représenterait adéquatement et pleinement la « culture française », et par là, on lui permet de revaloriser sa propre langue. Cette idée apparait dans de nombreux entretiens et s'accompagne, nous le verrons, d'une sécurisation grandissante dans le cheminement linguistique de nos apprenants.

2. Relativiser « l'erreur »

Les difficultés inhérentes à la mise en scène des langues proposées par les littératures francophones constituaient une interrogation didactique majeure pour nous. Pourtant, à une exception près, la « texture linguistique » (Dion, Lüsebrinck, 2002), le décloisonnement souvent présent dans les littératures francophones déconcerte moins les étudiants qu'on pourrait le penser :

*c'est **super simple** à suivre l'histoire [...] y avait des moments que je m'arrêtais pas de lire (rires)*

non je n'ai pas trouvé difficile j'ai trouvé accessible pour pour mon niveau

À l'inverse d'ailleurs, les auteurs « du canon » sont perçus comme plus difficiles d'accès par les étudiants :

peut-être Victor Hugo ça peut être un peu trop

Une autre étudiante, montrant un exemplaire des *Chants du Crépuscule,* s'exclame :

*c'est **hyper** difficile pour moi*

En vérité, la variation diachronique fonctionne également comme un écran, comme l'explique cette répondante :

je considère qu'il y a pas mal de textes classiques qui sont compliqués aussi à lire pour nous en tant que qu'apprenant

Les trois types de difficultés explicitement évoquées dans les entretiens à propos des textes francophones sont, comme nous l'imaginions, la question du lexique, du style et celle des références culturelles et/ou historiques que les étudiants ne connaissaient pas :

*il y avait des mots que je comprenais pas forcément mais je pense que c'est normal [...] mais **sinon pour moi c'était hyper fluide***

Une fois dépassées, ces difficultés se révèlent fréquemment source de motivation :

*c'était pas super évident toujours y avait bah beaucoup de vocabulaire un peu compliqué [...] **normalement ça me motive** c'est plus [...] **une opportunité pour apprendre***

j'ai beaucoup utilisé aussi le dictionnaire pendant mon lecture [...] et la richesse du

vocabulaire aussi ***ça a vraiment m'a plu beaucoup***

Si la difficulté lexicale n'a pas semblé insurmontable, la présence de variations dans certains textes n'a causé aucune surprise. Tous les étudiants interrogés savaient en effet qu'il y avait des variations en français, sans doute parce que, dans leur parcours à l'Université de Lausanne, ils sont sensibilisés à cette question[5], et parce qu'ils vivent en Suisse romande. En revanche, le fait que certains francophones en contexte minoritaire, en Amérique du Nord notamment, aient pu ressentir ou éprouvent encore un sentiment d'inconfort ou d'insécurité linguistique[6] et que la langue peut être « le révélateur de tensions sociales » (Martineau, 2018 : 12) a semblé être une découverte pour la majorité des étudiants qui nous ont répondu. Voici deux exemples :

pour moi c'était ***nouveau*** *c'était* ***vraiment nouveau***

qu'il y avait des variations linguistiques oui mais que les francophones avaient cette insécurité non j'ai découvert pendant le cours

Cette découverte a permis aux étudiants de se sentir « rejoints », « identifiés », « représentés » :

ça me fait juste voir que c'est pas que moi ***ça arrive à plusieurs personnes je ne suis pas une exception***

en fait je me sentais bien ***identifiée*** *avec les auteurs même si je suis pas écrivaine mais en fait ce qu'ils montrent [...]* ***ça rejoint*** *beaucoup ma réalité aussi à un moment donné [...] je me suis dit bah c'est* ***exactement comme je me suis sentie***

Cette découverte d'expérience partagée aussi par des locuteurs francophones – qu'il s'agisse d'une langue native ou apprise par après – nous semble rejoindre la fonction « réparatrice » (Gefen, 2017) de la littérature, qui permet ici aux étudiants de réfléchir à leur propre (in)sécurité linguistique. Ainsi, une étudiante explique qu'elle se sentait auparavant en insécurité car elle croyait que son français n'était « pas assez bien » mais, à la lecture des textes pendant le cours :

j'ai trouvé une amie un petit peu loin de moi mais on a la même expérience je suis pas seule et puis heu oui je me sens mieux

Nous nous permettons de reproduire d'autres extraits d'entretiens ici, tant les discours se répètent et se font écho :

d'un côté moi en tant qu'apprenante bah ça ***m'a rassurée*** *(rires) quand même un petit peu* ***de ne pas être la seule*** *à ressentir* ***l'insécurité voilà linguistique*** *je pense que en même temps c'est dur de voir que comment en tant qu'être humain on juge tellement de manière tellement rapide les gens [...] je vois comment ça affecte beaucoup l'identité et je pense que par rapport à eux voilà j'ai pu aussi* ***m'identifier***

*aussi me sentir quand même **rassurée***

ça me rassure** parce que moi aussi j'ai des insécurités donc **je peux constater que c'est pas moi toute seule il y a aussi pas mal de gens qui sont cette insécurité

Mais les réponses qui nous ont été données ne se limitent pas au simple constat d'un partage d'une insécurité linguistique. Bien plus :

*je pense que c'est une bonne façon de découvrir soi-même [...] je pense que c'est une bonne façon de **s'ouvrir** à ses propres langues à ses propres identités dans ce sens-là et heu on permet **d'élargir** la vision de la langue française pas seulement pas dans une façon peut-être **puriste** (rires) comment dire pour l'académie française mais **plus heu ouverte** [...] je sais pas si on peut dire en français mais ça donne **un peu de l'espoir** [...] et heu ça m'a aidée surtout à **normaliser mon rapport au français** à **ne pas prétendre d'être parfaite** (rires) dans cette langue et **de d'accepter que parfois j'peux heu j'peux faire des erreurs***

Dans ce dernier exemple, si l'étudiante dit que cela lui donne de l'espoir et emploie les expressions « normaliser mon rapport au français », « ne pas prétendre d'être parfaite », « accepter que parfois [...] j'peux faire des erreurs », on voit dans son discours la tension entre sécurité et insécurité, qui se matérialise notamment par l'emploi de l'expression « je sais pas si on peut dire en français » prenant ainsi des précautions face à l'enseignante qui l'interviewe. Mais cette autorisation que s'accorde l'apprenante face à l'erreur est pour nous salutaire. Car, à l'image de francophones en situation minoritaire, « se taire pour ne plus fauter » (Boudreau, 2021 : 20) est une stratégie à laquelle plusieurs répondants nous ont avoué avoir eu recours par le passé. Pour ne citer que deux exemples :

c'était très difficile de être partie d'une conversation avec un groupe de francophones et de ne pas maitriser bien la langue je voulais pas dire de bêtises

parce que parfois on pense ah je commets beaucoup d'erreurs et on on reste muet on parle pas trop

Une autre étudiante explique que, dans son université d'attache – qui se trouve pourtant dans un pays où le français est l'une des langues nationales :

je sais pas c'est une ce sont des autres circonstances on étudie le français standard et personne veut faire des fautes

La lecture de textes francophones qui réfléchissent aux questions linguistiques, souvent dans des contextes de relations dominant-dominé[7] permet donc aux étudiants d'accroitre leur motivation à l'égard de la langue, des littératures et cultures francophones en déboulonnant l'idée d'un français unique (Godard, 2015 : 266 ; Chnane-Davin et Cuq, 2021 : 51) :

avec cet cours j'ai appris aussi que qui m'a [...] donné cette notion de le français est plus large

Une autre :

[Avant ce cours] Y avait vraiment l'influence de France parce que quand j'ai commencé moi-même apprentissage pendant quelques mois toutes les ressources que j'ai trouvées en ligne heu sur YouTube ou bien oui plusieurs sites internet ils étaient toujours [...] concentrés sur oui Paris et France

La confrontation à des locuteurs francophones non-hexagonaux permet de nuancer ce qu'est ou serait « un vrai francophone », comme en témoigne cette étudiante :

j'avais l'impression que l'accent canadien c'était (rires) dur à comprendre mais c'était au moment de regarder les vidéos de préparer la présentation du cours [...] que je me suis dit ohlala ***c'est c'est dur à suivre une conversation avec une francophone du Canada et ça ça ne veut pas dire que ce n'est pas une vraie francophone.*** *[...]*

En effet, à la lecture de textes narratifs, théâtraux ou poétiques qui mobilisent d'autres variétés du français (comme l'ont fait Michel Trembley au Québec, France Daigle, Gérald LeBlanc et Raymond Guy LeBlanc par exemple) ou à l'écoute de documents audio ou vidéo, les étudiants prennent conscience que cette façon de parler est légitime, bien qu'elle ne soit pas du français « standard » :

Maintenant je me dis ah wouw c'est intéressant [...] en fait y a pas ***que un endroit*** *où l'on parle le français* ***c'est pas que une bonne manière*** *de le parler*

Et du même coup, ce constat légitime leur langue également et favorise le sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Se familiariser avec d'autres accents permet aussi de relativiser le sien, comme l'explique cette étudiante :

[avant] j'étais un peu plus exigeante par rapport heu à ***l'accent je me disais tout le temps que si on avait un accent on prononçait pas bien des mots bah on parle pas du vrai du vrai français*** *mais en fait non on peut arriver à maitriser une langue et continuer à faire des fautes [...] et et ça ça veut pas dire que je maîtrise pas la langue [...] alors* ***je crois que ça a diminué quand même l'exigence que j'avais*** *[...] là aussi* ***je me suis rendue compte mais*** *(rires)* ***quelles sont mes exigences quoi c'est un peu ridicule à côté de la réalité***

Autrement dit, les étudiants réalisent progressivement qu'ils peuvent « devenir francophone[s] tout en conservant [leurs] racines et parler cette langue sans forcément se fondre complètement dans le moule franco-français » (Komatsu et Delmaire, 2008 : 52), moule dont ils se sentent bien souvent exclus pour Schuchman (2023 :10). Réaliser que l'exemple national est un mythe et une construction qu'il s'agit de déconstruire, permet aux étudiants de reconstruire l'édifice de leur langue française. Celle-ci en devient plus légitime, comme le signale une étudiante qui fait le lien avec un autre

cours qu'elle a suivi dans le même cursus :

je crois que ces ***ces deux cours ils m'ont donné heu ils m'ont assuré que j'ai le droit en fait de d'apprendre la fran heu langue français, parler la langue français et d'être où je veux*** *[…] une sorte de liberté et tout d'abord heu le le savoir que voilà il existe ce type de liberté* ***[…] on pense que comme qu'étrangers que nous avons pas le droit d'ouvrir la voix et de parler***

Plutôt que de s'autocensurer, il est donc possible pour les apprenants de construire une subjectivité plus légitime à travers la reconnaissance de leurs propres langues (apprise ou maternelle) comme « imparfaites », hybrides, mais non moins légitimes pour autant. En d'autres termes, si la langue littéraire est hybride et « imparfaite » – par rapport aux grammaires et aux dictionnaires de la langue française – les étudiants peuvent reconnaître que leur langue en construction, dans son imperfection et son hybridité, ne vaut pas moins que la langue littéraire. Cette réalisation métacognitive est utile parce qu'alors ils peuvent plus facilement considérer leurs langues au moins comme un outil valable pour traiter du littéraire, et même du politique. Une étudiante explique ainsi que sa langue maternelle est

vraiment riche vraiment intéressant […] mais malheureusement on peut pas vraiment l'utiliser ailleurs […] je crois que ce qui m'a parlé avec ces mi minorités langagières et culturelles c'est heu si on est petit il faut il faut utiliser beaucoup d'énergie beaucoup de ressources si on veut vraiment heu faire quelque chose et changer quelque chose au niveau au niveau politique […] donc c'est c'est ça ce que je je je trouve c'était impressionnant avec ces cet auteurs et autrices et pendant tout toute l'année de votre cours de voir que voilà il y a peu peu heu peu de ressources mais on peut toujours changer quelque chose si on veut

Peu à peu, les étudiants du séminaire ont d'ailleurs pris conscience que la limitation de l'enseignement des littératures francophones est parfois un choix politique, l'école réfractant les valeurs de la société en même temps qu'elle les construit. Annie Rouxel (2009 : 58) va même plus loin en faisant un constat brutal : « La liberté accordée aux enseignants en matière de choix des œuvres à étudier est un leurre : elle est contrainte par la définition inconsciemment construite de notre patrimoine culturel commun ».

Au fond, ce processus cognitif que les littératures d'expression française permettent, est une manière de décoloniser la langue, pour retrouver un centre qui est effectivement « partout, aux quatre coins du monde[8] », y compris en nous, c'est-à-dire subjectivement. On peut reprendre ici la définition de la littérature-monde en français telle qu'elle apparaissait dans l'article du journal *Le Monde* qui lui était consacré en 2007 :

Les littératures de langue française de par le monde sont des littératures-monde en ce qu'elles nous disent le monde qui devant nous émerge et elles retrouvent ce qui depuis toujours a été le fait des artistes, des romanciers, des créateurs : la tâche de donner

voix et visage à l'inconnu du monde et ***à l'inconnu en nous****.*

Les littératures d'expression française permettent ainsi une exploration de la capacitelì du langage alì dire l'expérience extérieure mais aussi intérieure. Dès lors, il s'agit de voir comment on s'y prend, en classe, pour permettre aux étudiants de faire eux-mêmes cette expérience : ce n'est ni automatique ni facile parce qu'il y a une confiance à construire dans les capacités propres à l'étudiant qui est en situation d'insécurité car il a peur de commettre des fautes de langue et d'analyse – mais il y a une ouverture :

ces deux cours ils m'ont donné vraiment d'abord le la connaissance qu'on peut on peut on peut se battre contre ce type de politique et après ***ils m'ont donné la confiance en moi aussi que moi je suis pas toute seule il y a aussi mes camarades*** *dans dans le cours et ailleurs dans l'université qui viennent pas forcément de Suisse mais* ***nous avons tous le droit de*** *heu de* ***faire ce qu'on veut***

Une autre étudiante explique :

dans votre cours c'était justement fluide tout le monde parlait sans avoir peur […] ***le fait que les écrivains africaines sont sont comme nous*** *[…]* ***comme des personnes standards*** *(rires)* ***quotidiennes oui nous permet aussi d'ouvrir de nous ouvrir voilà*** *[…] et puis on lit pas Balzac ou Montaigne des* ***grandes*** *personnes*

De fait, la distinction opérée ici entre les « personnes standards » et les « grandes personnes » que sont les écrivains « du canon » apparait dans plusieurs entretiens, sous différentes formes. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ceux-ci semblent parfois difficiles d'accès mais surtout, ils « parlent » moins aux étudiants :

je crois que sans doute le fait de heu de parler de francophonie ***nous interpelle plus directement à nous comme apprenantes*** *que le fait juste de parler de littérature française et de parler de Molière*

On retrouve cette idée notamment chez une autre étudiante, qui évoque une expérience d'analyse de *Germinal* de Zola. Si l'exercice intellectuel lui a plu, elle conclut de cette lecture :

je sais pas ça me parlait pas vraiment à moi

À l'inverse, elle explique :

cette variété de de livres que vous nous avez présentée […] ben ça m'attire beaucoup plus que la littérature française classique […] ça rejoint plus les gens dans peut-être certaines émotions histoires de vie ou voilà cette variété aussi de cultures ***pas juste un truc idéalisé ou un modèle***

On le voit dans ces témoignages : non seulement les littératures d'expression française font découvrir un corpus contemporain et non "canonique", mais ces œuvres permettent aussi aux étudiants allophones de se sentir valorisés de façon égalitaire,

précisément à notre sens parce qu'elles développent « des poétiques concurrentes à celles du canon central » (Provenzano, 2012 : 143). Or ce rapport aì la langue peut aider les étudiants aì tirer profit de leur langue encore en construction : à la lumière de ces textes, en effet, la façon dont les étudiants s'expriment n'est pas aì considérer comme seulement correcte ou seulement fautive, mais aussi comme signifiante, y compris – et peut-être même surtout – dans les écarts et les variations inattendues. Comme le dit une étudiante, dans

l'apprentissage d'une langue on aura tout le temps ces heu interférences de langues [...] et c'est complètement normal mais on pense au début que c'est fausse qu'il faut pas je pense qu'y a des fois que nous-mêmes on s'enferme un peu

À vrai dire, cette confrontation à des français différents permet aussi une réflexion sur les langues maternelles des étudiants. Ainsi, une étudiante italophone explique que ce cours l'« a aidée avec [s]es compagnons tessinois » et précise :

par exemple j'ai un collègue tessinois et l'italien du Tessin est plutôt différent [...] c'est leur langue, leur italien et que heu ça a un dignité et je ne suis (rires) je ne suis pas quelqu'un qui doit dire non [...] ce n'est pas pur si on pense à l'Académie della Crusca [...] [cette façon de parler] mais ça a a sa dignité

Une autre explique :

avec la littérature francophone j'ai heu j'ai appris que c'est normal** [...] d'avoir [...] j'sais pas **une langue qui n'est pas parfaite** [...] qui est **ma** langue peut-être voilà [...] parce que souvent on a l'impression que la langue doit être **parfaite** justement avec le français de **Paris** qui est **parfait** et **on juge les autres qui** ont euh **font des erreurs** [...] mais voilà les cours m'ont beaucoup aidée de réfléchir sur la langue, sur les dialectes sur ce qui est la langue [...] **le fait que que cette langue non-parfaite est écrite dans les livres ça c'est aussi très bien

La confrontation à ces textes issus des francophonies dans une classe permet de découvrir plusieurs dimensions du français et d'en relativiser certaines représentations prégnantes, telles sa supposée clarté ou son « universalité » :

le fait que la langue est un instrument pour la communication et il n'y a pas de langue heu comment on dit il y a l'Académie française qui dit non, non on ne peut pas dire ça mais [...] la langue [...] c'est pas quelque chose de pur et de forcément trop normé

Elle permet d'aider les étudiants aì ne pas se contenter d'une perspective fonctionnelle sur la langue et aì rester vigilants par rapport aux différentes manières de dire et de lire, en valorisant notamment le clair-obscur proprement esthétique des œuvres littéraires. Par exemple, si la réalité du migrant est brossée par lui-même, en des œuvres de facture réaliste ou, au contraire, sur le mode plus symbolique, le regard devient autre : il y a à la fois connivence et distanciation esthétique, ce qui contribue à nuancer la position du lecteur, sa réception du texte. La lecture n'est plus orientée :

évitant l'idéalisation d'une part, le portrait-charge de l'autre, elle ouvre sur des interprétations diversifiées.

3. Un nouveau rapport identitaire

Cette manière d'appréhender les textes littéraires nous paraît cruciale car, grâce à ce type d'enseignement, les étudiants entrent dans un processus de questionnement qui passe d'abord par une étape assez « frustrante », celle d'une prise de conscience :

pour l'analyse peut-être qu'il y avait beaucoup de choses que je savais pas je connaissais pas donc ça peut-être que ça faisait que j'av bah que j'ai eu une lecture ***un peu à la surface*** *par moments*

C'est toute la distinction entre « déchiffrer », « lire » et « comprendre » qui est thématisée ici. Il s'agit donc, pour le lecteur, de ne pas s'arrêter au sens littéral et de « dépasser l'approche globale » (Gruca, 2007 : 221). Pour plusieurs répondants, ce sont l'analyse en groupe-classe et la construction collective de sens qui ont montré que la première compréhension du texte n'était pas totale :

je lisais j'avais une je pensais que j'avais une bonne compréhension mais quand on travaillait les textes [...] pendant les cours [l'enseignante] apportait tellement d'autres choses que je n'avais pas vues quand j'ai lu [...] j'arrivais à lire mais la compréhension [...] était pas pleine c'était pas à 100%

Cette idée d'une première lecture en surface revient dans plusieurs autres entretiens, mais il apparait que la fonction de médiateur de l'enseignant est fondamentale :

on était pas seuls dans la lecture donc vous nous avez accompagnés expliqué heu ce qu'on pouvait pas savoir aussi on avait le temps de faire des recherches sur internet

L'analyse collective peut aboutir – ou non – à un consensus. L'enseignant attire l'attention des étudiants sur certains points et donne des compléments d'information, puis se pose seulement en arbitre ; le groupe s'institue en une « communauté interprétative » (Godard, 2015 : 299) où le processus interprétatif compte plus que le résultat, où chaque voix – qu'elle soit celle d'un étudiant francophone ou allophone – compte :

on sent que [...] il y a ***différentes façons de regarder le même coin*** *mais c'est des points de vue complètement différents et y a pas un point de vue fausse ou vrai chacun a sa façon de regarder chacun a sa propre expérience du pays [...] on peut pas juger [...]*

C'était agréable de voir comment la littérature c'est ils ont c'est c'est une position différente par rapport à ***chaque pays chaque pays a une position différente par rapport à la littérature*** *bon en Afrique comme c'était des pays coloni avec la colonisation en français heu la langue c'était forcément une imposition [...] donc heu je pense c'est la façon comme les auteurs s'expriment autour de la langue à cette*

situation du pays ça ressemble complètement différemment avec la littérature qu'on a en France à Paris par exemple [...] ou en France en général

Ce dispositif nous paraît intéressant parce qu'il force l'enseignant à garder confiance, d'une part, dans la capacitelì du langage alì coupler les expériences individuelles et alì consolider un sentiment collectif. Mais aussi, d'autre part, dans la capacité d'émancipation des lecteurs à travers les textes et au développement possible de leur sensibilité et d'une perception différente de ce que peut être leur « identité » :

je pense que c'est mmh plus probable heu que dans le futur je vais expliquer qui j'ai une identité un peu mélangée

ça m'aide à voir les différentes cultures et la description de des différentes cultures et après de heu de réfléchir sur ma propre culture et sur ma propre identité et ***réfléchir sur*** *heu peut-être* ***la description de ma propre identité de ma propre culture*** *[...] comment je comment je voudrais me présenter dans un livre peut-être comme Camara Laye a fait (rires) [...] [...] de mon enfance avec les deux langues ou les trois langues le suisse allemand, l'allemand, le turc, et après [...] le français qui est qui était introduit dans ma vie (rires) et qui a beaucoup changé ma vie voilà [...] avant [...] pour moi c'était normal de parler deux langues maintenant je vois que c'est une richesse que que ça a beaucoup beaucoup heu que ça donne donne beaucoup de possibilités beaucoup d'avantage pour ma vie [...] avant j****'étais pas consciente que ça ça c'est une richesse*** *voilà c'était normal pour moi [...] c'est une richesse intérieure oui en parlant beaucoup de langues je peux je peux faire des connections avec par exemple avec l'étymologie des mots [...] et j'ai respect pour tout le monde qui parle plusieurs langue ou et voilà qui veulent apprendre plusieurs langues et qui jugent pas quand quelqu'un parle pas assez bien*

Par ailleurs, la sensibilité développée par la lecture de ces œuvres semble passer ici par le partage *horizontal* d'une expérience (avec l'auteur, avec l'enseignant qui choisit l'extrait ou le livre qui lui semble digne d'intérêt, mais aussi avec le groupe) et non par la transmission verticale d'un savoir positif sur l'œuvre :

les autres [du cours] ils venaient aussi des autres des autres pays et il y avait aussi qui avaient d'autre avis mais ce qui nous a mis en commun c'est le français *[...] tout le monde était très ouverte très ouvert pour les autres cultures et pour entendre ce que vous avez nous raconté d'autres cultures [...] j'avais le sentiment que tout le monde était prête à apprendre (rires)*

ça nous rend un peu plus consciente des de notre processus [...] la perspective francophone [...] ça nous permet de nous de trouver une de nous lier ou trouver une relation avec notre histoire et la francophonie et ça c'est intéressant et on l'a vécu beaucoup à l'université parce qu'on était heu plusieurs plusieurs personnes de plusieurs origines de différentes histoires et heu mais on parlait tous le français

Dès lors, plutôt que d'exprimer symboliquement une seule identité culturelle, le français

devient une langue d'échange et de circulation d'une diversité d'univers de référence. La classe n'est plus seulement un lieu où apprendre une langue étrangère serait intégrer des automatismes linguistiques mais un lieu où on apprend avec l'autre, sur l'autre et sur soi dans une démarche interculturelle.

CONCLUSION

L'une des caractéristiques majeures des littératures d'expression française réside dans leur propension à interroger la langue elle-même, mais surtout à mettre en scène, à certains moments de leur histoire en tout cas, les rapports complexes qu'elles entretiennent avec la norme linguistique du français standard. Cette tension entre norme, variation et jeux avec la langue littéraire, entre centralité et périphérie, constitue un objet d'analyse précieux dans une perspective didactique, en ce qu'elle permet de déconstruire les représentations essentialisantes de la langue française et d'ouvrir un espace de réflexion sur les multiples façons d'habiter cette langue.

Dans ce cadre, interroger la notion de « textes francophones » revient à en détricoter les présupposés, souvent hérités d'une histoire coloniale et postcoloniale, et à souligner la diversité des locuteurs et des pratiques langagières qu'elle recouvre. Aborder cette pluralité avec les étudiants, c'est non seulement les inviter à porter un regard critique sur les imaginaires linguistiques qui sous-tendent la hiérarchisation des usages, mais aussi à entamer un travail réflexif sur leur propre parcours d'apprentissage du français. En ce sens, il s'agit de leur rappeler — ou de leur révéler — que le français dit « standard », qu'ils perçoivent souvent comme la seule forme légitime ou correcte, n'est qu'une norme parmi d'autres, historiquement située et socialement construite.

L'objectif de notre projet pédagogique était précisément de contribuer à cette désacralisation du français normatif en montrant que ce qui peut être perçu comme une « faute » au regard des grammaires prescriptives peut aussi être interprété comme une appropriation créative, un espace d'invention linguistique ou une manifestation de résistances[9] symboliques. À travers l'analyse des œuvres littéraires issues de divers espaces francophones — Afrique subsaharienne, Caraïbes, Maghreb, Québec, etc. — nous avons encouragé les étudiants à interroger la légitimité linguistique, à penser la langue autrement, dans sa richesse expressive et sa capacité à se renouveler.

Il est indéniable que la mise en œuvre d'un tel dispositif peut susciter, chez les enseignants eux-mêmes, un sentiment d'insécurité. L'introduction d'une pluralité de français en contexte scolaire bouscule en effet des habitudes normatives bien ancrées. Toutefois, les entretiens menés dans le cadre de notre recherche tendent à montrer que, loin de déstabiliser les apprenants, cette approche inclusive favorise au contraire un rapport plus serein à la langue. En relativisant la centralité du modèle hexagonal, elle contribue à apaiser les tensions liées à la peur de l'erreur, aux interférences ou aux jugements normatifs intériorisés. Elle permet ainsi de désamorcer un imaginaire de la « pureté » linguistique — toujours fantasmée et, de ce fait, inatteignable — au profit d'une vision plus ouverte et dynamique de la langue française. Plusieurs étudiants nous

ont d'ailleurs confié, dans les retours qualitatifs que nous avons recueillis, s'être sentis pour la première fois autorisés à « ouvrir [leur] voix », selon l'expression particulièrement éloquente d'une participante.

Par ailleurs, l'étude conjointe des littératures d'expression française dans leur diversité permet une redéfinition critique de certaines catégories littéraires traditionnellement mobilisées dans le champ scolaire. La notion de « patrimoine », par exemple, telle qu'elle est revisitée par Bishop et Belhadjin (2015 : 25) ou encore par Godard (2015 : 77), cesse d'être envisagée comme un corpus figé et normatif pour devenir un objet historiquement et socialement construit, ouvert à la pluralité des contextes, des esthétiques et des mémoires. Dans cette perspective, le patrimoine littéraire ne se limite plus à une sélection d'œuvres canoniques issues du seul espace métropolitain, mais s'élargit à des textes qui, bien que parfois marginalisés, participent pleinement à la dynamique de construction d'un imaginaire commun. Les littératures francophones y trouvent toute leur place, non comme supplément ou périphérie, mais comme composantes constitutives d'une littérature-monde en français.

Ce déplacement du regard sur les œuvres, sur la langue et sur les représentations qui les sous-tendent est, à nos yeux, essentiel pour une didactique de la littérature véritablement inclusive, critique et émancipatrice. Elle invite enseignants et apprenants à repenser ensemble les finalités de l'enseignement du français et à inscrire celui-ci dans une perspective interculturelle, plurilingue et décoloniale.

BIBLIOGRAPHIE

Auzeau, F. (2016). Quelles approches utiliser pour enseigner les accents francophones ? Fréchet, Claudine (dir), *La variation du français dans le monde, Quelle place dans l'enseignement ?*, Limoges, Lambert Lucas, 105-112.

Bacon, J. (2009). *Bâtons à message·Tshissinuatshitakana*, Montréal, Mémoire d'encrier.

Bishop, M.-F. et Belhadjin, A. (2015). Les patrimoines littéraires à l'école : une notion à (ré)interroger. *Les Patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels,* Paris, Honoré Champion, 17-18.

Blanchet, Ph. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel.

Boudreau, A. (2021). *Dire le silence. Insécurité linguistique en Acadie 1867-1970*, Sudbury, Éditions prise de parole.

Brisset, A. (1990). *Sociocritique de la traduction : théâtre et altérité au Québec (1968-1988),* Longueuil, Le Préambule.

Chaulet-Achour, Ch. (2006). Qu'entend-on par francophonies littéraires ?, Quels enjeux de transmission ?, Chaulet-Achour, Ch. (éd.), *Convergences francophones*, Cergy-

Pontoise, CRTF, Université de Cergy-Pontoise, 9-31.

Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2021). *Enseigner la francophonie : principes et usages*, Hachette, Paris.

Cicurel, F. (2007). Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire », Bemporad, Ch., Jeanneret, T. (dir.), *Lectures littéraires et appropriation des langues*, *Études de lettres* 278/4, 155-173.

Collès, L. (2006). Didactique de la littérature et diversité culturelle, Collès, L., Condei, C., Dispagne, M., Lebrun, M. (dir.), *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*, EME Éditions, 163-176.

Dion, R., Lüsebrinck, H.-J. & Riesz, J. (dir) (2002). *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone,* Québec, Nota bene/IKO, coll. « Les Cahiers du CRELIQ ».

Le Bris, M. et Rouaud, J. (2007). Pour une littérature-monde en français, *Le Monde des livres*.

Fahroud, A. (1998, 2010). *Le bonheur a la queue glissante*, Montréal, Typo.

Fourtanier, M.-J. (2010). Apprendre à voir le monde et les autres autrement : l'espace de pensée de la littérature francophone, Seoud, A. (dir.), *Les littératures francophones : quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?,* éditions Sahar, avec le concours du Service de Coopération et d'Action Culturelles, Sousse, Tunisie, 65-71.

Gadet, F. (2004). Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français ?, *Pré-textes franco-danois,* Université de Roskilde, 17-27.

Gauvin, L. (1997). D'une langue l'autre. La surconscience linguistique de l'écrivain francophone, *L'Écrivain francophone à la croisée des langues*, Paris, Karthala, 6-15.

Gauvin, L. (2004). *La fabrique de la langue. De François Rabelais à Réjean Ducharme*, Paris, Seuil.

Gauvin, L. (2008). Écrire en français en Amérique : de quelques enjeux. *Francophonies d'Amérique* 26, 121-134.

Gefen, A. (2017). *Réparer le monde. La littérature française face au XXIe siècle,* Paris, Corti.

Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE,* Paris, Didier, coll. « Langue et didactique ».

Gruca, I. (2007). Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique

pour la compréhension, Bemporad, Ch., Jeanneret, T. (dir.), *Lectures littéraires et appropriation des langues*, *Études de lettres*, 278/4, 207-223.

Grutman, R. (1997). *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIX*^{e} *siècle québécois,* Saint-Laurent, Fides.

Kengue, G. F., Rochat Nogales, N. (2023). Lire ou enseigner le roman francophone contemporain comme lieu multilingue et multiculturel : Le cas de *Loin de Douala* de Max Lobe, Kengue, G. F., Maurer. B. (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophonie*. *Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, 207-224.

Komatsu, S. (2018). La francophonie comme élément culturel de l'enseignement du français : quels enjeux et quel impact au Japon ?, Chnane-Davin, F., Lallement, F., Spaëth, V., *Enseigner la francophonie, enseigner les francophonies. Le Français dans le monde. Recherches et applications,* 64, Paris, CLE international, 82-89.

Komatsu, S., Delmaire, G. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment ?, *Rencontres Pédagogiques du Kansaï*, 50-54.

Kourouma, A, (1968, 1995). *Les Soleils des indépendances*, Paris, Seuil.

Larose, K. (2004). *La langue de papier. Spéculations linguistiques (1957-1977)*, Montréal, Presses universitaires de Montréal.

Le Quellec Cottier, Ch., Maggetti, D. (dir). (2008). *Écrire en francophonie: une prise de pouvoir?, Études de Lettres,* vol. 1.

Lionnet, F. (2012). *Le su et l'incertain : cosmopolitiques créoles de la littérature*. Paris, Karthala.

Lucas, R. (2013). Frankétienne : un condamné à norme s'est échappé. *Sens-dessous : Le désordre*, n° 11, 105-112.

Maillard-De la Corte Gomez, N. (2018). Enseigner le français en contexte universitaire à des étudiants non francophones en mobilité : quelle place pour les littératures francophones ?, Chnane-Davin, F., Lallement, F., Spaëth, V., *L'enseignement de la francophonie, Le Français dans le monde. Recherches et applications,* n° 64, Paris, CLE international, 98-110.

Maillard-De la Corte Gomez, N. (2019). Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE : répertoire didactique et agir enseignant, Bemporad, Ch. et Jeanneret, T., *Lectures de la littérature et appropriation des langues et des cultures, Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 65, 64-78.

Martineau, F. (2018). Introduction. Martineau, F., Boudreau, A., Frenette, Y., Gadet, F. (dir.), *Francophonies nord-amel□ricaines : langues, frontiel□res et idel□ologies*, Presses

de l'Université de Laval, 1-21.

Maurer, B. (2023). Conclusion générale : Variations et normes en francophonie en 2022 : quelles problématiques ? Kengue, G. F., Maurer, B. (dir.), *L'expansion de la norme endogène du français en francophoni*e. *Explorations sociolinguistiques, socio-didactiques et médiatiques*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 317-338.

Miano, L. (2008). *Afropean Soul et autres nouvelles*, Paris, Flammarion.

Moura, J.-M. (1999). *Littératures francophones et théorie postcoloniale,* Presses universitaires de France.

Nardout-Lafarge, E., Dumont, F. et Biron, M. (2010). *Histoire de la littérature québécoise,* Montréal, Boréal compact.

Pahud, S. (2024). Se faire son accent « comme chaque violoniste est obligé de se faire son *son* »: expérience poéthique de l'accent. Pahud, S. et Bertrand, M. C. (dir.), *FLE: français langue en expérience*(s), *Études de lettres* 323, 193-218.

Provenzano, F. (2012). Francophonie. Idéologie, variation, canon : modèles québécois pour la francophonie littéraire. *Tangence,* (100), 133-152.

Rouxel, A. (2009). Marginalisation, neutralisation, exclusion des littératures francophones (postcoloniales) dans l'enseignement secondaire en France, *Les littératures francophones. Quels apports, quelles perspectives pour la didactique du français ?* 10èmes Rencontres des Chercheurs en Didactique de la Littérature, éditions Sahar, 57-62.

Schuchman, K. (2023). De la littérature enseignée à des apprenants exilés. Réflexions et retour d'expérience. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 21-1, URL : http:// journals.openedition.org/rdlc/12141

Sheeren, H. (2016). Le rapport des allophones à la norme et à la variation diatopique du français en classe de FLE : le cas du public italien, Fréchet, C. (dir), *La variation du français dans le monde. Quelle place dans l'enseignement ?*, Limoges, Lambert Lucas, 75-88.

Simon, Sh. (1994). *Le Trafic des langues. Traduction et culture dans la littérature québécoise*, Montréal, Boréal.

Suchet, M. (2015). Et si nous étions tous des allophones ? La littérature québécoise comme expérience de « français langue étrangère », Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE,* Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », p. 272-283.

Tremblay, M. (1972). *Les Belles-Sœurs*, Ottawa, Leméac.

Tremblay, M. (1985). *Le Gars de Québec d'après le Revizor de Gogol*, Québec, Leméac.

Waberi, A. (2006). *Aux Etats-Unis d'Afrique*, Paris, Édition JC Lattès.

Zobel, J. (1950, 2000). *La Rue Cases-Nègres*, Paris, Présence africaine.

---

[1] Ce travail de décloisonnement de la langue se retrouve chez de nombreux écrivains francophones, de façon plus ou moins massive, selon des modalités qui leur sont propres et cette « texture linguistique » (Dion, Lüsebrink, 2002 : 12) doit évidemment être analysée ou interprétée au cas par cas. Pour ne donner que quelques exemples, on peut bien sûr penser au phénomène de l'hétérolinguisme (Grutman, 1997 ; Moura, 1999), qui apparait massivement dans les textes postcoloniaux, soit la présence, dans un texte dans une langue donnée, de termes provenant d'autres langues, avec ou sans traduction d'ailleurs ; mais ces emprunts peuvent aussi être « francisés », comme c'est le cas chez l'auteur haïtien Frankétienne par exemple (Lucas, 2013 : 111) ou même dépasser le cadre lexical, comme chez Léonora Miano qui indique d'ailleurs que « langue française, telle [qu'elle l'écrit], est mâtinée d'africanismes, d'anglicismes, de créolismes. Tout cela compose [son] univers. Il ne s'agit pas seulement d'emprunts lexicaux, mais aussi d'images propres aux cultures africaines et créoles. » (Miano, 2008 : 94-95) ; dans un même ordre d'idées, on peut également évoquer la « malinkisation » du français dans *Les Soleils des indépendances* de Kourouma ou encore le pouvoir suggestif du créole dans *La Rue Cases-Nègres* de Joseph Zobel.

[2] Cette représentation peut être reliée dans une certaine mesure à la glottophobie, que Blanchet (2016) définit comme une forme de discrimination fondée sur les pratiques langagières, notamment les accents, les usages régionaux ou les variétés minoritaires. En ce qui concerne nos étudiants, celle-ci leur vient d'ailleurs peut-être, pour certains en tout cas, des manuels de FLE eux-mêmes, qui offrent presque essentiellement aux apprenants une langue standard, normée, sans histoire et sans empreintes des voyages de la langue (voir à ce propos Collès, 2006 ou Fourtanier, 2010) ; Hugues Sheeren (2016), qui étudie le rapport à la variation dans les classes de FLE en Italie, signale que « dans les mentalités [...] le français d'Europe [...] est tout de même « meilleur » que les autres ». Si nos entretiens ne montrent pas une supériorité d'une variation sur une autre, nous avons pu constater une association presque systématique entre la langue française et la France, Paris en particulier. Pour ne citer qu'un exemple, une répondante nous a dit : « avant pour moi c'était que la France [...] toutes les références que j'avais du français c'était toutes liées à la France ». Sur les représentations autour de ce que serait le « bon » français, on consultera par exemple la première partie de l'article de F. Auzeau (2016 : 105-107).

[3] Dans les pages qui suivent, nous proposerons des extraits choisis et anonymisés de ces entretiens, retranscris tels qu'ils ont été enregistrés; la discussion n'avait pas été préparée et nous avons mis en évidence certains éléments en gras.

[4] Une autre étudiante évoque la lecture de Victor Hugo en traduction, et lorsque nous lui demandons si elle connaissait des auteurs de langue française hors Hexagone avant le cours, elle rit et glisse un « pardon » étonnant pour nous. Sa gêne perceptible renvoie sans doute à une perception de ce qu'il serait « normal » de savoir et qu'il est « honteux » de ne pas connaître face à l'enseignante et témoigne d'une forme d'insécurité.

[5] L'une des étudiantes explique ainsi avoir effectué un travail sur les variations du /r/ en français et avoir notamment étudié « les accents qui changent en fonction de l'âge du statut social aussi de la position géographique ».

[6]

Sur cette question, on pensera notamment au « sentiment de honte à l'égard de la langue écrite et parlée au Québec [qui] atteint un point culminant dans les années 1940 et 1950 » (Nardout-Lafarge, Biron et Dumont, 2010 : 461) et à « la poudrière linguistique » (Larose, 2004) engendrée par la querelle à propos du *joual*, présentée au cours des semestres concernés, avec des exemples de la pièce des *Belles-Sœurs* de Michel Tremblay ; on pensera également aux travaux d'Annette Boudreau (2021) sur l'insécurité linguistique en Acadie, dans lesquels elle évoque son propre sentiment d'illégitimité en français ; ou encore à ceux d'Annie Brisset (1990) et de Sherry Simon (1994) qui analysent le rôle de la traduction dans la littérature québécoise comme espace d'échange, de tension et de création dans un contexte marqué par la cohabitation du français et de l'anglais. Sans entrer dans les détails ici, mentionnons simplement qu'elles explorent en particulier comment les écrivains naviguent entre les langues et les registres, thématisant et subvertissant les hiérarchies linguistiques et culturelles en réinventant leur rapport au français, reconfigurant dans certains cas les œuvres du canon « mondial » – pensons par exemple au *Gars de Québec d'après le Revizor de Gogol* (1985) de Michel Tremblay, évoqué par Brisset (1990 : 134-13).

[7]
Plusieurs étudiants font d'ailleurs un lien entre la situation vécue par les francophones hors Hexagone et ce qui se passe dans leur propre pays.

[8]
L'expression est tirée d'un article intitulé « Pour une littérature-monde en français ». Cet article, publié en 2007 dans le journal *Le Monde*, a rapidement fait figure de manifeste. Rédigé par Jean Rouaud et Michel Le Bris et cosignelì par quarante-quatre écrivains, il condamne l'idée d'une certaine francophonie perçue « comme un espace sur lequel la France dispenserait ses lumières au bénéfice de masses encore entelìnelìbrelìes ». Les écrivains du manifeste critiquent la francophonie entendue comme le dernier avatar du colonialisme français et ils promeuvent alì la place l'avènement d'une littelìrature-monde en français dont le centre serait désormais « partout, aux quatre coins du monde ».

[9]
Nous reprenons ici le terme de « résistance » au sens où l'entend Françoise Lionnet notamment (2012) qui propose une lecture transnationale et décentrée des spécificités de la créolisation dans les littératures des Mascareignes, en insistant sur leur capacité à articuler savoirs situés, plurilinguisme et cosmopolitisme. Elle analyse les stratégies d'écriture et de traduction comme autant de formes de résistance aux logiques de domination culturelle et linguistique.