



HAL
open science

No et Moi : L'imaginaire de la marginalité dans la lecture et l'écriture en français langue étrangère

Elsa Caron

► **To cite this version:**

Elsa Caron. No et Moi : L'imaginaire de la marginalité dans la lecture et l'écriture en français langue étrangère. Éduquer aux enjeux sociétaux par les arts et la littérature, Éditions Peisaj, pp.224, 2023, 9782982093416. hal-04072265

HAL Id: hal-04072265

<https://hal.science/hal-04072265>

Submitted on 17 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

No et Moi
L’imaginaire de la marginalité
dans la lecture et l’écriture en français langue étrangère

ELSA CARON
CYU Cergy Paris Université, France

Introduction

« J’ai essayé de comprendre la vie d’une femme sans-abri, mais finalement, je ne peux pas y arriver » (I., Chine). Ce constat formulé par une apprenante de français langue étrangère¹ a nourri notre démarche autour du texte littéraire, de la représentation de l’altérité et de l’enseignement du FLE. Nous savons que le texte littéraire peut permettre d’accéder à la représentation du radicalement autre, celui dont on ne parle pas parce qu’il est souvent invisible, le marginal, mais, concrètement, comment l’aborder non seulement comme discours polysémique mais aussi comme réalité sociale? Le compte rendu d’une expérience pédagogique menée en 2022 à Cergy Paris Université proposé dans cette étude repose sur le postulat suivant : divers procédés d’écriture, appelés aussi réécriture (Le Goff, p. 314) peuvent prolonger la lecture d’une œuvre et permettre de considérer, dans le cas qui nous occupe, la figure de l’altérité – c’est-à-dire l’ensemble des représentations et des imaginaires qui en découlent – comme plus proche, plus familière, tout en rendant la langue moins étrangère grâce aux différentes manipulations opérées à partir d’un texte littéraire.

« Marginal/e », de « marge », lui-même issu du latin « margo, marginis », renvoie à ce qui est à la marge, à l’espace blanc autour d’un texte. À partir de 1960, le terme est chargé d’une nouvelle signification, désignant une personne vivant en marge de la société parce qu’elle en

1 . Désormais FLE.

refuse les normes ou qu'elle n'y est pas adaptée. Pour la didactique du FLE, les enjeux de cette prise en compte de l'altérité à travers la marginalité sont doubles : elle peut à la fois opérer des transformations dans les représentations de la langue-culture étrangère, et bouleverser le rapport du lecteur à soi et à l'autre. À travers la pratique de la « lecture-écriture », la distance à l'autre et à ses valeurs se réduit en même temps que la liberté dans l'usage de la langue étrangère s'accroît (Séoud et Dufays, 2020, p. 76). Cependant, véhiculant de nombreux préjugés, le rapport à la marginalité, souvent empreint de peurs ou de rejet, est difficile à établir : comment, dès lors, les démarches de lecture-écriture peuvent-elles impliquer un autre vivre ensemble, tout en ouvrant un espace d'expérimentation créative avec la langue étrangère?

Nous avons pour cela analysé dans un cours de littérature contemporaine pour le FLE le roman *No et Moi* de Delphine de Vigan, mettant en scène la rencontre entre une jeune femme sans domicile fixe et une adolescente issue d'une famille privilégiée à Paris, en faisant porter le regard sur la subjectivité et l'investissement de soi dans la lecture (Séoud et Dufays, 2020, p. 78), et en incitant à une appropriation de la langue à travers des ateliers d'écriture. La pratique de réécriture proposée, qui consiste à réemployer certains matériaux du texte en le parodiant, le poursuivant ou le transformant, est envisagée comme une expérimentation langagière à partir de la transformation et de la transposition d'une forme antérieure (Le Goff, 2020, p. 315). La réécriture déplace les représentations sur la langue tout en permettant une appropriation à plusieurs niveaux : appropriation de la langue étrangère, de la fabrique de l'écriture poétique et du sens du texte. C'est cette forme d'appropriation que nous nous proposons d'analyser ici. Nous verrons comment ces approches ont engagé une mise en relation de l'apprenant avec la marginalité à travers le texte littéraire sur deux plans : la rencontre avec une parole, une écriture, un imaginaire littéraire ainsi qu'une recherche poétique sur la représentation de l'Autre, mettant en jeu une forme de mise à distance identitaire.

Dans un premier temps, le cadre théorique présentera le rôle de la littérature et des pratiques de lecture-écriture pour l'approche de l'altérité en FLE, puis le terrain, le choix du texte d'étude ainsi que les données seront abordés. Enfin, nous verrons comment les ateliers d'écriture créative ainsi que la perspective centrée sur le sujet lecteur/scripteur peuvent être considérés comme une déconstruction/reconstruction de la figure de la marginalité articulée à une appropriation langagière.

1. La lecture et l'écriture dans l'approche de l'altérité

1.1. Le texte littéraire comme expérience de la diversité humaine

Le texte littéraire peut être considéré comme une forme de « connaissance du monde » (Godard, 2015, p. 49), agissant comme une « médiation » (*Ibid.*) où les valeurs et les catégories sont disponibles à « l'expérience imaginaire, à l'identification ou au rejet, à l'empathie et à la discussion » (*Ibid.*, p. 51), mais également comme une véritable aventure intérieure accueillant l'altérité : « comprendre, c'est se comprendre devant le texte et recevoir de lui les conditions d'un soi autre que le moi qui vient à la lecture » (Ricœur, 1986, p. 116-117). Il constitue une source d'informations culturelles inépuisable et suscite « l'interaction et l'empathie avec l'Autre » (Defays et al., 2014, p. 13). Le texte littéraire peut être abordé comme un espace de formation, d'apprentissage de la décentration et du dépassement de soi (Abdallah-Preteille, 2010, p. 145), lorsqu'il n'est pas simplement exploité comme modèle de grammaire ou pour un contenu culturel mais comme « une expérience qui implique une attitude interprétative, les enjeux éthique et culturel [se trouvant] associés à des enjeux formatif et méthodologique » (Godard, 2015, p. 53). Il reste cependant souvent marginalisé en FLE, sous prétexte qu'il est difficile d'accès (Chiss, 2021, p. 175). Or, il peut être considéré comme un document authentique dans l'approche communicative et permet de former « un citoyen autonome, ouvert à l'altérité, ayant l'esprit critique et riche en interprétation dans une démarche interculturelle et humaniste » (*Ibid.*, p. 177). Il s'agit alors dans ce paradigme d'aborder le texte littéraire comme une expérience esthétique et artistique de soi et de l'autre, et moins comme une connaissance « sur le monde qu[e comme] une expérience du monde, une expérience partagée » (Godard, 2015, p. 54-55). Cette expérience engage une interaction avec l'altérité, l'autre que soi, dans toute la diversité de ses formes : littéraire, langagière, esthétique et culturelle. Enfin, le texte littéraire constitue une expérience impliquant une attitude interprétative, enjeu essentiel en FLE, puisque cette dimension permet de « dépasser l'opposition entre communicatif et culturel » (*Ibid.* : 8).

1.2. La mise en relation avec la marginalité

Dans une communication présentée lors de l'université du BELC² de l'hiver 2020 Anne-Claire Raymond aborde la littérature en FLE dans une

2. Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger. Le BELC propose deux universités par an (en hiver et en été) en France depuis 1967. Ces universités contribuent à la formation continue des enseignants de français dans le monde. Des chercheur.e.s en didactique du français sont régulièrement invité.e.s à participer à ces universités lors de conférences ou de tables rondes autour de l'actualité du FLE.

perspective historique montrant comment, dans le modèle pédagogique traditionnel, le texte littéraire n'est qu'un modèle à imiter, à traduire, un réservoir de langue. L'apprenant reste enfermé dans le silence et la solitude sans interaction immédiate avec le texte. Or, il est possible d'opérer un changement de perspective et de construire une relation plus subjective au texte. Nous nous demanderons ainsi comment la relation au texte nourrit les interprétations sur le monde et comment ancrer cette relation dans une expérience personnelle autour de la figure de la femme à la rue. Quelles formes prendra l'appropriation de cet imaginaire sur la marginalité, nourrie par l'interprétation du texte? L'accompagnement pédagogique cible ici l'apprenant comme « sujet lecteur » qui, à travers son engagement dans la lecture et le prisme de l'interculturel, opère des « refigurations de lui-même et du monde qui l'entoure » (Séoud et Dufays, 2020, p. 105). Cette relation subjective au texte peut être prolongée, transformée dans des ateliers de réécriture incitant à travailler la langue étrangère comme un laboratoire tout en permettant d'explorer ses dimensions créatives.

La créativité, considérée parfois comme un véritable « impératif humaniste », permet de développer le désir de chercher et d'innover en aidant au changement de point de vue, elle constitue ainsi un « antidote à une attitude de repli sécuritaire » (Aden, 2009, p. 176). À l'université, les ateliers d'écriture créative rompent avec les traditions universitaires d'enseignement de la littérature « qui ont pour vocation de transmettre un savoir littéraire étayé sur l'histoire littéraire, les théories littéraires et l'aptitude à lire et interpréter les œuvres » (Houdart-Mérot, 2018, p. 6). Dans les ateliers d'écriture, le regard est davantage porté sur le processus et la genèse de l'écriture (*Ibid.*). Il s'agit alors pour l'apprenant de FLE de comprendre la fabrique de l'écriture littéraire en langue étrangère et de la concevoir comme « un espace expérimental favorisant la découverte des virtualités de la langue » (Séoud et Dufays, 2020, p. 80). L'expérience proposée ici aborde l'écriture à travers ses enjeux esthétiques, linguistiques, culturels mais également idéologiques et éthiques dans l'appropriation de l'imaginaire autour de questions contemporaines.

2. Choix du texte, terrain et méthode d'analyse

2.1. Choix du texte

Les quatre apprenantes qui ont participé à l'expérimentation ont choisi le roman *No et Moi* de Delphine de Vigan après une présentation de trois

œuvres littéraires contemporaines³. Les raisons de cette sélection sont diverses : un désir de découvrir des textes différents, l'intérêt pour la représentation littéraire du Paris contemporain ainsi qu'une curiosité marquée pour la figure du sans domicile fixe, sujet que les apprenantes n'avaient jamais abordé en classe de FLE jusque-là, et qui participait à modifier les contours de leur imaginaire : « *J'ai toujours pensé Paris romantique* » (Entretien, I., Chine). Le choix du texte est essentiel dans l'expérience littéraire de l'altérité : plutôt que des textes qui contribuent à figer les représentations, il est possible de travailler à partir d'œuvres qui, « tout en engageant les capacités d'imagination et d'empathie des lecteurs, explorent des dimensions moins conventionnelles de notre humanité » (Godard, 2015, p. 53).

No et Moi de Delphine de Vigan, publié en 2007⁴, traite de la rencontre entre Lou, une jeune fille de milieu favorisé à Paris, et No, une jeune femme sans domicile fixe. Lou cherche à aider No et persuade ses parents de l'accueillir chez eux. No passe quelque temps dans la famille de Lou, trouve un travail, puis finit par disparaître. Le roman interroge le rapport à la grande marginalité, en particulier des femmes, mais également le parcours initiatique d'une jeune fille qui devient une femme en s'ouvrant au monde et aux autres. C'est ce rapport à la représentation de la femme à la rue qui a incité les apprenantes à choisir cette œuvre, la jeunesse des deux protagonistes les aidant en outre à se projeter dans l'imaginaire du texte en langue étrangère.

2.2. Choix des activités : se refigurer dans le jeu de l'écriture

La lecture de l'œuvre complète et non d'extraits du roman a été privilégiée : ce choix permet un investissement, un engagement dans la lecture tout en incitant au plaisir gratuit de lire et en préservant l'authenticité de l'expérience du texte (Godard, 2015, p. 39). Les activités de réécriture qui ont ponctué la lecture de l'œuvre ont cherché en outre à approfondir ce lien avec le texte à travers l'écriture. Le texte littéraire n'est alors plus considéré exclusivement comme un modèle à imiter pour l'apprentissage de la langue étrangère mais comme un objet complexe et polysémique, adossé à une dimension plurielle, objet d'une approche dynamique, interprétative et ouverte grâce à la créativité. Quatre activités de réécriture, d'une durée de trente minutes pour chaque activité, ont été réalisées pendant le cours :

3. Soit, en plus de *No et moi*, *Stupeur et Tremblement* d'Amélie Nothomb et *Parle-leur de batailles, de rois et d'éléphants* de Mathias Énard.

4. L'édition du Livre de Poche a été utilisée pour ce travail.

- Activité 1 : texte libre écrit avant la lecture du roman afin de faire émerger les représentations sur l'image des femmes sans-abri;
- Activité 2 : texte libre à partir de la première phrase d'un extrait du roman décrivant une femme à la rue, avant de lire la suite du texte. L'objectif de l'activité était de s'appropriier la représentation de la marginalité ainsi que le lexique de l'exclusion travaillé en amont à partir de la lecture du début de l'œuvre;
- Activité 3 : pastiche de la rencontre entre No et les parents de Lou afin de favoriser les procédés d'identification;
- Activité 4 : variation sur la scène de la rencontre entre No et Lou en se projetant dans une rencontre avec une femme à la rue, et en faisant alterner récit et passages dialogués.

L'objectif principal de ce travail de réécriture était de comprendre la fabrique d'un texte littéraire, de s'appropriier les procédés d'écriture romanesque et surtout de se « refigurer », c'est-à-dire de se représenter autre que soi à travers l'écriture en langue étrangère dans le rapport à la marginalité, en favorisant ainsi les conditions d'accueil d'un « autre soi que le moi » (Ricoeur, 1986, p. 116-117).

2.3. Terrain et données

Les quatre participantes au cours, inscrites dans un Diplôme Universitaire de FLE⁵ à Cergy Paris Université en 2021-2022, avaient un niveau de langue hétérogène, situé entre le niveau intermédiaire (A2) et le niveau indépendant (B2) sur l'échelle du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Le groupe était composé d'une étudiante chinoise de 28 ans travaillant en France depuis deux ans et qui cherchait à enrichir sa langue française, d'une étudiante colombienne de 20 ans qui souhaitait poursuivre ses études à l'université française, ainsi que de deux étudiantes turques âgées de 24 et 28 ans, dont le projet était de trouver un travail en France à la suite du DUFLE. Le rapport à la lecture et à l'écriture de ces apprenantes, tel qu'il a émergé lors des entretiens présentés ci-dessous, s'est avéré réduit, à la fois dans leur langue maternelle et en langue étrangère : les lectures utilitaires liées à leurs études sont souvent privilégiées.

Le cours de littérature contemporaine de DUFLE a pour vocation d'interroger les enjeux de notre société contemporaine à travers le texte littéraire; cette année, la place des femmes ainsi que les questions de justice sociale ont été travaillées à partir de romans issus du répertoire

5. Désormais DUFLE.

contemporain et francophone⁶. Les questions vives, telles que les violences conjugales et sexuelles, les inégalités liées aux genres, les femmes à la rue, etc. peuvent être abordées dans l'enseignement en ne cherchant pas à les réduire à de simples thématiques de disciplines existantes, incitant à des changements comportementaux (Audigier, 2012, p. 23), mais en les inscrivant comme de véritables enjeux sociaux et politiques de la formation du citoyen dans nos sociétés contemporaines.

L'attitude interprétative est engagée dans des débats oraux au début de chaque cours, en travaillant en particulier l'implicite dans la représentation de la marginalité, incitant ainsi à « prendre conscience de la complexité des phénomènes de référence, d'inférence et de compréhension » (Suchet, 2015, p. 300). Un journal du lecteur en ligne a été rédigé durant toutes les étapes de la lecture de l'œuvre, permettant d'interagir pour soulever des hypothèses de lecture, engageant ainsi les étudiantes dans une expérience de lecture à la fois personnelle et collective. Les textes de ce journal du lecteur ainsi que les textes créatifs réalisés lors des ateliers d'écriture constituent notre corpus d'étude.

En outre, une démarche réflexive cherchant à faire émerger l'expérience individuelle et les questionnements soulevés dans le cours a été engagée grâce à des entretiens semi-guidés, d'une durée de trente minutes pour chaque participante, réalisés à la fin des douze séances. Ces entretiens avaient un double objectif : saisir le rapport individuel à la lecture et à l'écriture ainsi que ses éventuelles transformations tout en faisant émerger les formes d'interaction et d'appropriation liées à l'imaginaire de la femme sans-abri à partir de l'approche proposée⁷. Une telle démarche réflexive permet de prendre de la distance par rapport au travail réalisé pendant le semestre et laisse une part importante à la perception du sujet ainsi qu'à sa créativité (Blanchet et Chardenet, 2011, p. 74), dans son expérience de l'altérité. La méthode privilégiée pour l'analyse de ces données explore l'articulation entre analyse du discours et sémiotique du texte en croisant les marqueurs linguistiques et les procédés de dialogisme et d'intertextualité à l'œuvre dans les textes écrits ainsi que dans les données orales⁸.

6. Au premier semestre, d'autres apprenantes avaient suivi cet enseignement et avaient travaillé à partir du roman *Les Impatientes* de Djâïli Amadou Amal, interrogeant la représentation des violences conjugales au Cameroun.

7. La grille d'entretien utilisée incite les apprenantes à décrire leur rapport à la lecture et à l'écriture, leur représentation des femmes sans-abri avant et après le cours, les évolutions de ces rapports à la fin du semestre.

8. L'exploitation de différents matériaux permet de croiser les informations recueillies et d'éviter certains biais tels que le rapport apprenant/enseignant dans les entretiens.

3. Une déconstruction/reconstruction de la marginalité dans la lecture-écriture

3.1. Lire une œuvre intégrale dans une langue étrangère

La première appréhension face à la difficulté de lire une œuvre complète en langue étrangère a été levée grâce à l'implication dans les discussions orales et les journaux numériques, qui instaurent d'emblée une démarche herméneutique. La dimension émotionnelle ainsi que les phénomènes d'identification ont contribué à relativiser la difficulté de l'exercice tout en tissant des relations fortes avec les personnages : « *mon cœur s'est brisé quand Lou est partie la dernier⁹ fois, car elle avait terminé sa recherche et maintenant elle devait faire sa présentation. Comme Lou, je n'étais pas préparé* pour laisser No.* » (Journal du lecteur, P., Colombie).

3.2. S'appropriier la figure de la marginalité par les écritures créatives

Dans l'activité d'écriture 1, les apprenantes ont décrit leur image des femmes à la rue avant de lire le roman. Ces descriptions renvoient à un aspect physique très dégradé : minceur extrême, saleté des vêtements et des cheveux, aspect des ongles : « *longues* et noircies* de saleté* » (S., Turquie) ou « *ongles larges et demi-peints** » (P., Colombie). La condition de ces femmes découle de leurs relations complexes avec les autres : « *parfois, je crois que c'est à cause des hommes et l'amour, les amis ou/et les drogues* » (P., Colombie), « *elle s'est fuit* de la maison à cause de le* violence de son mari* » (S. Turquie). Les textes évoquent également des rapports intrafamiliaux difficiles : « *Sans parents ou avec des problèmes avec sa famille pour être ou penser différente** » (P., Colombie). Si ces premiers textes abordent l'image de la femme à la rue à travers des aspects souvent stéréotypés : « *Elle parle tout* seule. Alors elle a une maladie mentale. Elle dort* sur le banc, parce que ses enfants sont morts. Parfois elle mange dans les poubelles.* » (I. Turquie), ces représentations initiales sont détournées dans les textes issus de l'activité 2 grâce à l'appropriation d'expressions idiomatiques ou de métaphores : « *elle prend ça à bras le corps* » (I., Chine), « *Elle vit dans son monde imaginaire où sa tante * est son palais et les déchets un buffet* » (P., Colombie).

Cette appropriation de la langue littéraire, articulée à la progression dans la lecture et l'analyse de l'œuvre, se double de procédés de rappels dans l'écriture, faisant resurgir la mémoire de la lecture (Houdart-Mérot,

9. * : incorrection dans le discours.

2020, p. 147) comme dans cet extrait de texte écrit par une apprenante décrivant une rencontre fictive avec une femme à la rue : « *tout du* coups*, ses yeux étaient allumés, ils brillaient comme les étoiles la* soir. Elle m'a rappelé le livre No et Moi. Toutes les deux étaient en marge de la société* » (I., Chine). Les phénomènes d'intertextualité, procédés d'imitation ou de transformation d'un autre texte Houdart-Mérot, 2020, p. 147-148) émergent et construisent une figure de la femme à la rue plus complexe à travers d'autres personnages littéraires appartenant à la bibliothèque intérieure du lecteur (*Ibid.*) : « *normalement, les gens sans-abri ne sont pas beaucoup éduqués, mais elle adore lire [...] elle préfère Victor Hugo dont* Les Misérables* » (I., Chine). Ici, la référence à Victor Hugo se double de la référence au roman *L'Élégance du Hérisson* de Muriel Barbery, dont trois extraits ont été présentés et lus pendant le cours, en abordant la question des stéréotypes sur les femmes. L'intertextualité se joue ainsi dans l'articulation de plusieurs figures féminines d'exclues : « *Je sentais tous* les odeurs autour de nous, les fleurs, les parfum* des belles femmes, les odorat* des magasins, etc. Je voyait* tout en rose* » (S., Turquie). Dans cet extrait, l'apprenante imagine qu'elle rencontre une femme sans-abri en exploitant un langage poétique rappelant précisément *L'Élégance du Hérisson*¹⁰, roman qui met en scène Renée, une concierge très cultivée dissimulant ses connaissances sous une personnalité double. Des procédés de synesthésie – « *je sentais tous*, je voyait tout ** » –, d'ouverture au monde à travers une perception augmentée – « *les odeurs, les fleurs, les parfums, les odorats** » – sont utilisés. Les premières représentations stéréotypées des sans-abri, mises à distance et reconstruites à travers les procédés d'intertextualité, sont articulées à la bibliothèque intérieure de l'apprenante, permettant une mise en relation entre le lecteur, ses lectures et le monde (Brillant-Rannou, 2020). Les démarches interprétatives et réflexives contribuent à transcender les stéréotypes en construisant « une représentation à la fois nuancée et dynamique de la pluralité linguistique et culturelle » (Suchet, 2015, p. 300).

3.3. Reconstruire son rapport à la société et aux langues à travers la marginalité

L'approche de cet imaginaire de la marginalité est liée à une contextualisation et une appropriation du lexique de l'exclusion. Ainsi, une terminologie spécifique émerge des données avec l'emploi d'acronymes

10. « Je regardais autour de moi un monde qui, subitement, s'était paré de couleurs. En un éclair douloureux, je perçus la pluie qui tombait au-dehors, les fenêtres lavées d'eau, l'odeur des vêtements mouillés, l'étroitesse du couloir [...] ». Muriel Barbery, *L'élégance du Hérisson*, 2006, Gallimard, p. 46.

tels que « SDF¹¹ », « DDASS¹² », ou bien l'utilisation d'un lexique appartenant au champ de la marginalité avec des dénominations comme « sans-abri », « personne à la rue » ou le réemploi de noms d'associations telles que « Les Restos du cœur ». Sur le plan culturel apparaissent une mise à distance et un dépassement des stéréotypes sur la France : « *quand je suis arrivée en France c'était très différent, en Colombie on en voit partout, moi je pensais qu'en France les sans-abri étaient que des gens étrangères** » [...] « *quand je lisais le livre je me suis rendu compte qu'il y a aussi beaucoup de gens français. Moi j'ai toujours l'idée que la France est une* pays qui offre des opportunités aux gens* » (Entretien, P., Colombie). La lecture du texte est en outre articulée à une prise de conscience d'enjeux sociétaux contemporains, comme dans cet exemple où une des étudiantes cite un extrait du roman avant de proposer sa propre vision de la société contemporaine : « On est capable [...] de créer une tomate qui reste trois semaines au réfrigérateur sans prendre une ride, de faire tenir dans une puce microscopique des milliards d'informations. On est capable de laisser mourir des gens dans la rue¹³. » « *Ces exemples expliquent que l'on est dans un monde si développé que nous pouvons garder frais les légumes et les fruits mais nous ne pouvons pas garder les gens sous le toit. Ces paradoxes nous explique* que nous sommes dans un monde très cruel* » (S., Turquie). Le texte littéraire constitue ainsi un détour pour mieux tisser un rapport singulier au monde.

L'interaction avec l'œuvre se construit par ailleurs dans la mise en relation entre personnages fictifs et personnes réelles : « *avant que* je suis passée à Paris, j'ai vu beaucoup des* gens sans-abri, je n'avais pas de sentiments, et maintenant je les ai vus, j'ai toujours pensé à No* » (Entretien, I., Chine). Ce rapport s'articule aussi à des prises de conscience interculturelles : « *c'était* pas très commun en Chine mais ici je n'ai jamais pensé il y a* avait une fille comme No comme ça* » (*Ibid.*). Enfin, cette interaction créée avec les personnages de la fiction déborde du roman pour interroger le monde réel : « *Maintenant j'ai le sentiment de vouloir écouter les gens, dire juste bonjour, parce que parfois juste un bonjour ça peut changer le jour de quelqu'un, je pense que le livre m'a permet* de me mettre un peu sur* les chaussures des gens sans-abri* » (Entretien, P., Colombie).

Parfois, un dialogue entre la littérature et d'autres arts émerge, comme dans cet extrait d'un texte issu de l'activité 4 où une phrase de Van Gogh

11. Sans Domicile Fixe.

12. Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales.

13. *No et Moi*, p. 82.

est réutilisée, « la tristesse dure toujours », en faisant référence à la situation de No : « *je pense à No, c'est comme ça la vie ne change pas, pour moi c'est très réussi* » (Entretien, I., Chine). Enfin, un changement de regard sur la littérature française et sur sa propre posture de lecteur/lectrice en langue étrangère apparaît : « *je suis tombée en amoureux* de la littérature française* » (Entretien, I., Chine), ainsi que sur ses compétences d'écriture dans sa langue maternelle : « *ça m'a aidée à mieux écrire même en espagnol, je me sentais comme une écrivaine* » (Entretien, P., Colombie).

Conclusion

À la suite de cette expérience, le cours de littérature contemporaine pour le FLE, qui permet d'aborder les dimensions interprétatives et créatives de la langue dans le rapport à l'imaginaire littéraire et à l'écriture, a été pérennisé dans les maquettes du DUFLE. L'étude qualitative présentée ici sera développée en 2022-2023 avec l'inscription de quatorze nouveaux participants au cours, les données recueillies pourront ainsi être étoffées et articulées aux questions de recherche impliquant le texte littéraire, l'enseignement des questions vives et la représentation de l'altérité en FLE. Au terme de ce travail, nous souhaitons revenir à la définition du marginal qui désigne un espace blanc ou une personne vivant hors de la société¹⁴. L'« état poétique » (Valéry, 1957 : 1330) enclenché par les procédés de lecture-écriture déborde de la fiction pour s'arrimer au réel et contribue à rendre la langue étrangère, et même la langue d'origine, plus familières, en dépassant les enjeux esthétiques et linguistiques pour aborder une forme de philosophie pratique. Les rapports à la marginalité sont reconstruits dans l'imaginaire du texte littéraire en langue étrangère, la langue étrangère devenant elle-même un filtre permettant d'aborder des représentations qu'il est parfois plus difficile d'aborder dans sa langue d'origine.

Ce jeu de construction/reconstruction du rapport à la société permis par la lecture-écriture incite à considérer le radicalement autre un peu moins autre et un peu moins à la marge, permet de le rendre plus proche, moins différent, plus visible. La personne exclue est alors reconnue dans sa présence au monde, elle dépasse la représentation d'une figure entourée d'images et de préjugés pour retrouver en partie son individualité dans les procédés de lecture et d'écriture créative.

14. Cf Introduction.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergie Brésil*, 2, 145-155. https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_prectceille.pdf
- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180. <https://gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à.... Quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 1(13), 25-38. <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-25.htm>
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines.
- Chiss, J.-L. (dir.). (2021). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Armand Colin.
- Defays, J-M, Delbart, A-R et Hammami, S. (2014). *La littérature en classe de FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Hachette FLE.
- Godard, A. (dir.). (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Didier.
- Houdart-Mérot, V. (2020). Intertextualité. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 147-149). Honoré Champion.
- Houdart-Mérot, V. (2018). *La création littéraire à l'université*. Presses universitaires de Vincennes.
- Le Goff, L. (2020). Réécriture. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 314-316). Honoré Champion.
- Raymond, A.-C. (2020). Place et enjeux de la littérature en FLE [communication]. *Colloque d'hiver du BELC*, Sèvres.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Seuil.
- Séoud, A. et Dufays, J-L. (2020). Lecture littéraire en français langue étrangère. Dans N. Brillant-Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 76-80). Honoré Champion.
- Suchet, M. (2015). Et si nous étions tous des allophones? La littérature québécoise comme expérience de « français langue étrangère ». Dans A. Godard (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 272-283). Didier.
- Valéry, P. (1957). *Œuvres*. La Pléiade.

Textes littéraires étudiés :

- Barbery, M. (2006). *L'élégance du Hérisson*. Gallimard.
- De Vigan, D. (2007). *No et Moi*. Le livre de Poche.