

Quête du sensible et lecture subjective dans l'enseignement de la littérature : une expérience didactique auprès de huit étudiants brésiliens de FLE

Quest for the sensitive and subjective reading in the teaching of literature : a didactic experience with eight Brazilian FLE students

Rosiane Xypas, maitresse de conférences, GEFALL, Université fédérale de Pernambuco, Brésil

Comment susciter une expérience sensible en cours de littérature et comment organiser son partage dans la salle de classe ? Pour faire émerger les émotions suscitées par la lecture, l'apprenant a besoin de prendre conscience de sa propre réception. Pour développer une expérience de lecture subjective et réflexive des textes littéraires, chaque étudiant est invité à consigner ses émotions dans un journal de lecture. Ce dispositif permet à l'étudiant d'exprimer ses émotions, de les catégoriser, de les partager lors de débats en classe et de surmonter ainsi des difficultés d'apprentissage. En fin de parcours, les journaux de lecture constituent un recueil de données que nous analysons. Ce dispositif didactique est mis en place auprès d'étudiants en deuxième année de FLE, à partir de la lecture de textes d'écrivains d'expression française ayant appris le français à l'âge adulte.

Mots-clés : journal de lecture, lecture littéraire, FLE, écrivain d'expression française

How to generate a sensitive experience in literature class and how to organize its sharing in the classroom? In order to bring out the emotions aroused by reading, the learner needs to become aware of their own reception. In order to develop a subjective and reflective reading experience of literary texts, each student is invited to record their emotions in a reading journal. This device allows the student to express their emotions, to categorize them, to share them during class debates and thus to overcome learning difficulties. At the end of the journey, the reading journals constitute a collection of data that we analyze. This didactic device is set up for second-year FLE students, based on the readings of texts by French-speaking writers who have learned French at an adult age.

Keywords : reading journal, literary reading, FLE, french-speaking writer

La quête du sensible ne commence que si le lecteur accorde une valeur à ce qu'il recherche et cette valeur, forcément subjective, dépend de ce qu'il ressent. D'où la question que chaque enseignant peut se poser : comment déclencher auprès d'une classe entière l'intérêt pour la lecture sensible d'une œuvre ? Comment aider chaque étudiant à relier un texte littéraire à son monde sensible ? Commençons par préciser que l'on ne peut dissocier le cognitif de l'affectif, au sens où toute conduite cognitive a un aspect affectif et réciproquement. Autrement dit, le *sensible*, y compris en lecture littéraire, est composé de *sens* (niveau cognitif) et de *sentiment* (niveau affectif). Cette question, en apparence innocente, réunit en fait tous les éléments que dans le milieu didactique, il convient d'appeler « lecture subjective ». Pour répondre à la question initiale, il nous faut donc stimuler dans notre classe un intérêt individuel, mais aussi collectif au sensible, qui motive la quête de sens.



À Recife, la majorité de nos étudiants ont commencé l'apprentissage du français en première année de licence. Arrivés en deuxième année, ils éprouvent une grande inquiétude quant à la possibilité de maîtriser un jour la langue d'écrivains canoniques, tels V. Hugo ou M. Proust. Face à cette crainte partagée par tous, nous leur avons proposé la lecture d'œuvres d'écrivains d'expression française d'origine étrangère ayant appris le français à l'âge adulte, ce qui est justement leur cas : comment A. Kristof, B. Svit, N. Huston, V. Alexakis et Wei-Wei, par exemple, ont-ils réussi à écrire en français, une langue étrangère réputée difficile ? Quelles difficultés ont-ils rencontrées ? Quels efforts ont-ils déployés pour les dépasser ? Dès lors, dans quelle mesure chaque étudiant peut-il se reconnaître à la lecture de leurs œuvres narratives et ainsi bénéficier d'une transposition subjective ?

Le fil conducteur de l'expérience étant le rapport à la langue française dans les récits d'écrivains d'expression française, nous avons mis en place une démarche didactique combinant deux procédés : la découverte de biographies d'écrivains d'expression française ayant appris le français à l'âge adulte (Xypas et Xypas, 2018a) et la pratique du journal de lecture conçu et analysé à partir des théories des émotions en lecture littéraire (Blanc, 2006) et de la lecture subjective (Rouxel et Langlade, 2004). L'hypothèse poursuivie est que la découverte de ces auteurs, la rédaction et l'analyse des journaux de lecture littéraire ainsi que les débats interprétatifs entre étudiants doivent faire émerger leur sensibilité respective et configurer ainsi l'expérience et le partage du sensible.

Chacun expérimente le sensible en littérature à partir de récits d'écrivains auxquels les étudiants en FLE sont censés s'identifier. Est-ce le cas ? Dans quelle mesure ces lectures peuvent-elles être bénéfiques pour les apprenants ? Pour répondre à notre hypothèse et analyser les données de l'expérience, nous aurons recours, d'une part, aux théories de la lecture subjective et, d'autre part, aux théories de la psychologie cognitive en compréhension des textes. Cet article présente le dispositif conçu autour du journal de lecture en FLE, sa mise en œuvre dans une classe de seconde année puis l'analyse qualitative d'extraits de journaux d'étudiants.

Lecture subjective d'œuvres littéraires en FLE : stimulation de la lecture et recueil des traces de réception

Afin de faire partager à nos apprenants un intérêt sensible mobilisateur, nous leur avons demandé de prendre connaissance de la biographie langagière des écrivains étudiés ; c'est le premier volet du dispositif. Nous entendons par *biographie langagière*

le récit de la rencontre d'une personne avec les langues apprises et pratiquées au cours de sa vie. Elle privilégie l'aspect subjectif, le vécu raconté et les émotions qui y sont liées, mais aussi les difficultés rencontrées au cours de son apprentissage, ainsi que l'usage qui en est fait : professionnel, littéraire ou réservé à l'espace privé. Concernant les écrivains bilingues, il convient de relever et de comparer la langue apprise par une volonté propre et la construction langagière héritée de la famille et du contexte sociopolitique (Xypas et Xypas, 2018a : 273).

Chaque étudiant est censé comparer ses difficultés aux souffrances que les écrivains ont dû endurer avant de devenir auteurs en langue française. Globalement, l'étudiant est conduit à percevoir deux choses : d'une part, qu'il est possible d'écrire de la littérature et de devenir écrivain lorsque l'on apprend le français à l'âge adulte ; d'autre part, que les difficultés linguistiques et grammaticales ne sont pas insurmontables. Vue de cette façon, la biographie

langagière peut devenir une démarche d'enseignement impliquant la littérature et le sensible en FLE. Elle prend en compte des dimensions qui vont au-delà des aspects linguistiques, incluant la culture véhiculée dans la langue et le vécu sensible, les craintes et les espoirs, bref, la dimension affective de l'apprenant en langue étrangère et ses capacités empathiques d'identification. Cette étape du dispositif sera analysée à une autre occasion.

Ensuite, afin de recueillir le vécu sensible des apprenants, nous avons entrepris de leur faire tenir un journal de lecture. En effet, selon S. Arh et A. Perrin-Doucet, le journal de lecture littéraire « vise à favoriser et/ou maintenir un rapport singulier à la lecture, souvent associé au plaisir de lire » (2020 : 283). L'utilisation du journal en classe de littérature devient donc un espace favorisant une lecture et un retour sur soi riche en images, dessins, citations représentatives. En principe, l'appropriation singulière de l'œuvre et la consignation des émotions déclenchées durant la lecture de l'apprenant se manifestent dans le journal. L'écriture du journal de lecture présente des situations d'imagination personnelle que chaque étudiant déploie grâce à son horizon d'attente à partir du titre de l'œuvre et de tout le paratexte.

Notons que le professeur favorise la présentation d'un matériel significatif : il sélectionne pour cela des passages relatifs aux rapports à la langue française des écrivains. Le lecteur est censé « ne pas s'efforcer de ressentir l'émotion suggérée » (Blanc, 2006 : 126). L'écriture de chaque journal témoigne des ressentis et des émotions spontanées, mais on voit que cette spontanéité est malgré tout organisée. En FLE, où se déploient des dimensions linguistico-culturelles qui élargissent l'expérience de vie et du monde de celui qui lit, le journal de lecture devrait favoriser l'expérience esthétique de chaque étudiant, même s'il débute en lecture littéraire en langue étrangère. Est-ce vraiment le cas ?

L'objectif ici est de comprendre comment, à partir de l'étude d'œuvres littéraires, l'étudiant de FLE peut prendre conscience du fait que son apprentissage est lié à une expérience du sensible et que la partager en salle de classe lui est favorable. Nous partons du principe que le professeur de FLE doit développer une ambiance valorisant l'émotion chez le sujet lecteur en classe. Lire en langue étrangère demande des transferts de pratiques de lecture en langue maternelle. Mais, d'habitude, chez l'étudiant étranger, le professeur se concentre sur les compétences linguistiques. Ce que nous mettons en exergue, c'est l'importance du rôle de l'émotion en lecture des textes littéraires, car elle influence tantôt cognitivement le lecteur et sa mémoire littéraire, tantôt le produit final de sa compréhension, son rapport à la langue et l'interprétation du texte.

Une expérience d'enseignement auprès de huit étudiants de FLE

Le dispositif didactique a été expérimenté avec huit étudiants brésiliens en 2^e année de FLE, au deuxième semestre 2018, à l'université fédérale de Pernambuco. Le but de ce cours était de promouvoir la lecture subjective dans l'enseignement-apprentissage de la littérature, en impliquant personnellement chaque étudiant et, donc, en favorisant un travail de lecture littéraire fondé sur l'accueil des émotions de celui qui lit. Nous avons donc distribué à chaque étudiant un petit cahier vierge, destiné à devenir un journal de lecture, en donnant une première consigne :

- a. Vous allez lire une œuvre de votre choix parmi celles inscrites au programme de ce semestre. Au fur et à mesure de votre lecture, chacun de vous va personnaliser son journal en y projetant ses sentiments et en faisant appel à son imaginaire.

À la suite de cette première consigne, on a vu certains coller des photos d'écrivains pour produire une couverture personnelle de leur propre journal (image 1) ;

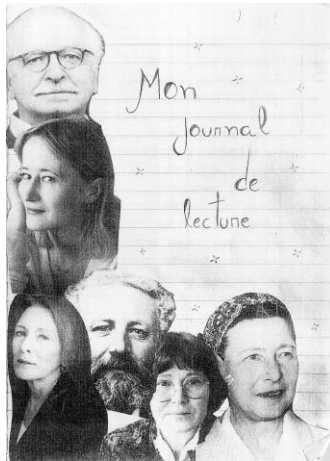


Image 1

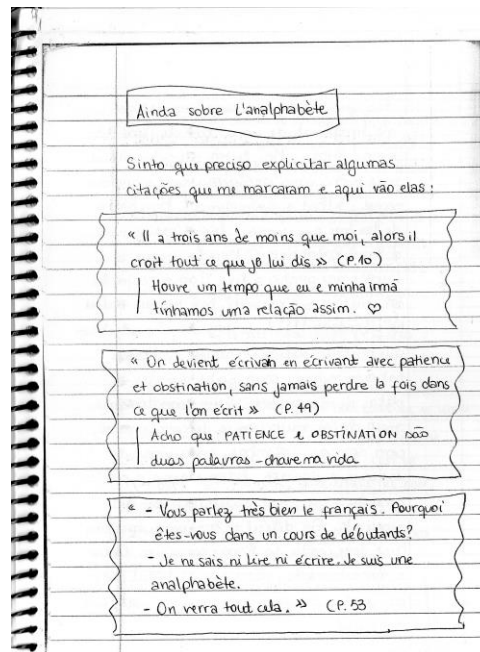


Image 2

D'autres ont choisi de copier des passages de l'œuvre qui les touchaient les plus. L'image 2¹ montre que l'étudiant revit des moments singuliers avec sa sœur. Il réagit sur l'acte d'écrire et affirme avec A. Kristof que pour écrire, il faut avoir de la patience et de l'obstination.

¹ « Encore des mots sur *L'Analphabète*. Je mets en relief des citations qui m'ont beaucoup touché. Autrefois, ma sœur et moi avions une relation semblable. À mon avis, la PATIENCE et l'OBSTINATION sont deux mots-clés dans la vie. »

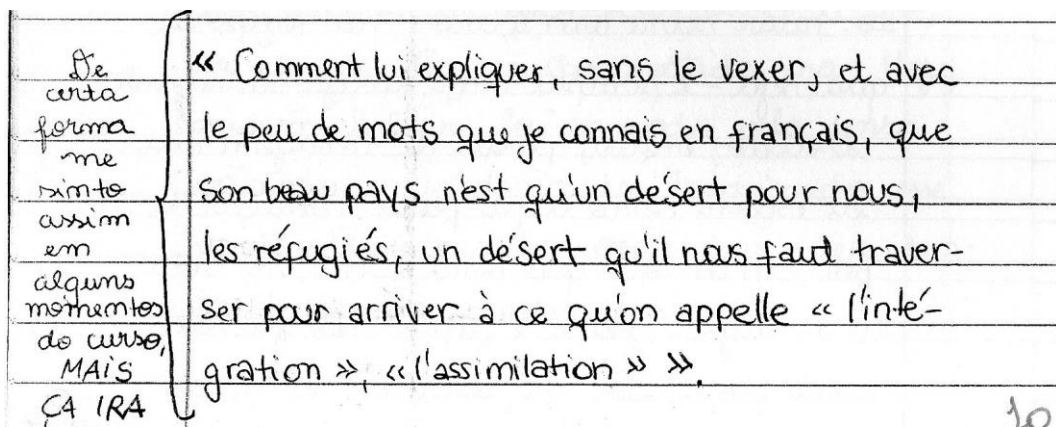


Image 3

À travers la citation d'A. Kristof, l'étudiant avoue sa préoccupation vis-à-vis du cours de littérature, son manque d'intimité avec les textes littéraires, son envie de réussir et, en même temps, son inquiétude à l'égard des lectures qu'il doit faire pour le cours de littérature contemporaine (image 3). Dans cet extrait, on reconnaît l'humilité de l'apprenant à l'égard de la langue et la difficulté à comprendre et à se faire comprendre d'un monde à l'autre.

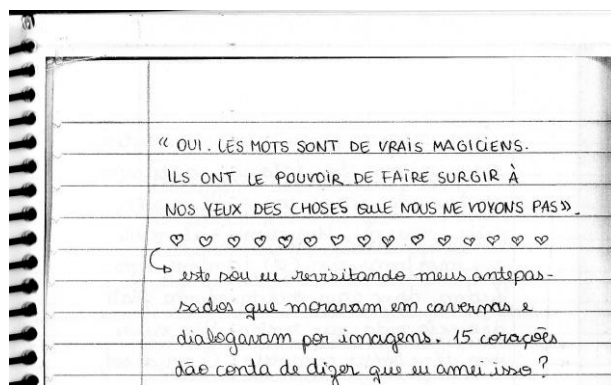


Image 4²

Enfin, il arrive qu'on observe des icônes de cœur mettant en relief des émotions positives à la lecture d'un passage (image 4). Cela ne signale-t-il pas les émotions ressenties, la joie de celui qui lit au-delà du texte, de celui qui s'approprie sa lecture ? Les paroles en portugais du Brésil affirment que le lecteur rend visite à ses ancêtres à travers le texte et les petits cœurs signalent son plaisir de lecture.

Ces étudiants sont débutants et la littérature contemporaine est celle que ces futurs enseignants de FLE découvrent en premier durant leurs études universitaires. Nous avons souvent constaté chez eux un haut degré d'excitation mêlé de peur en lecture littéraire. D'après le CECRL (2005), les étudiants de niveau B1 sont considérés comme utilisateurs indépendants :

² « Celui-ci c'est moi qui visite mes ancêtres qui habitaient dans des cavernes et conversaient à travers des images. Est-ce que quinze cœurs démontrent combien j'ai vraiment aimé tout cela ? »

[i] peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. [...] Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée (CECRL, 2005 : 25).

Partant du fait que ces étudiants ne disposent que de 180 heures d'apprentissage de la langue française à l'université, pour les aider à remplir leur journal de lecture, nous leur avons proposé une seconde consigne rassurante :

b. Vous êtes libre de choisir votre langue d'écriture : soit vous écrivez en français, soit en portugais du Brésil, votre langue maternelle. Lire librement les œuvres et noter sur votre journal de lecture vos émotions, négatives ou positives. Chercher les passages où le personnage principal expose son rapport à la langue française, ses difficultés, son appréhension, mais aussi son admiration, etc.

Le choix de la langue d'écriture pour accompagner sa lecture n'est pas anodin. Celui-ci autorise les étudiants à plus de liberté et les encourage à entrer dans l'intimité du corpus avec plus d'authenticité. D'après A. Godard, « aider l'apprenant à se repérer parmi les livres et les écrivains constitue légitimement l'un des objectifs de la formation littéraire en FLE » (2015 : 82). C'est notre but. Aussi, chaque étudiant doit conclure son journal de lecture en établissant une comparaison entre le rapport au français de l'écrivain lu et son propre rapport à la langue française. Pour ce faire, comme nous avons commencé à le voir, les étudiants recopient, dans leur journal de lecture, des extraits de l'œuvre qui les touchent particulièrement. Ils peuvent exprimer par un dessin un sentiment qui émerge à la lecture d'un passage, colorier leurs dessins, coller des images représentant leur état d'âme, etc. Ainsi, notre démarche permet à l'apprenant de se libérer de ses inhibitions en associant dans son journal de lecture émotions et représentations. Nous avons compris que cette manière de procéder permet de se libérer du carcan formaliste des travaux universitaires classiques. La lecture des œuvres d'écrivains d'expression française ayant appris le français à l'âge adulte permet de comprendre que le rapport à la langue française n'est pas donné une fois pour toutes, mais qu'il se construit à travers le temps par des efforts incessants, par une lutte continue, un corps à corps, avec une alternance de moments de bonheur et de déprime. Les étudiants sont censés identifier cette dynamique au fur et à mesure de leurs lectures et se l'approprier également.

Il est à noter que la lecture se fait hors de la salle de classe : à la maison, dans un hamac, dans le bus, à la bibliothèque, à la cafétéria, etc. Partout, mais jamais dans la salle de classe : cet espace est réservé, d'une part, pour avancer dans l'étude des théories littéraires indispensables en Licence de Lettres françaises et, d'autre part, pour parler de l'avancement de la lecture de chaque ouvrage et prendre ainsi de la hauteur par rapport à l'expérience subjective.

Analyse didactique de journaux de lecture

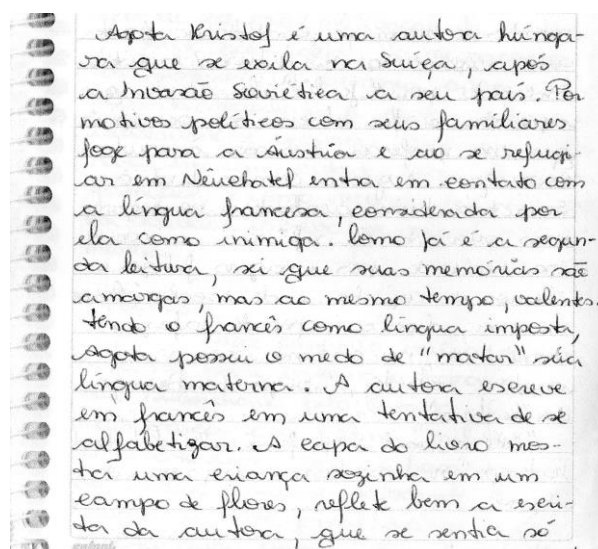
Dans le cadre limité de cet article, l'analyse des données se concentre sur l'observation de deux journaux de lecture. En lecture littéraire, les émotions du lecteur concernent sa mémoire et sa compréhension des textes. N. Blanc (2006) présente les techniques d'induction d'un état émotionnel : celles qui relèvent de l'individu mis en situation d'imagination activée par lui-même, celles de l'individu mis en situation de présentation

d'un matériel connoté émotionnellement (dans ce cas, la demande est accompagnée d'une consigne précisant à l'individu de se mettre dans l'état émotionnel suggéré par le matériel qui lui est fourni) et la troisième technique, qui relève de la mise en situation des stimuli émotionnels présentés à l'individu sans qu'il lui soit explicitement précisé de se placer dans l'état émotionnel que ces stimuli suggèrent. L'analyse des journaux obtenus se fonde sur des théories du sujet lecteur/la lecture subjective et de la psychologie cognitive. De ces théories, nous avons extrait des catégories d'analyse de chaque journal : 1. « Sur le texte » ; 2. « Un vocabulaire riche des sentiments par rapport à l'œuvre » ; 3. « Évocation d'autres lectures littéraires » ; 4. « L'identification ou pas du sujet lecteur avec le personnage » ; 5. « Lecture littéraire comme retour sur soi » (Xypas, 2018b : 73-81).

Parmi les huit romans qui figurent au programme, les étudiants ont lu en premier le récit autobiographique *L'Analphabète* (2011) de l'écrivaine d'origine hongroise A. Kristof, car c'est une œuvre considérée facile par son lexique. Nous n'allons présenter ici que la réception de cette œuvre. Nous avons choisi d'analyser des extraits des journaux de lecture de deux étudiantes, à savoir Margot et Sophie³, car toutes les deux ont été assidues et ont effectué l'ensemble des tâches demandées durant le semestre.

« Sur le texte »

Dans cette catégorie, le sujet lecteur est libre d'entrer en lecture littéraire à travers une écriture descriptive qui montre ses savoirs, son horizon d'attente, ses connaissances préalables du sujet et du monde, construites avant sa formation littéraire en Français Langue Étrangère. Le professeur a autorisé les émotions pour créer des attentes en présentant aux étudiants des matériaux divers. Les paratextes (Genette, 1987), comme les couvertures, le titre de l'œuvre, la quatrième de couverture, l'incipit, etc., sont d'une grande valeur en didactique du FLE. Ils favorisent une entrée significative en lecture littéraire.

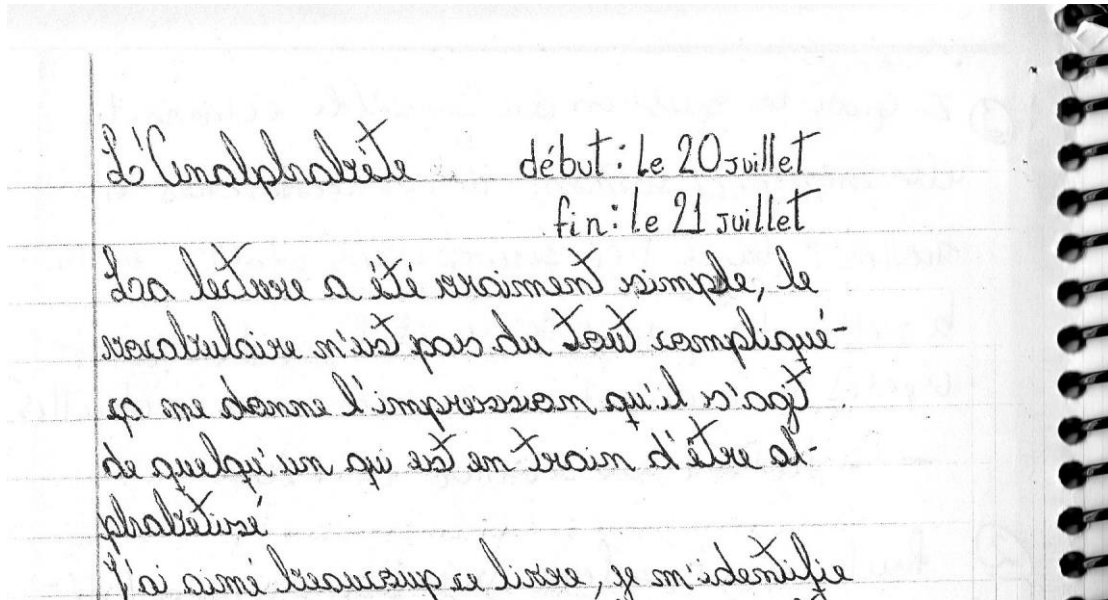


Extrait 1 du journal de lecture de Margot⁴

³ Des pseudonymes.

⁴ « Agota est une écrivaine hongroise qui s'exile en Suisse après l'invasion soviétique dans son pays. Par des raisons politiques avec sa famille, elle s'enfuit pour l'Autriche. Mais c'est à Neuchâtel qu'elle a son premier

Margot fait une description de chaque élément rencontré sur la couverture du livre qui, selon elle, représente bien la solitude ressentie d'Agota. L'auteure se sentait seule et triste dans son pays d'exil. Margot affirme également que l'écrivaine voit le français comme une langue ennemie, car la langue française est en train de tuer sa langue maternelle. Dans ce passage du journal de Margot sont représentées non seulement la solitude et la tristesse d'A. Kristof, mais aussi son combat par rapport à la langue française.



Extrait 1 du journal de lecture de Sophie

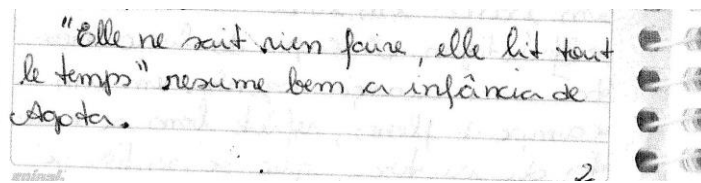
De son côté, Sophie dit que la lecture du récit a été facile, grâce au vocabulaire employé par l'écrivaine, et qu'elle a beaucoup aimé le livre. Ce qui a attiré notre attention, c'est que les spécialistes de la lecture en langue étrangère affirment souvent que la lecture est ralentie lorsqu'on lit dans la langue de l'autre. Or Sophie démontre tout à fait son aisance durant l'activité, car elle a lu l'œuvre du 20 au 21 juillet. Pour une étudiante de FLE qui lit pour la première fois une œuvre, elle soutient un rythme soutenu en lecture.

« Un vocabulaire riche des sentiments par rapport à l'œuvre »

Cette catégorie vise à repérer des passages du journal accueillant un lexique riche, tantôt positifs, tantôt négatifs vis-à-vis le texte. On ne se contente pas de phrases comme « j'aime » ou « je n'aime pas », mais on repère plutôt une description fine et sensible de ce qui dérange, tranche ou, au contraire, de ce qui a laissé le sujet lecteur en jouissance, de ce qu'il savoure, de ce qu'il a découvert autrement à partir d'une image déjà connue, des ouvertures linguistico-culturelles dans son apprentissage du FLE. Nous avons choisi deux passages qui

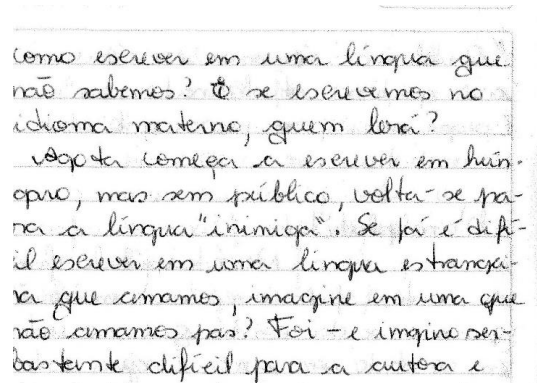
contact avec la langue française qu'elle considère comme une langue ennemie. Étant donné que c'est la deuxième fois que je lis ce récit, je sais que les souvenirs de l'écrivaine sont des souvenirs à la fois amers et vaillants. Étant donné que pour Agota le français est une langue imposée, elle a peur que cette langue « tue » sa langue maternelle. L'écrivaine écrit en français avec comme objectif de vouloir s'alphabétiser. La couverture du livre démontre une enfant seule dans un champ de fleurs. Cette couverture représente bien la solitude de l'écrivaine. »

nous semblent significatifs : l'un sur la lecture, l'autre sur l'écriture dans une langue étrangère ou une langue que l'on n'aime pas.



Extrait 2 du journal de lecture de Margot⁵

La thématique de la lecture ne passe pas inaperçue chez Margot, elle la met en évidence dans son journal. L'étudiante ne se réfère pas à la représentation de la lecture chez le personnage-enfant. Ce passage suscite plutôt une représentation sociale négative de la lecture, elle n'est pas considérée comme un savoir, mais plutôt comme une activité menée par des gens oisifs.



Extrait 3 du journal de lecture de Margot⁶

Ce second passage met en exergue, le phénomène de l'interlangue : « imagine em uma língua que não amamos pas ? » Pour A. Godard (2015), l'interlangue est naturelle chez l'apprenant des langues dites étrangères. Ensuite, Margot s'interroge sur l'écriture d'une langue que l'on ne connaît pas et dans une langue considérée peu prestigieuse. Elle conclut qu'il est assez difficile d'écrire dans une langue étrangère que l'on aime et plus encore d'écrire dans une langue que l'on ne connaît pas bien. Elle l'exprime en portugais du Brésil dans un langage soutenu.

Sophie aussi utilise parfois un vocabulaire riche de sentiments :

⁵ « Cela résume bien l'enfance d'Agota. »

⁶ « Comment écrire dans une langue que nous ne connaissons pas ? Et si nous écrivons dans notre langue maternelle, qui nous lira ? Agota commence à écrire en hongrois, mais sans public pour la lire, elle écrit dans la langue « ennemie ». S'il est extrêmement difficile d'écrire dans une langue étrangère que nous aimons, imaginez écrire dans une langue que nous n'aimons pas ? C'était – et j'imagine que c'est – difficile pour l'écrivaine d'écrire dans une langue "ennemie". »

J'ai aimé beaucoup ce livre, je m'identifie
 un peu avec la personnage. Mon chapitre
 préféré c'est langues maternelle et langues
 ennemies (page 41), le premier paragraphe
 me rappelle la Bible, "au début, il n'y avait
 qu'une seule langue", ça me rappelle encore
 des questions que je me posais avant de
 suivre le cours de langues, mais les questions:
 quelles sont les origines de "toutes" langues?
 est-ce qu'il existait une langue originale
 qui a donné naissance à toutes les
 langues qui en connaît jusqu'à aujourd'hui?
 quelle a été la langue parlée par Adam et
 Ève?

Extrait 2 du Journal de lecture de Sophie

Les mots de Sophie signalent son implication dans le texte. L'étudiante écrit sa réception en langue française et c'est en français qu'elle dit qu'elle a beaucoup aimé le livre, notamment le chapitre qui traite la thématique des langues. La problématique de l'origine des langues posée par l'écrivaine devient la sienne et éveille sa mémoire affective. Ce passage évoque son rapport à l'apprentissage des langues étrangères en général.

« Évocation d'autres lectures littéraires »

Cette catégorie correspond au dévoilement de la bibliothèque intérieure (Rouxel et Louichon, 2010) de celui qui lit. Elle est censée accueillir des images de la mémoire liées au vécu du sujet lecteur. Or combien de fois nos mémoires littéraires ne sont-elles pas éveillées, ravitaillées grâce à ou à cause d'un simple passage d'une œuvre qui nous touche ?

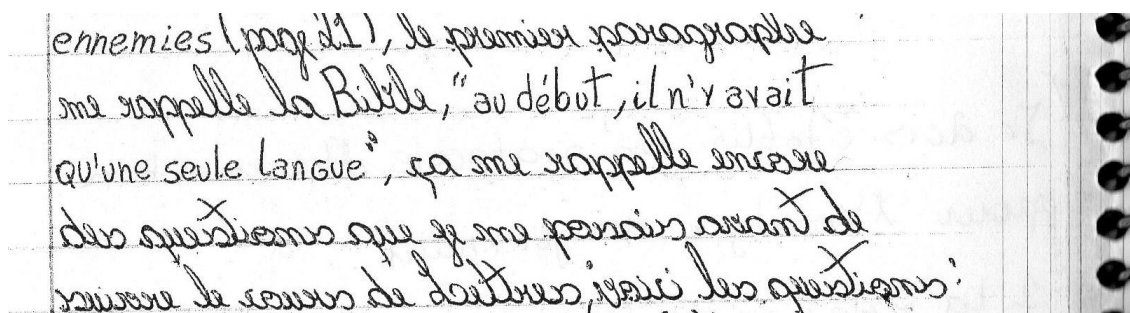
seu próprio povo, o que me deixou
 bem pensativa: se abracamos a
 cultura do outro, deixamos de ser
 100% brasileiros? É claro que o con-
 texto de Agota é diferente, ela foi
 obrigada. Mas quanto de cultura
 ganhamos e quanto de cultura per-
 demos? Se beber ehimonaé deixa de
 ser reafirmar e passa a ser 10%
 quíeça?

Extrait 4 du journal de lecture de Margot⁷

⁷ « ...son propre peuple, ce qui m'a fait réfléchir sur la situation suivante : si l'on adopte la culture de l'autre, nous cessons d'être 100% Brésiliens ? Le contexte d'Agota est différent, elle était obligée. Mais combien nous

L'extrait 4 présente la rencontre entre la culture maternelle de l'étudiante et la culture apprise. Cette rencontre l'a poussée à réfléchir sur la lecture du chapitre intitulé « La mémoire ». La mémoire affective de l'étudiante a été éveillée par un passage qui évoque la pénible vie des réfugiés européens : « Mais, combien on gagne en culture et combien on perd ? Lorsque je bois du "chimarrão", je ne suis plus 100% "recifense", mais 10% "gaúcha" ? », s'exclame-t-elle. Ces réflexions dévoilent ce qu'il y a de plus ancré chez l'étudiante. Peut-être que son identité bilingue se manifeste et met en question son double vécu : en Suisse et au Brésil. Or, non seulement la dimension interculturelle apparaît ici de façon claire, mais on remarque aussi une certaine inquiétude quant à ce que nous sommes lorsque nous ne sommes pas dans notre culture. Comme l'affirme N. Blanc, la lecture littéraire dévoile notre mémoire « sensible à l'état émotionnel dans lequel se trouve l'individu » (2006 : 128).

La mémoire de Sophie est éveillée par une mémoire d'antan. Lisons ce qu'elle évoque de sa lecture du récit :



Extrait 3 du Journal de lecture Sophie

Dès les premières pages de son journal, nous avons remarqué l'implication de Sophie sur les questions de la lecture. Sa mémoire de sujet lecteur est rendue sensible par l'histoire de Babel racontée dans la Bible : « au début, il n'y avait qu'une seule langue ». Cette phrase évoque une mémoire ancienne de l'étudiante, des questions qu'elle se posait avant d'arriver à l'université. Sa lecture éveille ses propres questions sur l'origine des langues en général et cela se relie à l'apprentissage des langues étrangères en particulier.

« L'identification/projection ou pas du sujet lecteur avec des situations vécues par les personnages »

La quatrième catégorie concerne la matérialisation des sentiments-interprétations de la lecture singulière par le sujet lecteur à travers les « formes plurielles des écrits de la réception » (Le Goff et Fourtanier, 2017) : écrits, dessins, images, ressources multimodales, etc., tout ce qui favorise le mieux l'interprétation des sujets lecteurs.

gagnons et combien nous perdons en adoptant une culture ? Lorsque je bois du "chimarrão", je ne suis plus Récifense, et je deviens 10% "gaúcha" ? Il existe un éloignement géographique, mais aussi culturel malgré le partage d'une même langue. » « Chimarrão », c'est une boisson culturelle des gens de Rio grande do Sul au Brésil, et le mot « Gaúcho » qualifie les habitants de la zone nord de l'État de Rio Grande do Sul. De Recife à Rio Grande du Sud, il y a 3072 km par avion.

... e passo a ser 10%
 quícha?

• Personnes déplacés

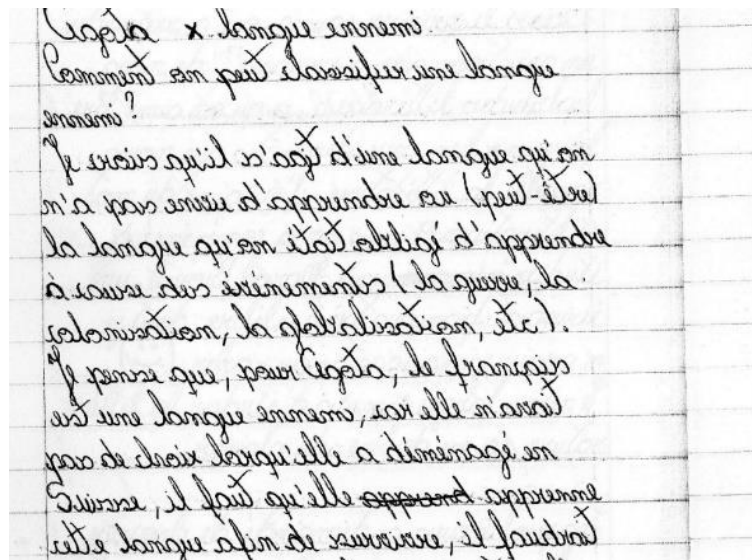
O calvário de
 Exílio da autora começa: Viena,
 embaixada, língua alemã (algumas
 palavras para sobreviver... "me lembre
 eu tentando falar alemão em Rust
 nas férias. Conclusão: não sobreviveria!
 ao menos existem os gestos!!!)

Extrait 5 du journal de lecture de Margot⁸

Dans l'extrait 5, il semble que la projection-identification est déclenchée notamment dans « Personnes déplacées ». Margot écrit que « le calvaire de l'exil de l'écrivaine commence à l'ambassade de Vienne ». Elle doit parler allemand, quelques « mots pour survivre... » : « cela me rappelle moi-même lorsque j'essayais de parler allemand à Rust pendant mes vacances : je ne survivrai point s'il me fallait vivre là-bas ! Au moins, il existe les gestes qui pourront nous aider à communiquer ». En effet, cette étudiante a vécu en Suisse française et, ayant vécu une situation semblable dans sa vie, elle s'est identifiée à la situation vécue par le personnage du récit.

... des nouveaux mots, etc. La langue
 change à chaque moment, lorsque nous
 pensons que nous la maîtrisons, il a
~~peut~~ apparu quelque chose, donc, il
 est possible de parler couramment,
 mais la maîtriser, non!

⁸ « Personnes déplacées : le calvaire de l'écrivaine commence à l'ambassade de Vienne ; la langue allemande (certains mots pour survivre... cela me rappelle lorsque j'essayais de parler l'allemand à Rust pendant mes vacances. Conclusion : je ne survivrai pas ! Au moins, les gestes existent ! »



Extraits 4 du Journal de lecture de Sophie

L'identification/projection de Sophie est différente de celle de Margot. Sophie reprend les représentations sociales sur l'apprentissage des langues. Pour elle, nous apprenons tous les jours de nouveaux mots, de l'argot, de nouvelles expressions... la langue change à chaque moment et, lorsque l'on pense qu'on la maîtrise, il apparaît de nouvelles choses à apprendre. Et elle en conclut : « il est possible de parler couramment, mais de la maîtriser, non ! » Elle présente un métadiscours sur son propre apprentissage.

Dans le paragraphe suivant, elle pose une question : « comment pouvons-nous qualifier positivement une langue si nous en avons une représentation négative ? Si nous n'avons pas envie de l'apprendre ou, pire encore, lorsque nous sommes obligées de l'apprendre ? » Pour Sophie, c'est à cause de l'obligation et de la contrainte qu'une langue peut être qualifiée d'ennemie. L'identification de la lectrice est une appropriation problématisée encore une fois de la question de l'apprentissage d'une langue-culture étrangère.

« Lecture littéraire comme retour sur soi »

Enfin, le journal de lecture et la lecture subjective permettent au sujet lecteur de présenter une nouvelle vision de lui-même après la lecture de l'œuvre. Il serait donc un sujet lecteur en processus, puis transformé. Ce « nouveau » sujet lecteur, nous l'avons qualifié d'alter-lecteur (Xypas, 2018b : 56). Celui-ci doit être en mesure de confronter ses propres valeurs, la vie et le monde, aux valeurs véhiculées par les textes durant sa lecture en langue étrangère. Ce dernier aspect comprend la lecture littéraire en tant que résultat de mouvements de proximité et d'éloignement du sujet lecteur dans l'acte de lire : c'est le retour sur un soi autre, différent de celui qu'il était avant de commencer son aventure littéraire. Autrement dit, c'est la naissance d'un alter-lecteur.

phrase marquée : "Quelle aurait été ma vie si je n'avais pas quitté mon pays ? Plus dure, plus pauvre, je pense, mais aussi moins solitaire, moins déchirée, heureuse peut-être." Je suis d'accord avec l'écrivain, quand je m'ai fait une question pareil, j'ai décidé de rentrer ici mon pays d'origine. Je ne regrette pas. Je suis heureuse ici.

Extrait 6 du journal de lecture de Margot

Dans l'extrait 6 du journal de Margot, deux mots sont écrits dans sa langue maternelle et, de plus, soulignés deux fois : « phrase marquée⁹ ». Le texte a suscité un retour sur soi où se mêlent la fiction et la vie réelle du sujet lecteur. Margot est rentrée dans son pays d'origine et elle exprime son bonheur au Brésil. En effet, cette étudiante a vécu en Suisse française pendant quatre ans. Les commentaires de Margot montrent que la fiction a touché sa vie réelle, ce qui la pousse à des autoréflexions sur cette thématique qui lui est chère. Ainsi, comme l'écrivaine, Margot ne regrette pas d'avoir quitté la Suisse et d'être rentrée au Brésil.

Le livre m'a fait réfléchir au sujet de la langue, il a éveillé des souvenirs, il m'a fait repenser à mon apprentissage, il m'a fait questionner à moi-même, pourquoi j'apprends des langues étrangères ?

Extrait 5 du journal de lecture de Sophie

La lecture littéraire a fait réfléchir Sophie et a provoqué un retour sur elle-même. Le sujet de la langue l'a poussée à analyser son apprentissage. En définitive, elle témoigne d'une conscience claire des enjeux liés à l'apprentissage d'une langue étrangère où se mêlent, d'une part, les opinions, certitudes et incertitudes exprimées par celui qui apprend et, d'autre part, les valeurs que la lectrice accorde à l'apprentissage des langues.

⁹ « phrase touchante ».

Conclusion

Aux questions portant sur le sensible en didactique des langues-cultures étrangères, nous pouvons répondre que la prise en compte de la subjectivité des apprenants a permis la réception et l'interprétation chez ces futures enseignantes allophones de FLE. Nous avons vu que les investigations sur l'enseignement de la littérature rejoignent certains acquis de la psychologie cognitive, notamment au sujet des enjeux des émotions dans la compréhension en lecture ainsi qu'en théories du sujet lecteur. Quant à la lecture subjective, elle peut aider l'apprentissage de la lecture littéraire et la rendre plus significative. Il faut, pour cela, que la nouvelle information enseignée soit mise en relation avec des informations déjà existantes dans la structure cognitive de l'apprenant. Celle-ci est composée non seulement de savoir, de savoir-faire et de stéréotypes, mais aussi d'émotions. Nous pouvons confirmer que le journal de lecture littéraire, apparenté au journal de recherche pratiqué en ethnologie et en sociologie, permet de riches investigations. Enfin, chaque fois que l'on néglige la structure subjective de l'apprenant, l'information enseignée reste superficielle et s'oublie rapidement. Selon N. Rannou, « la subjectivité du lecteur devient le ferment de l'interprétation et le creuset de nouveaux savoirs » (2016 : 87). Ainsi, nous pouvons espérer que l'enseignement de la littérature est en train de changer de paradigme également en FLE.

Bibliographie

- AHR, S. et PERRIN-DOUCET, A. (2020). Carnet de bord, in N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*(282-284). Paris : Honoré Champion.
- BLANC, N. (2006). Le rôle des émotions du lecteur en mémoire et compréhension de textes, in N. Blanc, *Émotion et cognition – quand l'émotion parle à la cognition*(125-140). Paris : Éditions in Press.
- GENETTE, G. (1987). *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.
- GODARD, A. (2015). Interprétation et réflexivité : du carnet de lecture à la « bibliothèque intérieure » de l'apprenant, in A. Godard (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE*(81-82). Paris : Didier.
- JOUVE, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives, in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. (105-114). Rennes : PUR.
- LANGLADE, G. (2004). Le sujet lecteur écrivain de la singularité de l'œuvre, in A. Rouxel et G. Langlade (dir.), *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*(81-91). Rennes : PUR.
- LE GOFF, F. et FOURTANIER, M.-J. (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception. Volume I : Genres, espaces et formes. Volume II : Affects et temporalités*, « Diptyque », collection du CEDODEF. Namur : Presses universitaires de Namur.
- RANNOU, N. (2016). Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie, in N. Brillant Rannou, C. Boutevin et M. Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes – De la poésie patrimoniale au numérique*(87-107). Diptyque : Namur.
- ROUXEL, A. (2018). La lecture subjective implication émotionnelle et cognitive du sujet lecteur. *Eutomia*, 22, 235-252.
- ROUXEL, A. et LOUICHON, B. (2010). *Du corpus littéraire à la bibliothèque intérieure*. Rennes : PUR.
- XYPAS, R. et XYPAS, C. (2018a). Biographie langagière et rapport à la langue française d'écrivain.es bilingues – Contribution à la formation des professeurs de français langue étrangère, in E. Costa-Fernandez, P. Denoux et O. Lescaret (dir.), *Mobilités, réseaux et inter culturalités – nouveaux défis pour la recherche scientifique et la pratique professionnelle*(271-281). France : L'Harmattan.

XYPAS, R. (2018b). Metodologia para desenvolver e analisar o texto do leitor à luz de teorias literárias, in R. XYPAS (dir.), *A Leitura subjetiva no ensino da literatura*(63-72). Olinda : Nova Olinda.