



## Lecture littéraire et éducation critique : la place des littératures francophones dans l'enseignement du français /

## *Leitura literária e educação crítica: o lugar das literaturas francófonas no ensino de francês*

*Luciano Passos Moraes\**

Professeur titulaire au Colégio Pedro II, dans le Département de Français, où il enseigne depuis 2008, et chercheur au NEFB/CP2 (Centre d'Études Franco-Brésiliennes du Collège Pedro II). Il est titulaire d'un doctorat en Lettres (Littérature) de l'Université Fédérale Fluminense (2016), d'un master en Lettres (Littérature) de l'Université Fédérale de Rio Grande (2007) et d'une licence en Lettres, Portugais/Français, de l'Université Fédérale de Rio Grande (2003)



<https://orcid.org/0000-0002-7751-7468>

Reçu le 02 out. 2025. Approuvé le: 21 nov. 2025.

### Comment citer cet article:

MORAES, Luciano Passos. Lecture littéraire et éducation critique : la place des littératures francophones dans l'enseignement du français. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 4, e7281, dez. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17970590.

### RÉSUMÉ

Cet article propose une réflexion sur la place des littératures francophones dans l'enseignement du français au Brésil, en questionnant la séparation entre langue et littérature et en suggérant une approche intégrée. On part du constat que la littérature travaillée en classe est généralement française et canonique, tandis que les productions littéraires d'autres régions demeurent marginalisées. La discussion s'articule autour de trois axes principaux : (1) la division entre études linguistiques et littéraires, qui se répercute sur la formation des enseignants et les pratiques pédagogiques ; (2) la problématique du terme « francophone » et les tensions autour du canon littéraire en français, qui renforcent une hiérarchie symbolique entre « littérature française » et « littératures francophones » ; (3) la pertinence des littératures en français pour le développement de la pensée critique, de l'éducation citoyenne et de la reconnaissance de la diversité culturelle. L'analyse s'appuie sur des réflexions d'auteurs tels que Barthes, Chnane-Davin, Mabanckou, Ben Jelloun et Azeroual, en soulignant la littérature comme médiatrice de savoirs et espace de circulation entre les cultures. Il s'agit de défendre une lecture littéraire qui dépasse le rôle instrumental ou utilitariste et d'affirmer que les littératures francophones, en révélant des voix plurielles et des expériences diverses, constituent une ressource pédagogique essentielle pour articuler langue, culture et citoyenneté, contribuant ainsi à une éducation critique, inclusive et émancipatrice.

**MOTS-CLÉS :** Littératures francophones ; Enseignement de français ; Littérature-monde ; Canon littéraire ; Formation des enseignants.

\*

[lucpassosmoraes@gmail.com](mailto:lucpassosmoraes@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo reflete sobre o lugar das literaturas francófonas no ensino de francês no Brasil, problematizando a cisão entre língua e literatura e propondo uma abordagem integrada. Parte-se da constatação de que, em geral, a literatura trabalhada em sala de aula é francesa e canônica, enquanto as produções literárias de outras regiões permanecem marginalizadas. A discussão se organiza em três eixos principais: (1) a separação entre estudos linguísticos e literários, que repercutem na formação docente e nas práticas pedagógicas; (2) a problemática do termo “francófono” e as tensões em torno do cânone literário em francês, que reforçam uma hierarquia simbólica entre “literatura francesa” e “literaturas francófonas”; (3) a relevância das literaturas em francês para o desenvolvimento do pensamento crítico, da educação cidadã e do reconhecimento da diversidade cultural. A análise se apoia em reflexões de autores como Barthes, Chnane-Davin, Mabanckou, Ben Jelloun e Azeroual, destacando a literatura como mediadora de saberes e espaço de trânsito entre culturas. Defende-se que a leitura literária deve ultrapassar o papel instrumental ou utilitarista e que as literaturas francófonas, ao revelarem vozes plurais e experiências diversas, constituem recurso pedagógico fundamental para articular língua, cultura e cidadania, contribuindo para uma educação crítica, inclusiva e emancipadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literaturas francófonas; Ensino de francês; Literatura-mundo; Cânone literário; Formação docente.

## 1 Introduction

Les relations entre l'enseignement du français et les littératures écrites en français ont été, en général, marquées par la distance et le manque d'intégration. Plusieurs facteurs y contribuent : la littérature en français, lorsqu'elle est présente dans l'enseignement, est souvent française, canonique, et cette présence demeure rare en dehors de l'enseignement supérieur. Même lorsqu'un espace est réservé au texte littéraire dans la classe de langue, il est peu fréquent qu'il soit occupé par des autrices ou auteurs venant d'au-delà de l'Hexagone. À partir de ce constat, la présente étude entend examiner ce qui est véritablement en jeu lorsqu'on parle de « littératures francophones », quels sont les enjeux et les valeurs qui traversent le travail avec ces littératures, et quels sont les bénéfices d'une mise à jour du rapport entre langue et littérature pour une éducation citoyenne.

Les réflexions développées ici s'articulent autour de trois axes. Le premier concerne la scission existante entre les études linguistiques et littéraires, qui se répercute également dans la didactique de l'enseignement des langues et se reproduit dans le champ scolaire. Le deuxième axe interroge la notion même de « francophone » : de quoi parle-t-on lorsqu'on emploie ce terme ? Cette interrogation conduit au problème du canon littéraire en français, lequel érige souvent une barrière entre « français » et « francophone » que l'on doit renverser. Enfin, le troisième axe concerne le développement de la pensée critique, en analysant l'importance et les potentialités des littératures en français pour le développement d'une éducation fondée sur la citoyenneté et la diversité.



Au-delà de ces trois axes, cet article cherche à montrer comment le choix des textes littéraires peut devenir un geste à la fois politique et pédagogique, capable de remettre en question des hiérarchies symboliques et d'ouvrir l'espace à de nouvelles voix. Penser l'enseignement du français à partir des littératures francophones, c'est aussi interroger les bases mêmes du travail enseignant et proposer des pistes d'intégration entre langue, littérature et interculturalité. Il s'agit de comprendre la littérature non comme un appendice ou un simple prétexte, mais comme une ressource centrale pour la formation de lectrices et lecteurs critiques et citoyens du monde.

## 2 Enseigner la langue ou la littérature ?

L'une des difficultés rencontrées dans le champ de l'enseignement des langues concerne la séparation souvent rigide entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature. Dans les cursus universitaires de Lettres, la distinction est nette : les disciplines linguistiques (phonétique, syntaxe, sémantique, analyse du discours) dialoguent rarement avec les disciplines littéraires (histoire littéraire, théorie, critique, sociologie de la littérature). Si cette division répond à une logique épistémologique, elle entraîne néanmoins des conséquences négatives sur les pratiques pédagogiques. La langue est enseignée indépendamment de la littérature, et inversement. Je souhaite commencer par ce questionnement car j'ai souvent constaté, chez de nombreux collègues enseignants, une certaine réserve lorsqu'il s'agit d'aborder le texte littéraire dans l'enseignement du français.

Avant tout, il me semble pertinent de préciser brièvement le contexte de mon expérience : mon champ principal d'activité en tant qu'enseignant se situe dans l'éducation de base, où se concentre la plus grande partie de ma charge horaire en tant que professeur de français au Colégio Pedro II. J'exerce également comme chercheur et comme formateur d'enseignants dans le cadre du troisième cycle, où je propose un cours ayant pour titre « Littératures francophones : déplacements et identités », dans la même institution. Entre ces deux sphères, je m'interroge fréquemment, en tant que chercheur, sur l'entre-deux qui se dessine entre ces deux pôles distincts : l'enseignement de la langue et l'enseignement/la recherche en littérature. Ce préambule me permet de rappeler que, d'après mes observations des formations universitaires en Lettres, non seulement dans le cas du français, cette scission structurelle se reflète dans la majorité des curriculums universitaires brésiliens. De manière générale, dans le



domaine des Lettres, la littérature semble demeurer le privilège de ceux qui font des « études littéraires » – lesquelles, en règle générale, ne dialoguent ni avec l'enseignement ni, encore moins, avec l'enseignement de la langue. Les questions relatives à la didactique de la langue relèvent, pour leur part, des études linguistiques ou de la didactique des langues.

Dans le cas des enseignants de français, la responsabilité de l'enseignement revient à nous tous, que notre domaine de recherche principal soit les études littéraires, les études linguistiques, l'histoire, la pédagogie ou tout autre champ connexe. Cependant, dans les cursus de Lettres au sein desquels tous les enseignants réalisent leur formation initiale (ou principale, puisqu'il s'agit du diplôme qui nous habilité légalement et académiquement à exercer notre métier), la littérature est généralement cantonnée aux disciplines littéraires, tandis que l'enseignement de la langue (pensons ici aux langues étrangères ou additionnelles) reste circonscrit aux disciplines linguistiques, aux pratiques d'enseignement et, parfois, à la linguistique appliquée. Si, officiellement, tous les étudiants qui termineront leur formation deviendront des professeurs de « langue et littératures respectives », comme il est souvent écrit sur leurs diplômes, pourquoi la littérature reste-t-elle confinée à un espace distinct de celui des langues ? En d'autres termes, une question s'impose : qui se charge de la formation des professeurs de littérature en langue étrangère au Brésil ? Ou encore : en matière de littérature, nos cursus de Lettres forment-ils davantage des enseignants ou des critiques littéraires ? Où et comment apprend-on à enseigner la littérature ? Et d'ailleurs, enseigne-t-on la littérature ?

Lorsque l'on posa cette question à Roland Barthes (« Peut-on enseigner la littérature ? »), il répondit : « À cette question que je reçois de plein fouet, je répondrai aussi de plein fouet en disant qu'il ne faut enseigner que cela » (Barthes, 1981, p. 302). Il poursuit ensuite son argumentation en concevant la littérature comme un « champ complet du savoir » qui « met en scène, à travers des textes très divers, tous les savoirs du monde à un moment donné » (p. 302).

Pour Barthes,

La « littérature » est, certes, un code narratif, métaphorique, mais aussi un lieu où se trouve engagé, par exemple, un immense savoir politique. C'est pourquoi j'affirme paradoxalement qu'il ne faut enseigner que la littérature, car on pourrait y approcher tous les savoirs (Barthes, 1980, p. 302).

L'entretien dont est extrait ce passage, publié à l'origine en 1975, s'intitule « Littérature / enseignement » et présente des réflexions qui demeurent d'une grande actualité, même plus de



quarante ans après sa publication dans *Le grain de la voix*. Barthes y développe notamment la notion de mensonge, dénonçant le préjugé, courant à l'époque (rappelons que l'entretien date d'une période encore marquée par le structuralisme), selon lequel le savoir serait partagé entre deux pôles : les « disciplines qui disent la vérité » et les « autres qui mentent ». Si l'on laisse de côté cette argumentation, on retiendra de Barthes une idée essentielle : « l'important [...], c'est de manifester la littérature comme une médiatrice de savoir » (Barthes, 1980, p. 303).

Beaucoup d'enseignants de français, notamment au Brésil, manifestent une certaine réticence à intégrer la littérature à leurs cours, estimant qu'elle ne relève pas de leur champ de compétence. Cette réserve renforce une dichotomie déjà bien ancrée : la littérature serait l'affaire des « spécialistes », tandis que la langue relèverait des didacticiens et des praticiens. Or, c'est précisément à l'intersection de ces deux domaines qu'émerge un espace fertile : celui d'un enseignement capable d'articuler apprentissage linguistique, ouverture culturelle et formation citoyenne.

Dans cette perspective, Fatima Chnane-Davin considère que la didactique du FLE (et, par extension, dans le contexte brésilien, l'enseignement du français comme discipline scolaire) devrait aborder la littérature de la même manière qu'elle traite la langue :

l'enseignement de la littérature en FLE a besoin d'être davantage problématisé et didactisé à l'instar des enseignements linguistiques. Selon les contextes, tantôt, on assiste à une séparation entre les études linguistiques et littéraires, tantôt on centre les apprentissages sur la grammaire, souvent de la phrase, sans toujours se préoccuper du sens qui fait appel au texte et au contexte. Sous prétexte que la littérature est difficile d'accès, elle est souvent marginalisée dans les approches interactives fondées sur l'oral de communication après avoir été sacré dans les méthodologies traditionnelles puis désacralisé dans les années 1970 à un moment où certains pensaient que la littérature ne permettait pas de découvrir une civilisation (Chnane-Davin, 2021, p. 176).

La réflexion de Chnane-Davin pour remettre en question la séparation entre littérature et enseignement de la langue prend pour point de départ non pas les études littéraires, mais la didactique des langues elle-même, laquelle, au long de son histoire, a rarement promu une lecture littéraire associée aux lectures du monde – ce qui a été enregistré tout au long de l'histoire des méthodologies. Au contraire, elle a souvent placé la littérature à part, comme si aucun dialogue n'était possible, comme si elle était étrangère à la langue elle-même. Cela se voit notamment dans l'expression « découvrir une civilisation », que l'on peut rapprocher des anciennes rubriques « civilisation », aujourd'hui largement critiquées. Ces rubriques, en plus de

hiérarchiser les savoirs et les cultures des différents peuples, présentaient souvent des stéréotypes, des données historiques figées et même des généralisations culturelles, contribuant ainsi très peu à une approche véritablement interculturelle.

Bien que le point de vue de l'autrice relève avant tout de la didactique des langues – ayant pour horizon, par exemple, le CECR (Cadre européen commun de référence) et les compétences langagières susceptibles de bénéficier du contact avec le texte littéraire –, sa critique demeure pertinente, notamment comme exemple d'une perspective encore peu explorée dans le champ de l'enseignement des langues, en particulier pour le FLE. Quoi qu'il en soit, Chnane-Davin manifeste une volonté claire de valoriser la littérature comme ressource identitaire riche, apte à soutenir un enseignement davantage ouvert et pluriel de la francophonie.

À cette préoccupation s'ajoute l'engagement de développer chez nos apprenants une capacité de lecture critique du monde, dans une éducation à la fois inclusive et émancipatrice, fondée non seulement sur des valeurs linguistiques, mais aussi sur le respect de l'Autre – valeurs profondément démocratiques et citoyennes. La littérature peut constituer un puissant allié dans cette entreprise, à condition que, dès la sélection des textes, nous choisissons ceux qui s'accordent le mieux avec des parcours pédagogiques centrés sur la citoyenneté. Aborder la francophonie dans ses racines politiques, dès les niveaux d'enseignement les plus élémentaires, de manière critique et ouverte, constitue un engagement que nous devons assumer, renforcer et sans cesse renouveler.

Ainsi, à la question posée dans le titre de cette section, la réponse n'est ni « langue » ni « littérature ». Elle réside dans la subversion même de la question : il s'agit de remplacer la conjonction alternative par la conjonction additive « et », afin de réfléchir aux enjeux qui émergent de la rencontre entre langue et littérature dans l'enseignement. Cela peut sembler évident, mais il reste nécessaire de s'y attarder, non seulement pour les raisons évoquées en début de texte, mais aussi parce que, très souvent, les littératures francophones continuent d'être soumises à une logique asymétrique par rapport à la littérature française. Si l'on s'accorde sur l'importance d'enseigner les littératures en français (appelons-les ainsi provisoirement) conjointement à l'enseignement de la langue, de la grammaire et du lexique, passons alors à un autre point : quelles littératures en français pouvons-nous (ou voulons-nous) aborder ?

### 3 La problématique du « francophone » et la complexité du canon

L'un des questionnements qui s'est imposé avec une certaine récurrence lorsque j'ai abordé ce thème dans le cadre du cours « Littératures francophones : déplacements et identités » concerne précisément le terme « francophones » figurant dans le titre, ce qui a conduit à repenser la notion même de francophonie. Il a fallu examiner la question sous différents angles afin de mettre en évidence que le problème ne réside pas tant dans l'étiquette attribuée à ces littératures (celles que j'ai provisoirement appelées, à la fin de la section précédente, littératures « en français »), que dans les valeurs et les rapports de force que cette désignation véhicule. Derrière les multiples labels appliqués aux écritures en français hors de France se cache une question commune à toutes les tentatives de conceptualisation : la nécessité de valoriser ces écritures, leurs autrices et auteurs, au sein de la francophonie, et, surtout, de rompre avec la prétendue supériorité de la littérature française sur les autres littératures.

Pour commencer, observons ce qu'énonce le texte d'ouverture du manuel *Littérature progressive de la Francophonie* (2008), dirigé par Nicole Blondeau et Ferroudja Allouache. Les autrices y soulignent d'emblée l'opposition entre les appellations « littérature francophone » (au singulier) et « littératures francophones » (au pluriel) : dans le premier cas, il s'agit de l'ensemble des textes écrits en français, y compris ceux produits en France ; dans le second, il est question des textes provenant de pays ou de régions situés hors de France hexagonale, selon la définition de Jean-Louis Joubert. Elles constatent que, quelle que soit la terminologie adoptée, il est rare que la littérature française y soit incluse, ce qui constitue le paradoxe évoqué par Anna Moï lorsqu'elle s'interroge : « Francophonie sans les Français ? » (Blondeau ; Allouache, 2008, p. 3).

Dans ce même avant-propos, les autrices attirent l'attention sur un point fondamental dans l'opposition entre littérature française et littératures francophones : selon elles, la première notion évoque le prestige, l'ancienneté, la légitimité et la norme des belles-lettres, tandis que la seconde renvoie à une naissance tardive, à une suspicion d'illégitimité, à une langue métisse ou hybride, supposée s'écartez de la norme (Blondeau ; Allouache, 2008, p. 3). Pour rompre avec de tels stéréotypes, elles construisent un ouvrage qui met ces écritures au premier plan et valorise la diversité des mondes que leurs autrices et auteurs, issus de différentes régions du globe, donnent à voir dans leurs œuvres. L'organisation des chapitres est thématique, le premier critère de regroupement étant ainsi le contenu, le sens. Et elles précisent : « Aucun exercice de grammaire ou de vocabulaire n'accompagne la démarche pédagogique. La littérature n'est pas un prétexte à ce type de travail » (Blondeau ; Allouache, 2008, p. 5).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'un ouvrage théorique de référence, ce texte de présentation soulève plusieurs questions essentielles concernant l'enseignement des littératures francophones aujourd'hui qui sont rarement abordées de manière critique. Parmi elles : la manière d'aborder le texte littéraire ; la primauté du contenu et du sens sur la grammaire ; la représentativité en termes de diversité culturelle et géographique ; l'organisation thématique (plutôt que géographique ou chronologique) ; et enfin la place donnée à l'interprétation du lecteur-apprenant, dans une perspective d'ouverture que les autrices qualifient de « pédagogie de l'hospitalité ». Cette expression désigne l'effort d'inclusion d'œuvres peu ou pas présentes dans l'école française.

Près de vingt ans après sa parution, l'ouvrage conserve toute son actualité, car il entre en résonance avec des débats encore très présents aujourd'hui, tels que le problème de l'appartenance et la constitution d'un canon littéraire en français au-delà des frontières hexagonales. En ce qui concerne la conception du terme « francophone », les autrices choisissent d'évoquer le problème sans le résoudre : elles laissent la classification ouverte, ce qui montre que le label employé importe moins que les valeurs et les gestes qu'il recouvre. Ce n'est sans doute pas un hasard si le dernier chapitre s'intitule « Littérature(s) francophone(s) ? », reprenant la distinction entre singulier et pluriel mentionnée par Joubert et marquant le doute critique par le point d'interrogation : « Les acceptations divergentes de cette expression, les options idéologiques qu'elle sous-tend et son apparente évidence brouillent la complexité des enjeux » (Blondeau ; Allouache, 2008, p. 3).

Les textes réunis dans le dernier chapitre sont tous extraits du volume *Pour une littérature-monde* (2007), issu du manifeste publié la même année dans *Le Monde* sous le titre *Pour une « littérature-monde » en français*. On y lit cette déclaration célèbre :

Soyons clairs : l'émergence d'une littérature-monde en langue française consciemment affirmée, ouverte sur le monde, transnationale, signe l'acte de décès de la francophonie. Personne ne parle le francophone, ni n'écrit en francophone. La francophonie est de la lumière d'étoile morte (*Le Monde*, 2007).

Cet extrait, qui provoquerait, à l'époque, une vive controverse, intègre le manifeste signé par quarante-quatre écrivaines et écrivains appelant à une refonte radicale de notre manière de concevoir la littérature d'expression française. Ce texte, rapidement emblématique, revendiquait une « littérature-monde en français » : une littérature ouverte, transnationale, affranchie du centre hexagonal, invitant à penser la langue française non comme norme, mais comme espace de circulation, de métissage et de création. À la base de ce mouvement se trouvait, sans aucun

doute, une inquiétude face à la critique littéraire traditionnelle, qui continue souvent de considérer comme « mineures » les littératures produites hors de France, en opposition à la littérature française, investie d'un statut d'excellence référentielle.

Un an avant la publication du manifeste, l'écrivain congolais Alain Mabanckou, qui en fut l'un des signataires, avait déjà alimenté le débat sur l'ambiguïté de l'intégration lorsqu'il s'agit des « littératures francophones ». Dans un texte paru également dans *Le Monde*, il préparait le terrain en affirmant :

Pendant longtemps, ingénue, j'ai rêvé de l'intégration de la littérature francophone dans la littérature française. Avec le temps, je me suis aperçu que je me trompais d'analyse. La littérature francophone est un grand ensemble dont les tentacules enlacent plusieurs continents. [...] La littérature française est une littérature nationale. C'est à elle d'entrer dans ce grand ensemble francophone. [...] Il nous faut effacer nos préjugés, revenir sur certaines définitions et reconnaître qu'il est suicidaire d'opposer d'une part la littérature française, de l'autre la littérature francophone (Mabanckou, 2006).

La réflexion de Mabanckou s'inscrit pleinement dans le prolongement du questionnement d'Anna Moï évoqué précédemment, ainsi que dans celui de Tahar Ben Jelloun dans *Pour une littérature-monde*. La contribution de l'écrivain marocain à cet ouvrage renforce le ton contestataire du manifeste et dépasse son cadre en formulant une critique acerbe du regard porté par la critique littéraire conservatrice sur les écrivains immigrés ou exilés :

Il m'est arrivé parfois de me rebeller contre la notion si ambiguë, si étroite de la francophonie. Est considéré comme francophone l'écrivain métèque, celui qui vient d'ailleurs et qui est prié de s'en tenir à son statut légèrement décalé par rapport aux écrivains français de souche. Cette notion de souche est aussi antipathique que celle de francophonie. Cette distinction existe, elle est faite par les dictionnaires, par les médias et par les politiques. Pour peu elle ressemblerait à une discrimination (Ben Jelloun, 2007, p. 117).

Ben Jelloun poursuit son argumentation en appelant la francophonie à davantage d'imagination : il souhaite qu'elle intègre pleinement, dans la littérature française, toutes celles et ceux qui écrivent en français, plaçant sur un même plan des écrivains comme Marcel Proust, Louis-Ferdinand Céline, Aimé Césaire ou encore Kateb Yacine. Revenant sur sa propre rébellion initiale, il admet que la colère n'a plus lieu d'être et que même le lecteur ne fait plus cette distinction. La francophonie serait revenue, selon lui, à son état originel, politique, servant avant tout à réunir des chefs d'État autour d'une illusion, celle d'une France gardienne d'un certain

contrôle, ou d'une amitié entretenue à travers une sorte de « matriarcat ambigu » (Ben Jelloun, 2007, p. 117).

Dans sa réflexion, Ben Jelloun rappelle qu'on ne souligne jamais, lorsqu'il est question de Kafka, de Beckett ou d'Ionesco, qu'ils n'écrivaient pas dans leur langue maternelle. Si, dans leur cas, cela ne pose aucun problème, pourquoi les écrivains postcoloniaux ne feraient-ils pas partie du panthéon littéraire français, au lieu d'être systématiquement classés comme « francophones » ? Il écrit :

Ceux qu'on désigne du doigt, ceux qui doivent se justifier, montrer leurs « papiers », ceux qu'on regarde avec suspicion, ce sont les « métèques », lesquels sont heureux de cultiver ce jardin français, un immense jardin public, où poussent toutes les fleurs, sans parler des mauvaises herbes, ingrédients indispensables pour faire de la bonne littérature (Ben Jelloun, 2007, p. 119).

Les lacunes intentionnelles laissées par une critique littéraire conventionnelle, eurocentrée et colonisée révèlent un certain effacement, voire un silence imposé, sur ces littératures écrites en français. Près de vingt ans après la publication du manifeste, il est indéniable que des avancées ont été réalisées dans le domaine des études littéraires : la diffusion d'écrivaines et d'écrivains autrefois considérés comme périphériques s'est accrue, plusieurs ayant reçu d'importants prix littéraires, ce qui a contribué à leur visibilité et à leur reconnaissance. Au Brésil, cela se traduit par la multiplication de recherches et de colloques consacrés à ces littératures dans les différentes régions du pays. La présence croissante d'auteurs francophones dans les festivals, congrès et événements littéraires témoigne également d'un intérêt élargi et d'une légitime popularisation de ce champ. Cependant, les progrès restent timides en ce qui concerne l'enseignement – plus précisément, la présence de ces littératures dans l'enseignement du français.

Pour renverser cette situation et dépasser les paradigmes qui maintiennent encore langue et littérature dans des sphères séparées, il est nécessaire de valoriser davantage ces lectures en tant qu'outils de formation citoyenne, en contribuant à la construction d'un canon plus divers, plus représentatif des cultures et des voix multiples du monde francophone, ce qui contribuerait sans doute aussi au développement interculturel en salle de classe.

Les littératures francophones (quel que soit le label qu'on leur attribue) sont sans doute plus proches de la réalité de nos apprenants qu'on ne le pense ; elles dialoguent avec des questions profondément ancrées dans notre quotidien et peuvent nourrir, de manière décisive, une lecture critique du monde. Il ne s'agit plus de raisonner uniquement en termes d'opposition

centre/périphérie, mais de considérer les œuvres francophones comme des espaces pluriels, polyphoniques, où s'expriment la pensée contemporaine et les réalités vécues dans des régions diverses du globe, y compris là où le français n'est pas langue officielle. L'apprentissage de la langue peut ainsi aller de pair avec celui de la littérature, en recentrant le débat sur les enjeux cruciaux des sociétés contemporaines.

#### 4 Les littératures francophones pour un enseignement critique et émancipateur

Les perspectives de réflexion présentées jusqu'ici envisagent les littératures francophones comme un espace d'hybridation, de passage et de contact interculturel. Dans ces œuvres, la langue française cesse d'être un espace normatif pour devenir un lieu de circulation, de création et de pluralité, où rien n'est figé, où la norme se réinvente à travers les mobilités et les voix multiples qui s'y manifestent.

L'idée de traversée entre savoirs et cultures se situe au cœur même de ce que Barthes appelait lorsqu'il considérait la littérature en tant que médiatrice des connaissances, puisqu'elle contient en elle tous les savoirs. La notion de passage, d'intermédiaire, imprègne les réflexions ici évoquées, dans la mesure où le texte littéraire permet la circulation entre cultures, expériences et existences, qu'elles soient individuelles ou collectives. En tant que moyen d'accès aux savoirs, la littérature constitue un espace privilégié de connaissance de l'Autre en soi, d'apprentissage du regard réciproque et de valorisation de la différence.

La provocation barthésienne a été reprise par Sidi Omar Azeroual, qui définit l'enseignant de langue et de littérature comme un « passeur de désirs ». Refusant une vision strictement utilitariste de l'enseignement, centrée sur les besoins du marché ou sur une conception instrumentale de la langue, Azeroual rappelle que la littérature est un vecteur essentiel de maturation culturelle et sociale. Selon lui, « La littérature garantit le passage d'un état de découverte du monde à une maturité culturelle capable d'initier l'apprenant à la relation sociale » (Azeroual, 2017, p. 208). Sans dissocier les rôles, il considère que l'enseignant de langue et de littérature est une sorte de missionnaire œuvrant pour l'éveil à la lecture, à la connaissance du monde et à l'élargissement des horizons.

L'auteur rejette ainsi la posture techniciste qui ignore la nécessité du développement de la pensée critique, activité essentielle aux sciences humaines. Bien qu'il se réfère au système français, une grande partie de ses réflexions trouve un écho direct dans la réalité brésilienne,



notamment face aux récentes réformes éducatives qui tendent à réduire l'accès aux disciplines humanistes, celles qui forment justement l'esprit critique, pour leur substituer des activités prétendument tournées vers la préparation au marché du travail. Il s'agit, en vérité, d'un leurre, surtout dans le contexte de l'école publique, souvent dépourvue des ressources matérielles et humaines nécessaires à la réussite d'un tel projet.

Parmi les formes d'art, la littérature voit également sa légitimité sociale fragilisée sous le prétexte qu'elle n'aurait pas d'utilité pratique. En réponse, Azeroual affirme : « Il ne faut pas maltraiter la littérature en la soumettant aux nouvelles logiques du marché, qui exigent qu'un enseignement doive nécessairement déboucher sur un vrai métier, sur une certaine rentabilité économique de l'individu » (Azeroual, 2017, p. 208). Dans le même esprit, il rejette une conception de la littérature comme simple prétexte pour identifier, dans le texte, des structures linguistiques, des sons ou des actes de parole, ou encore des éléments grammaticaux détachés du sens global. Ce serait gaspiller un potentiel de lecture riche en possibilités d'apprentissage interculturel, mais aussi, et surtout, en occasions de développement des relations sociales.

En investissant du temps et de l'énergie dans le développement de ces relations, l'enseignant valorise le contact avec l'Autre comme moteur de l'éducation citoyenne, de sorte que notre travail en tant qu'enseignants de langue et de littérature soit aligné avec une pédagogie fondée sur la diversité. Comme l'affirme Martine Abdallah-Pretceille :

Mettre en œuvre un apprentissage de l'altérité et de la diversité repose en fait sur l'apprentissage de la lecture et de la capacité d'interprétation. L'œuvre littéraire est une œuvre ouverte autant dans l'écriture que dans la lecture. Loin des catégorisations et des classifications, elle permet donc d'appréhender l'Autre à travers ses variations et ses modulations (Abdallah-Pretceille, 2010, p. 151).

L'enseignement de la littérature ne devrait donc pas avoir pour objectif la simple transmission d'un savoir canonique ou de compétences interprétatives limitées, mais plutôt susciter le désir de lire, de comprendre et d'interroger le monde. Dans ce processus, l'enseignant doit porter un regard attentif sur les textes susceptibles de favoriser au maximum cette maturité sociale. Il doit être engagé dans la formation de lecteurs critiques et actifs, capables d'identifier, dans chaque lecture, les multiples possibilités de croissance et d'apprentissage : depuis la sélection des textes, il doit s'interroger sur la potentialité d'identification qu'ils offrent aux apprenants, sur leurs dimensions sociopolitiques et sur les questions sociales qu'ils sont susceptibles de faire émerger. Si l'on parle tant de décoloniser les pratiques dans l'éducation, la



culture, l'histoire... pourquoi limiter l'étude (et l'enseignement) des littératures en français à un canon français traditionnel, hégémonique ?

La mission de l'enseignant consiste donc à éveiller ce désir en choisissant des textes capables de susciter réflexion, identification et ouverture. Les critères de sélection ne peuvent se réduire à la complexité linguistique ou à la valeur esthétique canonique : ils doivent intégrer des dimensions sociales, géopolitiques et interculturelles. Quelles voix, quelles représentations, quels thèmes sont proposés aux apprenants ? Quels mondes leur sont donnés à découvrir ?

Comme le souligne Belén Artuñedo Guillén, « Le support littéraire se révèle être une des plus sûres passerelles entre les cultures puisque les textes, comme point de rencontre d'univers différents, constituent des révélateurs privilégiés des visions plurielles du monde » (Guillén, 2009, p. 238). La lecture de ces textes, notamment ceux qui s'inscrivent dans la dynamique de la littérature-monde, permet de développer la découverte interculturelle par le biais des savoirs ethnographiques et des attitudes socioaffectives qu'ils mobilisent. En accord avec les idées de Barthes et d'Azeroual, Guillén considère le texte littéraire comme un lieu de rencontre entre univers différents, où se révèle la pluralité des visions du monde.

Dans ce cadre, la lecture littéraire ne vise pas uniquement l'apprentissage linguistique : elle mobilise des savoirs ethnographiques et des attitudes socioaffectives qui constituent le socle d'une véritable compétence interculturelle. Conçue comme une médiation privilégiée pour penser l'altérité, l'identité et les relations entre individus et sociétés, la littérature devient un instrument à la fois cognitif et politique, capable de transformer la manière dont les apprenants se situent dans le monde.

L'accès aux littératures francophones dans la classe de français – ou l'enseignement conjoint du français et de ces littératures – ne constitue donc pas un simple enrichissement culturel, mais un défi critique et citoyen. En articulant langue et littérature, il devient possible de dépasser les dichotomies disciplinaires et d'offrir aux apprenants une expérience fondée sur la pluralité des voix et des mondes. La littérature, dans toute sa diversité, apparaît ainsi comme un espace privilégié pour former des lecteurs critiques, capables de dialoguer avec l'Autre et d'habiter le monde de manière réflexive.

En définitive, reprendre la provocation de Barthes – « il ne faut enseigner que cela » – ne signifie pas abolir les autres savoirs, mais rappeler que la littérature les contient tous, et qu'à ce titre elle peut et doit constituer un axe central dans l'enseignement du français aujourd'hui.



## Considérations finales

Les réflexions développées tout au long de cet article montrent que l'enseignement du français au Brésil demeure fortement marqué par la séparation entre langue et littérature — héritage d'une organisation disciplinaire rarement remise en question. Cette division, toutefois, appauvrit la formation des enseignants et limite les possibilités pédagogiques d'un enseignement de langues capable de mobiliser de manière critique le répertoire culturel des apprenants. En problématisant la notion de « francophone » et la place des littératures en français, nous avons cherché à démontrer qu'il s'agit d'un champ en mouvement constant, traversé par des tensions historiques, culturelles et politiques qui se répercutent directement dans la salle de classe. Intégrer ces littératures au cœur des pratiques d'enseignement ne signifie pas seulement diversifier les contenus, mais implique un véritable changement de paradigme : reconnaître la pluralité des voix et remettre en question les hiérarchies symboliques qui continuent de privilégier la littérature française canonique.

Dans cette perspective, la littérature se révèle comme un espace privilégié de médiation des savoirs, de circulation entre les cultures et d'ouverture à la diversité. Plus qu'un instrument illustratif pour enseigner des structures linguistiques ou des contenus culturels figés, elle constitue un lieu de rencontre, de confrontation et de négociation de sens, susceptible de susciter chez l'apprenant une posture réflexive face au monde. Reprendre les provocations de Barthes, Chnane-Davin, Mabanckou, Ben Jelloun et Azeroual permet de réaffirmer la centralité de la littérature comme dispositif de formation critique, citoyenne et émancipatrice. Si l'on adopte cette perspective, l'enseignement du français peut devenir un espace fécond pour l'exercice de l'altérité, pour la valorisation des différences et pour la construction d'horizons plus démocratiques et inclusifs.

Enfin, il convient de souligner que ce mouvement ne se clôt pas dans les réflexions ici proposées : au contraire, il ouvre la voie à des pratiques pédagogiques qui doivent encore être approfondies, expérimentées et évaluées. Concevoir la littérature comme ressource pédagogique centrale suppose une mise à jour constante des curricula, une formation enseignante engagée envers la diversité, et la création de supports didactiques qui rendent visibles les multiples productions en français. C'est à nous, en tant qu'enseignants et chercheurs, d'assumer la responsabilité de renouveler sans cesse ces pratiques, en explorant des chemins qui articulent langue, littérature et interculturalité. Si, comme l'affirmait Barthes, la littérature contient tous les

savoirs, elle doit occuper aujourd’hui, dans l’enseignement du français, la place qui lui revient : celle d’un instrument d’émancipation intellectuelle, culturelle et sociale, capable de former des sujets critiques et des citoyens du monde.

### CRediT

**Reconnaissances:** Ce n'est pas applicable.

**Financement:** Ce n'est pas applicable.

**Conflits d'intérêt:** Les auteurs certifient qu'ils non pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.

**Approbation éthique:** Ce n'est pas applicable.

**Contribution des auteurs:**

**MORAES, Luciano Passos.**

Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Acquisition du soutien financier, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Ressources, Calcul/logiciel, Supervision, Validation, Visualisation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition.

### Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. In: *Synergies Brésil* n. 2, 2010. p. 145-155.

AZEROUAL, Sidi Omar. Ce que nous devons à l'enseignement de la Littérature (française). *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, n. 9, jan. 2017, p. 203-212.

BARTHES, Roland. Littérature / enseignement. In: \_\_\_\_\_. *Le grain de la voix: entretiens 1962-1980*. Paris : Seuil, 1980. p. 298-309.

BEN JELLOUN, Tahar. La cave de ma mémoire, le toit de ma maison sont des mots français. In : LE BRIS, Michel; ROUAUD, Jean (Dir.). *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard, 2007. p. 113-124.

BLONDEAU, Nicole ; ALLOUACHE, Ferroudja. *Littérature Progressive de la Francophonie Niveau Intermédiaire*. Paris : CLE International, 2008.

CHNANE-DAVIN, Fatima. La littérature « française » ? « francophone » ? Le grand débat. In : CHISSL, Jean-Louis (Org.). *Le FLE et la francophonie dans le monde*. Paris : Armand Colin, 2021. p. 171-184.

GUILLÉN, Belén Artuñedo. La « littérature-monde » dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue. In : *Synergies Espagne* n. 2, 2009. p. 235-244.

LE BRIS, Michel; ROUAUD, Jean (Org.). *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard, 2007.

LE MONDE. *Pour une "littérature-monde" en français*. 15 mar. 2007. Disponible sur <[http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde\\_883572\\_3260.html](http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/03/15/des-ecrivains-plaident-pour-un-roman-en-francais-ouvert-sur-le-monde_883572_3260.html)>. Accès le 11 déc. 2020.



MABANCKOU, Alain. *La francophonie, oui, le ghetto, non !* In: LE MONDE. 18 mar. 2006. Disponible sur <[https://www.lemonde.fr/idees/article/2006/03/18/la-francophonie-oui-le-ghetto-non\\_752169\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2006/03/18/la-francophonie-oui-le-ghetto-non_752169_3232.html)>. Accès le 6 avr. 2025.