

L'autobiographie littéraire plurilingue dans la formation initiale des enseignant·es : un levier pour construire un rapport harmonieux au plurilinguisme

Karima Gouaïch

Aix Marseille Univ, INSPÉ, UR 4671 ADEF (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation)

Karima Gouaïch est maîtresse de conférences en didactique des langues et en sociolinguistique à Aix Marseille Univ, INSPÉ, UR 4671 ADEF (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Ses recherches portent sur l'inclusion langagière d'apprenant·es plurilingues dans l'appropriation du français, ainsi que dans la formation des enseignant·es de langues.

Résumé

Partant du constat d'une insécurité linguistique, didactique et professionnelle chez des futur·es professeur·es des écoles, un module de formation au plurilinguisme et à l'interculturalité leur est dispensé. Celui-ci se compose, entre autres, de l'écriture et de l'analyse de la biographie langagière par les étudiant·es. N'atteignant pas les effets escomptés pour certain·es d'entre eux de langue arabe première, nous explorons le potentiel de l'autobiographie littéraire plurilingue de Vénus Khoury-Ghata afin d'en tirer des pistes didactiques et pédagogiques, permettant de faire advenir auprès des formé·es une identité professionnelle plurilingue et pluriculturelle reposant sur un rapport harmonieux au plurilinguisme.

Mots-clés : autobiographie littéraire, biographie langagière, formation initiale des enseignant·es, (in)sécurité linguistique, plurilinguisme.

Plurilingual Literary Autobiography in Initial Teacher Training: A Lever for Building a Harmonious Relationship with Plurilingualism

Abstract: Based on the observation that future schoolteachers lack linguistic, didactic and professional confidence, they are given a

training module on plurilingualism and interculturality. Among other things, this module involves students writing and analyzing their language biography. As the module did not achieve the desired results for some of the students whose first language was Arabic, we explore the potential of Vénus Khoury-Ghata's multilingual literary autobiography to develop teaching and educational approaches that will help trainees develop a plurilingual and pluricultural professional identity and a harmonious relationship with plurilingualism.

Keywords: initial teacher training, language biography, linguistic (In)security, literary autobiography, plurilingualism

Introduction

Notre contribution souligne l'intérêt d'étudier la biographie langagière en formation initiale des enseignant·es en faisant dialoguer la sociolinguistique, la didactique des langues, ainsi que la littérature plurilingue¹. Partant de constats issus d'un dispositif de formation mené de 2019 à 2024 autour de l'écriture de la biographie langagière par de futur·es professeur·es des écoles, nous réfléchissons ici à l'évolution de ce dispositif avec l'analyse de l'autobiographie langagière de l'écrivaine Vénus Khoury-Ghata. L'autobiographie langagière littéraire plurilingue est ainsi envisagée comme un vecteur d'*empowerment*² par la médiation littéraire. Quels apports de cette littérature pourrions-nous transposer dans notre propre dispositif de formation ? L'objectif de cette contribution est d'étudier dans quelle mesure l'autobiographie langagière littéraire plurilingue constitue une ressource didactique favorisant, d'une part, la réflexivité des futur·es enseignant·es quant à leur propre rapport aux langues et, d'autre part, une meilleure compréhension des phénomènes (socio)linguistiques liés à l'appropriation des langues, en vue de leur réinvestissement dans leur futur enseignement. Nous pensons qu'un modèle littéraire plurilingue aiderait les étudiant·es à dédramatiser leurs histoires conflictuelles avec les langues et à transformer leur rapport au plurilinguisme, d'un rapport insécure et conflictuel vers un rapport plus harmonieux.

1 L'expression désigne autant la littérature d'auteurs plurilingues (objet de cet article) que la littérature faisant appel à au moins deux langues au niveau de l'écriture.

2 Julian Rappaport, 1987, « Terms of Empowerment. Exemplars of Prevention : Toward a Theory for Community Psychology », *American journal of community psychology*, n° 15(2), p. 121-148.

L'autobiographie littéraire plurilingue en formation pour contrer l'insécurité linguistique

De 2019 à 2024, dans le cadre de la didactique des langues vivantes étrangères, nous avons dispensé un module intitulé « Éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité ». Les représentations sociales des langues et leurs effets potentiels sur l'enseignement-apprentissage de celles-ci étaient étudiés. L'analyse des biographies langagières réalisées durant cette première configuration du dispositif³ nous a incitée à réorienter la partie concernant les représentations sociales. Ces biographies donnaient à voir une implication excessive (un « trop plein » émotionnel⁴) ou un manque d'implication dans le « jeu » – et, de ce fait, dans le « je » réflexif de la part de certain·es étudiant·es –, tous deux entravant parfois le processus de réflexivité. Ces attitudes ont été manifestes dans les biographies d'étudiant·es dont la langue première est l'arabe dialectal (algérien, marocain, tunisien)⁵ ou une langue berbère (kabyle, rifain). La biographie langagière de ces dernier·ères faisait état de sentiments négatifs dans la relation entre leur langue première et le français parfois sous teinte de questions (post)coloniales et de domination, ou de sentiments d'auto-dévalorisation (inconsciente ?) de l'arabe dialectal face à l'arabe standard, ou bien encore de sentiments trop neutres vis-vis de la langue première les conduisant dans ce cas vers un hors-je du travail réflexif. Stéphanie Clerc-Conan avait fait le même constat d'une « distance envers la pluralité linguistique⁶ » qui pourrait s'expliquer par un processus de « [n]égation ? Dénî, Refoulement des origines multiples ? Ou réussite du modèle éducatif républicain centré sur “la” langue, “la” culture, “l”histoire commune⁷ ? ». Pour nos biographé·es, nous n'avions pas pu déterminer si leur plurilinguisme relevait d'une forme d'ignorance ou, au contraire, de revendication et avons fait l'hypothèse que la pseudo-neutralité ou la forte subjectivité dissimulaient des plurilinguismes conflictuels, insécures, cachés ou honteux.

Les questions suivantes ont alors paru nécessaires à traiter : comment accompagner au mieux des étudiant·es allé·es (trop) loin dans leurs histoires avec les langues, faisant état de sentiments négatifs comme la colère ou le regret ? Comment accompagner des étudiant·es à prendre

3 Karima Gouaïch, 2022, « (Dé)(re)construire le rapport à la langue familiale de la migration et au français et formation initiale des enseignants en France », *Le Langage et l'Homme*, p. 165-181.

4 Catherine Muller, 2014, « Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants », *Le Français aujourd'hui*, n° 184, p. 1-6.

5 Nous reprenons ici les langues telles que nommées par les étudiant·es.

6 Stéphanie Clerc-Conan, 2018, « La biographie langagière en formation d'enseignant·es : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n° 13, p. 69-112 (p. 88).

⁷ *Ibid.*, p. 89.

conscience de sentiments qu'ils·elles tentent (en vain)⁸ de dissimuler, d'ignorer ? L'objectif principal du module est de faire prendre conscience à l'étudiant·e de son rapport aux langues afin d'accueillir avec bienveillance la diversité linguistique et culturelle de sa classe, de la prendre en compte et de l'inclure dans son enseignement des langues, y compris l'enseignement du français. Il nous fallait donc trouver des solutions afin d'accompagner les étudiant·es des promotions à venir dans la gestion de leurs sentiments ni trop ni pas assez mais suffisamment dosés pour s'orienter vers un travail réflexif.

Aujourd'hui, nous souhaitons faire évoluer notre dispositif de formation en nous appuyant sur la littérature plurilingue dont le potentiel de la création littéraire offre des modèles inspirants pour la didactique⁹ et qui pourrait répondre à nos objectifs sociolinguistiques concernant les relations de domination et de pouvoir entre les langues.

Nous nous focaliserons sur l'autobiographie littéraire plurilingue, qui fait référence à l'œuvre littéraire d'auteurs de langues minoritaires ayant décrit de façon explicite ou implicite leurs histoires avec les langues. À travers une pédagogie du détour¹⁰, nous pensons que ces autobiographies aideront les étudiant·es à prendre de la distance par rapport à leur propre biographie langagière tout en prenant conscience de certains phénomènes sociolinguistiques comme la hiérarchisation des langues. Nous comptons sur le potentiel de l'autobiographie langagière en ce qu'elle permet de décrire la complexité humaine à travers des histoires à la fois singulières et collectives :

Les romans graphiques autobiographiques font partie de la littérature dessinée, dont le langage hybride permet aux auteurs d'exprimer la complexité humaine à partir de leurs propres histoires. Les autobiographies proposent une exploration du je intime, des relations avec la famille et de la société en général¹¹.

Nous nous centrerons sur des écrivain·es plurilingues dont la langue première est une langue minoritaire, minorisée¹² ou pas, comme l'allemand, l'arabe, l'espagnol, le portugais, les langues

8 Leurs comportements, leurs réactions, leurs silences nous laissent penser cela.

9 Anne Godard, Myriam Suchet, 2015, « L'altérité dans la langue : ouverture au plurilinguisme par la littérature », in Anne Godard (dir.), *La Littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier, p. 265-301.

10 Christiane Perregaux, 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 76, p. 81-94.

11 Notre traduction. « Las novelas gráficas autobiográficas son literatura dibujada cuyo lenguaje híbrido permite que las autoras expresen la complejidad humana a partir de sus propias historias. En las autobiografías hay una exploración del yo personal, las relaciones con la familia y la sociedad en general. » (Susana Escobar Fuentes, 2020, « La novela gráfica autobiográfica hecha por mujeres. Cuerpo, subjetividad y búsqueda identitaria », *Fuentes Humanísticas*, n° 60, p. 109-126.)

12 Salih Akhin, 2023, *Introduction à la linguistique kurde*, Limoges, Lambert Lucas.

corses, les langues d'oc et d'oïl. Cette littérature, analysée dans le numéro de la revue *Babel* « Du bilinguisme en matière de poésie » dirigé par André Ughetto en 2008¹³, présente l'intérêt majeur de montrer que les phénomènes diglossiques peuvent se retrouver dans toutes les langues, quel que soit leur statut dans la société. Nous considérons en outre que cette production littéraire est à même de donner à réfléchir sur les moyens de dépasser ces phénomènes à travers l'écriture entre et sur les langues. L'idée, *in fine*, est de considérer le plurilinguisme comme une source de créativité¹⁴ à découvrir en soi et auprès de ses futurs élèves.

Face au travail important d'analyse de cette production littéraire, nous nous limitons, pour cet article, à la production littéraire d'auteurs arabophones. Ce choix est en relation avec le corpus de biographies langagières d'étudiant·es dont la langue première est l'arabe dialectal ou le berbère analysées en 2022 et que nous voudrions approfondir. Nous pensons également que la langue arabe comme langue supercentrale¹⁵ offre les mêmes opportunités de réflexions sociolinguistiques que la langue française, notamment sur des thématiques communes telles que la diglossie de la langue, les rapports de hiérarchisation et de domination entre norme et variations, les représentations idéalisées de la langue standard par les arabophones mêmes, conduisant parfois à une dévalorisation des dialectes¹⁶.

Corpus de travail

Nous avons choisi de travailler sur un corpus d'analyses littéraires consacrées à l'écrivaine Vénus Khoury-Ghata ou réalisées par l'autrice au sujet de son plurilinguisme dans le numéro mentionné, et ailleurs¹⁷. Ce corpus nous permet d'accéder à la biographie langagière de l'écrivaine, étudiée à travers une analyse discursive ainsi qu'une analyse de contenu¹⁸ aux niveaux thématique (rapport aux langues, relations entre langues premières et français, relations entre langues arabes) et sémantique. Cela nous permettra d'affiner le rapport aux langues et au

13 André Ughetto (dir.), 2008, « Du bilinguisme en matière de poésie », *Babel*, n° 18, [<https://doi.org/10.4000/babel.260>].

14 Enrica Piccardo, 2016, « La diversité culturelle et linguistique comme ressource à la créativité », *Voix Plurielles*, n° 13(1), p. 57-75.

15 Louis-Jean Calvet, 2017, « Louis-Jean Calvet. L'écologie des langues », *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, n° 46(3), p. 28-28, [<https://doi.org/10.3917/gdsh.046.0028>].

16 Catherine Pinon, 2013, « Gérer la charge émotionnelle liée à la langue arabe : un défi pour le professeur de langue étrangère », *LIDIL. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 48, p. 115-135, [<https://journals.openedition.org/lidil/3321>].

17 André Ughetto (dir.), 2008, « Du bilinguisme en matière de poésie », art. cit. Les autres références utilisées apparaîtront au fil du texte.

18 Laurence Bardin, 1995, *L'Analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

plurilinguisme de celle-ci à partir de la description des plurilinguismes proposée par Daniel Coste¹⁹.

Vénus Khoury-Ghata (désormais Vénus) est une figure majeure de la littérature francophone contemporaine, poétesse et romancière franco-libanaise dont l'œuvre explore les thèmes de l'exil, de la guerre, de la mort, de la mémoire et de la condition féminine. Elle a grandi au Liban avec une langue « doublement maternelle », la langue arabe dialectale par sa mère, le français par son père. Elle est doublement plurilingue : dans son pays, l'arabe dialectal de sa mère côtoie le français de son père. Ces langues se retrouvent dans l'espace social, et notamment à l'école, aux côtés de l'arabe standard. En France, depuis son installation en 1972, ces langues se distribuent différemment au fil de sa vie et son œuvre :

Son œuvre prolixe, poésie, nouvelles et romans, se structure par rapport à l'héritage de l'arabe maternel qu'elle qualifie comme « sa vraie langue²⁰ » et le français, la langue du père : « Les mots de la langue arabe conviennent mieux à mes états d'âme²¹ »²².

Son œuvre littéraire est souvent présentée à l'aune de ces plurilinguismes, telle « une parole multiculturelle... la langue maternelle fait corps avec la langue française, cherchant une libération dans l'espace de l'écriture²³ ». « Une littérature de la biculturalité²⁴ » marquée par une dualité entre l'arabe et le français, reflet de son identité plurielle. C'est en cela que nous qualifions Vénus de personne plurilingue et son œuvre de littérature plurilingue.

19 L'objectif de Daniel Coste est de donner à voir la pluralité du concept même de plurilinguisme : Daniel Coste, 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 7-1, [<https://doi.org/10.4000/rdlc.2031>].

20 Vénus Khoury-Ghata, *La Maison aux orties*, Arles, Actes Sud, « Babel », 2008, p. 39.

21 *Ibid.*, p. 60.

22 Nicole Grepat Michel, 2010, « Andrée Chedid et Vénus Khoury-Ghata : entre Orient et Occident », in Christiane Chaulet Achour, *Itinéraires intellectuels entre la France et les rives sud de la Méditerranée*, Paris, Karthala. p. 325-343 (p. 229-230).

23 Carmen Boustani, 2009, *Le Monde arabe francophone. Oralité et gestualité : la différence homme/femme dans le roman francophone*, Paris, Karthala, p. 141-218 (p. 188).

24 Nicole Grepat Michel, 2010, « Andrée Chedid et Vénus Khoury-Ghata : entre Orient et Occident », art. cit., p. 343.

L'autobiographie littéraire plurilingue de Vénus : un rapport harmonieux entre et au sein des langues

Jean-Max Tixier décrit un plurilinguisme assez harmonieux chez Vénus Khoury-Ghata²⁵. Au Liban, son appropriation de la langue française et de sa culture n'a pas produit de heurts dans son identité plurielle : le déjà-là n'est pas « détruit », il n'y pas de « déchirure » ni de « refoulement ». L'exil, subi ou choisi, marqué par un entre-deux linguistique, culturel, littéraire peut conduire à un malaise à tous ces niveaux. Ce ne fut pas le cas de Vénus en France qui « semble avoir résolu ce problème sans préjudice²⁶ ».

Vivre et écrire dans deux langues, deux cultures

Nous pouvons identifier les principales étapes de l'écriture de Vénus. Le passage de l'arabe au français, quelque peu conflictuel au départ, se résout avec d'abord l'idée de ne se départir d'aucune d'entre elles, puis de les entremêler²⁷. Tout comme les biographé·es ayant appris l'arabe standard, Vénus évoque le rapport diglossique à l'écriture, dans le passage d'un sens d'écriture à l'autre, de l'arabe vers le français. Celui-ci peut intervenir chez tout apprenant au Liban, l'arabe et le français étant appris conjointement :

On nous apprend à nous méfier des voix qui perçaient la neige à date fixe
pour nous parler de gauche à droite
comme si nous venions du côté sombre de la terre
de l'envers de l'alphabet²⁸.

Vénus exprime l'exclusion vécue de l'extérieur dans ces vers. Celle-ci se symbolise à travers l'écriture qui véhicule l'image de l'obscurantisme à laquelle semblent être assignés les Arabes. Cependant, les représentations ne se font pas à sens unique, la méfiance est réciproque. L'on apprend également aux enfants à se méfier des voix venant de gauche, jugées comme menaçantes. À l'inverse des étudiant·es, Vénus va plus loin puisqu'elle décrit combien les représentations liées à la différence du sens d'écriture peuvent nuire aux relations

25 Jean-Max Tixier, 2008, « Vénus, d'un verbe l'autre », *Babel*, n° 18, [<https://doi.org/10.4000/babel.277>].

26 Jean-Max Tixier, 2008, « Vénus, d'un verbe l'autre », art. cit.

27 Le mélange des langues, perçu comme un manque chez certain·es biographé·es, est présenté comme une ressource langagière par l'écrivaine.

28 Vénus Khoury-Ghata, 2004, *Quelle est la nuit parmi les nuits*, Paris, Mercure de France. Cité par Jean-Max Tixier, 2008, « Vénus, d'un verbe l'autre », art. cit.

interculturelles. Le rapport diglossique à l'écriture peut se poursuivre pendant longtemps, comme elle le décrit :

J'aurais écrit en arabe si je n'avais pas fait des études de lettres en français. Ces études ont pesé lourd dans le choix de mon écriture. J'étais à l'époque écartelée entre l'arabe maternel et le français acquis. Mes brouillons écrits dans les deux langues, le français allait de gauche à droite, l'arabe de droite à gauche, je remplaçais plus tard les phrases qui me semblaient plus parlantes, plus denses, en arabe²⁹.

Le choix d'écrire en français (choix conditionné par ses études) ne satisfait pas l'écrivaine qui opte pour la langue arabe afin de mieux exprimer sa pensée. Tout comme certains biographés le relatent, Vénus se sent écartelée dans un entre-deux pour le moins inconfortable. Notons qu'elle désigne l'arabe standard de maternel. Tout comme l'un des biographés qui assimile l'arabe scolaire à ses origines, Vénus semble amalgamer les deux langues arabes, sociale « l'arabe maternel » et scolaire « l'arabe de droite gauche ». On pourrait s'interroger sur ce regard rétrospectif, alors que l'écrivaine est éloignée du pays d'origine, qui réorganise le rapport aux langues de première socialisation. Les langues dialectale et standard ne forment plus qu'une langue pour faire face au français, langue normée. Elle parvient toutefois à solder ce dilemme par le mariage des deux langues, au-delà de leurs différences :

J'ai inséré une langue dans l'autre : l'arabe et le français. Pourtant à l'antipode l'une de l'autre. J'ai marié ces deux langues étrangères. J'ai offert les tournures, les nuances, les saveurs, l'exaltation de la langue arabe à la langue française [...]. Mon rêve c'est d'écrire le français de droite à gauche, avec l'accent arabe et inversement³⁰.

La supériorité conférée à la langue arabe s'efface au profit d'un échange réciproque au niveau du sens d'écriture. Chaque langue peut apporter sa singularité, son accent à l'autre. Vénus se laisse aller à la rêverie d'une écriture française selon le style graphique arabe (orientation de l'écriture, accentuation des lettres). Une entreprise difficile à réaliser, mais portée par son imagination qui lui ouvre les portes de la créativité.

Vivre et écrire entre les langues : plurilinguisme et pluriculturalisme

À l'instar de tout francophone, la langue française lui apporte une « nouvelle appartenance », lui permet de « jongler avec deux sensibilités et deux langues à la fois », telle une « vraie

29 Vénus Khoury-Ghata « Littérature francophone dans le monde arabe », *Les Cahiers de l'Orient*, n° 77, 1^{er} trimestre 2005, p. 69-70.

30 Entretien avec Rodica Draghinescu, Le Mague, 10 avril 2010, [https://www.lemague.net/spip.php?page=article&id_article=6977].

alchimiste »³¹ : une fois dépassé le dilemme du choix de la langue pour l'écriture, Vénus libère sa créativité dans la création d'une langue tierce polyphonique. Dans l'extrait suivant, elle raconte comment cela s'est produit :

Je commençais à écrire dans les deux langues. Je commençais à écrire en français, et puis mon stylo restait en l'air, comme cela, parce que le mot français ne me suffisait pas. Je l'écrivais en arabe. Et mes brouillons étaient écrits dans les deux langues [...]. Et pendant quinze ans, j'avais ces deux langues dans une même page, qui se rencontraient au centre de la page, au cœur de la page. Plus tard, bien plus tard, quinze années après, la langue arabe a disparu de mes pages. C'est le fait de vivre en France, de ne parler que le français, de ne lire que le français. Tout cela a fait que ma langue maternelle a disparu de mes pages. Mais je n'en étais pas attristée, parce que je l'ai intégrée dans le français³².

Vénus raconte ici le phénomène d'interlangue³³, au cours duquel la langue seconde ne suffisait pas pour décrire sa pensée, puis le côtoïement (la juxtaposition ?) des deux langues durant une bonne période de sa vie et la possibilité par la suite de dire le monde en langue française, sans jamais renoncer à sa langue première. Cela ne l'attriste pas puisqu'elle a intégré³⁴ celle-ci au français. En effet, Vénus décrit surtout la disparition formelle, graphique, de l'arabe dans son écriture³⁵. La langue arabe est omniprésente, l'Orient l'est tout autant. Langue et cultures demeurent en co-présence dans son œuvre. Elle véhicule sa pensée, son imaginaire, elle transporte ses souvenirs. Elle demeure indélébile, c'est sa « vraie langue³⁶ ». Elle dira que les dialogues de ses romans, « c'est de l'arabe écrit en français ».

D'une certaine manière, Vénus invente et crée une nouvelle langue faite de français et d'arabe, formulée certes en français mais avec un arrière-plan en arabe, un usage autre des mots français,

31 Entretien avec Rodica Draghinescu, 22 avril 2010, « Vénus Khoury-Ghata, une féminité entre ciel et terre », et extraits de « La fille qui marchait dans le désert », *Agora Mag. Le trimestriel de la francophonie*, [https://www.agora-francophone.org/venus-khoury-ghata-une-feminite-entre-ciel-et-terre].

32 Carmen Boustani, 2003, « Retour au corps maternel et à la langue des origines dans *La maîtresse du notable* », in Carmen Boustani (dir.), *Effets du féminin. Variations narratives francophones*, Paris, Karthala, p. 77-89 (p. 83).

33 Stéphanie Galligani, 2022, « L'interlangue-s et son rôle dans la construction de la compétence plurilingue d'élèves allophones en contexte », *Le Français aujourd'hui*, n° 217, p. 47-55.

34 On retrouve ailleurs cette idée « j'ai la chance de transposer la langue arabe, de l'**immiscer** dans le français » (Khoury-Ghata, 2005, citée par Nicole Grepât Michel, 2010, p. 336 ; « j'ai **inséré** une langue dans l'autre » (« Vénus Khoury-Ghata, une féminité entre ciel et terre », entretien avec Rodica Draghinescu, art. cit.). Nous soulignons.

35 Cette disparition n'est pas totale si nous considérons les emprunts lexicaux à la langue arabe dialectale présents dans *La Maîtresse du notable* (2005).

36 Nicole Grepât Michel, 2010, « Andrée Chéid et Vénus Khoury-Ghata : entre Orient et Occident », art. cit.

une langue autre, qu'elle fait sienne : « Vénus Khoury-Ghata est fille de la sienne³⁷. » La diglossie ne pose plus de problème. Elle s'inscrit dans le texte, l'écart, le clivage se transformant en leviers pour l'écriture³⁸. L'objectif premier est la volupté d'écrire la langue maternelle comme poétique de l'inscription et de l'orthographe dans le texte français, véritable jeu de langues entre la langue de la réalisation de soi et la langue de la proximité³⁹ :

Les écrivains, qu'ils aient grandi dans un environnement plurilingue et diglossique, qu'ils aient changé de langue par choix ou de manière subie, dans « l'exil ou l'errance » (Bonnet, 2007), peuvent adopter des postures diverses, écrire en une seule langue, normée ou non, ou « penser entre les langues » (Wismann, 2012) ou en « plus d'une langue » (Derrida, 1996 ; Cassin, 2012) ou encore créer une langue étrangéisée (Pejoska, 1995). Leurs textes font résonner et tissent la pluralité des langues de façon diverses (Gauvin, 1999), en fonction de projets esthétiques, poétiques, linguistiques, culturels, politiques, qui sont à contextualiser⁴⁰.

Vivre et écrire en langues : translangage et transculturalisme

Vénus déplace les frontières entre les langues, comme elle aimerait que les hommes puissent se déplacer librement. L'écrivaine en vient à jouer avec, entre et sur les langues. C'est ainsi que, dans le roman *La Maîtresse du notable*, elle utilise le français, « prend sa liberté dans l'emploi des mots pour critiquer « l'adultère au féminin », ce que l'arabe n'aurait pas permis ». Elle raconte comment la présence des deux langues à l'école, l'arabe standard et le français, peut provoquer l'ennui des enfants, et comment les plus malins s'en sortent « en arabisant les mots français ». Elle conclura que l'arabe est utilisé pour « amadouer » les élèves et le français pour les aider à « cacher les vraies pensées »⁴¹. Le roman *La Maîtresse du notable* est considéré comme un retour à la langue des origines. Vénus y insère minutieusement la langue arabe libanaise dans la bouche de ses personnages, en utilisant des emprunts lexicaux et une ponctuation singulière. N'en déplaise aux « puristes qui refusent ce processus des emprunts

37 Jean-Max Tixier, 2008, « Vénus, d'un verbe l'autre », art. cit.

38 Nicole Grépat Michel, 2010, « Andrée Chedid et Vénus Khoury-Ghata : entre Orient et Occident », art. cit.

39 Jean-Max Tixier, 2008, « Vénus, d'un verbe l'autre », art. cit.

40 Argumentaire du colloque *Écrire entre les langues. Littérature, enseignement, traduction* (LEEL), 2021, [<https://ecrire.sciencesconf.org/resource/page/id/9>].

41 Nicole Grépat Michel, 2016, « Andrée Chedid et Vénus Khoury-Ghata : entre Orient et Occident », art. cit., p. 340.

dans l'écriture francophone, sous prétexte qu'il dénature la langue⁴² ». Elle déclare aimer « cette langue française qui vient d'ailleurs⁴³ » :

Si l'arabe est ma langue maternelle, le français est ma langue de cœur. Les deux langues sont équivalentes pour moi, même si je n'ai rien écrit en arabe depuis bien longtemps. J'écris en français, mais dans un *français fortement mâtiné d'arabe*. J'ai apporté dans mon cabas des épices et des condiments de ma langue maternelle et je les verse au fur et à mesure dans mes pages en français pour leur donner plus de saveur⁴⁴.

Vénus décrit son amour pour ses deux langues et nous donne à lire un rapport harmonieux au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Même si elle n'a plus écrit en arabe depuis longtemps, elle dit que son français est croisé, métissé. Elle affirme que la langue arabe enrichit ce dernier en utilisant le langage de la cuisine⁴⁵. Elle illustre, selon Bonhomme⁴⁶, le brassage des deux langues :

L'écriture du métissage naît ici du va-et-vient d'une langue à l'autre produisant un élément essentiel de distance et de dédoublement vocal qui permet d'écrire dans une bipolarité suspendue entre le français et l'arabe, couple indivisible, double reflet d'une même vision, frères siamois bilingues créant la langue double. Vénus Khoury-Ghata creuse l'étrangeté de ces deux langues pour peu qu'on mette en doute son évidence, qu'on écarte le leurre de sa naturelle proximité, et cela crée la duplicité linguistique d'une écriture du français où résonne l'arabe et plus lointainement encore l'araméen.

L'écriture de Vénus repose sur un translangage et un transculturalisme alliant à la fois, le français, l'arabe et l'araméen, telle une langue-culture originelle. Elle témoigne d'un rapport harmonieux avec ses multiples communautés sociolinguistiques et socioculturelles d'appartenance, les Arabophones et les Francophones, qui forment l'Arabofrancophonie⁴⁷.

42 Carmen Boustani, 2003, « Retour au corps maternel et à la langue des origines dans *La Maîtresse du notable* », in Carmen Boustani (dir.), *Effets du féminin. Variations narratives francophones*, Paris, Karthala, p. 77-89 (p. 84).

43 *Ibid.*

44 Chanda Tirthankar, 4 mars 2016, « Vénus Khoury-Ghata. Je ne retournerai plus à Bécharré », RFI, *Les Voix du monde*, [<https://www.rfi.fr/fr/hebdo/20160304-venus-khoury-ghata-becharre-liban-poesie-francophonie>].

45 Elle comparera également son écriture à la cuisine ou au jardinage. Voir Béatrice Bonhomme, 2022, « Vénus Khoury-Ghata, une création originale entre deux langues », in Florian Alix, Évelyne Lloze et Romuald Fonkoua, *Poésies des francophonies : état des lieux (1960-2020)*, Paris, Hermann, p. 245-260.

46 *Ibid.*, p. 250.

47 Ahmed Moatassime, 2000, « Arabo-francophonie et enjeux géolinguistiques en Méditerranée », *Présence francophone*, n° 55, p. 49-62.

Pistes pédagogiques pour une valse à trois temps⁴⁸

L'autobiographie littéraire plurilingue et pluriculturelle de Vénus présente des leviers susceptibles de favoriser un rapport harmonieux aux langues auprès de professeurs des écoles et de leurs élèves, notamment ceux dont les biographies langagières témoignent d'un plurilinguisme conflictuel. Ceux-là mêmes qui pourraient faire le deuil d'un certain nombre de représentations pour vivre pleinement et sereinement leur plurilinguisme ainsi que leur pluriculturalisme, et les faire vivre en classe.

Dans nos prochaines formations, en nous appuyant sur les extraits cités dans la partie précédente, nous proposerons la lecture analytique suivante de l'œuvre de Vénus⁴⁹ afin de voir dans quelle mesure celle-ci peut accompagner les étudiant·es dans un processus réflexif susceptible de les conduire vers la construction d'une identité personnelle et professionnelle plurilingue et pluriculturelle harmonieuse.

On se perd toujours un peu entre les langues !

Tout d'abord, l'œuvre de Vénus, l'analyse littéraire qui en est faite, y compris par son autrice, montre que la diglossie entre langue première et seconde est un phénomène courant ! La tension, voire le conflit dans la relation entre ces langues et le passage d'une langue à l'autre, est celle « d'un nécessaire et permanent dessaisissement⁵⁰ ». Cette tension, fortement vécue dans l'écriture, et qui se cristallise en elle, a duré quinze années pour Vénus. L'adoption de la langue seconde prend du temps, « j'ai mis du temps à l'adopter tout à fait⁵¹ ». Partant de ce constat, les étudiant·es pourraient poser un regard plus apaisé sur ce qu'ils·elles ont déjà vécu : les sentiments d'écartèlement, de tiraillement identitaire, linguistique, culturel entre deux langues et deux cultures. Il serait alors opportun de leur dire que c'est plutôt le fait de continuer à développer un rapport diglossique aux langues de première socialisation qui devient problématique, notamment quand on se destine à enseigner les langues à l'école. L'expérience

48 En référence au roman *Une valse à trois temps*, qui raconte la renaissance d'une femme et de sa famille à la suite du deuil du mari : Patricia Gaffney, 2015, *Une valse à trois temps*, Paris, Charleston.

49 Celle-ci sera complétée par l'œuvre littéraire d'autres écrivaines de langue arabe première comme Zeina Abirached, Faïza Guene, Assia Djebar, et bien d'autres écrivains de langues différentes déjà mentionnés dans l'article en partie 1.

50 Béatrice Bonhomme, 2022, « Vénus Khoury-Ghata, une création originale entre deux langues », art. cit., p. 245-260 (p. 253).

51 *Ibid.*, p. 243.

des étudiant·es pourrait servir de filtre à la lecture de celles des élèves qui, outre le fait de s'inscrire dans des dynamiques collectives, demeurent singulières.

Plus avant, cela permettrait d'apaiser les inquiétudes de certain·es étudiant·es quant à la perspective d'enseigner le français comme langue « maternelle » à des élèves plurilingues, notamment les élèves allophones ayant une autre langue de scolarisation dont l'écriture est éloignée de celle du français. Même si l'analogie est un peu forcée pour des enfants, une analyse approfondie des extraits de l'œuvre de Vénus aiderait les étudiant·es à mieux saisir la lenteur du processus cognitif de l'entrée dans l'écrit et l'écriture par une langue seconde. Cela leur éviterait peut-être d'associer hâtivement l'interlangue des élèves allophones à un trouble du langage.

Mais on ne perd jamais totalement sa langue première !

Ensuite, l'œuvre de Vénus et ses analyses montrent qu'elle n'a jamais perdu totalement sa langue première. Même si elle écrit en français, la langue arabe demeure le réservoir, le ferment de sa pensée et de son écriture. En outre, la langue arabe libanaise ressurgit dans ses écrits plus tard et elle traduit du français vers l'arabe. Le fait d'écrire dans une langue ne signifie pas avoir abandonné sa langue première. Et quand bien même les compétences langagières dans la langue première disparaissent au profit d'une autre langue, la langue première demeure à tout jamais le berceau du langage, des premières émotions. Cela correspond, au fond, au phénomène normal de la réorganisation du répertoire langagier de l'individu, de son capital langagier sans cesse changeant⁵².

Ainsi, les idées souvent répandues qu'il faut oublier sa langue première pour mieux penser et écrire en français sont ici déconstruites. Cela pourrait rassurer les étudiant·es qui regrettent de pratiquer davantage le français au détriment de leur langue première et pourraient *a posteriori* ressentir « l'abandon » de leur langue première avec beaucoup d'amertume et de regrets. Celles et ceux-là mêmes qui pourraient se lancer dans une quête infinie, insurmontable d'une langue originelle, et qui, à la recherche de la langue parfaite, pourraient se retrouver à leur insu dans un processus de hiérarchisation de leur langue première. Néanmoins, ce qu'il est impératif de dissocier avec les étudiant·es, c'est le fait de pratiquer une langue et de l'avoir dans sa tête, son corps, autrement dit de distinguer le linguistique du culturel, le matériel du symbolique, la pratique de l'identité. Ce qui est vécu comme la perte, l'abandon de la langue première n'est pas plus que la situation classique dans laquelle se trouve tout individu plurilingue : une langue domine, ou supprime linguistiquement une autre ; les compétences peuvent être partielles ;

52 Jean-Pierre Cuq (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

celles-ci s'amenuisent, disparaissent au profit d'autres au fil des expériences. Tout comme les hommes, les langues ne sont pas figées.

Cela pourrait les aider en outre à avoir un rapport moins normé à leur langue première mais également au français en acceptant l'interlangue, voire les transgressions linguistiques qu'ils pourraient retrouver dans les copies d'élèves. Plus avant, la prise de conscience d'un potentiel plurilingue et pluriculturel peut libérer l'imagination et conduire à l'écriture créative, comme l'illustre l'écriture polyphonique de Vénus. L'on pourrait accompagner les futur·es enseignant·es à réfléchir aux pédagogies du translanguaging⁵³, comme les ateliers d'écriture créative, ou de slam plurilingue⁵⁴, où le translangage devient un levier pour libérer la créativité, l'imagination des élèves et les aider à surmonter la peur de l'écriture normée.

Et surtout, on ne se perd jamais soi-même !

Enfin, l'œuvre de Vénus montre qu'il est impossible de choisir *ad vitam æternam* entre une langue et une culture, que l'on peut vivre et appartenir aux deux à la fois, voire se créer un translangage et une transculture. Elle écrit et pense dans, en, et entre plusieurs langues et cultures. Elle traduit la pensée des cultures arabes dans une écriture hybride (arabe/français) dont la représentation graphique finale est en français. Ce mouvement peut servir de base à une réflexion avec les étudiant·es sur le jeu avec, entre et sur les langues qui nécessite une maîtrise des codes linguistiques des langues en présence.

Vénus illustre également le bel exemple d'une appartenance plurielle reposant à la fois sur les arabophonies ET les francophonies, soit une arabofrancophonie assumée. La citation d'Andrée Chedid au sujet des Libanais illustre bien cela : « En chaque Libanais, on distingue un double penchant à l'euphémisation et à l'arabisation, situation complexe, quelquefois contradictoire, souvent harmonisée⁵⁵. »

Le travail à réaliser avec les étudiant·es, c'est la nécessité de comprendre l'importance de cibler une langue et une culture dans et pour son enseignement. Ce principe fondateur de l'enseignement des langues n'exclut pas la possibilité d'y introduire de la variation linguistique et culturelle. Surtout, si dans une pensée complexe, on considère que l'être humain peut choisir

53 Ofelia García et Li Wei, 2014, *Translanguaging : Language, Bilingualism, and Education*, New York, Palgrave MacMillan.

54 Camille Vorger, 2001, « L'alternance des langues en slamant. Quand l'atelier slam permet la mise en jeu, en voix, en résonance, en corps et en scène des répertoires plurilingues », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 18, [<https://doi.org/10.4000/rdlc.9995>].

55 Andrée Chedid (1969), *Liban*. Paris, Seuil, p. 152.

telle ou telle langue, telle ou telle culture dans des circonstances et pour des besoins linguistiques, sociolinguistiques et identitaires spécifiques.

L'injonction à se conformer à une seule langue ou à une seule culture, largement véhiculée par une pensée binaire, serait alors vaine, comme le rappelle cette citation d'Edgar Morin :

Qui suis-je ? Je réponds : je suis un être humain. C'est mon substantif. Mais j'ai plusieurs adjectifs, d'importance variable selon les circonstances ; je suis français, d'origine juive sépharade, partiellement italien et espagnol, amplement méditerranéen, européen culturel, citoyen du monde, enfant de la Terre-Patrie. Peut-on être tout cela en même temps ? Non, cela dépend des circonstances et des moments où tantôt l'une tantôt une autre de ces identités prédomine. Comment peut-on avoir plusieurs identités ? Réponse : c'est en fait le cas commun. Chacun a l'identité de sa famille, celle de son village ou de sa ville, celle de sa province ou ethnie, celle de son pays, enfin celle plus vaste de son continent. Chacun a une identité complexe, c'est-à-dire à la fois une et plurielle⁵⁶.

⁵⁶ Edgar Morin, 2021, *Leçons d'un siècle de vie*, Paris, Denoël, p. 9.