

الأدب الفرنكوفوني في فئة الفرنسية لغة أجنبية النهج والنقد

أ. زهرة محمد الخياطي - كليات اللغات - قسم اللغة الفرنسية جامعة الزاوية

ملخص :

هدفنا الموضوعي هو قبل كل شيء السعي لإظهار كيف أن الآداب الفرنكوفونية غنية بالتدريس وما يمكن أن تقدمه لكل من الأستاذ و المتلقي . لهذا سيتعين علينا أولاً تسليط الضوء على الغرض من تدريس هذه الوحدة ، في الواقع ، هل هو تعليم نفعي إلى حد أنه مرتبط فقط بالفوائد التي يجلبها أو على عكس ذلك إنساني؟ ما هي أنواع المعرفة المتاحة في هذا المجال؟ بمجرد توضيح هذه النقاط ، سننظر في الموضوع الذي يتم تدريسه ، أي الأدب الفرنكوفوني. سنحاول بعد ذلك أن نظهر لمن يفسح تدريس هذه الآداب نفسه بشكل خاص لتحقيق أهدافنا التعليمية.

أخيراً ، سنختتم بالنظر في كيفية تحقيق هذا التعليم في الممارسة العملية.

Littérature francophone en classe de FLE

Approche et critique

Résumé:

Notre objectif est avant tout de chercher à montrer en quoi les littératures francophones sont riches d'enseignement et ce qu'elles peuvent apporter à la fois à l'apprenant, mais aussi à l'enseignant. Pour cela, il nous faudra tout d'abord mettre en évidence le but de l'enseignement de ce module. En effet, s'agit-il d'un enseignement plutôt utilitariste à savoir qu'elle est uniquement en rapport avec les avantages qu'elle rapporte ou au contraire humaniste ? Quels types de savoirs sont en jeu ? Une fois ces points éclaircis, nous nous pencherons sur l'objet enseigné, à savoir les littératures francophones. Nous tâcherons alors de montrer pour qui l'enseignement de ces littératures se prête tout particulièrement à la réalisation de nos objectifs d'enseignement . Enfin, nous concluons en nous penchant sur la manière dont cet enseignement peut être réalisé en pratique.

1. La littérature comme objet d'apprentissage :

La question de la finalité de l'enseignement d'une langue et de la place qu'occupe la littérature dans cet enseignement se pose d'entrée de jeu . En effet, que retire l'apprenant de cet enseignement ? Des savoirs et savoir-faire

qui pourront l'aider dans sa vie professionnelle, un des enveloppement intellectuel, un épanouissement personnel?

L'enseignant estime-t-il que la littérature est une fin en soi, pour le plaisir ou la satisfaction qu'elle procure, ou la voit-il comme un moyen privilégié pour réaliser d'autres objectifs linguistiques, communicationnels, civilisationnels) ? (Defays, 2014 : 11-12)¹

Une distinction peut être opérée entre les différents niveaux de savoirs dont l'enseignement de la littérature en classe de FLE permet l'acquisition. Nous en distinguerons trois que nous nommons à dessein : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Dans un monde moderne où le consumérisme et l'individualisme sont rois, où l'on tend à ignorer,

voire à nier l'existence de l'Autre, l'accent est davantage mis sur l'acquisition de compétences perçues comme « utiles ». Cette approche, centrée sur les bénéfiques pratiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, privilégie avant tout l'acquisition de savoirs au sens de sources d'informations découlant de différents vecteurs qu'ils soient linguistiques, culturels, sociaux, politiques, idéologiques ou encore philosophiques.

L'acquisition d'un savoir linguistique par le biais de l'enseignement de la littérature est sans doute le plus évident. En effet, l'œuvre littéraire se distingue avant tout par son caractère polysémique qui trouve sa source dans le vocabulaire et les tournures syntaxiques utilisés. Par ce biais, l'apprenant peut développer des compétences linguistiques, lexicales, grammaticales et sémantiques), mais aussi sociolinguistiques (utilisation de la langue dans sa dimension sociale) et pragmatiques (compétences discursives, fonctionnelles, schématisées) (Conseil de l'Europe : 17-18)². À ce savoir linguistique, vient s'ajouter un savoir culturel qui trouve son origine dans la dimension anthropologique de la littérature. En effet, peu importe le genre auquel appartient l'œuvre littéraire, la démarche dans laquelle s'inscrit son auteur ou même la langue dont il use, la littérature contient en essence, de manière plus ou moins claire il est vrai, les particularités culturelles et symboliques des

¹ Defays, Jean-Marc et al. *La Littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris, France : Hachette, 2014. P 11-12

² Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, : Didier, 2000

espaces sociaux dans lesquels elle s'écrit. L'œuvre littéraire peut ainsi être vue comme une représentation de la réalité, même si toujours subjective, comme une représentation des valeurs culturelles d'une société donnée (Séoud : 60)³. Or, la notion même de culture et les éléments qui lui sont constitutifs, tels que la langue, la religion, les mœurs, les institutions politiques, participent de ce que l'on appelle l'identité culturelle d'un individu, même s'il est vrai que celle-ci repose davantage sur une conception idéologique qu'une définition scientifique. En ce sens, la littérature est également porteuse de savoirs sociaux et sociologiques, mais aussi politiques sur une ou plusieurs communautés. Une conception historique et européocentrique de la langue tend en effet à rattacher cette dernière à une communauté, la littérature, en tant que l'un des moyens d'expression de cette langue, devenant donc également l'expression de cette même communauté. En effet, toute œuvre est par définition écrite par rapport à une tradition (diachronie) et à une norme (synchronie), dont elle cherche à se rapprocher ou au contraire à s'écarter. Cette dimension nationale, voire nationaliste de la littérature est importante dans le cas qui nous occupe car elle aboutit à une distinction de principe entre littérature française et les autres littératures de langue française. Toutes ces questions permettent finalement l'acquisition d'un savoir philosophique au sens de réflexion sur l'œuvre, les messages qu'elle véhicule, les formes prises par la pensée, mais également au sens de réflexion sur soi et sur l'Autre.

1.1/ Enseigner les littératures francophones:

L'enseignement de la littérature ne se résume pas à l'acquisition d'un savoir sur la littérature. L'apprenant doit également acquérir les moyens de se former, d'exercer ses capacités à raisonner, à reconnaître les différents savoirs susmentionnés et à les interpréter, les combiner, les apprécier, notamment par le biais de la lecture et de l'écriture savoir-faire. Il s'agit ici d'adopter une démarche authentique fondée sur l'appropriation du sens par le lecteur. Ce faisant, nous nous éloignons d'un enseignement « à l'affût des recettes, des sauces et des assaisonnements, [qui] plutôt qu'inviter à la dégustation de l'œuvre, préfère s'attacher à l'analyse chimique de sa cuisine, voire de son arrière-cuisine » Valéry cité par (Séoud

³ Séoud, Amor. Pour une didactique de la littérature. Paris, France : Hatier-Didier, 1997 p 60.

: 122)⁴. Valéry fait ici référence à un enseignement qui donne la priorité aux contextes historiques et thématiques, aux catégories littéraires, aux genres, aux styles et que nous définissons quant à nous non pas comme un savoir des textes, mais

comme un savoir sur les textes. En effet, l'erreur souvent commise est de chercher à former des individus à même de discourir sur la littérature sans que ces derniers soient pour autant capables de la lire, c'est-à-dire de faire naître un ou plusieurs sens de leur lecture. La visée d'une pédagogie centrée sur l'apprenant-lecteur consisterait donc à privilégier le sens évoqué tel que défini par Séoud, à savoir « ce que le texte nous dit à nous lecteurs », par opposition au sens littéral (ce que le texte dit) et le sens signifié (ce que veut ou peut vouloir dire l'auteur) (Séoud : 127)⁵. Cette démarche nous semble être plus authentique puisqu'elle

s'adapte aux conditions de réception des discours et ne perd pas de vue le fait qu'en FLE, les apprenants lisent plutôt dans un objectif précis, lié par exemple à leur domaine de spécialisation ou à leur profession, que pour le simple plaisir de lire.

1.2 / Lecture ou écriture littéraire:

Qui dit lecture littéraire, dit nécessairement écriture, les deux pratiques se renforçant mutuellement. La pratique de l'écriture en classe de langue étrangère peut être vue par l'apprenant comme libératrice, désinhibante, puisqu'elle n'est pas directement rattachée à son vécu. Écrire dans la langue de l'Autre permettrait alors à l'apprenant de se

réinventer ou du moins de se percevoir comme Autre à travers la pratique d'écriture ipsité). Nancy Huston, par exemple, explique que le fait d'écrire en français lui a permis d'échapper à sa langue première, l'a apaisée « comme une camisole de force calme un fou » (Huston dans Le Bris : 154)⁶. Mais la pratique de l'écriture a également une visée

politique puisqu'elle permet de mettre un terme à une certaine conception idéologique qui tend à faire de la théorie l'objet enseigné, au détriment d'une

⁴ Séoud, Amor. Pour une didactique de la littérature. Paris, France : Hatier-Didier, 1997 p 122

⁵ Séoud, Amor. Pour une didactique de la littérature. Paris, France : Hatier-Didier, 1997 p 127

⁶ Le Bris, Michel ; Rouaud, Jean. Pour une littérature-monde. Paris, France : Gallimard, 2007.

pratique qui ne serait réservée qu'aux écrivains eux-mêmes (Ricardou cité par Séoud : 175-176)⁷. Il s'agirait alors de

promouvoir l'écriture en tant que pratique désacralisante à côté de l'enseignement d'une littérature souvent perçue comme inhibante et lutter ainsi contre une logique capitaliste cloisonnante qui tend à réduire les individus à un statut, celui de consommateur ou de producteur (Séoud : 232)⁸.

L'enjeu pour l'apprenant est d'acquérir « les règles d'une démarche qui lui servira dans l'expérience vécue » (Alter cité par Séoud : 35)⁹ et lui permettra de mettre en pratique ses savoirs linguistiques, discursifs, culturels et idéologiques pour à la fois faire des phrases, les utiliser, parler du monde, mais aussi des gens, bref faire l'expérience de la pluralité. On accole souvent à cette dialectique lecture/écriture le terme de littératie que nous entendons ici à la suite de Jean-Pierre Jaffré comme « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met ainsi un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques cognitives, sociales ou culturelles » (Jaffré : 30-3)¹⁰. (L'autonomie langagière de l'apprenant ne peut que s'en trouver renforcée, celui-ci pouvant, dès lors, choisir consciemment d'appliquer les compétences qu'il a acquises à des contextes variés, tels que lire pour écrire et parler, écrire pour parler et lire, parler pour lire

et écrire, etc. De littératiées, ces compétences deviennent plurilittératiées (Dagenais et Moore : 25)¹¹, l'apprenant développant un savoir-faire différent dans chacune des langues parlées (langue première, langue seconde, etc.) en fonction de leurs contextes d'emploi.

À ces deux visées didactiques, nous en ajoutons une troisième qui nous semble fondamentale en ce qu'elle voit le but de l'enseignement de la

⁷ Séoud, Amor. Pour une didactique de la littérature. Paris, France p 175-176

⁸ Séoud, Amor. Pour une didactique de la littérature. Paris, France Hatier-Didier, 1997 p 232

⁹ Séoud, Amor. Pour une didactique de la littérature. Paris, France : Hatier-Didier, 1997 p 35

¹⁰ Jaffré, Jean-Pierre. « La litéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». Dans C. Barré-De Miniac, Christine et al. Conceptions théorique et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Paris, France : L'Harmattan, 2004 : 30-31.

¹¹ Dagenais, Diane et Moore, Danièle. « Représentations des littératies plurilingues, de l'immersion en français et des dynamiques identitaires chez des parents chinois ». *The Canadian Modern Language Review* 65.1 (2008) : 11-31.

littérature en classe de FLE non plus comme utilitaire, mais comme humaniste. C'est bien là selon nous ce à quoi donne accès un texte littéraire que d'autres types de textes ne nous permettent pas d'atteindre: l'acquisition d'un savoir-être. La question de l'interculturalité est particulièrement pertinente dans ce cadre car elle induit la notion d'altérité de par sa dénomination même étranger » venant du latin « extraneus » qui signifie « étranger, extérieur ». En effet, les acteurs du champ didactique du FLE, à savoir l'enseignant et l'apprenant, mais aussi la langue-cible enseignée, en l'occurrence le français, sont en contact direct et constant avec l'idée même d'altérité. Les apprenants sont ainsi « extérieurs », « étrangers » à la langue culture cible et, ce faisant, apportent avec eux en classe de FLE un bagage culturel et linguistique autre. Parler une langue étrangère, c'est parler la langue de l'Autre. Cela peut sembler évident et pourtant force est de constater que l'enseignement des langues est encore trop souvent limité à l'enseignement d'un code linguistique et de quelques informations factuelles qui contribuent à faire de la culture-cible une entité monolithique) Kern dans(Zarate et al., 2008 : 33)¹². Il est donc crucial de s'assurer que l'enseignement des langues soit en adéquation avec le monde dans lequel nous vivons. Prenons ici l'exemple de l'Union européenne dont l'histoire même est sous-tendue par cette idée

d'interculturalité, au sens de prise de conscience de la coexistence de plusieurs cultures et la nécessité d'établir des points de rencontre entre ces dernières (Defays, 2014 : 15)¹³ L'interculturel occupe ainsi une place de choix au coeur des débats politiques, éducatifs et didactiques actuels, débats au sein desquels la littérature semble bel et bien avoir un rôle à

jouer. En effet, selon le Cadre européen commun de référence pour les langues défini par le Conseil de l'Europe, « les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen » et constituent « une ressource inappréciable qu'il faut protéger et développer [compte tenu de leurs] nombreuses finalités éducatives,

¹² Zarate, Geneviève. Enseigner une culture étrangère. Paris, France.2008 p 33

¹³ Defays, Jean-Marc et al. La Littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives. Paris, France : Hachette, 2014 p 15

intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques »

2. Polysémie littéraire et caractéristiques:

Comme nous le savons, la polysémie est la propriété pour un mot de posséder en fonction du contexte plusieurs sens qui s'actualisent dans l'emploi du mot, elle diminue dans le temps avec le phénomène de désuétude et augmente avec celui de néosémie, la caractéristique linguistique principale du texte littéraire réside dans sa dimension polysémique, la pluralité des savoirs qu'il renferme. Par conséquent, l'enseignement de la littérature peut être vu comme interculturel par essence, à la polysémie du texte faisant écho la polysémie des regards portés sur ce même texte par des apprenants au bagage culturel et linguistique très différent. L'hétérogénéité en classe de langue seconde, qui est souvent perçue comme problématique par l'enseignant, peut en réalité constituer un atout : « Si l'autre, » dit Lits « c'est le voisin de banc, l'interculturel, comme l'aventure, est au bout de la rue » (Lits cité par Séoud : 149)¹⁴. Nous pourrions même aller plus loin en affirmant qu'il n'est pas nécessaire d'aller aussi loin que le bout de la rue, l'interculturel étant déjà là, à côté de nous, mais aussi en nous. L'enseignement de la littérature en classe de langue étrangère devrait donc tirer profit de cela et faire de ce qui peut sembler de prime abord une faiblesse, une force. Cela suppose toutefois de prendre en compte la dimension personnelle et interpersonnelle de l'apprenant qui, au-delà d'apprendre une langue étrangère, apprend également à percevoir et à se percevoir, à exprimer et à s'exprimer dans cette langue. En ce sens, l'interculturalité nous semble indissociable de l'enseignement de la littérature en classe de langue seconde car on ne peut se voir soi-même qu'à travers l'Autre, Autre que l'on ne voit jamais qu'à travers soi. Il ne s'agit pas ici de se confondre avec l'Autre, mais plutôt de se décentrer pour ne plus être le centre et l'Autre la périphérie. En ce sens, la classe de FLE permet aux apprenants de se doter des outils dont ils ont besoin pour pouvoir évoluer dans un monde marqué par la pluralité linguistique et culturelle.

¹⁴ Séoud, Amor. Pour une didactique de la littérature. Paris, France : Hatier-Didier, 1997 p 149

2.1. Le but de l'enseignement de la littérature francophone:

Nous osons pousser l'analogie plus avant et voir dans ce passage du savoir au savoir-faire, puis au savoir-être une métaphore de l'étude de la littérature elle-même. En effet, il s'agit pour l'apprenant, avec l'aide de l'enseignant, de parvenir à faire la distinction entre dénotation (le sens établi d'un mot) et connotation (l'imaginaire associé à ce mot, variable selon les contextes, selon là d'où l'on vient). Certes, une telle distinction pourrait être difficile à saisir pour des apprenants ayant une maîtrise de la langue-cible limitée, mais elle pourrait précisément faire l'objet d'une véritable stratégie de lecture de la part de l'enseignant. L'acquisition d'un savoir-être par le truchement de la littérature serait alors

comparable au processus qui sous-tend l'apprentissage même de la langue (du sens concret vers le sens abstrait), rendant ainsi l'enseignement de la langue et de la littérature parfaitement compatibles.

La littérature est à la fois introspective (mouvement réflexif du je sujet sur le je objet) et « extrospective » (expérience de l'empathie, du rapport à l'Autre), participant ainsi de la construction identitaire du sujet-apprenant et favorisant un mouvement réflexif qui a pour objet l'apprentissage même de la langue étrangère. L'étude menée par Pavlenko est parlante à ce titre puisqu'elle montre que « les chefs d'oeuvre incontestés de la littérature,« comme les textes de Salman Rushdie, comporte à un haut degré la capacité à se rappeler et à réfléchir sur sa propre expérience d'apprentissage de la langue (Byram dans Blanchet et al. : 259)¹⁵. C'est là le caractère unique de la littérature, cette capacité à envisager le général au travers du particulier par le biais d'une expérience affective et personnelle, ce que permettent rarement les autres types de textes, qu'ils soient informatifs, descriptifs ou autres. C'est donc dans ce mouvement réflexif qui déstabilise le lecteur et le motive que peut être trouvée la visée humaniste du texte littéraire. Sans la littérature, l'enseignement du FLE risquerait de se résumer à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, contribuant ainsi à mettre la langue et la culture étrangères au service de l'échange de biens et de cultures.

¹⁵ Blanchet, Philippe ; Chardenet, Patrick (dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Paris, France : Éditions des archives contemporaines, 2011.p 259

Le but de l'enseignement de la littérature en classe de FLE serait alors la mise en application d'idées qui n'auraient pas pour but d'accumuler ou de dominer, mais de partager, de coopérer en vue d'objectifs communs et démocratiques (Chomsky : 17)¹⁶. Se dessinent alors les contours d'un enseignement des langues comportant une forte dimension éthique et politique, d'une éducation tournée vers la citoyenneté démocratique.

Ce faisant, l'apprenant, au travers de cette littérature, peut acquérir un regard critique sur le monde qui lui permettra de déconstruire les idéologies présentes dans sa vie de tous les jours. Prenant tout à coup conscience de ce que permet l'apprentissage d'une langue étrangère, peut-être les apprenants se sentiront-ils alors davantage « mûrs par une nécessité intérieure » et non pas « poussé[s] par une contrainte extérieure » (Chomsky : 31)¹⁷, comme c'est trop souvent le cas ? L'enseignement de la littérature en classe de langue étrangère pourrait consister en ce sens le « prélude d'un universalisme réel » au sens où l'entend Jean-Marc Moura, à savoir un universalisme composé de subjectivités rebelles, débarrassé du carcan du relativisme culturel qui, dans le cas de la francophonie par exemple, ferait de la France le centre du monde et de Paris, le centre de la France (Moura : 153)¹⁸

2.2. L'apport des littératures francophones

Les littératures francophones nous semblent particulièrement adaptées dans cette visée pédagogique de par ce qu'elles sont seules à pouvoir nous apporter. Cela suppose dans un premier temps de déconstruire cette conception idéologique occidentale qui voudrait qu'à chaque langue corresponde une culture et une communauté bien définies (Gal

& Irvine : 968)¹⁹. En effet, cette définition saussurienne ne trouve aucune justification dans le cas des littératures francophones puisque ces dernières symbolisent précisément l'absence de coïncidence entre une langue, en

¹⁶ Chomsky, Noam. Pour une éducation humaniste. Paris, France : Éditions de l'Herne, 2010. P 17

¹⁷ Chomsky, Noam. Pour une éducation humaniste. Paris, France : Éditions de l'Herne, 2010. P 31

¹⁸ Moura, Jean-Marc. Littératures francophones et théorie postcoloniale. Paris, France: PUF, 1999.

¹⁹ Gal Susan et Irvine, Judith. « The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference ». Social Research 62.4 (1995) : 968-1001.

l'occurrence le français, et une communauté déterminée. Nous prenons ici comme objet d'étude les littératures francophones

postérieures à l'époque coloniale et distinguons la francophonie linguistique, qui relève davantage de facteurs historiques et politiques, de la francophonie littéraire qui relève toujours d'une position individuelle (Riffard : 4)²⁰, même si celle-ci peut être également influencée par des facteurs historiques, politiques ou culturels. Cette francophonie littéraire n'échappe pas pour autant au principe normatif d'une littérature envisagée comme un système de légitimation et de production de normes sociales, la littérature française s'érigeant en norme à partir de laquelle sont jugées les littératures francophones. Alors que la littérature française jouit d'une légitimité de fait, les littératures francophones sont quant à elles sommées de justifier leur existence. Cette situation n'est sans doute pas étrangère à la manière dont la littérature française est enseignée, celle-ci venant souvent renforcer l'idéologie de la littérature comme institution.

Cette distinction idéologique, qui induit une relation hiérarchique entre un centre dominant, la norme, et des périphéries, les marges, qui lui seraient subordonnées, semble être toujours d'actualité.

Cela n'oppose pas uniquement la littérature française et les littératures francophones, mais également les littératures francophones entre elles. Les littératures francophones que nous appellerons à dessein « du Nord », celles du Québec, de Belgique ou de Suisse, sont ainsi souvent perçues comme plus légitimes que celles « du Sud » (Maghreb, Afrique subsaharienne et Antilles). L'étude des oeuvres littéraires francophones appelle donc au préalable la définition ou redéfinition d'un objet qui prend en compte les spécificités de ces littératures. C'est ce que tentent de faire les théories postcoloniales qui, dans le cas de la France par exemple, dénoncent une approche indifférenciée des littératures francophones auxquelles sont appliqués les mêmes critères que ceux utilisés dans l'étude de la littérature française. Cette approche, en plus d'ignorer les conditions sociales et historiques dans lesquelles ces œuvres ont été produites, condamne les littératures francophones à être pensées, étudiées, jugées selon des normes franco-normées. Les théories

²⁰ Riffard, Claire. « Francophonie littéraire. Quelques réflexions autour des discours critiques ». Liane (2006) : 1-10. Web. Consulté les 3 et 4 octobre 2015. P 4

postcoloniales présentent ainsi l'intérêt de remettre en question la dialectique centre/périphérie(s) en prônant une approche décentrée des textes. Nous prenons toutefois nos distances avec une contextualisation à outrance qui reviendrait à ne penser l'oeuvre littéraire francophone que par rapport à son environnement et son histoire. Certes, il convient de tenir compte des spécificités des oeuvres, mais leur enseignement ne devrait pas être soumis à des conditions géographiques, ni réduit à une perspective historique ou historicisante. Nous courrions alors le risque de leur faire subir un nouveau cas de différend en ignorant la dimension littéraire intrinsèque des textes qui n'est pas contingente de données historiques ou géographiques. Nous déplorons ainsi le fait que la littérature soit encore « le parent pauvre des études francophones », celles-ci étant davantage préoccupées par des questions d'ordre idéologique, sociologique ou ethnographique, au détriment du fait littéraire francophone lui-même (Cornevin cité par Beniamino : 33)²¹

3. Francophonie littéraire ou littérature francophone?

Un cas de différend trouve sa source dans les appellations mêmes de littérature francophone » ou « francophonie littéraire » qui semblent effacer les caractéristiques linguistiques et les variétés à l'oeuvre au sein des littératures francophones.

Celles-ci constitueraient ainsi un ensemble homogène au sein duquel serait considéré comme écrivain francophone tout écrivain non français utilisant le français comme langue d'écriture. Cette conception de la langue est loin d'être neutre puisqu'elle permet, dans le cas de la francophonie, d'« asseoir un pouvoir » en « nivel[ant] les différences existant entre locuteurs de la langue » (Riffard : 13)²². Ces dénominations sont donc problématiques car, même si elles facilitent en apparence la constitution d'un objet d'étude cohérent, elles n'en participent pas moins d'un amalgame entre francophonie d'une part, au sens de communauté linguistique, et francophonisme d'autre part, à savoir les intérêts économiques et/ou politiques d'un centre, la France, agissant sous le couvert d'une langue commune (Moura : 2)²³

²¹ Beniamino, Michel. *La Francophonie Littéraire. Essai pour une théorie*. Paris, France: L'Harmattan, 1999.

²² Riffard, Claire. « Francophonie littéraire. Quelques réflexions autour des discours critiques ». Liane (2006)

²³ Moura, Jean-Marc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris, France:

Étant donné l'hétérogénéité des éléments qui la composent, il semble difficile de parler de « littérature francophone » ou de « francophonie littéraire » et c'est bien là ce qui a rendu et rend encore son étude et son enseignement doublement compliqués. En effet, comment étudier ou enseigner un objet que l'on a autant de mal à identifier (fait littéraire

+fait francophone) ? Nous privilégierons ainsi l'acception « littératures francophones », le pluriel rendant mieux compte de la pluralité de ces littératures qui « au-delà des spécificités régionales, [ont en commun] d'avoir émergé dans leur forme présente de l'expérience de la colonisation et de s'être affirmées en mettant l'accent sur la tension avec le pouvoir colonial, et en insistant sur leurs différences par rapport aux assertions du centre impérial⁶. » (Moura : 5)²⁴. C'est précisément cette remise en question du centre qui a donné lieu au manifeste « Pour une littérature-monde » signé en 2007 par 44 écrivains francophones. Cette démarche a ceci d'intéressant qu'elle substitue à une perspective

, le fait d'être écrites en français, mais ont aussi une autonomie dans les références. Il est ainsi important de décentrer pour ne plus penser les littératures francophones comme se définissant par opposition à un centre qui serait la langue-culture étalon, le français, mais aussi de relier, autrement dit d'explorer les zones de contacts, les passages entre les langues (Riffard : 8)²⁵, que ceux-ci soient cohabitations, juxtapositions, interactions et équilibres ou au contraire, contradictions, fragmentations, oppositions, imperfections et déséquilibres. Cette perspective décentrée est d'autant plus importante qu'elle se conjugue à l'objectif même du cours de langue qui, comme nous l'avons vu précédemment, consiste à s'envisager soi comme l'Autre et à envisager l'Autre comme soi. En enseignant les littératures francophones en classe de langue étrangère, on peut donc atteindre un double objectif, à savoir « déli[er] [la langue française] de son pacte avec la nation, libérée de l'étreinte de la

PUF, 1999.

²⁴ Moura, Jean-Marc. Littératures francophones et théorie postcoloniale. Paris, France: PUF, 1999.

²⁵ Riffard, Claire. « Francophonie littéraire. Quelques réflexions autour des discours critiques ». Liane (2006)

source-mère, devenue autonome » (Le Bris : 2)²⁶ et par là-même, contribuer à l'autonomisation du sujet-apprenant.

Nous ne cherchons pas ici à opposer le centre et les périphéries, ce qui reviendrait, en donnant la part belle aux littératures francophones, à exclure la littérature française du discours. Il ne s'agit donc pas d'affirmer la prééminence de littératures francophones périphériques » sur une littérature franco-centrée, au risque que la victime devienne

Nous parlons ici de la francophonie historique à distinguer de la francophonie « choisie », par exemple des auteurs anglophones, chinois, etc. ayant choisi d'écrire en français. d'un modèle transnational à côté du modèle nationaliste, traditionnel, qui permettrait de décloisonner l'espace littéraire français pour restaurer la dimension dialogique des textes littéraires de langue française.

3.1. l'univers de l'écrivain francophone et l'apprenant

Le modèle transnational engloberait les écrivains migrants plurilingues qui passent d'une langue à l'autre comme ils passent d'un pays à l'autre, à l'instar de Wajdi Mouawad qui se fait tour à tour écrivain francophone du Liban, de France et du Québec. Cette littérature-monde en français, ou plutôt ces littératures monde en français, pourraient ainsi être vues comme le prélude d'une littérature-monde, véritablement mondialisée, au sens où elle réunirait les grands textes de toute l'humanité et non pas d'une partie seulement. Dans un monde global marqué par le multiculturalisme et le plurilinguisme, il nous semble particulièrement pertinent d'observer de quelle manière les littératures francophones illustrent cette ou ces nouvelles réalités. Si l'on entend la mondialisation au sens de domination (culturelle et linguistique par exemple) d'un centre sur le monde, donc la marginalisation du reste, les «littératures monde qu'elles soient écrites en français, en anglais, en espagnol ou en portugais, permettraient de dépasser l'aliénation culturelle des périphéries soumises à un centre de gravité subi et non choisi. Le discours de la périphérie permet ainsi de prévenir

²⁶ Le Bris, Michel ; Rouaud, Jean. Pour une littérature-monde. Paris, France : Gallimard, .2007

l'uniformisation des discours en donnant une version des faits autre que la version officielle enseignée, ce qui ne peut que participer au développement de l'esprit critique de l'apprenant.

Cette pluralité des voix, des discours trouve notamment à s'exprimer dans ce que nous appellerons l'interlangue de l'écrivain francophone, à savoir un système linguistique qui, par définition, s'est formé à la jonction entre plusieurs langues, plusieurs cultures. De là découle la « surconscience linguistique » de l'écrivain francophone contraint de penser la langue, de s'interroger sur sa nature même. Les écrivains francophones auraient ainsi en commun de « proposer, au cœur de leur problématique identitaire, une réflexion sur la langue et sur la manière dont s'articulent les rapports langues/littératures dans des contextes différents » (Gauvin, 1997 : 6-8)²⁷. Cette surconscience trouve à s'exprimer de multiples façons, que ce soit à travers la langue employée (forme ou vecteur d'un savoir linguistique) ou dans ce que celle-ci contient (fond ou vecteur d'un savoir culturel, historique, sociologique, philosophique). En effet, certains écrivains francophones, comme

Tahar Ben Jelloun, Ahmadou Kourouma ou Wajdi Mouawad, n'hésitent pas à transgresser les normes linguistiques en essayant de s'appropriier ou de se réappropriier l'espace de la langue. Il s'agit alors pour ces écrivains francophones, à l'instar des surréalistes, de rompre avec la norme et d'utiliser la langue du centre pour la détourner et ainsi créer un nouveau discours à la périphérie, un nouveau langage au sens glissantien ou une nouvelle parole au sens saussurien. À cette « stratégie centrifuge » (vers l'autonomisation de la langue et la création d'un champ culturel distinct), s'oppose une « stratégie centripète » adoptée par d'autres écrivains francophones qui, au contraire, cherchent à respecter la norme française pour être si non assimilés, du moins reconnus par cette dernière (Klinenberg cité par Riffard : 15)²⁸. Dans un cas comme dans l'autre, c'est bien l'insécurité linguistique des

²⁷ Gauvin, Lise. *L'Écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris, France : Karthala éditions, 1997. P 6-8

²⁸ Riffard, Claire. « Francophonie littéraire. Quelques réflexions autour des discours critiques ». p 15

écrivains francophones qui est en jeu et qui fait de leurs littératures des « littératures de l'intranquillité » (Gauvin, 1997 : 10)²⁹, tiraillées par rapport à un centre dont elles cherchent à s'émanciper ou qu'elles cherchent à imiter. Cette intranquillité se manifeste dans cet espace de l'entre-deux/de la langue qui contraint l'écrivain francophone à adopter ce que certains ont appelé une « stratégie du recours et du détour » (Gauvin, 1997 : 8)³⁰.

3.2. Langue et interlangue de l'apprenant :

La tension entre deux idiomes, deux cultures, si non plus, se retrouve également dans l'interlangue de l'apprenant, favorisant non seulement l'interaction entre l'oeuvre-auteur littéraire et l'apprenant, mais constituant aussi une source de motivation pour ce dernier, influence importante dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde.

À l'interlangue de l'écrivain, un moi pluriel issu d'une « négociation permanente entre l'origine et la culture dominante » (Moura : 15)³¹

fait écho l'interlangue de l'apprenant, un moi pluriel lui aussi issu d'une négociation entre sa langue-culture d'origine et la langue-culture cible. L'apprenant prend ainsi pleinement conscience du fait que l'on puisse écrire en français sans pour autant être français, que l'on puisse parler une variété de français à côté du français standard, que l'on puisse se dire dans la langue de l'Autre sans pour autant renier ses origines, ses racines. N'oublions pas non plus que l'apprenant peut aussi se sentir plus proche de l'univers linguistique et culturel de l'écrivain francophone que d'un univers linguistique et culturel franco-centré, les facteurs socio-affectifs jouant un rôle important dans la maîtrise d'une langue seconde.

L'interlangue de l'écrivain francophone permet ainsi à l'apprenant de « prendre conscience de la variabilité de la langue et de sa nécessaire tension entre l'exigence normatrice (qui seule assure l'intercompréhension) et la

²⁹ Gauvin, Lise. *L'Écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris, France : Karthala éditions, 1997. P 10

³⁰ Gauvin, Lise. *L'Écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris, France : Karthala éditions, 1997

³¹ Moura, Jean-Marc. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris, France: PUF, 1999.

prolifération infinie des particularités (qui affirme l'identité de la langue) » (Joubert : 25)³² et, ce faisant, d'opérer des comparaisons, de se positionner par rapport à la langue (savoir-faire). L'enseignement de variétés de français, en plus de favoriser la désinhibition des apprenants, peut également correspondre à un véritable objectif, à un réel besoin. En effet, aujourd'hui bon nombre d'étudiants n'apprennent pas le français pour voyager, vivre ou travailler en France, mais pour voyager, vivre ou travailler dans d'autres pays francophones, comme le Québec, les Antilles, les pays du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne. Cela nous amène à nous interroger sur la notion même de norme : quel est le français perçu comme « légitime » par les apprenants de langue seconde ? Est-ce toujours le français franco-normé ? À la suite de Jean-Pierre Cuq, ne vaudrait-il pas mieux se référer à un « français x-normé », x représentant la variable socio-géographique ? (Cuq, 1991 : 192)³³

Le français n'est donc pas directement lié à la France, ce qui implique que l'enseignant se pose la question de savoir où l'apprenant se situe entre la norme franco-centrée et les variétés de français parlées par d'autres communautés. Nous pourrions même voir ces variétés comme des normes, la reconnaissance de plusieurs normes pouvant certainement contribuer à éliminer le sentiment d'insécurité linguistique à laquelle beaucoup d'apprenants sont sujets. Il s'agirait alors pour l'enseignant d'établir des stratégies d'enseignement qui prennent en compte ces différences. Les littératures francophones peuvent certainement l'y aider puisqu'elles constituent autant de témoignages de normes linguistiquement différentes, mais qui n'en sont pas moins authentiques au sens où elles donnent à voir une certaine réalité (Cuq : 122)³⁴. L'enseignement de ces normes viendrait également enrichir le répertoire langagier de l'apprenant en le rendant plus susceptible de s'adapter à des contextes variés (utilisation d'une langue franco-normée en France, du québécois au Québec, etc).

³² Joubert, Jean-Louis. « La Littérature francophone pour ceux qui la font. Enseigner les littératures francophones ». *Le Français dans le Monde* 343 (2006) : -25.

³³ Cuq, Jean-Pierre. *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, France : Hachette FLE, 1991 p 192

³⁴ Cuq, Jean-Pierre. *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris, France : Hachette FLE, 1991 p 122

Enfin, la notion d'interlangue introduit également celle de dialogue interculturel (savoir-être), deux univers ou plus coexistant au sein des littératures francophones. En effet, ces littératures sont par essence multiculturelles (coïncidence de plusieurs cultures, (mais aussi pluriculturelles (l'écrivain francophone étant à la jonction d'au moins deux cultures). Par conséquent, l'enseignement des littératures francophones en classe de langue étrangère permet à l'apprenant d'objectiver sa propre culture en se décentrant par rapport à elle, mais aussi de s'objectiver lui-même en se décentrant par rapport à son « moi ». On peut ici parler d'exotopie au sens où l'entend Bakhtine qui en fait « le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture. Nous entendons ici le terme diglossie au sens de « hiérarchie entre les langues, auxquelles sont attribuées des valeurs sociales inégales » (Combe : 90)³⁵

Conclusion:

On peut conclure donc que l'enseignement des littératures francophones en classe de langue étrangère permettrait d'opérer un renversement de la dialectique centre/périphérie(s) puisque l'objet étudié est la langue de l'écrivain francophone qui devient de fait une norme parmi d'autres. Il permet également de dépasser la dichotomie écrit/oral qui a donné lieu au siècle passé aux débats que l'on sait sur le rôle de l'enseignement de la littérature en classe de langue. Les littératures francophones constituent ainsi la preuve que culture orale et culture écrite peuvent co-exister au sein de l'oeuvre littéraire et au sein de la classe de langue étrangère. Certes, tout effet d'enseignement ou représentation de la langue étrangère est en réalité une construction textuelle de cette oralité, mais il en va de même dans la classe de langue étrangère où l'apprenant parle d'un texte écrit auquel il emprunte certains codes qu'il réutilise.

Dans le concept de la francophonie, la langue française deviendrait le vecteur d'un humanisme moderne et pourrait être vue, de ce fait comme l'outil privilégié d'une politique de promotion de la langue française qui s'appuierait non pas sur une conception universaliste, mais une approche plurielle et pluraliste des langues et des cultures.

³⁵ Combe, Dominique. Les Littératures francophones. Paris, France : PUF, 2010.