

La « littérature-monde » dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue

Belén Artuñedo Guillén
Université de Valladolid, Espagne



Synergies Espagne n° 2 - 2009 pp. 235-244

Résumé : *La littérature offre au professeur de FLE un espace privilégié de lecture de l'identité et de l'altérité, d'accès à l'univers socio-culturel que la langue véhicule et de réflexion sur la langue. Le débat ouvert en France sur la mort de la francophonie et sur la naissance d'une « littérature-monde » en français ouvre une nouvelle perspective pour le professeur à propos du choix de textes d'auteurs passeurs culturels pour la classe de FLE.*

Mots-clés : *Littérature-monde, passeur culturel, approche interculturelle.*

La « littérature-monde » en la clase de francés lengua extranjera : contacto cultural y reflexión sobre la lengua

Resumen : *La literatura constituye para el profesor de FLE un ámbito privilegiado de lectura de la identidad y de la alteridad, de acceso al universo sociocultural y a la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua. El debate abierto en Francia sobre la muerte de la francofonía y el nacimiento de una « littérature-monde » abre una nueva perspectiva para el profesor de FLE sobre la selección de textos de autores « passeurs culturels » en clase de FLE.*

Palabras clave : *« littérature-monde », « passeur culturel », interculturalidad.*

The « litterature-monde » in the teaching of French as a foreign language : cultural contact and thinking about language

Abstract : *For the FFL teacher, literature provides a unique setting when it comes down to dealing with issues of identity and otherness, as well as a gate of access to the social and cultural universe and to a whole set of reflections on language learning. In France, the ongoing debate of the « death » of the « Francophonie » and the advent of a « littérature-monde » (world fiction) opens up new prospects for the FFL teacher as regards the choice of authors and the latter's role as « passeurs culturels » in the FFL class.*

Keywords : *« littérature-monde », « passeur culturel », interculturality.*

L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères ou secondes a ouvert un domaine de recherche en didactique en ce qui concerne l'élaboration d'unités d'apprentissage et a posé le champ littéraire de la francophonie comme l'espace culturel où les professeurs doivent ancrer leurs choix de textes littéraires pour les cours de FLE. Cependant, le débat sur la définition du champ littéraire de la francophonie provoqué par la publication dans le journal « Le Monde » (édition du 16.03.07) du Manifeste « Pour une littérature-monde en français », signé par nombreux auteurs de différentes nationalités ayant en commun leur création en français, nous suggère une réflexion à propos des critères dont le professeur de FLE doit tenir compte au moment du choix de textes littéraires susceptibles de proposer à l'apprenant une acquisition de la langue française liée à un rapport intégratif/évolutif¹ de la culture/des cultures francophones.

En effet, ce Manifeste pour la littérature-monde bouleverse le concept de communauté francophone et essaie d'éliminer les définitions étroites des compartiments de la littérature francophone. Ses signataires, quarante-quatre écrivains, parmi lesquels Tahar Ben Jelloun, Edouard Glissant, Nancy Huston, Michel Le Bris, JMG Le Clézio, Amin Maalouf, Eric Orsenna, Jean Rouaud o Dai Sijie, entre autres, déclarent la mort de la francophonie et soulignent que le temps est passé où les langues étaient "nationales". Et cela, à cause de l'émergence d'une littérature en langue française transnationale, ouverte sur le monde et de plus en plus reconnue par les lecteurs, les maisons d'édition et les institutions culturelles : à l'origine de leur argumentation les prix littéraires de l'automne 2006 (le Goncourt, le Grand Prix du roman de l'Académie Française, le Renaudot, le Femina, le Goncourt des lycéens) décernés à des écrivains d'outre-France comme Jonathan Littell, Nancy Huston ou Hédi Kaddour, reconnaissance qui ne semble pas une coïncidence puisque ces mêmes prix de l'automne 2008 ont été décernés à des auteurs qui, étant étrangers, écrivent en français, comme le guinéen Tierno Monénembo (Renaudot), ou l'écrivain afghan Atiq Rahimi (Goncourt)². Par ce manifeste, qui a déclenché une certaine polémique³, ils veulent montrer que la langue est libérée de "son pacte exclusif avec la nation" et, en tant qu'écrivains en langue française, ils questionnent l'identité nationale de la littérature française, réclamant la disparition du terme francophonie, ne tenant pas compte d'une définition géopolitique ou d'un rapport de forces, mais se limitant à placer le terme de littérature française dans le choix de la langue d'expression et de création. Dans ce manifeste, on déclare "le retour du monde", le grand absent de la littérature française, comme une des meilleures nouvelles et l'on se félicite que le temps du "dialogue dans un vaste ensemble polyphonique" soit arrivé.

À la suite de ce manifeste, certains auteurs ont publié un recueil d'articles⁴ où ils proposent différents points de vue sur cette prise de position, abordée par ailleurs dans d'autres textes par des auteurs comme le tchadien Nimrod⁵. L'intérêt de ces lectures pour nous cristallise autour de la réflexion sur le rapport à la langue française (seconde ou étrangère) de ces auteurs, rapport qui se trouve souvent au centre de leurs poétiques. Les auteurs qui choisissent le français comme langue de création, pour de différents motifs, racontent leur rapport à la langue française et leur passage interculturel permanent.

Nous pouvons donc nous pencher sur ces textes pour évaluer leur potentiel en tant que documents support d'une approche interculturelle proposant à nos étudiants un travail de réflexion sur l'apprentissage de la langue et de la culture et sur l'apport identitaire que la maîtrise de la langue étrangère nous offre.

Avant d'aborder la définition de « passeur culturel » et de réfléchir à l'apport que le choix de textes et d'auteurs que nous proposons peut offrir à l'expérience de l'altérité que représente l'apprentissage de la langue étrangère, il nous faut suivre l'évolution de la définition de l'« interculturel » pour préciser la signification que ce terme recouvre dans la didactique des langues étrangères. L'approche interculturelle a dépassé la tradition de l'enseignement de la langue française et de la civilisation, matière subordonnée à la littérature et qui proposait un modèle de francophonie où la suprématie de la culture française s'incarnait dans des monuments culturels devenus stéréotypes jusqu'à nos jours. C'est l'approche communicative qui aborde une nouvelle réflexion sur l'enseignement de la culture, faisant la différence entre culture savante et culture comportementale ou quotidienne et privilégiant la seconde quand l'objectif est de maîtriser la communication en langue étrangère. On abandonne le mot « civilisation » au profit du « culturel » (face au « cultivé ») pour inclure dans la compétence communicative la maîtrise du socioculturel.

Le terme « interculturel » s'oppose par ailleurs au terme « multiculturel », terme qui regroupe des acceptions différentes, voire contradictoires, autour de modèles (assimilationniste, intégrationniste et pluriculturel) qui abordent le contact culturel sur la séparation entre les dimensions politique et identitaire et sur l'opposition entre culture d'origine et culture d'accueil dans le cadre de la coprésence de plusieurs ethnies et cultures dans le même espace. M. Abdallah-Preteille et L. Porcher⁶ définissent l'interculturel comme une perspective éducative qui favorise la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs liés à la diversité culturelle. L'interculturel se définit donc comme une réponse pragmatique aux problèmes de communication et éducatifs, face au multiculturalisme de nos sociétés contemporaines.

Dans le domaine de la didactique, le Conseil de l'Europe établit cette définition :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.⁷

L'éducation interculturelle, qui répond d'abord à l'exigence d'intégration de divers groupes dans une société pluriethnique, devient ensuite un souci pédagogique pour les enseignants et les didacticiens des langues et cultures étrangères voulant modifier les démarches d'acquisition de la compétence culturelle, partie intégrante de la compétence communicative. G. Zarate⁸ insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas d'emmener l'étudiant étranger à la compétence culturelle du natif mais de lui faire comprendre les implicites d'appartenance

à une culture étrangère à partir de sa propre reconnaissance culturelle, qui lui permettra de relativiser ses certitudes en même temps qu'il prend conscience de la société où son apprentissage de la langue le conduira à des expériences de contacts, à l'écart des stéréotypes, qui lui permettront des interactions et des discours cohérents et compétents.

Le concept d'identité se trouve au centre de la réflexion sur l'interculturel. La construction identitaire est dialogique, on ne l'appréhende qu'à partir de l'autre, de l'expérience de l'altérité qui se trouve au centre de l'interaction verbale. Posséder une identité signifie éprouver un sentiment d'appartenance, d'affiliation à un groupe mais aussi de référence, de reconnaissance au sein d'un groupe. L'identité devient explicite dans un contexte de comparaison et le contact culturel est le mécanisme sociologique qui permet cette comparaison⁹. L'interculturel propose une évolution identitaire au sein du contact culturel où l'identification doit se produire à travers la négociation d'affinités et d'oppositions à partir de la gestion du relativisme culturel. La langue se trouve au centre du processus d'identification comme instrument de la construction identitaire : non seulement elle est un des principaux traits définatoires de l'identité personnelle et ethnique, mais elle est aussi notre principale source d'information pour nous former une opinion de l'autre ; les traits linguistiques sont des marqueurs identitaires dans la perception de l'autre et l'expérience de l'altérité, qui n'est pas l'expérience de la différence de l'autre mais la rencontre de l'autre.

Si comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et les identifier, dans la classe de FLE la confrontation des représentations qui permettent de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible aboutira à une réflexion sur les stéréotypes. Dans l'approche interculturelle la démarche de l'enseignant est double : d'abord on amène les étudiants à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible, ensuite il faut les entraîner à prendre conscience du caractère relatif de leur rapport aux valeurs. Mais surtout il faut commencer par valoriser la culture et la langue cible afin de s'en servir comme outil de développement linguistique et vecteur de reconnaissance identitaire. Notre but devrait être donc d'aider nos élèves à construire leur sentiment d'appartenance (affiliation affective et reconnaissance) à une communauté linguistique et culturelle plurielle : celle des francophonies.

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. La didactique interculturelle considère la situation de communication comme un espace-problème et l'interaction comme un problème à résoudre. L'emploi du texte littéraire en français dans la classe de FLE nous permet de travailler la découverte interculturelle à travers le potentiel de connaissances ethnographiques et d'attitudes socio-affectives qu'il mobilise.

Mais quels sont les textes littéraires que nous devons privilégier dans la classe de FLE ? D'après ce que nous venons d'expliquer, il nous faudrait choisir des textes qui abordent des processus identitaires et du rapport à l'autre. Récemment

une monographie de la revue *Le Français dans le Monde*¹⁰, intitulée « Altérité et identités dans les littératures de langue française » devançait la polémique du Manifeste « Pour une littérature-monde » en proposant de redessiner la carte des nouveaux espaces littéraires et identitaires de la francophonie dans une perspective interculturelle mais soulignant que la francophonie littéraire constitue la forme moderne par excellence d'un ensemble de phénomènes liés à la rencontre avec l'autre. Cette monographie regroupe les textes en trois axes thématiques : les récits de la représentation de l'altérité, les récits de la quête identitaire et ceux qui contribuent à la reconstruction d'identités culturelles et linguistiques, et nous pouvons constater la constante de la problématique du déplacement et de la migration, migration culturelle voulue ou subie.

Au Québec et en Belgique, Monique Lebrun, Sylvie Loslier et Luc Collès, entre autres, ont travaillé sur les implications pédagogiques de la littérature francophone de l'immigration, du métissage et de l'exil et de leur place dans l'approche interculturelle. Ils concluent que ce champ littéraire revitalise les littératures francophones puisqu'on y trouve une ouverture culturelle à la différence et à l'étrangeté et qu'il permet aux enseignants de traiter certains objectifs socio-culturels, dont le relativisme. Ils affirment aussi que *pour être acceptés dans le champ de la littérature nationale, les migrants doivent, entre autres, parler de la langue et du pays, deux concepts fondateurs de la littérature de la majorité*¹¹. Quand on choisit une langue, on choisit un réseau d'appartenances et l'expérience des écrivains étrangers qui ont choisi le français comme langue de création nous permet d'établir un corpus de textes qui mettent en scène la construction de ces appartenances. Il se peut que nous, enseignants, nous puissions confronter nos étudiants à ces miroirs pour qu'ils établissent un rapport personnel d'affiliation affective et de reconnaissance identitaire dans la langue étrangère qu'ils ont choisie et qu'ils profitent de cette expérience inévitable de l'altérité que suppose l'accès à une nouvelle culture.

Ces auteurs qui ont choisi le français comme langue de création littéraire constituent de véritables « passeurs culturels ». Ce terme a été utilisé pour décrire la mission pédagogique actuelle des enseignants¹² et pour définir la responsabilité des traducteurs, mais ce terme sert de façon très précise à dessiner le profil de ces auteurs qui vivent entre deux ou plusieurs langues et cultures et qui écrivent le parcours du contact culturel et de la (re)construction identitaire dans la passerelle entre deux sociétés. Parmi ces passeurs culturels, notre attention s'est portée sur ceux qui ont fait le récit de la rencontre et de l'acquisition de la langue française. Ce sont des textes qui nous permettent de montrer le conflit et l'admiration, la difficulté et l'appropriation, l'exclusion et la reconnaissance en même temps qu'ils tracent la passion de la communication et de la création dans une langue étrangère, le français.

Le texte de l'écrivaine suisse d'origine hongroise Agota Kristof, *L'analphabète*¹³, raconte l'apprentissage du français au moment de l'exil et la difficulté permanente et passionnante de l'écriture, création qui rappelle à la narratrice à chaque instant sa condition d'analphabète :

Je parle le français depuis plus de trente ans, je l'écris depuis vingt ans, mais je ne le connais toujours pas. Je ne parle pas sans fautes, et je ne peux l'écrire qu'avec

l'aide de dictionnaires fréquemment consultés. C'est pour cette raison que j'appelle la langue française une langue ennemie, elle aussi. Il y a encore une autre raison, et c'est la plus grave : cette langue est en train de tuer ma langue maternelle. (p.24)

Le soir, je rentre avec l'enfant. Ma petite fille me regarde avec des yeux écarquillés quand je lui parle en hongrois. Cinq ans après être arrivée en Suisse, je parle le français, mais je ne le lis pas. Je suis redevenue une analphabète. Moi, qui savais lire à l'âge de quatre ans. Je connais les mots. Quand je les lis, je ne les reconnais pas. Les lettres ne correspondent à rien. Le hongrois est une langue phonétique, le français, c'est tout le contraire. (p.52)

Je sais que je n'écrirai jamais le français comme l'écrivent les écrivains français de naissance, mais je l'écrirai comme je le peux, du mieux que je le peux. Cette langue, je ne l'ai pas choisie. Elle m'a été imposée par le sort, par le hasard, par les circonstances. Écrire en français, j'y suis obligée. C'est un défi. Le défi d'une analphabète. (pp. 54-55)

Nous trouvons d'autres réflexions sur la langue française et sur le dialogue entre les cultures dans l'œuvre de l'auteur d'origine chinoise François Cheng, notamment dans son livre *Le dialogue*¹⁴, où il décrit son passage du chinois au français en même temps qu'il dessine le passage obligé par la perte d'identité de l'exil vers la construction d'une nouvelle identité dans la perspective de l'interculturel :

Je suis devenu un Français de droit, d'esprit et de coeur (...) à partir de ce moment où j'ai résolument basculé dans la langue française. (p. 38).

M'enraciner non seulement dans ma terre d'accueil, ce qui est déjà beaucoup pour un exilé, mais proprement dans l'être, puisque, par cette nouvelle langue, j'ai accompli l'acte, je le répète, de nommer à neuf les choses, y compris mon propre vécu. (p. 79).

Par-delà l'aventure linguistique, n'y a-t-il pas lieu d'étendre notre regard en le tournant, à nouveau, vers un questionnement plus global, celui qui touche l'échange culturel en général, dont l'urgence nous concerne tous? (p. 80).

Dans son roman *Le Dit de Tianyi*¹⁵, c'est la perte d'identité qui est racontée, liée à la souffrance de l'exil :

À Paris, j'éprouvais pour la première fois mon étrangeté, accentuée encore par mon statut d'étranger (...) Plus rien ne semblait garantir mon identité ni justifier ma nécessité d'être là. Pire qu'exclu, je me sentais séparé. Séparé des autres, séparé de soi, séparé de tout. Je suis venu ici pour apprendre la peinture. J'affronte un métier qui ne s'apprend pas : exister (...). "L'enfer c'est les autres", pour moi, au contraire, l'enfer, je le vérifiais à mes dépens, c'est d'être toujours autre soi-même, au point d'être de nulle part. (pp. 212-213)

Le rapport à la langue choisie et apprise et l'expérience de l'altérité se trouve dans l'œuvre de l'écrivain d'origine grecque Vassilis Alexakis dans son roman *Paris-Athènes*¹⁶, mais toute son œuvre se construit sur l'expérience et la fascination de la langue étrangère, comme par exemple ses romans *La langue maternelle* et *Les mots étrangers* :

Je n'ai nulle envie de me brouiller avec le français. Tant pis si certains Français ne comprennent pas qu'on puisse écrire dans une langue étrangère par goût, délibérément. Tant pis s'ils considèrent que les ouvrages écrits par des étrangers en français ne méritent l'attention

que s'ils garantissent le dépaysement. Tant pis si je dois m'entendre poser, jusqu'à la fin de mes jours la question - Ah bon? Vous écrivez en français? Même chez mon éditeur, on m'a déjà demandé, après lecture d'un manuscrit, à l'abri des oreilles indiscretes :

- Tu ne t'es fait aider par personne?

Tant pis si l'on désapprouve mes allées-venues entre deux langues, si l'on y voit le signe d'une déplorable légèreté. Je continuerai à écrire en français tant que j'aurai envie -tant que je vivrai dans ce pays, probablement. Il se peut que je doive un jour me séparer de cette langue, il se peut que ce jour soit proche. Mais il n'y a aucune raison qu'on se sépare en mauvais termes. Je suis incapable de dire après toutes ces années où j'ai vu défiler devant mes yeux tant de mots français, souvent écrits de ma propre main, où j'ai entendu tant de mots français, ce que le français m'a apporté au juste. Mais je pense que c'est beaucoup. Je lui dois mes livres -mais il me les doit aussi. Je sais bien qu'ils ne représentent rien au sein de cette formidable montagne de livres qui sont produits tous les ans en France. Mais ce rien, c'était quand même ce que je pouvais faire de mieux. (p.127)

Jorge Semprún, dans son roman *Adieu, vive clarté*¹⁷, entreprend le récit de l'arrachement violent à l'Espagne, de la douleur de l'exil et de l'enracinement parisien. Autant il nous transmet sa passion pour le français et son apprentissage lié à la littérature, autant il porte un regard critique sur la représentation de l'étranger et la xénophobie en France qui peut être pertinent pour nos étudiants dans notre profil actuel de société d'accueil:

Les poèmes de Baudelaire m'ouvrirent l'accès à la beauté de la langue française. À sa beauté concrète et complète, j'entends : beauté du son autant que du sens, prosodique autant que conceptuelle, sensuelle autant que significative. Jusque là, le français m'avait été presque exclusivement une langue écrite, aux qualités quasiment abstraites. Langue de lecture, donc, de silence intime et solitaire. (pp. 61-62)

Quelques minutes plus tôt, ce jeudi après-midi (...) j'étais entré dans une boulangerie qui se trouvait alors au point d'oblique convergence des rues Racine et de l'École-de-Médecine. J'y avais demandé un croissant, ou un petit pain, je ne sais plus quelle minime nourriture terrestre. Mais la timidité, d'un côté, (...) et d'un autre côté, mon accent, qui était alors exécrable -j'ai déjà dit que le français était pour moi presque exclusivement une langue écrite- ont fait que la boulangère n'a pas compris ma demande. Que j'ai réitérée, de façon encore plus balbutiante, probablement, en sorte qu'elle fut encore moins compréhensible. Alors, toisant le maigre adolescent que j'étais, avec l'arrogance des boutiquiers et la xénophobie douce -comme on dit d'une folie inoffensive- qui est l'apanage de tant de bons Français, la boulangère invectiva à travers moi les étrangers, les Espagnols en particulier, rouges de surcroît, qui envahissaient pour lors la France et ne savaient même pas s'exprimer. (...) C'est probablement à cette époque, durant ces premières semaines d'exil (...) dans la tristesse du déracinement, la perte de tous les repères habituels (langue, mœurs, vie familiale), qu'est née ou qu'a cristallisé la fatigue de vivre qui m'habite depuis lors, comme une gangrène lumineuse, une présence aiguë de néant. (pp.65-66)

La passion pour la langue française et sa valorisation est au centre de l'œuvre de l'écrivain russe Andreï Makine : *Le testament français* et *Cette France qu'on oublie d'aimer*¹⁸ abordent le rapport à la langue de création littéraire comme une vocation née de la métaphore de la greffe, qui résout la dichotomie du double regard russe et français sur le monde à travers la prise de la parole initiatrice :

« Notre langue » ! Par-dessus les pages que lisait notre grand-mère, nous nous regardâmes, ma sœur et moi, frappés d'une même illumination : « ...qui n'est pas pour vous une langue étrangère ». C'était donc cela, la clef de notre Atlantide ! La langue, cette mystérieuse matière, invisible et omniprésente, qui atteignait par son essence sonore chaque recoin de l'univers que nous étions en train d'explorer. Cette langue qui modelait les hommes, sculptait les objets, ruisselait en vers, rugissait dans les rues envahies par les foules, faisait sourire une jeune tsarine venue du bout du monde... Mais surtout, elle palpait en nous, telle une greffe fabuleuse dans nos cœurs, couverte déjà de feuilles et de fleurs, portant en elle le fruit de toute une civilisation. Oui, cette greffe, le français. (p.56)
Mais ma plus grande initiation, cet été, fut de comprendre comment on pouvait être français. Les innombrables facettes de cette fuyante identité s'étaient composées en un tout vivant. C'était une manière d'exister très ordonnée malgré ses côtés excentriques. La France n'était plus pour moi un simple cabinet de curiosités, mais un être sensible et dense dont une parcelle avait été un jour greffée en moi. (p. 126)

Le déchirement entre deux langues dans le cadre de la colonisation occupe l'œuvre d'Assia Djebar, écrivaine d'origine algérienne, qui dans sa langue de création littéraire, le français « langue marâtre », ne peut qu'assumer la disparition d'une identité, d'un passé qui, voulant être récupéré, conduit au mutisme, à la disparition de la langue. C'est une thématique qui revient dans plusieurs de ses romans, notamment *La disparition de la langue française* et *L'amour, la fantasia*¹⁹ :

Je cohabite avec la langue française: mes querelles, mes élans, mes soudains ou violents mutismes forment incidents d'une ordinaire vie de ménage. (...) Le français m'est langue marâtre. Quelle est ma langue disparue, qui m'a abandonnée sur le trottoir et s'est enfuie? ... Langue mère idéalisée ou mal-aimée, livrée aux hérauts de foire ou aux seuls gèoliers! ... Sous le poids des tabous que je porte en moi comme héritage, je me retrouve désertée des chants de l'amour arabe. Est-ce d'avoir été expulsée de ce discours amoureux qui me fait trouver aride le français que j'emploie? (...) Après plus d'un siècle d'occupation française -qui finit, il y a peu, par un écharnement- un territoire de langue subsiste entre deux peuples, entre deux mémoires; la langue française, corps et voix, s'installe en moi comme un orgueilleux préside, tandis que la langue maternelle, tout en oralité, en hardes dépenaillées, résiste et attaque, entre deux essoufflements. Le rythme du "rebato" en moi s'éperonnant, je suis à la fois l'assiégé étranger et l'autochtone partant à la mort par bravade, illusoire effervescence du dire et de l'écrit. (p. 67)

Nombreux sont les auteurs que nous pouvons proposer à nos étudiants dans ce corpus élaboré dans le but de l'approche interculturelle de l'expérience de construction d'appartenance dans l'apprentissage du français comme langue étrangère : Milan Kundera, Ying Chen, Marco Micone, Amin Maalouf, Nancy Huston, Leïla Sebbar, Dai Sijie, Brina Svit, Nimrod, entre autres, sont des auteurs qui font le récit de leur parcours identitaire autour de la création littéraire en français, langue non maternelle. Comme passeurs culturels, ils représentent cette littérature-monde en langue française qui traduit l'ouverture de la francophonie dépassant le rapport géopolitique réducteur et trop connoté. C'est la pluralité de rencontres dites et écrites dans la même langue, le français, qui peut convaincre nos élèves de leur choix et de leur place dans l'acquisition de la langue et la culture cible :

*Il n'y a que la langue. Si un étranger vient dans un pays parce qu'il en choisit la langue, il trouvera son lieu. Mais il trouve son lieu où ? Simplement dans cette langue.*²⁰

Notes

¹ Le rapport intégratif-évolutif conçoit la culture comme un objet d'apprentissage signifiant qui structure l'identité. La culture suppose une posture épistémologique qui implique une position de recherche, de questionnement et de critique. C.f. Falardeau, E., Simard, D., 2007, Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. In: *Canadian Journal of Education* 30, pp. 1-24.

² Nous ajouterons à ces faits, l'entrée à l'Académie Française de deux écrivains de la "francophonie", ou plutôt de la littérature en langue française qui ne s'inscrivent pas dans la littérature nationale : François Cheng, écrivain d'origine chinoise, et Assia Djebar, écrivaine algérienne.

³ Nombreux articles ont été publiés à ce sujet: La littérature francophone n'appartient pas aux lettres françaises, A. Mabanckou, *Le Monde*, Edition du 19.03.06; La francophonie, une réalité oubliée, A. Diouf, *Le Monde*, Edition du 20.03.07; La littérature sans le monde, J.G. Lapacherie, www.mondesfrancophones.com, 04.07.07; La littérature-monde en français: un bien commun en danger, A. Mabanckou, D. Picouly, *Libération*, Edition du 14.07.07; Contre la littérature francophone, A. Maalouf, *Le Monde*, Edition du 09.04.06.; À l'échelle du monde, M. Le Bris, www.rfi.fr, Edition du 15.03.07.

⁴ Le Bris, M. et al., 2007, *Pour une littérature -monde*, Paris: NRF.

⁵ Nimrod, 2008, *La Nouvelle Chose française*, Arles: Actes Sud.

⁶ Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.

⁷ Conseil de l'Europe, 1986, *L'Interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg; citado en De Carlo, M., 1998, *L'interculturel*, Paris: Clé International, p.41.

⁸ Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Hachette.

⁹ Ferréol, G. Jucquois, G., (dir.), 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris: Armand Colin, pp. 151-161.

¹⁰ *Le Français dans le Monde*, juillet 2004, «Altérité et identités dans les littératures de langue française », Paris : Clé International.

¹¹ Lebrun, M., L. Collès, 2007, *La littérature migrante dans l'espace francophone*, Louvain: E.M.E., p.330.

¹² Zakhartchouk, J.M., 1999, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris: ESF.

¹³ Kristof, A., 2004, *L'analphabeté*, Genève : Éditions Zoé.

¹⁴ Cheng, F., 2002, *Le dialogue*, Paris: Desclée de Brouwer.

¹⁵ Cheng, F. 1998, *Le Dit de Tianyi*, Paris: Livre de poche.

¹⁶ Alessakis, V., 1997, *Paris-Athènes*, Paris: Fayard.

¹⁷ Semprún, J., 2003, *Adieu, vive clarté*, Paris: Gallimard, Folio.

¹⁸ Makine, A., 1995, *Le testament français*, Paris : Gallimard, Folio. 2006, *Cette France que l'on oublie d'aimer*, Paris: Flammarion.

¹⁹ Djebar, A., 1985, *L'amour, la fantasia*, Paris: Livre de Poche. 2003, *La disparition de la langue française*, Paris: Albin Michel.

²⁰ Velter, A., 29.04.89, *Le Monde des livres*, « Entretien avec Edmond Jabès », p. 21.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L.1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Alessakis, V. 1997. *Paris-Athènes*. Paris: Fayard.

- Collès, L. 2007. *L'interculturel, des questions vives pour le temps présent*. Louvain: E.M.E.
- Condei, C., Dufays, J.L., Lebrun, M.. 2006. *L'interculturel en francophonie*. Louvain: E.M.E.
- Cheng, F. 1998. *Le Dit de Tianyi*. Paris: Livre de poche.
- Cheng, F.. 2002. *Le dialogue*. Paris: Desclée de Brouwer.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris: Clé International.
- Djebar, A.1985. *L'amour, la fantasia*. Paris: Livre de Poche.
- Djebar, A.,2003. *La disparition de la langue française*. Paris: Albin Michel.
- Falardeau, E., Simard, D.. 2007. Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. In: *Canadian Journal of Education* 30.
- Ferréol, G. Jucquois, G. (dir.) 2003. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
- Kristof, A.. 2004. *L'analphabète*. Genève : Éditions Zoé.
- Le Bris, M. et al., 2007. *Pour une littérature -monde*, Paris: NRF.
- Lebrun, M., Collès, L. 2007. *La littérature migrante dans l'espace francophone*. Louvain: E.M.E.
- Makine, A.1995. *Le testament français*. Paris : Gallimard, Folio.
- Makine, A.. 2006. *Cette France que l'on oublie d'aimer*. Paris: Flammarion.
- Nimrod, 2008. *La Nouvelle Chose française*, Arles: Actes Sud.
- Semprún, J. 2003. *Adieu, vive clarté*. Paris: Gallimard, Folio.
- Velter, A. 29.04.89, *Le Monde des livres*, « Entretien avec Edmond Jabès ».
- Zarate, G.1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zakhartchouk, J.M. 1999. *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.