

Démarches interculturelles

La littérature peut tout !¹ L'enseignement du texte littéraire pour la découverte de l'altérité

Maddalena DE CARLO, Elisabetta SIBILIO, Università di Cassino e del Lazio Meridionale - IT

Résumé

Dans cette contribution, nous nous interrogeons sur le rôle que l'enseignement de la littérature dans les contextes scolaires et universitaires peut jouer pour former des individus et des citoyens capables non seulement d'apprécier la valeur esthétique des productions littéraires de tout temps et de toutes aires géographiques et culturelles, mais aussi de réfléchir sur la condition humaine et sur l'universalité de certaines expériences de vie des êtres humains, en dépit de la grande variété de leurs modalités d'expression. Pour atteindre ce but, nous avons choisi nous pencher dans cette contribution sur des récits de vie qui racontent l'expérience de la migration, de l'exil, du deuil et du sens de perte qu'ils engendrent, en tant que lieu de réflexion privilégié sur la nature paradoxale de toute expérience humaine se situant entre appartenance et étrangeté.

Mots clés : didactique de la littérature, littérature de la migration, éducation à l'altérité

Abstract

In the present contribution, we question the role that the teaching of literature can play in educating students not only to appreciate the aesthetic value of literary productions of all times and from all geographical and cultural areas, but also to reflect on the universality of some human experiences, despite the wide variety of their modes of expression. To achieve this goal we focus on life stories telling about migration, exile and the sense of loss they engender. Apart from the specific life stories, the narration of these kind of events can represent a privileged way to reflect upon the nature of any human experience, lying between belonging and strangeness.

Keywords: didactics of literature, literature of migration, education to otherness

Resumen

En el presente artículo, nos preguntamos por el papel que la enseñanza de la literatura en los contextos escolares y universitarios puede jugar para formar individuos y ciudadanos capaces de apreciar no sólo el valor estético

¹ Todorov (2007, 61).

de las producciones literarias de todas las épocas y de todas las áreas geográficas y culturales, sino también de reflexionar sobre la condición humana y sobre la universalidad de ciertas experiencias de vida de los seres humanos a pesar de la gran variedad de sus modalidades de expresión.

Para lograr este objetivo, teniendo en cuenta las urgencias impuestas por la oleada creciente de xenofobia a la que asistimos, en este artículo hemos elegido focalizar nuestra atención sobre los relatos de vida que cuentan la experiencia de la migración, el exilio, el duelo y el sentimiento de pérdida que engendran, como lugar de reflexión privilegiado sobre la naturaleza paradójica de toda experiencia humana que se sitúa entre afiliación y extrañamiento.

Palabras clave: didáctica de la literatura, literatura de la migración, educación para la diversidad

Introduction

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE a suivi des parcours quelque peu différents dans la classe de langue maternelle² et de langue étrangère. En effet, si le prestige des *Lettres* n'a jamais été mis en question dans les systèmes d'enseignement nationaux, dans la classe de langue étrangère la présence du texte littéraire a été fortement liée aux approches didactiques qui se sont succédé.

Pendant longtemps, la méthode grammaire-traduction, calquée sur l'enseignement des langues classiques, s'est donné comme but de mettre les apprenants en contact avec l'expression la plus élevée de la culture et de la langue d'un pays par l'étude de ses œuvres littéraires.

À partir de l'avènement des méthodes directes ou naturelles, déjà à la fin du XIX^e siècle, l'intérêt pour la littérature diminue, les apprenants sont confrontés à la langue parlée dans des contextes de vie quotidienne, l'objet de leur apprentissage étant la conversation courante. Les méthodes audio-orales et audio-visuelles, concentrées sur l'apprentissage de la langue orale, continuent à exclure la langue littéraire de leur répertoire.

Plus tard, les approches communicatives ont montré au fil du temps des attitudes différentes. Pendant longtemps le texte littéraire,

² Nous utilisons ce terme pour indiquer la langue de scolarité, indépendamment de la langue première de chaque apprenant.

considéré trop complexe et trop loin des besoins communicatifs des apprenants, a été banni du matériel linguistique proposé en classe. Graduellement, on assiste à des tentatives d'intégrer les textes littéraires pour analyser ses caractéristiques pragmatiques ou, dans une perspective sociologique, pour comprendre certains aspects socio-culturels des contextes de production.

Plus récemment, l'édition de 2018 du *Volume complémentaire* du CECR prend en considération l'importance de la valeur esthétique du texte et de son impact sur la motivation des apprenants, et inclue dans les nouvelles échelles, entre autres, des descripteurs :

- *mettant en valeur certains domaines innovants du CECR où aucune échelle de descripteurs n'avait été proposée en 2001 mais dont la présence était devenue de plus en plus pertinente ces vingt dernières années, en particulier pour la médiation et la compétence plurilingue/pluriculturelle ;*
- *répondant aux demandes de descriptions plus détaillées de la compréhension orale et écrite dans les échelles existantes et de nouveaux descripteurs dans d'autres activités communicatives telles que l'interaction en ligne, l'usage des télécommunications, **l'expression des réactions à l'écriture créative et à la littérature** » (CECR, *Volume complémentaire*, 2018, 23)³.*

La prise en compte du texte littéraire semble se situer ici dans une perspective récente en didactique de la littérature, centrée moins sur le texte lui-même que sur une esthétique de la réception.

Dans notre contribution, nous ne ferons pas systématiquement la différence entre enseignement du texte littéraire en classe de langue maternelle ou étrangère ; à partir de la situation italienne, qui est la nôtre, et de notre expérience d'enseignants de langue et de littérature française en Italie, nous allons parcourir quelques-unes des orientations de la didactique du texte littéraire pour en dégager les points de force et les criticités, afin de comprendre comment l'étude de la littérature peut contribuer à la formation d'apprenants vivant, à l'époque de la globalisation, l'expérience des sociétés complexes multiculturelles, hyper-médiatisées, en transformation rapide et constante. Nous ne poserons donc pas la question de la lecture des textes en traduction ou en langue originale. Nous partons du

³ Notre mise en relief.

présupposé que ce choix est lié au type de texte choisi, au niveau de compétence linguistique des apprenants et aux objectifs pédagogiques et didactiques poursuivis. Tout en valorisant l'accès aux textes dans leur forme intégrale, il serait très réducteur de limiter la sélection aux seuls textes que les apprenants peuvent lire dans la langue originale ; notre expérience de lecteurs nous a d'ailleurs confrontées à la lecture de textes traduits comme seule voie d'accès à des chefs d'œuvres littéraires mondiaux que nous n'aurions jamais pu apprécier différemment.

Nous ne rentrerons pas non plus dans le débat théorique de la définition de littérature et de littérarité. Si nous mettons en question les limites des canons littéraires attestés, ce sera uniquement dans le but d'élargir le panorama à d'autres contextes culturels qui ont, pour leur part, constitué au fil du temps d'autres traditions artistiques. Par ailleurs, les critiques à la notion de canon, en particulier de canon occidental, ont mis en évidence sa partialité et son ethnocentrisme. Un enseignement de la littérature qui se propose comme objectif principal de former « *un membre actif, critique, réfléchi et empathique d'une communauté d'égaux, capable d'échanger des idées dans le respect et la compréhension des gens issus des horizons les plus divers* » (Nussbaum, 2015) doit aussi faire réfléchir les apprenants sur le fait que les canons littéraires sont des formations sociales, donc situées historiquement et géographiquement, relatives et dynamiques.

Notre intérêt est donc principalement didactique et éducatif : nous nous interrogeons sur le rôle que l'enseignement de la littérature dans les contextes scolaires et universitaires peut jouer pour former des individus et des citoyens capables non seulement d'apprécier la valeur esthétique des productions littéraires de tout temps et de toutes aires géographiques et culturelles, mais aussi de réfléchir sur la condition humaine et sur l'universalité de certaines expériences de vie des êtres humains, en dépit de la grande variété de leurs modalités d'expression. Dans ce sens, l'accès à la littérature ne devrait pas être l'apanage des élites intellectuelles, ou affaire de spécialistes, mais l'occasion pour tous et chacun de voir exprimés de façon originale sentiments, réflexions, soucis, joies et angoisses pour « *mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. [...]* » (Todorov, 2007, 61).

Pour atteindre ce but, compte tenu des urgences imposées par la vague croissante de xénophobie à laquelle nous assistons, nous avons choisi nous pencher dans cette contribution sur des récits de vie qui racontent l'expérience de la migration, de l'exil, du deuil et du sens de perte qu'ils engendrent, en tant que lieu de réflexion privilégié sur la nature paradoxale de toute expérience humaine se situant entre appartenance et étrangeté.

1. De l'histoire de la littérature à la théorie de la littérature

Les disciplines scolaires ainsi que leur enseignement, avec les modalités de transmission choisies, les contenus sélectionnés et les objectifs poursuivis ont été, de tous temps, strictement liées à une conception générale de la culture et du rôle que celle-ci doit jouer à l'intérieur d'une société déterminée.

Ainsi, en Italie, au moment de la construction de l'unité nationale dans la seconde moitié du XIX^e siècle, l'enseignement de la littérature se proposait deux buts principaux : former une conscience nationale et fournir un modèle linguistique. Les deux finalités étaient poursuivies suivant une approche historique : l'étude par étapes chronologiques des œuvres monumentales de la littérature nationale permettait, d'une part, de diffuser des valeurs éthiques et sociales à partager de la part des citoyens qu'on se proposait de forger et, de l'autre, de souligner le continuum linguistique aisément observable dans la langue littéraire italienne au cours des siècles, une langue capable d'exprimer un sentiment d'appartenance nationale au-delà de la fragmentation linguistique et politique qui avait caractérisé l'Italie jusqu'alors.

Dans ce cadre, l'enseignement de la littérature a coïncidé de fait avec l'enseignement de l'*histoire* de la littérature, les différents auteurs constituant les jalons d'un chemin qui se déroule au fil des siècles : leur vie, le contexte historique dans lequel ils agissent, sont les contenus principaux sur lesquels se focalisait l'enseignement.

Cette approche de l'enseignement de la littérature est encore très répandue, bien que, dans les années successives, d'autres modalités se soient imposées dans le domaine de la recherche linguistique et de la critique littéraire, et par la suite dans les instructions officielles et dans la formation des enseignants.

C'est à partir des années 70 qu'en Italie commencent à s'affirmer les études structuralistes de souche française, à leur tour inspirées du formalisme russe. Suivant cette nouvelle perspective, le texte littéraire est un objet à analyser avec des instruments et méthodes scientifiques ; pour le comprendre dans son autonomie, il est nécessaire d'en étudier la spécificité du point de vue formel, son sens étant saturé par sa forme. De l'enseignement de l'histoire de la littérature on est passé alors à l'enseignement de la *théorie* de la littérature, laissant la littérature en tant que telle, encore une fois, en second plan. La complexité de cette approche n'étant pas adaptée à un public scolaire, son adoption a souvent été réduite à une application mécanique de procédures banalisées : de la division d'un texte en séquences, au repérage des différentes fonctions des personnages, à la définition de la focalisation narrative, sans que ce processus ait véritablement rapproché les lecteurs-apprenants à l'objet d'analyse. C'est le danger de l'hyper-technisation de l'étude du texte littéraire, dénoncé par Todorov il y a une douzaine d'années dans son pamphlet *La littérature en péril* (2007) : l'un des intellectuels qui a contribué à promouvoir en France le structuralisme et la narratologie dans les années 70, plaide ici pour un retour à un enseignement de la littérature, où les instruments d'analyse représentent un moyen pour la compréhension et non une fin en soi. Todorov propose une approche humaniste du texte littéraire qui remplace, à sa dissection, la quête d'un sens personnel de la part du lecteur.

2. Du côté du récepteur⁴

Dans la recherche linguistique italienne, la capacité de compréhension est l'un des domaines d'investigation privilégié par Tullio De Mauro, un des intellectuels parmi les plus actifs dans le mouvement de renouvellement du système éducatif depuis les années 70. Au cœur de ses réflexions scientifiques, la dimension sémiotique du/des langage/s comme moyens de construction de sens de la part de tout locuteur. Au cœur de ses préoccupations éthiques, la fondation d'une discipline, la *linguistique éducative*, capable

⁴ *Du côté du récepteur* (notre traduction) est le titre d'un texte de Tullio De Mauro (*Dalla parte del ricevente*, 1988) dans lequel il expose ses idées innovantes sur les processus de compréhension.

d'élaborer des modèles théoriques qui explorent les rapports entre développement des capacités sémiotiques et développement intellectuel et affectif. Ses études sur la sémantique reposent, entre autres, sur la conception du langage comme instrument du processus d'élaboration du sens à l'intérieur de la faculté générale de symbolisation de l'espèce humaine et sur la capacité de réflexion métalinguistique, clé du processus de création et interprétation du sens. Dans ce cadre, dès les années 90, De Mauro s'est souvent penché sur le thème de la compréhension, pour lui étroitement lié au thème de la signification :

[...] nous devons explorer systématiquement et analytiquement l'autre moitié du ciel linguistique et sémiotique, c'est-à-dire la réception et la compréhension (De Mauro, 1993, 41).

À un modèle simpliste de la compréhension, issu des études sur l'intelligence artificielle, selon lequel la compréhension serait symétrique à la production, De Mauro oppose une conception du processus de signification caractérisé par sa nature approximative et indéterminée :

[...] un mouvement semblable à ceux qui explorent et tâtent le tronc d'un arbre ou la paroi d'une montagne pour trouver un appui. [...] Ainsi, grimpent-ils, par hypothèses, tentatives, retours en arrière, nouveaux départs et ce chemin n'est qu'un des chemins possibles pour monter plus haut (De Mauro, 1999, 58).⁵

Vers cette focalisation sur le processus de compréhension converge dans ces mêmes années, une nouvelle conception de la didactique du texte littéraire fondée sur l'herméneutique contemporaine (Luperini, 1998, 2000), où la classe est conçue comme une communauté interprétative et l'enseignant comme un médiateur culturel. La co-construction du sens de la part du lecteur / apprenant dans le groupe-classe permet d'atteindre des objectifs de nature différente : la liberté d'exprimer légitimement sa propre interprétation et de découvrir dans l'œuvre littéraire un sens *pour soi*, le rend protagoniste et le motive à une lecture approfondie et personnelle. Par ailleurs, la confrontation des différentes interprétations entre paires entraîne l'apprenant à argumenter ses

⁵ Voir à ce propos : De Carlo, Bonvino, sous presse.

propres idées et à accepter celles des autres, contribuant ainsi à la réalisation d'un espace éducatif démocratique. Cette attitude dialogique, qui peut être cultivée en classe à partir de toute thématique, trouve dans le texte littéraire un matériel particulièrement fécond, non seulement pour sa valeur esthétique, mais surtout pour son pouvoir de libérer l'imagination narrative, de stimuler l'empathie (Nussbaum, 2010) et la capacité d'identification avec *d'autres vies que la nôtre*.

3. Narration et connaissance

Spécialistes de différents domaines – psychologie, philosophie, historiographie (Stern, 1982 ; Ricœur, 1990 ; Ginzburg, 1979) – concordent depuis plusieurs années sur le fait que la dimension narrative représente une des formes de fonctionnement de la pensée humaine et un lieu de construction de l'identité individuelle et collective. En psychopédagogie, Bruner (1990) suppose l'existence de deux modalités de base de la pensée par lesquelles les êtres humains organisent leur connaissance du monde : l'argumentation (pensée propositionnelle) et le récit d'histoire (pensée narrative) : la pensée narrative aide les individus à se créer une version du monde à l'intérieur de laquelle ils peuvent s'imaginer une place pour eux-mêmes. La mise en mots de nos expériences nous permet de nous situer par rapport aux événements et de les interpréter dans un cadre cohérent : nous inventons notre roman où nous définissons qui nous sommes, ce qui nous est arrivé et pourquoi. De cette façon nous sommes amenés à structurer non seulement le passé (ce qui nous est arrivé) et le présent (ce que nous sommes), mais aussi le futur (ce que nous désirons pour nous dans l'avenir).

Ces histoires nous offrent la possibilité de penser « autrement » par rapport à la pensée propositionnelle, d'imaginer d'autres parcours laissant ouvert un espace pour la surprise, l'espoir, l'imprévu :

[...] nous vivons simultanément dans ces deux modes : celui, austère mais bien délimité, du mode de pensée paradigmatique, et celui, plein de défis, du récit. C'est en réalité lorsque nous perdons de vue que les deux modes de pensée sont liés l'un à l'autre que nous cessons d'être à même de faire face aux événements (Bruner, 2005, 123).

L'action structurante de la narration a été également théorisée par Ricœur (1990) dans son étude sur la construction de l'identité, où il développe le concept d'« identité narrative ». Si le terme *identité* implique la notion d'identique et donc imperméable aux changements et aux échanges, la narrativité, pour sa part, suggère les idées de déroulement et de transformation. Elle opère une médiation entre le principe de concordance, nécessaire à garantir une cohérence dans l'action et le principe de discordance qui rend possibles les transformations de l'intrigue ; l'identité narrative permettrait donc un rapport dialectique du soi et de l'autre que soi (id., 142)⁶.

Dans cette dialectique qui permet la confrontation d'interprétations multiples, réside la nature dialogique de la narration :

La reconstruction narrative commune n'est pas un jeu à somme zéro. Produire du sens ensemble ne doit pas engendrer une forme d'hégémonie. [...] le débat et la négociation, s'ils sont poursuivis ouvertement, sont les ennemis de l'hégémonie, soit-elle liée au sexe, à l'origine ethnique, à la religion ou simplement à la force (Bruner, 2005, 109).

La capacité de créer des narrations constituerait donc une propriété émergente de l'esprit humain de même que le langage. Elle représente une forme particulière de la connaissance du monde, une manière universelle d'organiser l'expérience humaine d'être dans le monde et de vivre avec les autres. Donner la possibilité aux jeunes générations en formation d'accéder à la narration littéraire constitue donc un moyen pour entrer en contact avec l'expérience de l'altérité et de la comprendre : l'altérité des récits qui racontent des vies différentes et l'altérité des significations multiples qu'il est possible d'envisager.

4. Migration comme situation existentielle

4.1. Problèmes de définition

Comme nous l'avons anticipé, à l'intérieur de la grande richesse et variété de textes littéraires qu'il serait possible de proposer en classe, nous voudrions prendre en considération dans

⁶ Ces réflexions ont été développées dans De Carlo, 1999.

cette contribution la littérature de migration : cette écriture « décentrée » montre en effet qu'il est illusoire de réclamer une appartenance à part entière (Derrida, 1991) car tout être humain est un hôte sur cette terre (Levinas, 1972, 86).

Or, un premier problème de définition se pose. Comme le remarque Nouss (2018, 163) :

Comment, toutefois, la nommer, cette littérature qui permettrait d'approcher l'expérience migratoire ? Littérature migrante ? On demande cependant à savoir si le syntagme désigne une production littéraire écrite par des écrivains migrants, ou descendant de migrants, ou celle qui traiterait de thèmes liés à la migration, tels que le déracinement, la nostalgie, le passage des langues ou encore celle qui, dans sa poétique même, tend à exprimer l'éthos migratoire, une littérature de la migration dans ce cas ?

Dans les dernières années nous avons assisté à la tentative de catégoriser les différentes écritures dites « migrantes » « émigrantes », « immigrées ». Il est possible de définir deux catégories principales qui, à leur tour, en engendrent une troisième :

- des textes sur le thème de la migration (depuis l'*Exode* dans la *Bible* jusqu'aux narrations contemporaines des traversées de la Méditerranée entreprises pour s'échapper de la guerre ou de la famine) qui racontent les histoires de personnages fictifs et leurs voyages ;
- les textes écrits par des migrants qui ont décidé, comme des milliers de migrants non-écrivains, d'abandonner leur pays dans le désir ou l'espoir d'une vie meilleure ou de la simple survie ;
- les textes des écrivains migrants qui racontent des histoires de migration non nécessairement autobiographiques.

Une réponse possible à ces flous terminologiques, proposée par Nouss, est celle de prendre en considération comme critères de définition, les axes de réflexions mobilisées par le texte littéraire :

De fait, une interrogation sur la littérature migrante croise différents axes de réflexion tels que ceux portant sur la nature des frontières, le sort de l'État-nation, le pluralisme culturel (métissage, créolisation, hybridité), l'héritage du cosmopolitisme, les dispositifs de nomadisme ou la constitution des diasporas (idem, 164).

Cette perspective permet de dépasser la notion de littérature francophone et, en contexte anglophone, celle de *post-colonial studies*. Au cours de la dernière décennie, en effet, dans les études littéraires, on s'est de plus en plus éloigné de la notion de « littérature nationale » pour faire prévaloir une approche transnationale, qui n'est plus liée à une dimension territoriale ou linguistique. Si déjà en 1827, réagissant à la position de Herder prônant un rapport de nécessité entre langue, nation et littérature, Goethe soutenait que la notion de littérature nationale avait peu de pertinence et qu'elle devait être remplacée de toute urgence par celle de *Weltliteratur* (littérature mondiale), ce changement de perspective s'est avéré extrêmement complexe, sinon irréalisable (Moretti, 2000).

Toute analyse du champ littéraire ne peut plus, du moins depuis les années quatre-vingt-dix du siècle dernier, éviter une contamination avec des approches disciplinaires que la tradition culturelle et éducative de l'Occident avait toujours présentées comme séparées du champ de la littérature ou explicitement comme ses antagonistes. La sociologie, la politique et l'économie, avec leurs implications éthiques, ont donné naissance, en particulier dans la sphère anglo-saxonne, à de nouvelles disciplines littéraires telles que *gender, women, gay, lesbian, black, ethnic, postcolonial ... studies*, parfois avec l'effet paradoxal de ghettoïser les auteurs et leurs productions littéraires, les séparant de leur contexte culturel et historique.

Partant de l'hypothèse que le roman est le genre qui montre de la façon la plus évidente les mutations et les évolutions du champ littéraire et de ses relations avec le monde – de sorte que, à différentes époques, y compris la nôtre, le terme *roman* est essentiellement considéré comme synonyme de *littérature* – le débat théorique des deux dernières décennies peut être résumé autour de l'opposition littérature mondiale / *global novel*, où nous entendons par ce dernier « le roman qui aspire à une dimension mondiale, notamment en termes commerciaux » (Morace, 2014, 108). Comme le montre Morace (2014), cette opposition dérive à son tour, pour des raisons et avec des résultats différents, d'autres oppositions telles que centre / périphérie (Moretti, 1994) ou planétaire / globale (Spivak, 1990). Ce débat a ensuite débouché, à l'intérieur de certains contextes nationaux

occidentaux, sur une confusion terminologique générale dans laquelle les néologismes et les réinterprétations de termes « traditionnels » existants rendent difficile la formulation d'une définition partagée par la communauté des spécialistes. L'idée d'une « littérature mondiale » a dû en effet se confronter aux catégories assez récentes des « -phonies » (francophonie, hispanophonie, etc.) ou de littératures postcoloniales, catégories constituées respectivement à partir de la langue utilisée par les auteurs, ou de leur collocation géographique, avec toute sorte d'implications historique et politique. Comme l'a souligné Casanova (1993), dans les années 80 en Angleterre, la catégorisation de la « littérature du Commonwealth » semblait vouloir faire croire à un nouvel ordre mondial multiculturel, sans frontières ni barrières politiques, ethniques et linguistiques où il n'y aurait ni centre ni position dominante. Salman Rushdie, l'un des acteurs principaux de ce milieu littéraire, a décrit sa situation d'écrivain anglophone et postcolonial en termes beaucoup moins idylliques, bien qu'ouverts à des scénarios réconfortants. Pour lui, si l'origine, la langue et les normes sociales sont trois éléments fondamentaux pour définir un homme, le migrant, qui a été obligé de renier les trois, doit trouver de nouvelles manières de se décrire, de nouvelles manières d'être un homme :

[...] Ayant été menés au-delà du lieu de notre naissance, nous sommes des hommes "traduits". Il est généralement admis qu'on perd quelque chose dans la traduction ; je m'accroche obstinément à l'idée qu'on peut aussi y gagner quelque chose (Rushdie, 1993, 87).

Dans le paragraphe suivant, nous allons présenter rapidement comment le phénomène de la littérature de la « *migrance* » ou de la « *migritude* » s'est manifesté en France et pourquoi ses thématiques spécifiques peuvent constituer un lieu de réflexion privilégié sur la nature paradoxale de toute expérience humaine se situant entre appartenance et étrangeté.

4.2. L'âge des migrations : un regard sur la littérature « migrante » en France

Déjà à partir du début du XX^e siècle, dans les années 30, la France – « terre d'accueil » – est le pays avec le plus grand nombre de migrants dans le monde après les États-Unis. La Constitution de

1958 assurant le droit d'asile aux demandeurs provenant de pays en guerre ou avec des régimes totalitaires attirera dans le territoire français des vagues de réfugiés fuyant les dictatures, notamment des pays latino-américains des années 70-80.

La France a constitué également une destination ambitionnée par les artistes du monde entier, y compris les intellectuels provenant des colonies. Pour la plupart d'eux, le français devient la langue d'élection : de Samuel Beckett à Roman Gary, de Léopold Senghor à Aimé Césaire.

À l'intérieur de cette variété, les auteurs africains francophones offrent une production particulièrement riche, abordant au fil du temps des thématiques diverses : la dénonciation des maux de la colonisation et le désir de montrer la dignité de la culture autochtone dans les années 50-60 ; les espoirs projetés sur l'indépendance et la successive désillusion face aux régimes postcoloniaux dans la décennie successive. Motifs récurrents : la perte d'identité, la souffrance de l'exil, le conflit de vivre entre deux ou même plusieurs langues/cultures. Cette production littéraire en langue française de la part d'auteurs « non français » impose une profonde réflexion sur la notion de littérature nationale à l'intérieur de l'Hexagone.

Pour des raisons d'espace, nous ne pourrions pas approfondir ici le débat concernant non seulement les questions terminologiques mais aussi les thématiques spécifiques, la valeur esthétique, la réception du public de la littérature en langue française depuis le début du siècle dernier, nous nous bornerons donc ici à en parcourir les grandes lignes pour rendre compte de sa variété et complexité.

Comme l'a remarqué Reek (2018), une des caractéristiques de la culture française est représentée par la forte centralisation linguistique et culturelle : c'est dans ce cadre qu'il faut interpréter le rôle de l'Organisation Internationale de la Francophonie, rassemblant 80 pays de langue française. Grâce à cette construction moins politico-culturelle qu'idéologique, d'une part, les œuvres littéraires francophones ont été absorbées dans la sphère française, jouissant du statut d'« universalité » en vertu de l'emploi d'une

langue commune ; d'autre part, cette catégorisation a engendré une césure entre littérature française et littérature francophone et la caractérisation de cette dernière comme littérature postcoloniale tout court.

Face à ces contradictions, des écrivains français d'origine algérienne, à la suite de la publication en 1983 du roman de Mehdi Charef *Thé au harem d'Archi Ahmed*, ont donné naissance à un mouvement littéraire qui prendra l'appellation de « littérature *beur* » ou « littérature de *banlieue* », fortement concentré sur la construction d'un nouveau paysage identitaire capable de dépasser le conflit entre peur de standardisation et désir de reconnaissance. Progressivement, la dialectique France/pays d'origine sera remplacée par une dimension transnationale où les contextes urbains de partout dans le monde créent des poches de marginalité liées moins à la provenance culturelle qu'à l'appartenance sociale.

Cette littérature a la particularité d'être produite par des auteurs « migrants » de deuxième ou même troisième génération. Pour définir leur statut, l'écrivain d'origine algérienne Y.B. (alias Yassir Benmiloud) a inventé le néologisme de *intrangers* :

L'Intranger, c'est un mot que j'ai inventé que si tu es pas d'origine difficile tu peux pas piger, mais moi je t'explique, ça veut juste dire que tu es un étranger dans ton propre pays, mais ne me demande pas si le pays en question c'est l'Algérie ou la France (Y.B., 2003, 237 in Vitali, 2011, 7).

Ils revendiquent l'appartenance à différentes cultures, utilisent un langage littéraire libre et personnel et veulent être perçus à la fois comme des produits et comme des acteurs de la mondialisation et de la modernité⁷.

Le débat sur la question reste encore ouvert en France. En 2004, Jacques Chevrier introduit le terme « *migritude* », un concept qui dépasse de loin la simple juxtaposition de la migration et de la négritude :

[...] ce néologisme renvoie à la fois au thème de l'immigration et au statut d'expatrié de la plupart de ces écrivains qui ont quitté Dakar et Douale pour Paris, Caen ou Patin. Loin d'être une source d'ambiguïté, cette loi

⁷ Significatif dans ce sens le roman de l'écrivain haïtien Dany Laferrière, citoyen naturalisé canadien, intitulé *Je suis un écrivain japonais* (2008).

semble avoir désinhibé les auteurs quant aux questions d'appartenance (Chevrier, 2004).

Par la suite, 44 auteurs liés de différentes manières au mouvement de la « *migritude* » publient un manifeste intitulé *Pour une littérature-monde en français*, dans *Le Monde* du 15 mars 2007⁸. Pour ces auteurs, le point de repère n'est plus constitué, même symboliquement, par la France ou les pays francophones, mais par le monde entier, compris comme un espace ouvert et non délimité par des frontières. Les 44 écrivains célèbrent alors la création d'une nouvelle « littérature mondiale en français », transnationale, dans laquelle « *la langue finalement libérée du pacte exclusif avec la nation s'ouvre au dialogue des cultures en dehors de toute forme d'impérialisme culturel* » ou linguistique.

La lecture de ces récits permet donc aux apprenants de comprendre que les expériences de vie vécues par les protagonistes des romans, bien que placées dans un contexte particulier, peuvent être interprétées aussi comme des narrations de l'existence humaine même.

Par ailleurs, la trajectoire suivie par cette littérature de la migration met aussi en évidence que le champ littéraire et artistique, comme tout autre champ social et culturel, s'est construit sur la base des rapports de pouvoir qui se sont instaurés au fil du temps.

Conclusions

Comme le souligne Abdallah-Pretceille :

La littérature incarne cette articulation entre l'universalité et la singularité. Les écrivains s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun d'entre nous. Ils traduisent à la fois un vécu propre et une affectivité sans frontières. La littérature parle à chacun de nous et en même temps à tout le monde. Elle crée un espace d'authenticité partagée, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et singulier. Elle s'adresse au lecteur en

⁸ Liste des signataires : M. Barbery, T. Ben Jelloun, A. Borer, R. Brival, M. Condé, D. Daeninckx, A. Devi, A. Dugrand, E. Glissant, J. Godbout, N. Huston, K. Kwahulé, D. Laferrière, G. Lapouge, J.-M. Laclavetine, Layaz, M. Le Bris, JMG Le Clézio, Y. Le Men, A. Maalouf, A. Mabanckou, A. Moï, W. Mouawad, Nimrod, W. N'Sondé, E. Orner, E. Orsenna, B. Peeters, P. Rambaud, G. Pineau, J.-C. Pirotte, G. Polet, P. Raynal, J.-L. V. Raharimanana, J. Rouaud, B. Sansal, D. Sitje, B. Svit, L. Trouillot, A. Vallaëys, J. Vautrin, A. Velter, G. Victor, A. A. Waberi.

particulier comme un individu totalement incomparable et irréductible et à la fois comme être humain en général (Abdallah-Preteille, 2010, 148).

L'étude de la littérature et son enseignement dans le cadre de l'éducation aux langues-cultures n'est donc pas « une affaire de spécialistes » mais constitue une voie privilégiée pour développer des capacités d'interprétation, une attitude dialogique, l'ouverture à la diversité, une sensibilité interculturelle. En particulier, les textes littéraires qui racontent l'expérience de la migration peuvent susciter auprès des apprenants le respect et la compréhension des gens issus des horizons les plus divers.

Dans une perspective méthodologique, il est important de rappeler que parmi d'autres types de textes, de par sa nature, le texte littéraire exige des capacités interprétatives s'appuyant sur des ressources multiples. Il s'agit alors d'exploiter les potentialités d'une approche interdisciplinaire, où l'histoire, la linguistique, l'anthropologie, l'histoire de l'art, la philosophie concourent à la compréhension de la spécificité littéraire et à sa collocation à l'intérieur d'un dialogue avec d'autres savoirs.

Cet équipement d'outils culturels permettrait à l'apprenant de situer son interprétation personnelle à l'intérieur d'un cadre plus général et d'éviter un subjectivisme exaspéré. Comme le rappelle Bruner (1990), en effet, l'histoire culturelle montre que les outils dont le sujet dispose conditionnent sa façon de penser et son processus cognitif. S'il est souhaitable que les apprenants construisent eux-mêmes leurs interprétations à partir de ce que le texte signifie pour eux, ce processus doit se réaliser par l'intermédiaire de l'argumentation et de l'échange mutuel. Le rôle de l'enseignant est alors celui de faire évoluer les idées et les jugements des apprenants vers un cadre de référence partagé et les aider à saisir la différence entre savoir et convictions personnels et ce qui est attesté comme « savoir objectif » selon sa culture d'appartenance.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers, *Synergies Brésil*, 2010, **2**, 145-155.
- BLOOM, H., *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York, Harcourt Brace, 1994.
- BRUNER, J., *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*, Paris, Agora-Pocket, 2005.
- BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Éditions Retz, 2008. (Édition originale : 1995).
- BRUNER, J., *Acts of Meaning*, Harvard, Harvard University Press, 1990.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Bruxelles, Conseil de l'Europe, 2018.
- CASANOVA, P. La World Fiction : une fiction critique, *Liber. Revue européenne des livres*, 1993, **16**, 11-15.
- CHEVRIER, J., Afrique sur Seine : autour de la notion de migritude, *Notre librairie*, juillet-décembre, 2004, 155-156.
- DE CARLO, M., Narration littéraire, dimension interculturelle et identification, *Études de Linguistique Appliquée*, 1999, **115**, 305-316.
- DE CARLO, M., BONVINO E., *A mente aperta. L'apport de Tullio De Mauro à l'éducation au plurilinguisme en Italie*, in ARABYAN, M., ESCUDE, P., BRONCKART, J.-P. (coord.). *Les langues dans la vie. Hommage à Tullio De Mauro*, Limoges, Lambert-Lucas, sous presse.
- DE MAURO, T. et al., (coord.). *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione. Atti del XIX Congresso Internazionale*. Roma, Aula Magna della Sapienza, 8-10 novembre 1985, Roma, Bulzoni Editore, 1988.
- DE MAURO, T., Qualche ipotesi sulla comprensione, *La Linguistica*, 1993, **29/2**, 41- 53.
- DE MAURO, T., *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- DERRIDA, J., *L'Autre cap suivi de La Démocratie ajournée*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1991.
- LEVINAS, E., La signification et le sens, *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana, 1972.
- GINZBURG, C., Spie. Radici di un paradigma indiziario, in GARGANI, A., *Crisi della ragione*, Torino, Einaudi, 1979, 57-106.
- LUPERINI, R., *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000.
- LUPERINI, R., *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lecce, Manni, 1998.

- MORACE, R., Il romanzo tra letteratura-mondo e global novel, *Ticontre. TeoriaTestoTraduzione*, 2014, **2**, 103-122.
- MORETTI, F., Conjectures on World Literature, *New Left Review*, 2000, **1**, 54-68.
- MORETTI, F., *Opere mondo*, Torino, Einaudi, 1994.
- NOUSS, A., Littérature, exil et migration, *Hommes & migrations* [En ligne], 1320 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 18 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/Hommesmigrations/4091>
- NUSSBAUM, M., *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*, Boston, Beacon Press, 1995.
- NUSSBAUM, M., *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.
- Pour une littérature-monde en français, « *Le Monde* », 15 mars 2007.
- REEK, L., Minority Writers since 1945. Fourteen National Contexts in Europe and Beyond, in SIEVERS W., VLASTA S., *Somewhere Between 'French' and Francophone': Immigrant and Ethnic-Minority Writing in France*, Boston Leiden, Brill Rodopi, 2018, 172-218.
- RICOEUR, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- RUSHDIE, S. 1993, *Patries imaginaires. Essais et critiques, 1981/1991*, Paris, 10/18 (Édition originale : 1991).
- SPIVAK, G., 1990, *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, New York, Routledge.
- STERN, D.N., The early development of schemas of self, of other, and of various experiences of 'self with other' in BERKOWITZ D.A., *Reflections of self psychology*, 1982, Harvard, International University Press.
- TODOROV, T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- VITALI, I., (coord.), *Intrangers (I). Post-migration et nouvelles frontières de la littérature beur*, Paris, L'Harmattan, 2011.
- Y.B., (alias Yassir Benmiloud), *Allah superstar*, Paris, Grasset, 2003.