

Entre savoirs, savoir-faire et savoir-être :
Analyse du rôle joué par les littératures francophones
dans l'enseignement du français langue seconde
au niveau universitaire

par

Julia Galmiche

Maîtrise, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2010

Mémoire présenté dans le cadre du programme de
Maîtrise en littérature pour l'obtention du grade de
Maître en arts

Dans le
Département de français
Faculté des arts et des sciences sociales

© Julia Galmiche 2016
UNIVERSITÉ SIMON FRASER
ÉTÉ 2016

Tous droits réservés.

Toutefois, conformément à la *Loi* sur le droit d'auteur, cette œuvre peut être reproduite en partie, sans autorisation. L'utilisation équitable de l'œuvre aux fins d'étude privée ou de recherche, de critique ou de compte rendu, ou pour la communication des nouvelles ne constitue pas une violation du droit d'auteur à la condition que soit mentionnée la source.

Learning How to Know, to Do and to Be:
Analysis of the Role Played by Francophone Literatures
in Teaching French as a Second Language
at the University Level

by

Julia Galmiche

M.A., University Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2010

Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the
Requirements for the Degree of
Master of Arts

In the
Department of French
Faculty of Arts and Social Sciences

© Julia Galmiche 2016
SIMON FRASER UNIVERSITY
SUMMER 2016

All rights reserved.

However, in accordance with the Copyright Act of Canada, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for « Fair Dealing ». Therefore, limited reproduction of this work for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

Approval

Name: **Julia Galmiche**

Degree: **Master of Arts**

Title: *Entre savoirs, savoir-faire et savoir-être: Analyse du rôle joué par les littératures francophones dans l'enseignement du français langue seconde au niveau universitaire*

Examining Committee: **Chair:** Cecile B. Vigouroux
Associate Professor

Jorge Calderon
Senior Supervisor
Associate Professor

Marianne Jacquet
Supervisor
Associate Professor
Faculty of Education

Daniele Moore
Internal Examiner
Professor
Faculty of Education

Date Defended/Approved: July 18, 2016

Abstract

My aim is to illustrate the unique textual characteristics of a corpus of post-colonial Francophone works, *L'Homme rapaillé* by Gaston Miron (1970), *Femmes d'Alger dans leur appartement* by Assia Djebar (1980) and *Incendies* by Wajdi Mouawad (2003), in an attempt to demonstrate how they can be used within a university program for teaching French as a second language.

Lyotard's *differend* theory is used to formulate a model for language teaching covering issues related to ethics, society, culture and identity, which are equally central to current debates on politics and education.

Such an approach assumes a constructivist perspective to rethink the conditions of transmission and the dynamics at play between the components of the didactic triangle, the *differend* being, in my opinion, what binds them together.

Francophone literature is considered to be particularly appropriate for this line of study due to its polysemic/phonic nature, yet it is still seldom and/or badly taught, when it is not marginalized in favor of Franco and/or Quebec-centric literature.

Keywords: Francophone literature; university teaching; FSL; didactics; theory of the differend; Jean-François Lyotard; Gaston Miron; Assia Djebar; Wajdi Mouawad

Résumé

Ce mémoire de maîtrise a pour objectif de faire ressortir les spécificités textuelles d'un corpus d'œuvres post-coloniales, *L'Homme rapaillé* de Gaston Miron (1970), *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar (1980) et *Incendies* de Wajdi Mouawad (2003), et, partant, de montrer comment ces dernières peuvent être exploitées dans le cadre d'une stratégie pédagogique adaptée du français langue seconde à l'université.

La théorie du *différend* de Lyotard est utilisée pour penser un enseignement des langues comportant une dimension éthique, mais aussi sociale, culturelle et identitaire, autant de questions au cœur des débats politiques, éducatifs et didactiques actuels.

Une telle démarche suppose une approche constructiviste pour repenser les conditions de transmission et les dynamiques à l'œuvre entre les composantes du triangle didactique, le *différend* étant, à notre avis, ce qui les lie.

Les littératures francophones nous semblent particulièrement adaptées dans cette visée du fait de la polysémie/phonie qui les caractérisent, mais celles-ci sont encore trop peu souvent et/ou mal étudiées, quand elles ne sont pas marginalisées au profit d'une littérature franco et/ou québéco-centrée.

Mots-clés : littératures francophones ; enseignement universitaire ; FLS ; didactique ; théorie du différend ; Jean-François Lyotard ; Gaston Miron ; Assia Djébar ; Wajdi Mouawad

Dédicace

À mon italo-polonaise qui m'a faite « toute armée »...

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement mes deux directeurs de recherche, Pr Jorge Calderón et Pr Marianne Jacquet, pour leur professionnalisme, leur disponibilité et leurs conseils avisés tout au long de ce travail.

J'adresse également mes remerciements au Pr Danièle Moore qui a gentiment accepté de faire partie de cette aventure et dont l'intelligence et la sagesse sont sans égales. Son séminaire sur le bi-/plurilinguisme a été une révélation à plus d'un titre.

Un grand merci au Pr Farid Laroussi et au Pr Gloria Onyeoziri-Miller de l'Université de la Colombie-Britannique pour leur expertise et leurs encouragements. Je leur dois beaucoup.

De même, je remercie le Pr Gaëlle Planchenault pour les conseils qu'elle m'a donnés, le temps qu'elle a bien voulu me consacrer, sans oublier la confiance qu'elle m'a témoignée.

Enfin, la liste ne serait pas complète sans une mention spéciale à l'adresse de mon père, Yves Galmiche, que je remercie pour son soutien indéfectible.

Table des matières

Approval	ii
Abstract.....	iii
Résumé.....	iv
Dédicace.....	v
Remerciements.....	vi
Table des matières.....	vii
Introduction.....	1
1.1 Mise en contexte.....	2
1.2 Cadre théorique : <i>Le Différend</i> de Jean-François Lyotard	8
1.3 Corpus et thématiques	20
1.4 Introduction à l'analyse de corpus	23
2. Enseigner les littératures francophones	26
2.1 La littérature comme objet d'apprentissage	26
2.2 L'apport des littératures francophones.....	33
2.3 Comment réaliser la finalité de cet enseignement en pratique ?	42
3. <i>Savoir</i> : Le <i>différend</i> linguistique.....	48
3.1 Entre les langues.....	49
3.2 Au sein d'une même langue	57
3.3 Dans l'utilisation faite de cette langue	65
3.4 Conclusion.....	71

4. <i>Savoir-faire : Le différend culturel</i>	73
4.1 La question du conflit.....	74
4.2 Entre les cultures	82
4.3 Entre les générations	91
4.4 Conclusion.....	98
5. <i>Savoir-être : Le différend entre soi et l'Autre</i>	100
5.1 Le <i>différend</i> féminin.....	101
5.2 Le <i>différend</i> transnational et translocal	108
5.3 Le <i>différend</i> au sein d'un même individu.....	116
5.4 Conclusion.....	124
6. Conclusion	126
6.1 Littératures francophones et édition.....	127
6.2 Littératures francophones et institution universitaire.....	130
6.3 Quand la théorie rencontre la pratique	133
Bibliographie	137

Introduction

Ce mémoire de maîtrise a pour point de départ une réflexion personnelle autour des littératures francophones et du rôle qui leur est généralement assigné dans l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) au niveau universitaire. Cette réflexion se nourrit à la fois d'un savoir théorique sur la littérature française et les littératures francophones (études littéraires de 1^{er} et de 2^{ème} cycles), mais aussi sur les processus de production, de diffusion et donc de légitimation qui les sous-tendent (études de 2^{ème} cycle en édition). À cela s'ajoute un savoir pratique découlant de cinq années d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) et du Français Langue Seconde (FLS) au niveau universitaire (Angleterre et Canada), couplé à un travail régulier sur des manuels scolaires et universitaires de langues étrangères en France et en Afrique francophone.

Cette analyse, qui se veut purement théorique, vise avant tout à mettre en évidence l'intérêt que revêt l'enseignement des littératures francophones dans l'apprentissage du FLS au niveau universitaire. Pour ce faire, nous tâcherons de mettre en avant leurs spécificités et de montrer comment ces dernières peuvent être exploitées dans le cadre d'une stratégie pédagogique adaptée. Il ne s'agit pas ici de plaider en faveur d'un enseignement systématique des littératures francophones, mais plutôt d'insister sur ce qu'elles seules peuvent nous apporter. Nous éviterons ainsi d'adopter une position clivante qui aurait pour résultat d'opposer littératures francophones et littérature française, alors même qu'un nombre non négligeable d'œuvres francophones sont produites sur le territoire français.

Nous commencerons tout d'abord par définir ce que l'on entend au juste par « littérature » et le rapport que cette notion entretient avec la langue. Nous dresserons ensuite un bref historique du rôle que la littérature a joué et joue encore dans l'enseignement du FLE et du FLS, en portant une attention toute particulière au statut accordé à l'enseignement des littératures francophones [1.1]. Au contexte historique général dans lequel s'inscrit cette étude, succédera une analyse de l'approche utilisée, à savoir la théorie du *différend* telle que développée par Jean-François Lyotard dans

l'ouvrage du même nom (1983). Il s'agira alors de démontrer comment le *différend* au sens où l'entend Lyotard, à savoir un cas de conflit entre plusieurs parties qui ne peut être tranché équitablement faute d'une règle de jugement applicable aux deux argumentations (Lyotard : 9), est précisément ce qui lie et relie les *différents* [1.2]. Enfin, nous présenterons les trois œuvres que nous avons choisies d'étudier dans le cadre de ce mémoire, à savoir *L'Homme rapaillé* de Gaston Miron (1970), *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djebar (1^{ère} édition 1980) et *Incendies* de Wajdi Mouawad (2003) [1.3], avant d'introduire rapidement l'approche adoptée [1.4]. Ces trois ouvrages seront analysés sous le prisme du *différend* dans le but de révéler certaines caractéristiques propres aux œuvres littéraires francophones encore trop peu souvent et/ou mal exploitées, voire ignorées [chapitres 3, 4 et 5].

1.1 Mise en contexte

Avant d'analyser le rôle joué par l'enseignement des littératures francophones dans l'enseignement du Français Langue Seconde (FLS) au niveau universitaire, encore faut-il définir précisément ce que l'on entend par « littérature ». En effet, même si la définition de cette notion semble aller de soi pour certains, il n'en va pas de même pour la majorité des pédagogues et didacticiens, comme l'illustre le constat dressé par près d'une centaine de chercheurs à l'issue du II^e Colloque International de Didactique et de Pédagogie du Français de 1983, à savoir qu'« aucun consensus n'existe, y compris dans les communications présentées, sur une définition possible de la "littérature" » (Séoud : 30). Se pose alors la question de savoir comment enseigner un objet qui, par essence, n'appelle pas une définition homogène ; difficulté encore plus prégnante dans le cas des littératures francophones, comme nous le verrons par la suite.

C'est précisément le caractère ambigu, pluriel de la littérature qu'il nous semble intéressant de retenir dans le cadre de cette étude. Nous entendons ici la littérature au sens où la définit Martine Abdallah-Preteuille, théoricienne de l'humanisme du divers, à savoir ce point de jonction entre l'universalité et la singularité. À l'inverse d'une tradition

universitaire qui s'attache avant tout à l'étude d'objets homogènes, « la littérature, comme la vie d'ailleurs, est un mélange d'irrationnel et de rationnel, de vérité et de mensonge, d'imaginaire et de réalisme, d'idéologie et de pragmatisme » (Abdallah-Preteuille, 2010 : 149). La littérature est ainsi envisagée non pas seulement comme un espace traversé de différences et de paradoxes, mais comme l'*incarnation* de ces contradictions. La spécificité linguistique principale de la littérature serait dès lors cette polysémie qui lui est inhérente, cette pluralité des significations à l'œuvre en son sein qui la distinguerait d'un discours quotidien défini quant à lui par sa monosémie. En ce sens, la littérature permet une lecture plurielle propice à l'apprentissage de l'altérité et du différen(t/d) et tend à s'affranchir, ce faisant, de toute contingence spatiale ou temporelle (Séoud : 15).

Mais où trouver l'origine de cette polysémie de la littérature si ce n'est dans la langue elle-même ? En effet, tout enseignement de la littérature suppose une connaissance préalable de la langue qui en constitue la matière première. Cette distinction, pour évidente qu'elle soit, n'en est pas moins fondamentale en didactique¹ puisqu'elle introduit une hiérarchisation de fait entre didactique des langues et didactique de la littérature, la seconde étant vue comme subordonnée à la première (Defays, 2014 : 8). S'esquissent alors les contours d'un premier cas de *différend* tel que défini précédemment, à savoir une situation de conflit qui opposerait l'œuvre littéraire d'un côté et le bagage linguistique de l'apprenant de l'autre. À cette première difficulté à laquelle se trouve confronté l'apprentissage de la littérature en classe de langue seconde, s'ajoute le problème du discours tenu *sur et par* la langue car, pour reprendre les mots de Bourdieu, « parler de *la* langue, c'est accepter tacitement la définition *officielle* de la langue *officielle* d'une unité politique » (Bourdieu, 1982 : 27, en italique dans le texte).

¹ Nous distinguons ici la *didactique*, qui a pour objet les méthodes d'enseignement et l'appropriation de savoirs précis, de la *pédagogie* qui s'intéresse davantage à la relation entre enseignant et apprenants et permet de penser les conditions de la transmission (Astolfi : 7).

Tout discours sur la langue, notamment littéraire, comporte ainsi une dimension idéologique qu'il ne faudrait pas chercher à occulter au profit d'une dimension purement esthétique. Cela est particulièrement vrai dans le cas de la France où l'idéologie du standard a toujours été forte, ce qui s'explique notamment par une structure sociale hiérarchisée dominée par Paris vue comme le centre de la vie politique, économique et culturelle (Lodge : 235). Cela se vérifie encore davantage dans le cas de la littérature qui est communément perçue comme intimement associée à ce que l'on pourrait appeler le prestige national. Une certaine vision plus traditionnelle et conservatrice de la littérature voit en effet cette dernière comme le lieu où la « belle » ou « bonne langue » trouve à s'exprimer, celle-ci s'érigant de fait en norme prescriptive qui rejeterait dans les marges tout usage attesté et non reconnu conforme (Rey : 12). Nous décrivons ici un système dont le monolithisme ignore, par définition, les particularités à l'œuvre en son sein, toute œuvre littéraire ne faisant pas nécessairement usage de cette belle langue. Ainsi, ce qui est littéraire ne serait pas tant la *langue* employée, langue littéraire et langue ordinaire puisant toutes deux dans le même lexique, que le *discours* tenu (Albert et Souchon : 18-20).

L'intérêt de cette définition normative de la littérature, entendue au sens de « système de légitimation et de production de normes sociales » (Moura : 42), est double. Tout d'abord, elle permet d'opérer une distinction entre langue ordinaire et langue littéraire, distinction qui se retournera contre cette dernière, comme nous le verrons dans un instant. Deuxièmement, les concepts de norme et d'écart sont eux-mêmes reproduits au sein de la littérature par le biais de ce que l'on appelle le canon littéraire. La littérature française est ainsi celle dont le canon va principalement, si non entièrement s'inspirer, excluant de fait les littératures francophones produites en langue française. Certes, cette marginalisation normative n'a rien d'illégitime, toute nation ayant le droit de penser une littérature qui serait exclusivement nationale, mais elle n'interdit pas pour autant de s'interroger sur les critères utilisés pour opérer cette sélection. En effet, ces critères, évolutifs dans le temps, semblent parfois relever davantage de questions idéologiques qu'esthétiques. Il est donc important de remarquer que l'enseignement de la littérature n'échappe pas à la dimension politique de l'objet enseigné et que « les désaccords pédagogiques cachent toujours, mais parfois assez mal, des désaccords idéologiques » (Séoud : 41).

Cette subjectivité inhérente à l'objet littéraire constitue une autre des spécificités de la littérature par rapport à des disciplines considérées comme plus objectives, telles que les sciences, et contribue à expliquer les débats qui ont entouré et entourent encore parfois son enseignement (dans le cadre des études littéraires tout d'abord, puis, par voie de conséquence, en didactique de la littérature). Nous avons choisi d'adopter ici une démarche que nous qualifierons de centrifuge, en ce qu'elle consistera à partir d'un contexte principalement français, puis à étendre l'analyse au contexte nord-américain (États-Unis, Canada), dans une tentative de renversement de la dialectique centre/périphérie(s). Jusqu'à la moitié du XXe siècle, la littérature est ainsi vue comme un support pédagogique parfaitement adapté, voire idéal, que l'on tend à sacraliser. Cet enseignement de la littérature, qui s'inspire fortement de celui du grec et du latin, donnera lieu à des critiques virulentes qui reprocheront à la littérature d'être un vecteur impératif de culture, un facteur de fracture sociale.

À ce statut hégémonique de la première moitié du XXe siècle, succède le discrédit des années 1960 et 1970 qui, sous l'impulsion du béhaviorisme, vont voir l'établissement de différences marquées entre pratiques linguistiques, la langue étant perçue comme une réalité orale alors que la littérature relèverait principalement de l'écrit (Séoud : 26). Nous assistons alors à une véritable remise en cause de l'impérialisme de la littérature et des idéologies qui la sous-tendent, la langue littéraire étant peu à peu délaissée en classe de langue étrangère au profit d'une langue journalistique jugée plus authentique. La littérature est accusée de ne pas répondre aux exigences d'une situation réelle et est rejetée comme outil didactique du fait de son écart par rapport à la norme, cette langue dite standard utilisée au quotidien. Ce changement de paradigme n'est pas étranger à l'évolution observée au cœur même du champ littéraire, au sein duquel s'inscrit alors la revendication de cette attaque contre la norme. Robert J. Nelson aura ainsi cette formule lapidaire dans un article intitulé « The Role of Literature in Foreign Language Learning » paru en 1959 dans *The French Review* : « to approach "language through literature" is at once ill-founded and impracticable » (Nelson : 457). Cette affirmation s'inscrit dans un débat plus large portant sur le bien-fondé de l'enseignement de la littérature qui, contrairement aux sciences par exemple, ne relève pas du domaine de l'immédiateté, de l'exactitude. En effet, celle-ci « n'est pas réductible à un savoir, dont l'enseignement assurerait la transmission »

(Séoud : 33), même si certains vont à l'encontre de ce principe en s'intéressant davantage aux finalités pratiques de son enseignement qu'au développement d'une connaissance approfondie et nuancée des possibilités qu'offre la langue française dans toute sa diversité.

Il faudra attendre le début des années 1980 et la méthode communicative pour voir la littérature réhabilitée, même si son exploitation en classe de FLE reste limitée à ses dimensions fonctionnelle et pragmatique. Il est intéressant de noter que, sous l'influence du structuralisme des années 1960-70 et du post-structuralisme des années 1970-80, on commence à délaisser l'expression « œuvre littéraire » (*dimension poétique*) au profit de « texte littéraire » (*dimension fonctionnelle*). Cette dénomination a cela de problématique qu'elle tend à faire des textes un ensemble homogène et à reléguer à l'arrière-plan, si non à éluder entièrement, la question de l'approche des textes, de leur particularité et de leur idéologie (Schwartz : 28). Il en résulte une sorte de désacralisation de la littérature qui n'est plus considérée par certains que comme un *réservoir* de mots dont on ignore les spécificités, qu'elles soient linguistiques, textuelles ou culturelles, et non un « *laboratoire* langagier où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements » (Peytard, 1989 : 8, nous soulignons). En outre, le texte littéraire supposerait des compétences linguistiques et culturelles particulières dont l'ensemble des apprenants serait loin de disposer, raison pour laquelle son apprentissage reste le plus souvent cantonné aux niveaux les plus avancés. Paradoxalement, cette posture, qui consiste à renvoyer la littérature vers les périphéries en raison de son caractère clivant, reproduit elle-même ce clivage social puisqu'une œuvre littéraire ne serait plus dès lors accessible qu'à une certaine classe d'apprenants.

À l'heure actuelle, même si l'intérêt pédagogique du texte littéraire en classe de FLE est acquis en théorie, la pratique demeure encore bien éloignée de cette réalité. Le texte littéraire semble ainsi toujours occuper une place pour le moins marginale dans les méthodes d'apprentissage du FLE, celui de « parent pauvre [...] et ce quelle que soit la méthode utilisée » (Artuñedo et Boudart : 51). Plusieurs études relativement récentes aboutissent au même constat, notamment l'étude menée par Cuq et Gruca sur la place de la littérature en classe de langue, qui fait état de grandes tendances telles que l'étude de

textes littéraires généralement très courts, l'absence de prise en compte des spécificités de la littérature ou encore l'omission quasi systématique des littératures francophones (Cuq et Gruca, 2008 : 418-419).

Cette évolution de l'enseignement de la littérature en classe de FLE appelle une constatation intéressante, à savoir que la langue littéraire, qui se définissait comme norme au début du XXe siècle, est dorénavant considérée comme une langue déviante ou étrangère, éloignée de la langue dite standard. Mais nous aurions tort de penser ce processus comme propre à la France, cette évolution étant avant tout liée à des changements sociaux, politiques et culturels, comme le suggère l'étude menée par Claire et Oliver Kramersch sur le rôle de la littérature, notamment française, dans la classe de langue étrangère aux États-Unis. On constate ainsi qu'au début du XXe siècle, l'enseignement de la littérature en classe de langue était associé à des valeurs morales répondant à un objectif politique, à savoir donner une légitimité à l'étude des langues étrangères. La scission qui s'opère au milieu du siècle entre l'oral et l'écrit, sous l'influence grandissante de la linguistique, va contribuer à une relative marginalisation de la littérature qui n'est plus désormais enseignée qu'aux niveaux les plus avancés. Les années 1960, 1970 et 1980 vont quant à elles marquer un tournant dans l'enseignement de la littérature puisque cette période marque la rupture officielle entre l'enseignement des langues étrangères d'un côté et la recherche universitaire en littérature de l'autre. Enfin, la fin du siècle et l'intérêt grandissant pour les études culturelles voient la littérature choir de son piédestal. Cette dernière n'est plus pensée en fonction d'une idée, comme la littérarité, mais plutôt en fonction de son inscription dans le discours social et appartient dorénavant à la catégorie des textes dits authentiques, au même titre que les articles de journaux par exemple (Kramersch & Kramersch : 553-573).

On le voit, l'enseignement de la littérature en classe de FLE suit une trajectoire relativement similaire aux États-Unis et, nous semble-t-il, au Canada, les deux pays jouissant d'une relative proximité que ce soit sur le plan géographique, linguistique ou idéologique. Il est important d'établir ici une distinction terminologique entre Français Langue Étrangère (FLE) d'un côté, appellation que nous avons privilégiée jusqu'à présent car elle nous semble correspondre davantage aux contextes français et américain, et

Français Langue Seconde (FLS) d'autre part correspondant au contexte canadien. Nous retiendrons ici la différence faite par Jean-Pierre Cuq dans son ouvrage *Le Français langue seconde* (1991), à savoir que ce qui différencie les deux notions est moins le mode d'apprentissage de la langue elle-même, les mécanismes d'apprentissage en FLS étant relativement similaires à ceux en jeu dans l'acquisition d'une langue étrangère, que le contexte social, culturel et juridique dans lequel la langue s'inscrit. En ce sens, la notion de FLE recouvre également celle de FLS, qui ne lui est donc ni étrangère, ni opposée. Cette distinction est importante car elle est lourde de conséquence sur le plan pédagogique (la langue seconde n'étant pas enseignée comme une langue première²), mais aussi sur les plans psychologique et cognitif (les processus à l'œuvre dans l'acquisition d'une langue seconde étant similaires à ceux d'une langue étrangère) (Cuq, 1991 : 139 et 136).

1.2 Cadre théorique : *Le Différend* de Jean-François Lyotard

Je m'appuierai, dans le cadre de ce mémoire, sur la pensée développée par Jean-François Lyotard dans son ouvrage intitulé *Le Différend* (1983). Notons d'emblée que la question du *différend* en lien avec la littérature est à peine esquissée par Lyotard et que ce dernier n'évoquera jamais le concept de *différend* dans le cadre des discours qu'il tiendra sur la littérature après la parution de cet essai. L'application du concept de *différend* au champ de la littérature nous semble donc particulièrement intéressante car c'est là une problématique peu explorée, si non inexplorée, et qui est pourtant d'actualité, comme en témoigne un ouvrage récent paru sur la question, *Lyotard, Literature and the Trauma of the differend* (Dylan Sawyer, 2014).

² La notion de « langue maternelle » étant très ambiguë et fortement connotée, nous préférons celle de « langue première », plus neutre.

Comme nous l'évoquions en introduction, Lyotard définit le *différend* comme « un cas de conflit entre deux parties (au moins) qui ne pourrait pas être tranché équitablement faute d'une règle de jugement applicable aux deux argumentations » (9). Dans quelle mesure est-il donc possible d'affirmer qu'il existe un cas de *différend* entre les trois composantes du triangle didactique que sont l'apprenant, l'enseignant et la littérature, plus précisément francophone ?



Si l'on admet, à la suite de Lyotard, qu'« un cas de *différend* entre deux parties a lieu quand le "règlement" du conflit qui les oppose se fait dans l'idiome de l'une d'elles alors que le tort dont l'autre souffre ne se signifie pas dans cet idiome » (24), il semble que l'apprenant puisse être assimilé au « plaignant », à savoir celui qui est « dépouillé des moyens d'argumenter » et qui, de ce fait, devient une « victime » (24). En effet, l'apprenant souffre d'un sentiment d'insécurité linguistique telle que définie par Michel Francard, à savoir « la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre leur idiolecte (ou leur sociolecte) et une langue qu'ils reconnaissent comme légitime parce qu'elle est celle de la classe dominante, ou celle d'autres communautés où l'on parle un français « pur », non abâtardi par les interférences avec un autre idiome, ou encore celle de locuteurs fictifs détenteurs de LA norme véhiculée par l'institution scolaire » (Francard : 13, en majuscules dans le texte). En effet, par définition le règlement du conflit qui oppose l'apprenant à la langue étrangère se fait dans cette dernière, en l'occurrence le français, alors que le tort dont l'apprenant souffre ne trouve pas forcément à s'exprimer dans cette langue. Nous retrouvons ici l'idée de norme et d'écart développée plus haut, mais cette norme doit être entendue à la fois par rapport à la langue considérée comme légitime par les apprenants, ce soi-disant français « pur », mais aussi par rapport au niveau de langue des apprenants entre eux symbolisé par des compétences linguistiques hétérogènes. Ce *différend* peut se transformer en litige lorsque deux langues-cultures entrent en contact, « l'universalisation des instances narratives ne p[ouvant] se faire sans conflit » nous dit Lyotard (226). Pour lui, « le contact entre deux communautés est immédiatement un conflit, puisque les noms et les récits de l'une sont exclusifs de ceux de l'autre. Le problème [...] est donc un litige au sujet des noms de temps, de lieu, de personne, au sujet des sens et des référents qui s'[y] attachent. » (227). Les compétences

culturelles, à côté des compétences linguistiques, doivent être prises en compte dans la classe de langue seconde, les référents culturels des apprenants pouvant entrer en conflit avec ceux véhiculés par la littérature ou ceux de l'enseignant. Ce dernier peut également être vu comme le représentant d'une institution, en l'occurrence l'université, puissant vecteur d'idéologies véhiculées par les textes enseignés et légitimées par les manières d'enseigner.



Mais l'enseignant peut aussi bien être perçu comme le bourreau que comme la victime. Bon nombre d'enseignants de FLS au Canada n'ont par exemple jamais étudié la littérature, leur tort ne trouvant donc pas à s'exprimer dans la langue de cette dernière. Cela est vrai pour l'enseignant-locuteur natif, par exemple français ou québécois, dont le tort ne se signifie pas nécessairement dans les idiomes des autres littératures francophones, mais cela est encore plus vrai pour l'enseignant non-natif. En effet, ce dernier subit le même *différend* que l'enseignant natif, auquel vient s'ajouter le même sentiment d'insécurité linguistique que celui ressenti par l'apprenant face à la langue et à la culture françaises. Une enquête officielle de 2006 portant sur l'enseignement du français langue seconde au Canada montre ainsi que moins de 30 % des 1 305 enseignants interrogés ont le français comme langue première, le reste étant composé en majorité d'anglophones (60 %) ou de locuteurs natifs d'une langue autre que le français ou l'anglais (10 %) (Teaching French as a Second Language in Canada : 10). La question de l'insécurité linguistique de l'enseignant non-natif est également liée à celle de sa légitimité, l'enseignant de langue natif étant aujourd'hui considéré par la majorité comme plus légitime que l'enseignant non-natif (Derivry-Plard dans Zarate et al., 2008 : 191). L'enseignant non-natif, mais pas seulement, peut donc se retrouver partie prenante dans un cas de *différend* qui l'opposerait à l'institution universitaire, celle-ci ayant le pouvoir de remettre en question sa légitimité. Au-delà de l'aspect linguistique, l'enseignant de FLS est également soumis aux règles de l'institution à laquelle il est rattaché, règles auxquelles il ne peut pas se soustraire et dont il devient tacitement complice. De plus, aux « savoirs d'expertise » contextualisée de l'enseignant, savoirs acquis en classe de langue seconde, s'opposent des savoirs dits « savants », pour reprendre la terminologie développée par Jean-Claude Beacco. Ces savoirs savants, généraux et généralisables,

peuvent être développés par la recherche en littérature qui, rappelons-le, est isolée du champ de la recherche en didactique des langues (Beacco dans Zarate et al., 2008 : 35), mais puisent également dans l'idéologie véhiculée par les programmes ou les valeurs associées à l'objet enseigné, la littérature constituant souvent une source d'inhibitions pour des enseignants qui n'y ont jamais été confrontés.

L'enjeu pour l'apprenant et l'enseignant est donc le même : trouver une zone de contact, un espace d'expression dans l'espace de la langue-culture étrangère, sans pour autant perdre les particularités linguistiques et culturelles de leur langue première, leur réalité n'ayant pas nécessairement la possibilité, ni les moyens de s'exprimer en français. On peut donc opérer un rapprochement entre apprenant et plaignant au sens où les entend Lyotard dans le cadre d'un procès, à savoir l'idée selon laquelle, dans le contexte d'un tribunal, l'accusateur est en position de force et l'accusé en position de faiblesse. L'accusateur sera automatiquement « écouté » alors que l'accusé, lui, « est réduit au silence » car, par définition, le *différend* qui oppose les deux parties ne trouve à s'exprimer que dans l'idiome de l'accusateur (25). La victime (l'apprenant) et son oppresseur (la langue française) se trouvent ainsi dans une situation de dilemme, l'opresseur empêchant le plaignant de formuler le dommage qu'il a subi de façon à se faire entendre par la logique qui préside au discours du procès, si bien que ce dernier n'a aucune chance d'obtenir réparation. Dépouillé des moyens d'argumenter, le plaignant devient de fait une victime (24).



Un rapprochement similaire peut être opéré entre le rôle du plaignant et la littérature. La littérature peut elle aussi être vue comme une victime au sens où son enseignement a été

l'objet de remises en question constantes et d'attaques régulières au cours des dernières décennies. La place qui lui est accordée à l'heure actuelle dans l'enseignement du FLS témoigne bien d'un *différend* avec d'autres types de textes jugés plus authentiques, comme les articles de journaux. L'étude même d'une œuvre littéraire est problématique car comme l'explique Lyotard, « dès qu'il parle de ce qu'il lit, qu'il compare ce qu'il a lu à ce qu'il a demandé ou cru demander, le lecteur, alors commentateur, ne devient-il pas inévitablement

le persécuteur de l'œuvre ? Comment le commentaire pourrait-il n'être pas une persécution du commenté [...] ? » (168). En effet, le lecteur, en fonction du prisme à travers lequel il appréhende l'œuvre littéraire, est susceptible de faire subir un tort à cette dernière, que le *différend* qui les oppose soit d'ordre géographique, culturel, linguistique, politique, idéologique, etc. Dans ce contexte, comment enseigner (*enseignant*) et réceptionner (*apprenant*) une œuvre littéraire sans la dénaturer, sans « persécuter » la parole de son auteur ? Par exemple, la méthode de l'explication de texte propose souvent un sens au texte littéraire étudié, participant ainsi de sa monosémisation et donc de sa négation puisque ce dernier se définit avant tout par sa polysémie. Roland Barthes aura ainsi cette formule devenue célèbre : « Interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est montrer de quel pluriel il est fait » (Barthes cité par Séoud : 103).



Venons-en enfin à la question qui nous occupe plus particulièrement dans le cadre de cette étude, à

savoir le cas des littératures francophones. En effet, ces dernières sont elles aussi des victimes, leur existence même ayant été longtemps niée alors que la place actuelle qui leur est accordée dans l'enseignement du FLS témoigne là encore d'un *différend* avec la norme ou littérature franco-centrée, voire québéco-centrée au Canada. Lyotard a recours à l'exemple de l'éditeur pour illustrer le discours utilisé par l'Autorité (au sens de « celui qui est dit légitime », en l'occurrence la littérature franco-centrée ou le centre) afin de contester l'existence de certaines catégories (ici les périphéries ou littératures francophones) : « Pouvez-vous me donner, dit l'éditeur défendant sa profession, le titre d'un ouvrage d'importance majeure qui aurait été refusé par tous les éditeurs et serait donc resté ignoré ? Le plus probable est que vous ne connaissez aucun chef d'œuvre de cette sorte puisque, s'il existe, il est resté ignoré. Et si vous croyez en connaître un, comme il n'a pas été rendu public, vous ne pouvez pas dire qu'il est d'importance majeure, sauf à vos yeux. Vous n'en connaissez donc aucun, et l'éditeur a raison. » (17). Prenons ici l'exemple du Canada où l'on observe un double cas de *différend* : alors qu'auparavant l'existence des littératures francophones était niée, celles-ci sont maintenant marginalisées. C'est à partir des années 50 que l'on commence à enseigner les littératures francophones, notamment la

littérature québécoise, dans les universités canadiennes. Aujourd’hui, même si les littératures francophones sont enseignées, on observe encore une relation hiérarchique entre les littératures dites « du Nord » d’un côté (principalement québécoise et française), et les littératures francophones dites « du Sud » de l’autre (maghrébines, d’Afrique subsaharienne, antillaises, etc.)³ (Semujanga, 2003 : 79). Un deuxième cas de *différend* consiste, et c’est encore trop souvent le cas, à étudier les littératures francophones à travers un prisme franco-français. Le danger réside notamment dans une critique littéraire qui chercherait à appliquer à l’étude des œuvres littéraires francophones des outils théoriques inspirés de normes sociales autres que celles de la région de production de l’œuvre (françaises par exemple) et qui, de ce fait, sont inopératoires dans le cadre de l’enseignement des littératures francophones. Comme nous tâcherons de le démontrer à travers l’étude de notre corpus, enseigner les littératures francophones en classe de FLS reviendrait donc notamment à enseigner le *différend* qui lui est inhérent (*général*), mais aussi la pluralité des *différends* tels qu’ils trouvent à s’exprimer à travers la/les voix singulière(s) de chaque écrivain francophone (*particulier*).



L’écrivain francophone ne sort d’ailleurs pas indemne de cette analyse marquée du sceau du

différend de par son statut et son rapport à la langue. À la différence des autres instances évoquées, l’écrivain francophone peut souffrir d’un double *différend* car il est bien souvent considéré comme étranger en France (contexte de réception principal) sans pour autant être reconnu dans son pays/sa société d’origine (contexte de production). Nous parlons ici de l’écrivain francophone qui écrit en français, une langue aux publics hétérogènes ayant des référents linguistiques et culturels différents (autant de *différends* potentiels). Mais la production en langue française de l’écrivain francophone peut entrer en conflit avec d’autres productions écrites dans la ou les langues nationales, à l’instar de l’arabe en Algérie par exemple. Le *différend* de l’écrivain francophone change ainsi en fonction des

³ Nous reconnaissons le caractère fortement connoté idéologiquement de telles appellations, d’où l’utilisation des guillemets (prise de distance).

contextes : écrivain algérien vivant en France et écrivant en français ≠ écrivain algérien vivant en Algérie et écrivant en français ≠ écrivain algérien vivant en Algérie et écrivant en arabe, etc. = *différends* multiples. À cela s'ajoute le fait que, dans la majorité des cas, l'écrivain francophone est déchiré entre deux ou plusieurs langues, cultures et pays, ce qui en fait une sorte d'être hybride qui n'appartient ni à une réalité A, ni à une réalité B, mais aux deux. Assia Dejar place ainsi Albert Camus « in her 'pantheon' of Algerian writers », alors qu'en France ce dernier est décrit comme un écrivain français (Murphy : 181).

Ce *différend* peut trouver à s'exprimer au sein même de l'écrivain francophone, celui-ci pouvant potentiellement être déchiré entre deux identités, l'une niant l'autre, dans une impossible coexistence où la victime et le bourreau ne font plus qu'un (à supposer que l'écrivain francophone soit conscient de son aliénation, ce qui est loin d'être toujours le cas). La même question se pose au sujet de la langue d'écriture, le choix du français pouvant correspondre à des réalités très différentes : 1) le français est la langue première de l'écrivain, à l'instar de Gaston Miron ; 2) l'écrivain francophone éduqué en français ne maîtrise pas assez bien sa langue première pour pouvoir écrire dans cette langue (c'est le cas notamment d'Assia Djebar et, on peut le supposer, de Wajdi Mouawad qui a été scolarisé en français depuis l'âge de 8 ans en France d'abord, puis au Québec) ; 3) le français est vu par certains écrivains comme une *lingua franca* permettant de toucher un public plurilingue ; 4) enfin, pour d'autres la langue française est assimilée à un trophée de guerre. La langue d'écriture, qu'elle soit choisie, plus ou moins librement, ou au contraire imposée, peut échouer à témoigner du *différend* subi par l'écrivain francophone. En effet, comment exprimer son *différend* dans l'idiome de l'Autre ? Dans le cas des littératures africaines ou antillaises, comment rendre compte à l'écrit d'une culture qui est à l'origine essentiellement orale ? Mais si la victime n'exprime pas son *différend* dans la langue du tribunal qui la juge, le *différend* qui les oppose pourra-t-il jamais être entendu, voire réglé par ledit tribunal, en l'occurrence la France ? Le paradoxe tient au fait que l'acte même de témoigner rend caduc le raisonnement de la victime, qui se trouve ainsi face à un *différend* perpétuel, une aliénation éternelle. En effet, « [o]u vous êtes victime d'un tort, » écrit Lyotard « ou vous ne l'êtes pas. Si vous ne l'êtes pas, vous vous trompez (ou vous mentez) en témoignant que vous l'êtes. Si vous l'êtes, puisque vous pouvez témoigner de ce tort,

celui-ci n'est pas un tort, et vous vous trompez (ou vous mentez) en témoignant que vous êtes victime d'un tort » (19).



Enfin, il est impossible d'évoquer les littératures et écrivains francophones sans aborder la question de la

matière première des unes et l'outil des autres, à savoir la langue française. En effet, n'oublions pas que le français est une langue qui, dans des sociétés francophones diglossiques, est bien souvent parlée par une minorité et qui, de ce fait, peut souffrir d'un cas de *différend* par rapport à d'autres langues nationales parlées par une majorité. Cette cohabitation avec d'autres langues, qu'elle soit officielle ou officieuse, peut être problématique, en particulier dans certains contextes post-coloniaux⁴ où la langue française est encore perçue par certains comme la langue du colonisateur, donc vecteur d'une certaine idéologie (contexte de production). D'autre part et comme nous le verrons par la suite, le français franco-normé tend à ne pas reconnaître d'autres variétés ou, du moins, à renvoyer dans les marges les français parlés et écrits au sein de la francophonie (contexte de réception). À cela s'ajoute la fonction métalinguistique de la langue en classe de langue, celle-ci étant à la fois la langue de l'enseignement (médium) et la langue-cible de ce même enseignement (objet). En ce sens, nous pourrions parler d'un *différend* interne à la langue elle-même, d'un cas de conflit entre la langue vue comme le médium de l'apprentissage et la langue vue comme l'objet de ce même apprentissage, entre langue standard parlée et langue littéraire écrite.



C'est précisément leur statut de plaignants, de victimes face à un oppresseur commun, la langue-culture étrangère, qu'elle soit française, francophone ou autre, qui permet aux composantes du triangle didactique d'entrer en résonance les unes avec les autres. *Le différend est donc ici ce qui réunit les*

⁴ À entendre ici au sens où l'entend Jean-Marc Moura : l'adjectif « post-colonial » décrit le simple fait d'arriver après l'époque coloniale alors que l'adjectif « postcolonial » renvoie à toutes les stratégies d'écriture déjouant la vision coloniale (Moura : 4).

différents : 1) l'*apprenant* d'une langue à laquelle il est étranger ; 2) l'*enseignant* confronté à la langue-culture étrangère, que ce soit le français ou une/des langue(s)-culture(s) francophone(s) ; 3) les *littératures francophones* qui utilisent le français pour se dire sans pour autant être françaises (histoire, culture, construction, identité différentes) ; 4) et enfin une *langue d'enseignement*, essentiellement orale, différente de la langue enseignée, essentiellement écrite.

Cela peut être source à la fois d'identification, mais aussi de motivation de la part de l'apprenant qui devient un acteur dans le processus d'apprentissage, et non plus un simple spectateur muet, *victime* de l'idiome de l'accusateur. Ce lien qui unit les composantes du triangle didactique permet ainsi une empathie lecteur-auteur qui a pour effet de démultiplier le nombre de témoins du *différend* présent dans l'œuvre littéraire (autant de témoins que de lecteurs). À l'inverse, cette confrontation peut également être synonyme de rejet, le lecteur-apprenant se positionnant alors sur un axe allant de « ce qui est moi » (intérieur) à « ce qui n'est pas moi » (extérieur), au risque d'endosser le rôle du bourreau. Précisons ici que la littérature ne nous semble pas pouvoir résoudre les *différends* car elle n'est pas les *différends*, mais une pratique (au sens de « ποιήσις », action de faire, de créer en grec ancien) à partir de laquelle surgissent les *différends*.

Le *différend* induit au sein d'une même langue des langues différentes, intraduisibles entre elles. Mais c'est dans le langage⁵ littéraire, par sa transformation, c'est-à-dire l'invention de nouveaux idiomes rendant « traduisible » ce qui ne l'était pas nous dit Lyotard, que peuvent être formulés tous les conflits : « C'est l'enjeu d'une littérature [...] de témoigner des *différends* en leur trouvant des idiomes » (30, nous soulignons). Dire les *différends* ne veut pas dire les résoudre, mais en témoignant des *différends* la littérature fait des victimes les sujets d'une littérature et leur accorde ainsi une identité à part entière. Elle maintient également la présence de ce *différend* dont elle témoigne, même si on pourrait

⁵ La notion de langage ne doit pas être entendue ici au sens saussurien du terme, à savoir la capacité humaine d'apprendre des langues, mais au sens d'« une série structurée et consciente d'attitudes face à (de relations ou de complicité avec, de réactions à l'encontre de) la langue qu'une collectivité pratique [...] » (Glissant cité par Gauvin, 2003 : 37).

voir dans ce témoignage une perpétuation, voire une légitimation dudit *différend* (Sawyer : 70). L'écrivain francophone crée ainsi un nouvel idiome pour témoigner de son *différend* (sa non-existence au sein de la littérature française/son statut marginalisé par rapport à l'Hexagone) et, ce faisant, peut témoigner de celui de l'apprenant. La littérature aurait également le devoir, selon Lyotard, de témoigner du Silence, de dire l'Innommable pour reprendre la terminologie glissantienne. Il pense ici à l'Holocauste, mais l'expression de traumatismes de l'Histoire nous semble tout aussi pertinente dans le contexte de la colonisation ou de l'esclavage. Ce témoignage se fait à la fois par le biais de la *forme*, mais aussi du *fond*. En effet, l'écrivain francophone peut inventer de nouvelles formes, de nouvelles constructions textuelles mieux à même de rendre compte du *différend*, la parole servant alors à dire ou à taire. C'est là, dans cet écart vis-à-vis de la norme, cette créativité linguistique, que réside la capacité de la littérature à défier le discours normatif. La résolution du centre peut alors être trouvée à la périphérie, dans le silence qui entoure le discours où le silence devient parole et la parole silence (Sawyer : 125). La forme peut également être porteuse de *différend* dans le sens où elle a le pouvoir de distordre le fond, le médium ayant cette capacité à déformer le message dont il est porteur. L'inverse est tout aussi vrai puisque le fond peut avoir un impact sur la forme, le *différend* étant alors observable dans l'œuvre littéraire par le biais de marqueurs spécifiques, constitutifs de ce que l'on pourrait appeler un « genre du *différend* ».

C'est bien là l'enjeu même de l'enseignement de la langue, que les deux parties en présence, l'enseignant et l'apprenant, la langue-culture d'origine et la langue-culture cible, lecteur et auteur « puissent être enchaînés les uns aux autres selon une fin fixée par un genre de discours [...] *l'enjeu étant que les deux parties tombent d'accord sur le sens d'un référent* » (10, nous soulignons), en l'occurrence le discours littéraire. Ce faisant, un pont se crée permettant le dialogue entre des entités hétérogènes (apprenant et texte littéraire francophone), porteurs d'un bagage linguistique et culturel différent. Ce sont ces genres-mêmes de discours qui créent « des règles d'enchaînement de phrases hétérogènes, règles qui sont propres à atteindre des buts » (10), tels que savoir, enseigner ou émouvoir. Autrement dit, la langue littéraire « s'apprend *par* elle-même et *pour* elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode » (Bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale français de 1890 : 466, nous soulignons). Le

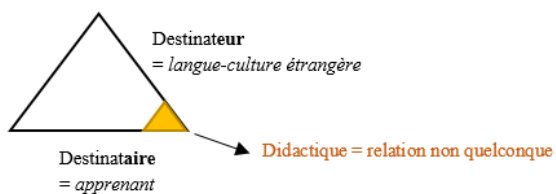
texte littéraire, qui plus que tout autre contient en essence tous les genres de discours (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, injonctif), est donc capable à la fois de transmettre des *savoirs*, d'enseigner (*savoir-faire*) et d'émouvoir (*savoir-être*) (10).

La langue ou parole littéraire, vecteur de culture dans le sens où elle en est l'une des formes, permet donc l'acquisition de *savoirs* non seulement linguistiques, mais aussi culturels, sociaux, civiques ou encore philosophiques et, partant, rend l'apprenant « plus susceptibl[e] aux Idées » (244). La littérature est également le moyen privilégié d'accéder à des *savoir-faire* car sa fin est d'« oblige[r] le destinataire à se demander en quoi elle consiste » (201), à la décoder, la comprendre, l'interpréter et l'exploiter. Enfin, le dialogisme à l'œuvre au sein du langage littéraire favorise la construction identitaire ou *savoir-être*. La confrontation du *je* de l'apprenant au *tu* de l'œuvre permet la connaissance de soi (*identité*), mais aussi l'établissement de la relation avec l'Autre (*altérité*). Le *je* et le *tu* endossent ainsi à tour-de-rôle la fonction de destinataire, puis de destinataire dans le dialogisme du rapport à la langue (auteur/lecteur) : « Un destinataire survient, dont je suis le destinataire, et dont je ne sais rien, si ce n'est qu'il me situe sur l'instance destinataire. La violence de la révélation est l'expulsion du moi hors de l'instance destinataire d'où il mène son œuvre de jouissance, de puissance et de connaissance. Elle est le scandale d'un moi déplacé sur l'instance toi. Le moi devenu toi essaie de se ressaisir dans la compréhension de ce qui le dessaisit. » (163-164).

Les différents modes d'instanciation présents au sein du texte littéraire permettent au *je* de l'apprenant de se positionner dans l'univers social de la phrase tel qu'entendu par Lyotard, et par là-même d'appliquer les connaissances ou compétences qu'il a acquises aux instances énonciatrices hors de l'œuvre : « [...] dans l'univers présenté ou co-présenté par une phrase sont situées plusieurs instances, une instance je ou nous, une instance tu ou vous, une instance lui, elle, eux » (202). « Entre je et tu la dissymétrie doit être oubliée au bénéfice d'un général, "l'humanité", le nous des je et tu échangeables » (183) et c'est précisément cette interchangeabilité des instances énonciatrices, à laquelle est confronté l'apprenant dans l'étude du texte littéraire en langue étrangère, qui l'oblige à se positionner dans la société de l'œuvre ou société fictive (du *dedans*), mais aussi la société réelle (du *dehors*).

Ce processus d'acquisition d'un *savoir-être* est rendu possible dans l'univers de la phrase (*micro*) appliqué à celle de l'apprentissage de la langue (*macro*). En effet, les quatre instances qui constituent un univers de phrases, nous dit Lyotard, sont le *réfèrent* (le cas ou la situation en question), le *sens* (ce qui est signifié du cas), le *destinataire* (ce à quoi ou à l'adresse de quoi est signifié du cas) et le *destinateur* (ce « par » quoi ou au nom de quoi cela est signifié du cas) (31) ; la dimension littéraire du texte étant l'univers des phrases ainsi formées. Il s'agit alors, dans l'enseignement même des littératures francophones en classe de FLS, que « les deux parties [destinateur et destinataire] tombent d'accord sur le sens d'un référent. » (10). *Il s'agit pour l'apprenant-lecteur et l'œuvre-auteur, le je et le tu* (tour à tour destinateur et destinataire) *de s'entendre sur le sens* (horreur/bonheur, amour/haine, tristesse/joie, colère/humour) *d'un référent* (tradition/modernité, mémoire/oubli, parole/silence, indépendance/sujétion). C'est cette transformation des *savoirs* (réfèrents) en *savoir-faire* (sens) qui permet l'émergence d'un *savoir-être* (rapport entre soi et l'Autre). C'est par les sentiments, évoqués ou ressentis, que l'apprenant fait sens des référents à l'œuvre dans le texte et qu'il redessine les contours de sa propre identité.

L'enseignant est alors compris au sens d'instance actualisatrice ou médium qui permet la relation apprenant/langue-culture étrangère, je-sujet/tu-objet car sans cette troisième instance énonciatrice le *je* et le *tu* ne pourraient se concevoir que l'un *dans* l'autre,



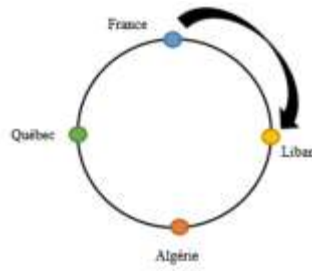
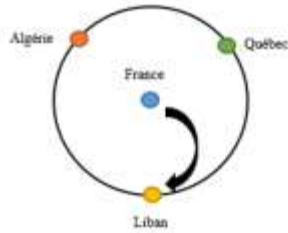
l'un *par* l'autre, et non l'un *en dehors de* l'autre (183). Cette relation non quelconque entre le destinateur (langue-culture étrangère) et le destinataire (apprenant) est précisément l'objet de la

didactique : « *La somme des angles d'un triangle est égale à deux droits implique destinateur, destinataire et leur relation non quelconque (didactique)* » (202, en italique dans le texte).

1.3 Corpus et thématiques

Notre corpus est constitué de trois œuvres littéraires francophones : *L'Homme rapaillé* de Gaston Miron (1970), *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar (1^{ère} édition 1980) et *Incendies* de Wajdi Mouawad (2003). La stratégie didactique que nous avons choisie d'adopter ici est celle du groupement de textes car elle favorise les analogies et permet plus facilement à l'apprenant d'établir des correspondances. Il faudra cependant faire attention, dans le cadre de l'analyse de ce corpus, à ne pas faire des œuvres francophones choisies les victimes de deux cas de *différends*. Le premier cas de *différend* consisterait à ne pas faire ressortir, à ne pas faire émerger toutes les spécificités de ces œuvres littéraires et d'en passer certaines sous silence. Quant au deuxième cas de *différend* nous l'avons évoqué précédemment, il s'agit du risque que l'on fait courir à l'œuvre d'être étudiée selon des critères franco-centrés ou européocentriques qui lui sont étrangers. Cela reviendrait à porter un regard critique centré sur un texte décentré, d'où l'importance de décoloniser le regard porté sur l'œuvre, de décentrer la perspective critique pour ne pas faire subir un nouveau cas de *différend* aux littératures francophones à travers leur enseignement.

Pour définir l'« œuvre littéraire francophone », nous utilisons trois critères principaux. Le premier critère est *linguistique* et est défini par l'usage de la langue française par des auteurs non-Français dans des contextes linguistiques qui dépassent celui de l'Hexagone. Nous tenterons de ne pas exclure pour autant de notre réflexion les autres langues à l'œuvre au sein de ces langues-cultures hybrides. Un deuxième critère, *géographique* celui-là, a consisté à choisir des œuvres dont les auteurs sont originaires de trois aires géographiques différentes : Amérique du Nord/Québec (Gaston Miron), Afrique du Nord/Algérie (Assia Djébar) et Moyen-Orient/Liban (Wajdi Mouawad). Notons que Wajdi Mouawad nous permet ici de faire la jonction entre les aires arabophone, française et québécoise, l'auteur d'origine libanaise ayant vécu à Paris (de 8 à 16 ans), mais aussi au Québec (à partir de 16 ans).



Cela nous permet de renverser la dialectique traditionnelle centre/périphérie(s), la France n'étant plus le centre d'un cercle dont la courbe symboliserait les littératures francophones, en

situation périphérique, mais l'un des points de cette courbe à travers laquelle les différentes littératures de langue française se traverseraient mutuellement. Il n'y a dès lors plus de centre, ni de périphéries ou bien alors que des centres ou que des périphéries (relation horizontale et non plus verticale). Enfin, un troisième critère est lié au *genre*, celui-ci étant problématique par essence, chaque société ou époque donnée ayant son propre système de classification. Toutefois, le fait que les critères de classement puissent différer ne remet pas en cause la nécessité même de leur existence. Chaque genre littéraire ayant ses propres spécificités et un intérêt particulier en classe de FLS, nous avons choisi trois œuvres appartenant aux trois genres les plus communément étudiés dans le cadre d'études littéraires, à savoir la prose (*Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar), le théâtre (*Incendies* de Wajdi Mouawad) et la poésie (*L'Homme rapaillé* de Gaston Miron).

Il est important de préciser ici la méthodologie que nous avons utilisée pour étudier ce corpus. *Incendies* de Wajdi Mouawad a été analysée dans son intégralité, la pièce fonctionnant comme un tout dont on ne saurait isoler certains passages au risque de faire subir un tort à l'ensemble de l'œuvre. À l'inverse, *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar et *L'Homme rapaillé* de Gaston Miron ne répondent pas à la même logique, le premier texte étant un recueil de nouvelles et le second un recueil de poèmes. Nous avons donc choisi d'isoler les poèmes et/ou fragments de texte qui, chez Miron, nous semblaient les plus pertinents en fonction de l'angle d'analyse. De même, il nous a semblé plus judicieux de nous concentrer sur trois nouvelles de Djébar formant une unité thématique, et de les étudier en profondeur plutôt que de chercher à tout dire au risque de diluer le propos qui aurait alors gagné en superficialité ce qu'il aurait perdu en profondeur. Nous avons ainsi choisi de limiter notre analyse aux quelques pages d'introduction intitulées « Ouverture » et aux trois nouvelles suivantes : « La Nuit du récit de Fatima », puis

« Aujourd'hui » composée de « Femmes d'Alger dans leur appartement », dont le recueil tire son nom, et « La Femme qui pleure ».

Les trois œuvres choisies sont vues comme des expériences du *différend* qui doivent nous aider à formuler une *pédagogie du différend*. Nous retenons ici une classification qui coïncide avec les visées de notre stratégie d'enseignement, comme nous le verrons par la suite. Nous étudierons tout d'abord en quoi les littératures francophones rendent compte du *différend* linguistique à l'œuvre *entre les langues (savoirs)* au sein d'un dialogue que l'on peut qualifier de translangue, que ce soit entre le français et les langues *en dehors* du texte ou celles *à l'intérieur* du texte [3.1]. Au *différend* qui oppose les langues entre elles s'ajoute le *différend* inhérent à la langue elle-même et à la manière dont celle-ci est utilisée. En effet, c'est bien l'emploi de la langue par l'un de ses locuteurs qui fait émerger le *différend* au sein du dialogue translangage à l'œuvre *dans une même langue* [3.2]. Cette langue peut alors être utilisée à la fois pour dire (parole, silence = parole) ou pour se taire (silence, parole = silence), la parole et le silence devenant les porteurs de ce *différend* que leur relation illustre [3.3].

Un second niveau de *différend* est reconnu et interprété comme tel par l'apprenant grâce à la mobilisation des savoirs précédemment évoqués (*savoir-faire*). Nous tenterons, dans un premier temps, de montrer en quoi le *différend est source de conflit*, conflit qui, à son tour, produit de nouveaux *différends*, le présent étant victime des torts du passé, et inversement [4.1]. Dans un deuxième temps, nous traiterons de la question du *différend entre les cultures* à travers, notamment, la perception de l'Autre culturel, mais aussi de l'être biculturel [4.2]. Pour finir, nous évoquerons le *différend entre générations* au niveau de la relation entre 1) passé et présent, tradition et modernité ; 2) filiation supposée biologique et filiation symbolique ; 3) deux ou plusieurs cultures [4.3].

Enfin, le dialogisme à l'œuvre au sein des œuvres littéraires francophones, caractérisées par la pluralité et la polyphonie des instances énonciatrices, favorise la construction identitaire ou *savoir-être*. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur le cas de la femme et la relation qu'entretient cette dernière avec l'Autre dans l'espace du texte littéraire, que cet Autre soit l'homme indigène, l'homme colonisateur ou une autre femme, le *différend* opérant à trois niveaux différents [5.1]. Nous étudierons ensuite le

différend que nous appellerons transnational (entre plusieurs pays) et translocal (au sein d'un même pays ou région), ce dernier favorisant l'émergence de la dichotomie je/tu dans la mesure où il suppose la coexistence d'au moins deux interlocuteurs/visions du monde/réalités [5.2]. Enfin, le *différend* peut être pensé comme inhérent à l'individu au sein duquel les « je » s'affrontent. Le dialogue que l'on qualifiera de transsubjectif fait ainsi surgir le *différend*, le « je » pouvant être tout et son contraire, ami et ennemi, connu et inconnu, je et tu [5.3].

1.4 Introduction à l'analyse de corpus

Un cas de *différend* entre deux parties a lieu, selon Lyotard, lorsque le « règlement du conflit qui les oppose se fait dans l'idiome de l'une d'elles alors que le tort dont l'autre souffre ne se signifie pas dans cet idiome » (Lyotard : 24). Une telle affirmation appelle une première remarque sur le caractère binaire du propos qui oppose une partie A, que nous appellerons le bourreau, à une partie B, la victime, ou inversement. Cette bipolarité, victime ou bourreau, ne nous semble pas pouvoir s'appliquer aux littératures francophones qui sont précisément caractérisées, comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer, par leur pluralité, leurs ambivalences, leurs contradictions et leurs ambiguïtés. Prenons l'exemple d'Assia Djebar, auteure algérienne éduquée en français et qui, de ce fait, n'appartient ni entièrement à la société algérienne, ni tout à fait à la société française. Le « je » de l'auteure devient alors une sorte de « je » interstitiel permettant de dépasser la dichotomie bourreau/victime, un « je » narratif né de la performance littéraire qui émerge de la relation entre acte d'écriture et acte de lecture. Il en va de même de Wajdi Mouwadi qui, originaire du Liban, a également vécu en France et au Québec, ou Gaston Miron qui, lui aussi, se trouve au carrefour entre deux cultures, la culture francophone d'un côté et la culture anglophone de l'autre, la première étant dans une position de grande infériorité culturelle, sociale, politique et économique par rapport à la seconde.

Ces littératures se définissent donc avant tout par leur caractère disparate. Or, comme l'avance Lyotard, un *différend* apparaît entre plusieurs ensembles du fait de leur

caractère hétérogène (Lyotard : 10). Si l'on pousse plus loin le raisonnement, cela nous amène à formuler la thèse suivante : l'absence d'uniformité des littératures francophones est précisément ce qui fait surgir le *différend*. Les littératures francophones peuvent alors être pensées comme des espaces tierces, ces « partial milieux » comme les appelle Bhabha qui s'expriment « from in-between cultures lying beyond the boundaries of entrenched communities » (Bhabha cité par Hiddleston : 173). C'est dans le tiers-espace des littératures francophones que se négocient les *différends*, les « je » et les « tu » ne pouvant se substituer qu'aux yeux d'un tiers « immanent à la surnature » formée par ces « je » et ces « tu » (Lyotard : 183). Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer, dire que les *différends* sont formulés ne signifie pas pour autant que ces derniers sont résolus *par et dans* la littérature. Au contraire, les littératures francophones problématisent les *différends* et, ce faisant, permettent d'en faire l'expérience, mais celles-ci ne se veulent pas des solutions aux *différends* eux-mêmes.

En ce sens, la littérature peut être vue comme « a medium for accomplishing something » (Kropp : 473, en italique dans le texte). Les littératures francophones, vues comme des tiers-espaces, permettent si non de sortir, du moins de contourner la structure binaire développée par Lyotard, binarisme somme toute normal à l'époque où il écrit, une époque fortement influencée par le structuralisme. Ces littératures permettent alors de mettre en scène, de conceptualiser et donc de comprendre des abstractions culturelles extérieures aux nôtres, obligeant le lecteur, autrement dit l'apprenant, à se décentrer et à ne plus appréhender le monde à travers ses seuls codes, mais à travers ceux de l'œuvre littéraire. En effet, ces littératures nous forcent à abandonner nos schémas de pensée, à les dépasser pour penser une réalité propre à l'œuvre. Dès lors, la multiplication des points de vue permet de rendre compte non plus seulement du *différend* qui oppose la victime à son bourreau, mais également de montrer en quoi la victime peut elle-même endosser le rôle du bourreau et le bourreau celle de victime ou, mieux encore, comment ces deux réalités peuvent coexister au sein d'un même individu. Les littératures francophones donnent ainsi naissance à une « autre » réalité, ni A ni B, mais entre les deux, rendant alors « possible l'émergence d'autres positions » (Bhabha et Rutherford : 12 ; 16). Un tiers-espace qui, tel que théorisé par Bhabha et expliqué par Gutierrez, permet de penser « the social spaces

where marginalized [literatures] have forged new identities in reaction to, and often in opposition to, their marginalization » (English : 101).

2. Enseigner les littératures francophones

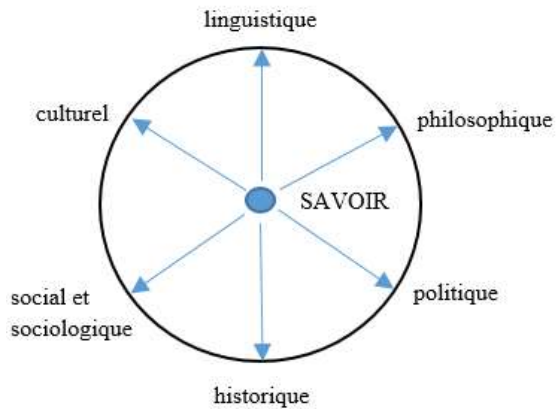
Comme nous le précisons en introduction, l'objectif de ce mémoire est avant tout de chercher à montrer en quoi les littératures francophones sont riches d'enseignement et ce qu'elles peuvent apporter à la fois à l'apprenant, mais aussi à l'enseignant. Pour cela, il nous faudra tout d'abord mettre en évidence le but de l'enseignement. En effet, s'agit-il d'un enseignement plutôt utilitariste ou au contraire humaniste ? Quels types de savoirs sont en jeu ? [2.1] Une fois ces points éclaircis, nous nous pencherons sur l'objet enseigné, à savoir les littératures francophones. Nous tâcherons alors de montrer pourquoi l'enseignement de ces littératures se prête tout particulièrement à la réalisation de nos objectifs d'enseignement [2.2]. Enfin, nous conclurons ce chapitre en nous penchant sur la manière dont cet enseignement peut être réalisé en pratique [2.3].

2.1 La littérature comme objet d'apprentissage

Se pose d'entrée de jeu la question de la finalité de l'enseignement d'une langue et de la place qu'occupe la littérature dans cet enseignement. En effet, que retire l'apprenant de cet enseignement ? Des *savoirs* et *savoir-faire* qui pourront l'aider dans sa vie professionnelle, un développement 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)

Une distinction peut être opérée entre les différentes strates de savoirs dont l'enseignement de la littérature en classe de FLS 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 bénéfices 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, comme nous l'avons vu, 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, schématiques) (Conseil de l'Europe : 17-18). 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 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). 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.

Mais 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 : 122). 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). 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 FLS, 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.

Qui dit lecture littéraire, dit nécessairement écriture, les deux pratiques se renforçant mutuellement. La pratique de l'écriture en classe de langue seconde 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 (ipséité). 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). 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 pratique qui ne serait réservée qu'aux écrivains eux-mêmes (Ricardou cité par Séoud : 175-176). 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). 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) 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 : 30-31). 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), 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 littérature en classe de FLS 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 FLS, 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 FLS 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). 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). L'interculturel occupe ainsi une place de choix au cœur 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, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (Conseil de l'Europe : 47).

Comme nous le savons, 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). 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 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 FLS 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.

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. Précisons que la démarche dans laquelle nous nous inscrivons ici se veut sémasiologique en ce qu'elle consiste à aller du signe vers le concept, l'idée étant d'ancrer une approche linguistique (du concret vers l'abstrait) au sein d'un cadre didactique (de l'acquisition de *savoirs* et *savoir-faire* à l'acquisition d'un *savoir-être*).

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'œuvre incontestés de la littérature », comme les textes de Salman Rushie, 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). 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 FLS 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 services (mondialisation) et non pas au service de l'échange des idées (Defays, 2014 : 19). Nous reprenons ici la thèse développée par Chomsky dans *Pour une éducation humaniste* (2010), à savoir que « l'éducation ne consiste pas à remplir un contenant mais, bien plutôt, à accompagner l'éclosion d'une plante » (Chomsky : 17). Les théories et pratiques éducatives devraient donc être fondées sur une certaine vision de l'être humain qui prendrait en compte sa dimension proprement humaine, au risque de contribuer à son aliénation en le réduisant à un rôle de producteur et/ou de consommateur.

Le but de l'enseignement de la littérature en classe de FLS 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). 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 la 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 « mûs par une nécessité intérieure » et non pas « poussé[s] par une contrainte extérieure » (Chomsky : 31), comme c'est trop souvent le cas ? L'enseignement de la littérature en classe de langue seconde 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).

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). 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 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), 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 (*cf.* p. 4), 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. Nous renvoyons ici notre lecteur à l'article de Josias Semujanga sur la question de l'enseignement des littératures francophones dans les universités canadiennes. Dans cette étude, que nous citons dans le chapitre introductif de ce mémoire (*cf.* 1.2 Cadre théorique, p. 13), l'auteur met en évidence cette relation hiérarchique qui perdure de nos jours entre littératures maghrébines, africaines et caribéennes d'une part et littératures française et québécoise d'une part, cette dernière ayant tendance à reproduire la dialectique centre/périphérie(s) (Semujanga, 2003 : 79). Ainsi, pour reprendre la formule de Pierre Halen, les littératures francophones évoluent dans un contexte qui est « celui d'un système de production et de réception [...] contraint de s'adapter au verrou que constitue le rapport centre périphérie. » (Halen : 30). Cette dichotomie centre/périphérie(s), comme nous le montre l'exemple canadien, 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 œuvres littéraires francophones appelle donc au préalable la définition ou redéfinition d'un objet qui prenne 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 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'œuvre littéraire francophone que par rapport à son environnement

et son histoire. Certes, il convient de tenir compte des spécificités des œuvres, 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).

Un autre 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'œuvre 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). 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).

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). 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 centrée (une langue = un référent), une perspective décentrée (une langue = autant de référents que de peuples qui parlent cette langue). Les œuvres littéraires maghrébine, libanaise et québécoise de notre corpus par exemple ont une référence commune, 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), 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 seconde, 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 source-mère, devenue autonome » (Le Bris : 2) 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 bourreau et le centre, les périphéries. La question est davantage selon nous de savoir si la littérature française et, partant, les écrivains de France souhaitent participer à la définition

⁶ 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. Ce modèle transnational engloberait ainsi 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 (*world literature* en anglais) 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 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). 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 Édouard Glissant, 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 (Klinbenberg cité par Riffard : 15). Dans un cas comme dans l'autre, c'est bien l'insécurité linguistique des écrivains francophones qui est en jeu et qui fait de leurs littératures des « littératures de l'intranquillité » (Gauvin, 1997 : 10), 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). Cette 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'œuvre-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 : 155), 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 prolifération infinie des particularités (qui affirme l'identité de la langue) » (Joubert : 25) 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) Si l'on prend l'exemple du Canada, les étudiants de français seront peut-être amenés à travailler pour la fonction publique provinciale ou fédérale, auquel cas ils devront interagir avec des Acadiens, des Québécois, des Franco-ontariens, mais rarement avec des Français. Pour ces étudiants, 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). 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.).

L'enseignement des littératures francophones en classe de langue permettrait donc 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 (langue orale vs langue écrite). Les littératures francophones constituent ainsi la preuve que culture orale et culture écrite peuvent co-exister au sein de l'œuvre littéraire et au sein de la classe de langue. Certes, tout effet d'oralité ou représentation de la langue orale est en réalité une construction textuelle de cette oralité (oral dans l'écrit), mais il en va de même dans la classe de langue seconde où l'apprenant parle d'un texte écrit auquel il emprunte certains codes qu'il réutilise à l'oral (écrit dans l'oral). Ce faisant, les rapport au monde entre oral et pratique d'un côté et scriptural et scolaire de l'autre, tels que décrits par Bourdieu, se rejoignent dans une tentative de dépassement des clivages sociaux sous-jacents (Bourdieu cité par Barré-de-Miniac dans Blanchet et al. : 217).

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). Le français est ainsi partout en situation de diglossie⁷, que ce soit dans un contexte officiel minoritaire bilingue ou trilingue du type Québec, Belgique ou Suisse, ou dans des contextes où le français est davantage employé comme une sorte de *lingua franca* par une minorité de locuteurs (Afrique, Antilles). Par conséquent, l'enseignement des littératures francophones en classe de langue 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

⁷ Nous entendons ici le terme diglossie au sens de « hiérarchie entre les langues, auxquelles sont attribuées des valeurs sociales inégales » (Combe : 90).

[...] Un sens se révèle dans sa profondeur pour avoir rencontré et s'être frotté à un autre sens, un sens étranger : entre les deux s'instaure comme un dialogue qui a raison du caractère clos et univoque, inhérent au sens et à la culture pris isolément » (Bakhtine : 348).

La langue française deviendrait ainsi 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 au sens ethnocentrique du terme qui aurait pour objectif inavoué l'assimilation culturelle, mais bien sur une approche plurielle et pluraliste des langues et des cultures (Argaud et Cortier dans Zarate et al., 2008 : 417). L'enseignement des littératures francophones en classe de langue seconde permettrait donc la remise en cause d'un certain modèle universaliste de la langue qui, paradoxalement, exclut les différences. On observe ainsi un renversement de la logique qui présidait au discours colonial (rayonnement depuis le centre vers les périphéries) en faveur d'une politique linguistique qui, au contraire, partirait des périphéries pour rayonner vers le centre, apportant ainsi un éclairage nouveau sur une langue, le français, qui selon certains perdrait de son influence. Nous ne disons pas pour autant que les littératures francophones viendraient ainsi « enrichir » la littérature française, comme on l'entend parfois, car cela reviendrait à substituer un lien de subordination à un autre. N'enseigner que la littérature française en classe de langue et non pas les littératures francophones, ou seulement les littératures francophones « du Nord » et non celles « du Sud », reviendrait à reproduire un système de hiérarchisation des littératures assimilable à une nouvelle forme de domination qui tairait son nom. Mais l'inverse serait tout aussi vrai, aussi s'agit-il de dénationaliser la littérature en classe de langue pour ne plus en faire une affaire politique, mais bien éthique et esthétique. Enseigner les littératures francophones dans toutes leurs spécificités, ce serait en quelque sorte réparer les torts du passé et contribuer à l'émergence d'une nouvelle identité culturelle française (Todorov cité par Murphy : 179).

2.3 Comment réaliser la finalité de cet enseignement en pratique ?

Relativisons toutefois cette visée pédagogique humaniste de l'enseignement des littératures francophones en classe de langue seconde car celle-ci dépend fortement des *enseignants* (absence de formation en littérature et/ou linguistique, maîtrise de la langue-cible plus ou moins fine), des *publics d'apprenants* (compétences linguistiques et référents culturels différents) et des *usages*, les méthodes d'enseignement de la littérature étant trop souvent absentes des formations de FLS.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, tous les *enseignants de FLS* ne sont pas des locuteurs natifs, loin s'en faut si l'on se souvient des chiffres de cette étude canadienne qui donnait en 2006 60 % des enseignants comme anglophones, 10 % comme locuteurs natifs d'une autre langue que le français et 30 % seulement comme francophones (Teaching French as a Second Language in Canada : 10). À cela s'ajoute une deuxième difficulté importante qui tient au fait que très peu d'enseignants de FLS aient jamais suivi de formation en littérature ou en linguistique au cours de leurs études secondaires ou universitaires. À l'insécurité linguistique des enseignants non-natifs vient donc se greffer une crainte vis-à-vis de l'enseignement de la littérature. Comme nous l'avons vu, à toute littérature sont associées des valeurs idéologiques et politiques qui jouent bien souvent en sa défaveur. L'enseignant pourra ainsi avoir peur de se confronter à la langue d'un texte littéraire perçue comme trop compliquée, préjugé qui trouve son origine dans les discours idéologiques portés sur la langue. Dans ces conditions, l'enseignant aura tendance à privilégier l'enseignement de ce qu'il maîtrise au détriment de ce qu'il ne maîtrise pas (ou comment enseigner ce que l'on n'a jamais appris). Quant à ceux qui ont suivi une formation littéraire, il est fort probable que cet enseignement ait été lacunaire car, comme nous l'avons vu, l'enseignement des littératures francophones dans les universités canadiennes « is still a work in progress » (Semujanga, 2003 : 79).

La deuxième partie prenante au sein de la classe de langue, *l'apprenant*, doit elle aussi être envisagée dans toute sa complexité, dans toute sa pluralité. En effet, l'enseignant se retrouve très souvent confronté à une classe très hétérogène, tant du point de vue des origines des étudiants, de leurs niveaux respectifs que des motivations qui peuvent être

instrumentales (besoins économiques ou professionnels), intégratives (désir de faire partie d'une communauté) ou autres (Kinginger dans Zarate et al., 2008 : 50). Enfin, l'apprenant doit également être entendu au sens de lecteur effectif, celui qui lit le texte, et qui peut être très différent de ce lecteur modèle auquel est destiné l'ouvrage ou, en tout cas, auquel a pu penser l'auteur en écrivant son livre (cas de *différend*).

Enfin, l'*œuvre littéraire francophone*, en tant qu'objet d'étude possible et souhaitable en classe de langue, doit elle aussi donner lieu à un travail de réflexion préalable à son enseignement. L'argument cité le plus fréquemment est celui de la difficulté des textes littéraires, mais nous pensons qu'il s'agit moins de la difficulté de la langue en elle-même que des objectifs pédagogiques que l'on se fixe en l'enseignant. Cette difficulté résiderait notamment dans la pluralité des instances énonciatives à l'œuvre au sein du texte littéraire, en particulier francophone qui est, comme on l'a vu, le lieu par excellence de la pluralité et du dialogue. En effet, selon Moura c'est précisément à la situation de périphérie dans laquelle se trouvent les littératures francophones que l'on doit une complexité énonciative à chercher derrière le critère linguistique. Ainsi, soit ces littératures appartiennent à une culture minoritaire dans les régions où elles sont produites, c'est le cas du Canada, de la Belgique et de la Suisse, soit on observe une absence de coïncidence entre leur ancrage socioculturel (non-européen) et le lieu de réception (champ littéraire français), en l'absence d'un champ littéraire local (Moura : 39). C'est le cas par exemple de l'Afrique et des Antilles. Selon nous, c'est justement cette pluralité énonciative décuplée (polysémie du texte littéraire à laquelle s'ajoute la polyphonie du texte littéraire francophone), cette complexité du phénomène linguistique à l'œuvre au sein des œuvres littéraires francophones qui en font toute la singularité et la richesse. Ces œuvres se caractérisent notamment par leur hétérolinguisme, à savoir la coexistence de plusieurs idiomes au sein d'une même langue, une fusion des voix, une hybridité, qui obligent le lecteur à se décentrer et, ce faisant, à prendre du recul sur les savoirs enseignés.

Les trois composantes du triangle didactique ayant été clairement identifiées, il convient maintenant de savoir quel rôle leur assigner en classe de langue seconde en tenant compte des spécificités de chacune. La réponse est loin d'être simple car la relation qui unit ces trois pôles est « fort complexe, parce qu'elle s'inscrit toujours dans un cadre

institutionnel donné et dans un contexte sociologique, historique, etc., donné » (Séoud : 44). Un premier modèle, qui s'inspire de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement



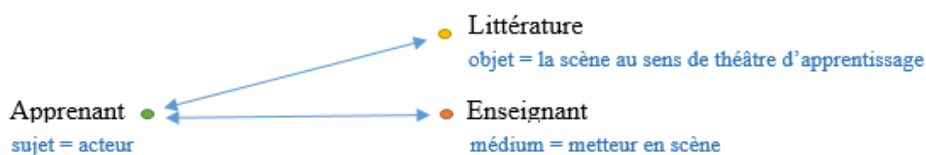
des langues étrangères qui a prévalu jusqu'à la moitié du XXe siècle, consiste à voir dans l'enseignant un initiateur en littérature, le

détenteur d'un savoir sur l'œuvre littéraire. Cette posture est très dommageable puisqu'elle induit un rapport de pouvoir, une relation hiérarchisante entre l'enseignant et les connaissances qu'il peut avoir ou qu'il a pu réunir sur le texte étudié d'une part, et l'apprenant d'autre part qui se trouve alors cantonné à un rôle réceptif. Dans ce contexte, l'enseignant peut être vu comme le sujet, l'apprenant l'objet et la littérature francophone le médium. Ce rôle de médium est tout aussi dommageable pour le texte littéraire étudié car celui-ci n'est pas étudié pour lui-même, en lui-même, mais sert davantage de prétexte pour dispenser un savoir sur la littérature, qu'il soit biographique ou historique.



Un second modèle, influencé par les structuralistes des années 1960 comme Roland Barthes, voit le texte littéraire comme se suffisant à lui-même. Le texte littéraire

serait ainsi autotélique, c'est-à-dire qu'il aurait la propriété de « restreindre son pouvoir de référence à la seule désignation de sa propre écriture » (Durand dans Pinto : 31). Dans ce cadre, le texte littéraire occupe désormais la fonction de sujet, dans le sens où il dicte les conditions mêmes de son enseignement, réduisant à nouveau l'apprenant à un rôle d'objet. En effet, ce dernier, là encore, reçoit un savoir qui lui vient de l'extérieur, complètement étranger à lui-même et sur lequel il n'a aucune prise. Quant à l'enseignant, il se borne alors à jouer le rôle de médium, quand il n'est pas vu comme inutile, entre une œuvre littéraire détentrice du savoir et un apprenant-récepteur de ce même savoir. Comme nous pouvons le constater, ces deux modèles sont problématiques car ils induisent tous deux une relation verticale au sein de la communication littéraire et didactique, l'apprenant se retrouvant en situation de sujet-passif alors qu'il est la raison même pour laquelle on enseigne (sans apprenants, il n'y aurait pas d'enseignement).



À ces deux premiers modèles, nous en préférons

un troisième qui a le mérite de placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage. L'apprenant est alors co-constructeur du sens de l'œuvre littéraire et, ce faisant, devient « coacteur du processus d'apprentissage » (Cicurel dans Blanchet et al. : 321). Le texte littéraire devient quant à lui objet de l'apprentissage, au sens où c'est son étude qui permettra l'acquisition de *savoirs*, de *savoir-faire* et finalement d'un *savoir-être*. L'enseignant, quant à lui, endosse le rôle de médium au sens de médiateur, de cadre favorisant la relation du texte au lecteur. Au Canada par exemple, le fait que la majorité des enseignants de FLS soient anglophones et partagent, de ce fait, la même culture et la même langue qu'une bonne partie de leurs apprenants, peut être un atout. L'enseignant est alors le mieux à même d'élaborer une stratégie pédagogique et didactique (propre au contexte de la langue seconde) appropriée à la situation des apprenants. Nous pourrions aller jusqu'à comparer l'enseignant à un metteur en scène dont les apprenants seraient les acteurs, l'œuvre symbolisant quant à elle la scène, au sens de théâtre d'apprentissage.

L'idée principale est donc de décoloniser la classe de langue, pour reprendre une thématique évoquée précédemment. Cela signifie décoloniser la posture de l'enseignant qui n'est pas là pour imposer un savoir, mais pour accompagner les étudiants dans leur propre processus d'apprentissage. Cela signifie également décoloniser le contenu enseigné en veillant à ne pas reproduire les modèles impérialistes pour finalement aboutir à l'émancipation du sujet-apprenant. Il est donc fondamental de replacer ce dernier au centre du processus d'apprentissage, ce qui semble acquis en théorie mais l'est beaucoup moins en pratique. La littérature est un processus actif depuis son écriture (production) jusqu'à sa réception (lecture), il semble donc logique que son enseignement le soit également afin d'en approcher l'essence même (Séoud : 100). De plus, l'apprenant devient ainsi sujet au sens philosophique du terme (être individuel et réel visant l'acquisition d'un savoir-être) et non pas au sens politique, à savoir un être soumis à une instance supérieure, à une autorité, symbolisée en l'occurrence par l'enseignant et ses savoirs, et plus largement par l'institution dans laquelle il s'inscrit, l'université. Cela aboutit au règlement du conflit qui

opposait apprenant et enseignant, mais contribue aussi à libérer le sujet-enseignant. En effet, celui-ci est également affecté par ce processus (je/tu/je) et peut être amené à se découvrir au travers de son enseignement (on apprend en enseignant). L'enseignant peut également avoir le sentiment d'accomplir si non un devoir moral, du moins un devoir civique en aidant ses étudiants à se doter des outils nécessaires dans la réussite de leur vie (réussite que l'on ne doit pas entendre ici seulement au sens de réussite matérielle). Enfin, ce modèle didactique participe de la libération de la littérature qui retrouve son caractère polysémique dont elle a pu être privée à un moment donné (modèle 1 notamment). L'étude des littératures francophones n'est ainsi plus limitée par une perspective occidentale, le regard de l'enseignant posé sur l'œuvre, mais s'ouvre aux regards des apprenants venant d'horizons divers et variés (polysémie/phonie). Ce faisant, les discours stéréotypés cessent d'être reproduits et on ne fait plus dire à l'œuvre ce qu'elle n'a pas dit, seulement ce qu'elle nous fait dire.

Ce triangle didactique permet finalement de dépasser la question de la contextualisation de l'œuvre. L'apprenant devient co-constructeur du sens du texte, ce qui lui permet de mettre au jour un « élément de sa personnalité dont jusqu'alors il n'avait pas conscience » (Iser : 94), alors que les instances énonciatives deviennent quant à elles la situation de communication particulière dans laquelle s'inscrit l'œuvre. Ce faisant, on distinguerait d'un côté la question de savoir « comment *laisser parler* ou *faire parler* la littérature » (ce que vise l'enseignement des littératures francophones en classe de langue seconde), et d'un autre la question de savoir comment « *en parler* » (Séoud : 100, en italique dans le texte). « *En parler* » conjuguerait alors à la fois les processus du « parler », autrement dit ce qui est « parlé » de la/dans la littérature, mais aussi de l'« écoute », à entendre au sens de savoir écouter ce qui est ainsi « parlé » par la littérature. C'est dans cette distinction que réside la différence entre enseigner l'histoire de la littérature et l'histoire littéraire d'une part et enseigner la littérature d'autre part. Bien entendu, nous voyons ces trois enseignements comme intrinsèquement liés, mais les deux premiers ne devraient pas se substituer au dernier. Ils devraient au contraire l'enrichir, le compléter. L'enseignement de la littérature est donc moins préoccupé par des contingences temporelles et spatiales que par ce que l'œuvre a à nous dire, là maintenant. Cela ne revient pas à dire qu'il faudrait ignorer tout paradigme temporel (production de l'œuvre, espaces

colonisés/espaces colonisateurs) et spatial (réception de l'œuvre par des langues, des cultures différentes, centre/périphérie(s)), mais que ceux-ci peuvent être enseignés séparément pour ne pas aboutir à une lecture biaisée des œuvres.

Il est ainsi possible de penser, à la suite de Corinne Beauquis, que cours de langue et cours de littérature bénéficieraient grandement d'une « transposition des pratiques pédagogiques ». L'idée serait alors de développer des « compétences communes telles les compétences linguistiques, communicationnelles et culturelles, ou encore les compétences de lecture et écriture dans la langue-cible » (Beauquis : 3). Cela aurait notamment pour mérite de combler les lacunes que l'on observe dans la conception d'une méthodologie propre à l'enseignement de la littérature et notamment des littératures francophones en classe de langue seconde, lacunes qui trouvent sans nul doute leur origine dans cette scission entre la recherche universitaire d'une part et la classe de langue d'autre part, entre l'étude de la langue et celle de la littérature (Cuq et Gruca : 419).

3. *Savoir* : Le *différend* linguistique

Rappelons en introduction que la parole littéraire, vecteur de culture dans le sens où elle en est l'une des formes, véhicule des savoirs, notamment sur la langue qui la constitue. Dans le cas des littératures francophones, ces savoirs linguistiques sont à la jonction entre plusieurs langues qui se juxtaposent, se mélangent au sein du discours. Ces littératures qui, par définition, sont caractérisées par leur absence d'unicité, rendent compte de langues instables marquées par les déséquilibres et les degrés, ni langue A, ni langue B (ou C, D...), mais une sorte de « bilangue » au sens où la définit Khatibi, à savoir une « troisième langue qui ne serait ni la langue adoptive, ni la langue maternelle, mais plutôt un espace intermédiaire, vide et neutre et, paradoxalement, inventif et fertile » (El Nossery : 392). En tant qu'espace neutre, cette langue permet de rendre compte des conflits et des cas de *différends* linguistiques existant en son sein. Le caractère plurilingue de la langue permet alors de faire ressortir les éléments qui relèvent à la fois du bourreau et de la victime pour « trouver les points de non-culture et de sous-développement, les zones de tiers monde linguistiques par où une langue s'échappe [...] » (Deleuze et Guattari : 49).

Nous étudierons tout d'abord en quoi les littératures francophones rendent compte du *différend* linguistique à l'œuvre entre les langues, de cette opacité née de la coexistence de langues écrites les unes *contre* les autres, mais aussi de cet effacement provoqué par l'écriture d'une langue *sur* une autre. Nous verrons ensuite en quoi l'individu bi-/plurilingue peut lui-même être pensé comme un espace tierce, autrement dit le point de contact entre plusieurs langues où se renégocient les relations qu'entretiennent ces dernières [3.1]. Dans un second temps, nous verrons comment le *différend* peut surgir dans une même langue ou comment il est possible de parler la même langue sans pour autant se comprendre [3.2]. Enfin, nous nous interrogerons sur l'utilisation faite de cette ou ces langues, à la fois langue(s) pour se dire et langue(s) pour se taire [3.3].

3.1 Entre les langues

De par son histoire, l'écrivain francophone ne peut se dire qu'en plusieurs langues, mais comment rendre compte d'une langue dans une autre sans pour autant lui faire subir un *différend*, à savoir « un cas de conflit entre deux parties (au moins) qui ne pourrait pas être tranché équitablement faute d'une règle de jugement applicable aux deux argumentations » (Lyotard : 9) ? En effet, comment utiliser la langue de l'un pour dire la réalité de la langue de l'Autre qui, par définition, ne peut s'exprimer que dans sa langue ? Ce que les trois œuvres à l'étude laissent transparaître tout d'abord, c'est l'hétérogénéité des langues rendant tout dialogue si non impossible, du moins extrêmement difficile. En effet, selon Lyotard le *différend* décrit deux phrases hétérogènes et intraduisibles entre elles, cela s'appliquant également à une ou plusieurs langues. On observe ainsi un certain nombre de marques transcodiques, à savoir des traces discursives d'une autre langue (Moore : 160), mettant en évidence une incompréhension entre les langues en présence. La langue de Miron et celle du personnage de Simon chez Mouawad, par exemple, sont traversées de termes propres au lexique québécois dont un lecteur francophone lambda ne parvient pas à déchiffrer le sens de prime abord. Citons par exemple des termes comme « batèche », « brunante » ou « raqués » chez Miron ou les jurons chers à Simon tels que « tabarnak », « câlisse » ou encore « crisse », à un *différend* vertical (entre les langues et/ou variétés de langues) s'ajoutant un *différend* horizontal (entre les registres de la langue). Même lorsqu'un terme appartient au même registre de langue (*absence de différend*), par exemple la langue familière, ce dernier peut avoir des sens différents en fonction de la langue de référence (*différend*), à l'instar de « raqué » qui en québécois signifie « épuisé » (adjectif) et en français « déboursé, payé » (participe passé du verbe « raquer »).

Mais le *différend* ne se résume pas à l'opposition entre langue du destinataire (l'auteur) et langue du destinataire (le lecteur) puisque l'anglais surgit lui aussi chez Miron et Mouawad, langue mise à distance (ou que l'on feint de mettre à distance) par l'utilisation des guillemets et de l'italique. Les voix sont ici séparées, la traduction des termes de la langue étrangère n'étant pas donnée, contribuant à renforcer son caractère opaque. La mise à distance d'une langue dans une autre favorise ainsi l'émergence de l'Autre langue, le

« tu » étant dévoilé *dans* et *par* la langue. Dans *Incendies*, Jeanne et Antoine sont ainsi confrontés à l'opacité de la langue arabe qu'ils ne connaissent pas et ne peuvent donc pas traduire, alors que chez Djébar, le récit est ponctué de termes arabes non traduits, à charge pour le lecteur de les interpréter, et ce dès la première page de « La Nuit du récit de Fatima » (« kanoun », Djébar : 15). Il s'agit pour l'auteure de « planter le décor » en présentant d'entrée de jeu deux réalités différentes, celle de la langue française et celle de la langue arabe, opposant destinataire (« je ») et destinataires (lecteurs-apprenants francophones ; arabophones ; bilingues) (« Itima, je suis l'itima ! » - « Orpheline, je suis l'orpheline ! »... », Djébar : 19). Mais le *différend* n'est pas seulement présent entre la langue de l'écriture, qu'elle soit française ou québécoise, et une ou plusieurs autres langues, il surgit également entre les langues « étrangères » entre elles. La langue française se fait alors tiers-espace chez Djébar en problématisant le cas de *différend* qui oppose par exemple l'arabe et le berbère en Algérie, le jeune Nazim ne comprenant pas la vieille paysanne qui l'apostrophe en berbère dans « Femmes d'Alger dans leur appartement ». La langue se fait ainsi le reflet de la société contemporaine multiculturelle (langues en présence, mais qui ne se mélangent pas forcément) et des individus qui la composent.

Le *différend* entre les langues trouve également à s'exprimer au sein de l'individu bi-/plurilingue déchiré entre plusieurs réalités linguistiques. Le personnage de Simon dans *Incendies* devient ainsi le locuteur d'une langue hybride où se mêlent le français dit standard, le québécois, mais aussi l'anglais. Ce trilinguisme est à l'image des émotions auxquelles est soumis le personnage, les langues en présence s'affrontant au sein du discours tout comme la colère, la douleur et l'amour porté à la mère au sein de l'individu. Cela est encore plus évident dans le cas de Nihad, à la fois fils-victime et père-bourreau, dont la langue hybride symbolise l'aliénation. La nature double, schizophrène du personnage est à l'image de la langue qu'il utilise, ce dernier s'exprimant dans un mélange d'anglais approximatif et de français, et ce au sein d'un monologue à deux voix entre Kirk d'un côté (prénom à consonance anglaise) et Nihad de l'autre (prénom à consonance arabe). Ce mélange des codes, ce « franglais de vache espagnole » fait de l'individu qui le parle le lieu où « le langage cesse d'être représentatif pour tendre vers ses extrêmes et ses limites » (Deleuze et Guattari : 40), prenant en même temps son autonomie vis-à-vis de l'une ou des autres langues en présence. Chez Miron, le *différend* entre les langues est

source d'aliénation linguistique, cette dernière pouvant mener à une sorte de monstruosité langagière, ou du moins vécu comme telle par le locuteur de la langue (« *Y est-y flush lui... c'est un blood man... watch out à mon seat cover... c'est un testament de bon deal...* », Miron : 117, en italique dans le texte). L'individu bi-/plurilingue devient alors ce tiers-espace au sein duquel se renégocie un système linguistique n'appartenant ni à la langue A, ni à la langue B, mais qui conjugue en son sein des caractéristiques propres aux deux langues. Cet écartèlement du locuteur bi-/plurilingue se retrouve également dans les univers symboliques attachés aux langues qu'il parle. La porteuse d'eau dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » illustre ainsi cette position contradictoire entre d'un côté la langue arabe, langue des sentiments et donc de la subjectivité, retranscrite en français en italique (« *Moi, c'est moi [...]* ») et de l'autre le français, langue de l'objectivité (« on me fardait », description d'un « je » extérieur à lui-même, Djébar : 108-117). Cette présence de deux langues, au moins, produit ainsi « un clivage du sujet, une sorte de schizophrénie étrangère à la diglossie » (Combe : 91), d'autant plus lorsqu'apprendre la langue du « bourreau », que ce soit le français, l'anglais ou l'arabe, revient à trahir sa propre langue-victime. Cela correspond aux univers en présence dans les trois œuvres étudiées, ces univers étant dans une situation de conflit historique : celui du colonisateur et celui du colonisé⁸.

Le *différend* linguistique qu'illustrent les littératures francophones ne se limite pas à l'affrontement entre deux ou plusieurs langues (une langue *contre* l'autre), mais également à l'effacement d'une langue *dans* une autre. Des noms aussi communs que « Canada » ou « Québec » sont ainsi utilisés pour décrire des réalités « occidentales », qu'elles soient anglophone ou francophone, alors que « Canada » viendrait de « kanata » en langue iroquoise (le « village ») et « Québec » de « képak » en montagnais (« débarquez »). L'utilisation même de ces termes pourrait être vue comme un exemple du

⁸ Même si le Québec n'a jamais été en situation de colonisation d'un point de vue historique, il l'est d'un point de vue linguistique selon Miron, dans un contexte global issu du colonialisme. Le concept de « dualité linguistique » utilisé par Miron s'inspire ainsi du *Portrait du colonisé* de Memmi (Combe : 105).

différend, l'histoire voulant que Jacques Cartier se soit mépris sur le sens du mot « kanata » et ait cru qu'il s'agissait là du nom du pays alors que Chamberlain aurait pris l'injonction « débarquez » pour le nom de l'endroit⁹. La réalité du colonisé (signifiant + signifié) est donc effacée, remplacée par celle du colonisateur (cas de *différend*). Dans un même ordre d'idée, Djébar, née en Algérie, a été éduquée en français et non en arabe, langue dans laquelle elle n'a jamais pu s'exprimer à l'écrit. Ce faisant, la langue colonisée, que ce soit l'arabe ou le berbère en Algérie, ne peut se dire qu'à travers la langue du colonisateur, *différend* à l'origine d'une forme d'aliénation linguistique et donc identitaire. L'écrivain francophone doit ainsi faire face à une triple impossibilité : 1) impossibilité de ne pas écrire, la conscience de l'opprimé(e) passant nécessairement par la littérature ; 2) impossibilité d'écrire en français car le français en situation de colonisation est toujours le fait d'une minorité oppressive déterritorialisée, le colonisé « assimilé » en faisant partie tout en en étant exclu ; 3) enfin, impossibilité d'écrire autrement qu'en français, la langue première, l'arabe dans le cas de Djébar, n'ayant pas été apprise à l'école (Deleuze et Guattari : 29-30). C'est le cas du personnage de Nadir dans « La Nuit du récit de Fatima » dont le français est quasiment devenu la langue première, la réalité de la langue arabe ayant été « effacée » au profit de la langue du colonisateur, en l'occurrence le français. On peut ainsi parler d'écriture palimpsestique, à savoir que l'écrivain francophone, dans le cas de Djébar, écrit en français sur le texte arabe effacé par l'Histoire, la colonisation : « [l]e lecteur francophone, même s'il ne connaît pas l'arabe, ne peut s'empêcher d'entendre « sous » le français, la résonance d'une autre langue » (Combe : 147). « La Nuit du récit de Fatima » est une nouvelle qui couche ainsi sur le papier l'histoire de quatre Algériennes qui, on peut le supposer, se sont exprimées en arabe pour raconter leur histoire à la narratrice qui retranscrit l'oralité de l'arabe dialectal en français à l'écrit. De même, l'intégralité des propos exprimés en arabe « à l'origine » (de quoi, on ne sait), sont

⁹ Sources : Couture, Patrick et Boudreau, Sylvio. « L'Origine du nom Québec, 1608 ». Lien : http://echo.franco.ca/nouvellefrance/index.cfm?Id=32825&Sequence_No=32822&Voir=journal_article&ni veau=3 et Couture, Patrick. Site Culture québécoise. Lien : www.republiquelibre.org/couture/KEPK.HTM. Pages consultées pour la dernière fois le 31 mai 2016.

retranscrits en français. La langue B, l'arabe, se trouve alors exprimée dans la langue A, le français, alors que sa réalité ne se signifie pas dans cet idiome. Ce faisant, le texte littéraire francophone contraint le lecteur à se décentrer, à opérer un déplacement d'une langue A déterritorialisée, le français, vers une langue B, l'arabe. Ainsi, le personnage de la mère chez Mouawad parle en arabe au Liban (ou ce que l'on suppose être le Liban), mais écrit en français au Québec (testament, lettres au notaire, à ses enfants), le caractère oral de la langue B étant là aussi niée par la langue A écrite. Dans ce cas précis, les deux langues se retrouvent dans une situation de conflit double : 1) l'arabe du colonisé au Liban se heurte au français de l'impérialisme, le français de France ; 2) l'arabe de l'exilé, de l'étranger, du réfugié se heurte au français québécois de la société d'accueil.

La question qui découle de ce qui précède est celle de la traduction, processus de création littéraire à part entière. En effet, « [t]raduire, c'est tenter de restituer « l'étrangeté » de la langue d'origine sans pour autant sortir du code de la langue-cible », en l'occurrence le français (Combe : 133). Le lecteur devient donc le témoin d'un autre cas de *différend* : comment introduire l'hétérogène (présence de la/des langues étrangères) dans un texte censé être homogène (écrit en français) ? Comment traduire une langue dans une autre sans lui faire subir un tort ? Le *différend* est donc double ici : vis-à-vis de la langue-cible qui n'est plus tout à fait elle-même en ce qu'elle comporte une part d'étrangeté, mais aussi vis-à-vis de la langue première traduite dans la langue-cible. Le processus de traduction lui-même peut être vu comme une forme d'interlangue ou de tiers-espace au sein duquel coexistent les langues A, B, C, etc., processus qui s'opère à deux niveaux : 1) la traduction peut se faire de l'arabe ou du berbère vers le français ; 2) mais aussi du berbère vers l'arabe en français. L'apprenant (arabophone, berbérophone ou non) peut alors s'identifier aux locuteurs du texte confrontés à une langue étrangère, langue qui ne peut être comprise dans les deux cas qu'à travers un idiome commun, le français. Khatibi décrit ainsi la littérature maghrébine d'expression française comme « un récit de traduction », autrement dit « un récit qui *parle en langues* » (Khatibi cité par Combe : 81, en italique dans le texte). On en vient alors à la dimension nécessairement politique de l'acte de médiation, le lecteur étant tributaire de ce que veut bien traduire l'auteur, et de la manière dont il le traduit, mais l'acte de traduction impliquant également une hiérarchie entre les langues, une langue majoritaire

-dominante dans les pays où les littératures francophones d'expression française sont lues, à savoir le français, et de l'autre une langue minoritaire-dominée dans le même contexte, l'arabe, le berbère, etc.

Toutefois, les statuts des langues sont relatifs et le français, majoritaire dans la plupart des pays francophones, est minoritaire au Canada par exemple. La langue qui traduit devient langue traduite dans le contexte canadien, celle-ci devenant à son tour la victime dans un cas de *différend* qui l'oppose cette fois à l'anglais. Miron s'élève ainsi contre ce bilinguisme colonial qui cantonne le français parlé au Québec à une « langue de calques » ou « traduitu » (Miron : 214 ; 238), une langue dont la caractéristique première est la perte d'autonomie par rapport à l'anglais qui établit le rapport avec la réalité. Le poète prend les deux exemples suivants, « Automobiles avec monnaie exacte seulement/Automobile with exact change only » et « Partez au vert/Go on green » (Miron 208), pour montrer que sans l'expression anglaise d'origine, le français perd toute signification, devenant signifiant sans signifié, ou plutôt a une signification autre que celle voulue. Même si cette langue semble incompréhensible de prime abord pour un locuteur du français dont la langue n'est pas en contact direct avec l'anglais, le Québécois qui ne connaît pas l'anglais, lui, sera tout naturellement porté à croire que cette langue française « traduitu » est du français alors qu'elle ne l'est pas (*différend* subi par la langue qui n'est pas reconnue pour ce qu'elle est) et devient ainsi bilingue à son insu (une langue est présente *sur* l'autre). Miron parle alors de « non-langue » ou de « no man's langue » pour décrire cette langue qui ne peut plus se penser, se dire qu'en rapport avec l'Autre langue dont elle devient de ce fait dépendante, une langue qui n'est plus *sujet* mais *objet*. Ce cas de *différend* mis en lumière par le poète québécois est intéressant puisqu'il met en évidence l'anglais en français. Une fois de plus, l'apprenant-lecteur est confronté à l'altérité d'une autre langue qui ne se donne pas seulement à voir *dans* la langue du texte, mais aussi à *travers* la langue du texte, Miron qualifiant lui-même son écriture d'« expansionniste à images et rythmes américains » (Miron : 13).

Ce serait cependant une erreur de s'arrêter à une lecture binaire langue dominée-langue dominante, le tiers-espace des personnages permettant de mettre au jour une autre réalité. En effet, si le bi-/plurilinguisme peut être source d'aliénation linguistique pour l'individu, il peut également être source de pouvoir. Prenons l'exemple du personnage de Baya dans « Femmes d'Alger dans leur appartement », elle qui parle couramment le français, l'arabe et le berbère. Celle-ci est la traductrice attitrée de la Française, Anne, et de l'Algérienne, Sarah et, ce faisant, a un pouvoir sur ces dernières qui en sont tributaires. La jeune femme peut ainsi choisir de ne pas traduire directement les mots chantés par la baigneuse arabe, malgré l'insistance d'Anne, ou encore de choisir telle ou telle langue pour créer des barrières entre communautés. Le choix de langue devient ainsi un acte de résistance (Moore : 97), Baya utilisant le français pour parler d'un sujet tabou en arabe, la question de la sexualité, tandis que la femme qui l'apostrophe exclut les autres personnes en présence en s'adressant à elle en berbère. S'opère alors un renversement des rapports de force, le berbère passant de langue doublement dominée (par le français et par l'arabe) à langue dominante, laissant les locuteurs des autres communautés linguistiques « dans l'ombre » de ce qui est dit. Ainsi, le berbère est traduit par l'auteure en français, le lecteur francophone devenant en quelque sorte « complice » du locuteur berbérophone « contre » le locuteur arabophone. La connaissance d'une langue peut ainsi être vue comme une arme, le bi-/plurilingue en situation colonisée ayant un pouvoir sur l'unilingue, le colonisateur, le *différend* qui les oppose étant renégocié au sein même de l'individu plurilingue pensé comme tiers-espace. Si une telle résistance trouve difficilement un écho à l'échelle nationale (*niveau macro*), la langue du dominant l'emportant sur celle du dominé, elle n'en demeure pas moins une réalité à l'échelle de l'individu (*niveau micro*).

Avec la question de la traduction surgit également celle de l'interprétation. Ainsi le chant de la baigneuse est interprété de deux façons par deux langues-visions du monde différentes : elle est ainsi « gémissement » pour Sonia (langue arabe), mais « consolation » pour Baya (langue berbère) (Djebar : 97). L'apprenant-lecteur peut d'autant mieux s'identifier à ce processus interprétatif que lui aussi se trouve pris dans un mécanisme de traduction de la langue seconde, en l'occurrence le français, vers sa langue première pour y trouver des référents communs, pour faire sens de la langue étrangère. « Les jeux de langage deviennent [alors] un modèle transcendantal pour le social », le jeu sur la langue

engageant plusieurs protagonistes, à la fois l'auteur, les personnages du roman, mais aussi le lecteur (Lyotard cité par Frandsen : 108). De la question de la traduction et de l'interprétation découle celle des inévitables glissements de sens que provoque la présence de plusieurs langues au sein d'un même texte littéraire. En effet, en plus de l'aspect culturel attaché à la langue et qui peut empêcher d'en saisir toute la portée, s'ajoute le bagage culturel de l'apprenant qui aura tendance à appliquer ses propres filtres aux langues du texte. D'une ou plusieurs langues étrangères coexistant au sein du texte littéraire naît une multitude de sens qui vont varier en fonction du destinataire, selon que ce dernier est arabophone ou strictement francophone par exemple. Le recours à l'emprunt, à savoir l'intégration d'éléments de la langue arabe en français, constitue ici un procédé linguistique caractéristique donnant lieu à tout un jeu sémantique au sein duquel le *différend* trouve à s'exprimer. Djébar parle ainsi de « kanoun », terme utilisé à la fois pour désigner un brasero, mais aussi un instrument de musique arabe (ganûn), la musique étant un thème central du recueil (Djébar : 15). De même, lorsque la narratrice demande « la "ghorfa", est-ce seulement la pièce du haut ? », elle joue avec le lecteur, la ghorfa pouvant signifier le grenier, mais aussi l'habitat traditionnel des nomades, des berbères (Djébar : 78-79). Or, selon Lyotard « [f]aire droit au différend, c'est [précisément] instituer de nouveaux destinataires, de nouveaux destinataires, de nouvelles significations, de nouveaux référents pour que le tort trouve à s'exprimer et que le plaignant cesse d'être victime » (Lyotard : 29), à charge pour le lecteur de lire entre les lignes et de ne pas faire subir un *différend* à une interprétation plutôt qu'à une autre. Si Djébar cherche à « rendre visible » la langue première à travers le rythme de la phrase, son caractère imagé, sa dimension musicale et poétique, elle prend également ses distances avec elle. Ce faisant, émergent des *différends* qui s'y trouvaient cachés, à l'instar du jeu de mots « offensif harem sans haram », le harem étant par définition source d'interdits (haram) pour l'auteure (Djébar : 128).

Ce à quoi l'on assiste, c'est donc à une appropriation de ses langues par le « je » de l'écrivain francophone, langues qu'il enrichit de ses propres référents, ce qui en fait toute la richesse linguistique. L'œuvre littéraire francophone donne ainsi à voir le *différend* au sein d'un dialogue que l'on peut qualifier de translangue, que ce soit entre le français et les langues *en dehors* du texte ou celles *à l'intérieur* du texte. Mais qu'en est-il lorsque le *différend* se donne à voir au sein d'une même langue ?

3.2 Au sein d'une même langue

Comme nous avons déjà eu l'occasion de l'évoquer dans notre cadre théorique, le *différend* induit au sein même d'une langue des langues différentes qui, en tant que telles, sont intraduisibles entre elles (*cf.* 1.2 Cadre théorique, p. 16). La fragmentation de *la* langue *en plusieurs* langues intervient tout d'abord à travers l'usage fait de cette langue par le « je » lorsqu'il s'adresse à un « tu », à l'Autre. L'analyse de trois nouvelles de Djébar fait ainsi apparaître un cas de *différend* entre l'arabe féminin de l'auteure d'un côté et un arabe masculin qui serait celui de l'homme arabe de l'autre. En effet, les propos retranscrits par Djébar sont ceux de femmes algériennes, laissant peu de place, si ce n'est aucune à la voix de l'homme, au risque de faire de ce dernier une victime dépouillée des moyens d'argumenter. Il s'agit pour la femme arabe de (re)trouver la parole dont elle a été privée pendant trop longtemps, au risque d'étouffer la voix de l'homme arabe qui, lorsqu'il prend en charge la narration, le fait sous la forme de propos rapportés par le fils de l'homme en question, Nazim (« De ses cinq ans de maquis, que m'a-t-il raconté ?... », Djébar, 74). À la ségrégation que l'on pourrait qualifier de coloniale, telle que présentée dans la première sous-partie de cette analyse, à savoir un cas de *différend* opposant le français, langue du colonisateur, à l'arabe et au berbère, langues des colonisés, succède une séparation d'ordre sexuel dont est porteuse la langue elle-même. Ce *différend* a lieu dans la même langue, l'arabe, la voix de l'homme étant qualifiée d'étrangère par la voix de la femme, témoignant

de l'incompréhension entre les sexes, voire des statuts que l'on confère auxdits sexes au sein d'une société donnée, en l'occurrence la société algérienne (« Alors seulement elle se dit qu'après tout, il pouvait parler une langue étrangère... », Djébar, 136).

Le *différend* entre arabe féminin et arabe masculin n'est toutefois pas le seul à surgir du texte littéraire francophone, la diglossie inhérente à la langue française étant elle aussi mise en avant. Rappelons ici que la diglossie établit une « hiérarchie entre les langues, auxquelles sont attribuées des valeurs sociales inégales » (Combe : 90), une langue valorisée ayant tendance à en dominer une autre, moins valorisée, voire tout bonnement marginalisée ou dénigrée. Chez Miron, le français québécois est ainsi vu comme une variété de français, au même titre que le français de Bretagne ou le français d'Île-de-France. La seule différence résiderait alors dans le fait qu'en raison de circonstances historiques particulières, l'une des formes de la langue française, en l'occurrence la variante d'Île-de-France, soit devenue langue dominante car imposée à la population de la France d'alors. Partant de là, toutes les formes de français qui ne correspondraient pas à ce français qualifié, à tort, de « standard » ou « international » entretiendraient de fait un rapport diglossique avec ce dernier. C'est notamment le cas du québécois qui, comme l'arabe littéraire et l'arabe dialectal, peut être qualifié de langue étrangère par des Français ou francophones qui ne sont pas familiers avec cette variante de la langue caractérisée par son extrême étrangeté. La question soulevée ici est celle de la norme et de la légitimité de la variante vis-à-vis de cette norme. Ainsi, le québécois souffre d'un double *différend*, cette langue n'étant pas reconnue comme une langue à part entière ni par les Anglais, ni par les Français, locuteurs d'idiomes « de prestige » (extérieur), voire par certains Québécois utilisant une langue se rapprochant davantage du français international (intérieur). Il s'agit donc pour le poète de faire exister, de rendre audible (oral), mais aussi visible (écrit) une langue « anormée » jugée anormale par la norme. Cette situation de la langue face à un double cas de *différend* est similaire à l'arabe dialectal du Maghreb, en l'occurrence de l'Algérie, que ni les Français ni les Arabes du Moyen-Orient parlant un arabe plus proche de sa forme dite « pure », ou littéraire, qualifieraient d'arabe. Pourtant, comme le précise Miron, ce n'est pas tant dans la langue elle-même que dans la vision que l'on en a que réside la différence (Miron cité par Gauvin, 1997 : 64). Cette réflexion est très intéressante dans le cadre de notre étude puisqu'elle place au centre du débat la question de la norme

(le centre) et de ses variantes (les périphéries), renvoyant à la marginalisation dont souffrent les littératures francophones au regard de la littérature française. Pour autant, le détenteur de la norme n'est pas toujours celui que l'on croit, le locuteur non-natif pouvant se montrer « plus royaliste que le roi », à l'image de la mère dans *Incendies* qui reprend le notaire sur son usage de la langue française (un oiseau ≠ un zoiseau), inversant ainsi les rôles. Alors que la langue française dite standard se rapporterait à un référent unique « harmonisé » par l'Histoire, à savoir la civilisation française, le québécois se réfère à une autre réalité, mélange hybride selon Miron entre les cultures française et britannique et la civilisation américaine. Ainsi, même lorsque la langue québécoise utilise les mêmes mots et la même syntaxe que le français international (dénotation identique), elle n'en est pas (connotation différente), la voir autrement revenant à lui faire subir un cas de *différend*, à l'instar du langage littéraire.

Cette distinction entre une même langue et ses variantes se retrouve également chez Djébar. En effet, l'arabe a ceci de particulier que l'on observe une dichotomie très forte entre l'arabe parlé, ou arabe dialectal, et l'arabe écrit, sa version littéraire qui revêt également une dimension sacrée. Ce cas de *différend* est observable dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » au sein de la dyade père-fils, Nazim et Ali, le premier ayant laissé une note écrite en arabe à son père, un père qui n'utilise qu'un arabe oral. Père et fils se trouvent alors dans l'impossibilité de communiquer alors même qu'ils parlent tous deux la même langue, l'arabe, mais des variantes différentes (forme orale vs forme écrite). Cette dichotomie entre langue écrite et langue orale se retrouve également dans le personnage de la mère dans *Incendies*, celle-ci sachant écrire à l'inverse de son amie Sawda qui, elle, sait chanter (« Vous êtes ces deux femmes : l'une écrit et l'autre chante », Mouawad : 80). On pourrait s'en tenir là et estimer le dialogue impossible ou penser une absence de communicabilité immanente entre les deux personnages du fait que celles-ci parlent des langues opposées, mais c'est là la force de la littérature qui, en tant que tiers-espace, permet de dépasser ce binarisme simpliste pour penser une relation langue écrite-langue orale inversée. Nawal devient elle-même porteuse de cette dichotomie langue orale/langue écrite : 1) entre deux langues différentes puisqu'elle parle arabe au Liban (à son amant, à sa famille, à Sawal, aux militaires, etc.), mais ne se définit dans sa relation avec le Québec et ses enfants que par le français écrit (testament, lettres à ses enfants, au

notaire, etc.) ; 2) au sein d'une même langue, le français écrit de la mère s'opposant au français oral de ses enfants. Le *différend* opère alors à plusieurs niveaux : 1) oral ; 2) oral dans l'écrit (oralité) ; 3) écrit dans l'oral ; 4) écrit.

Cette vision dichotomique est également à rapprocher de celle existant entre la langue du passé d'un côté et la langue du présent de l'autre. La relation entre forme présente et forme passée d'une même langue fait ainsi ressortir un cas de *différend* dans lequel les deux parties ne s'entendent pas, au sens propre comme au sens figuré. Ainsi, l'oral chez Nawal relève du passé alors que l'écrit relève d'un présent dont elle est paradoxalement absente. De même, les voix de Jeanne et d'Antoine se mêlent à celles de Nawal et Sawda, mais le lecteur assiste ici à un véritable dialogue de sourds, le présent n'entendant pas le passé, et inversement (Mouawad : 63) :

« NAWAL. Où es-tu ? Où es-tu ?

JEANNE. Qu'est-ce que tu regardes, maman ?

NAWAL. Maintenant que nous sommes ensemble, ça va mieux.

JEANNE. Qu'est-ce que tu as voulu dire par là ? »

→ Passé ≠ présent

La mère et la fille parlent pourtant la même langue, mais la distance qui les sépare, à entendre au sens de distance temporelle (et culturelle), les empêche de se comprendre. Alors que la filiation biologique supposerait la filiation linguistique, il n'en est rien, remettant en cause l'idée d'unité linguistique à l'échelle des locuteurs d'une même langue et, partant, de la nation que ces derniers sont censés former. En effet, chaque langue, celle du présent et celle du passé, a un référent qui lui est propre et qui, de fait, exclut celui de l'autre langue (Nawal cherche son fils qui lui a été enlevé à sa naissance ; sa fille, Jeanne, cherche à percer le secret de sa mère).

Cependant, nul besoin d'être confronté à un Autre extérieur à soi pour que surgisse le *différend*, celui-ci étant également présent au sein de l'individu lui-même. Ainsi, il semble de prime abord que le personnage d'Hermille Lebel mis en scène dans *Incendies* ne parle qu'une seule langue, le français, et pourtant à y regarder de plus près, force est de

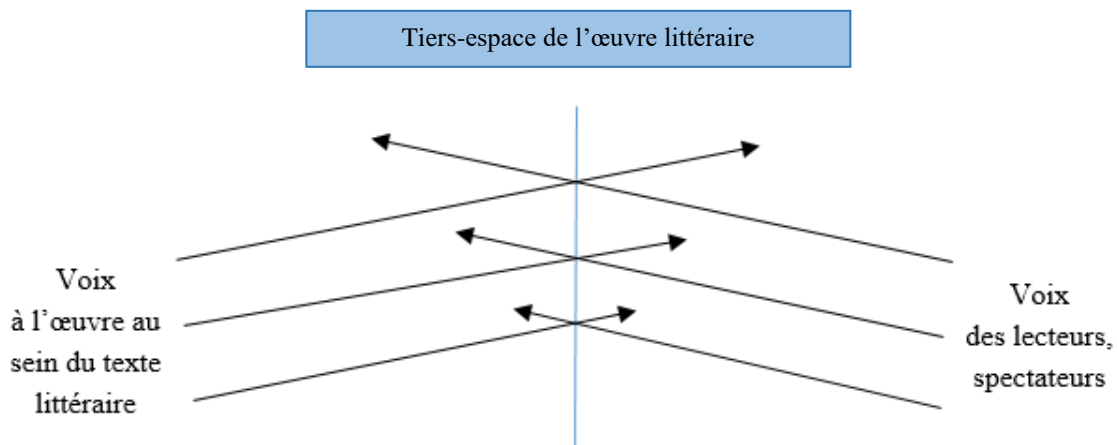
constater les failles, les ambivalences et les déséquilibres qui semblent caractériser la langue parlée par le notaire. En effet, ce dernier a une fâcheuse tendance à dire tout, puis son contraire, dans une sorte de contradiction interne qui rend toute communication avec soi, et donc avec l'Autre, impossible : « Entrez, entrez, entrez ! [...] Moi, je n'entrerais pas », « J'aurais pu refuser, mais je n'ai pas pu », « c'est un acte de folie à première vue mais peut-être pas ! », « Qu'est-ce qu'il y a ? Justement, y'a rien ! » (Mouawad : 14 ; 16 ; 24 ; 43). Ce qui est ici mis en évidence, c'est précisément l'ambiguïté fondamentale du langage, mais aussi le *différend* qui oppose une vision du monde et son contraire. Les propos d'Hermille Lebel provoquent là encore une forme de décentrement chez le lecteur-apprenant qui se trouve en présence de deux points de vue discordants au sein d'un même individu. Ce qui est supposé homogène, à savoir le locuteur de la langue, devient soudain hétérogène, à l'instar du français employé pour le dire. Ce jeu sur la langue *via* la création d'un idiome propre au notaire marqué du sceau du *différend* peut être vu comme une manière de détourner ladite langue, et ce en enchaînant des phrases inattendues au sens équivoque. Le notaire devient ainsi la parfaite illustration du caractère problématique de la langue, ce dernier prenant un malin plaisir à réécrire à sa manière des expressions idiomatiques qui, en tant que telles, se caractérisent d'ordinaire par leur absence de variation : « Rome ne s'est pas construite en plein jour », « endive sous roche », « comme des chevaux sur la soupe », « Regarde-moi bien dans le flanc des yeux » (Mouawad : 26 ; 67 ; 68 ; 112, nous soulignons). Le texte littéraire met alors en lumière un cas de *différend* opposant la langue dite standard à une langue avant tout définie par sa singularité. L'universel de la langue se retrouve alors aux prises avec le singulier, à savoir l'utilisation que fait chaque individu de cette langue et qui peut ne pas correspondre à la filiation historique de cette dernière. Mais au-delà des mots, ce qui est également en jeu ici c'est l'imaginaire véhiculé par la langue. En effet, les expressions dites idiomatiques ou proverbiales renvoient avant tout à des référents qui varient d'une langue à l'autre et qui en constituent la spécificité. En trouvant d'autres référents à ces expressions idiomatiques on en vient là encore à opérer une tentative de déplacement du sens. Le *différend* se joue donc à la fois au niveau de la forme des mots utilisés (le *signifiant*), dont les apprenants-lecteurs prendront plaisir à analyser le fonctionnement, mais aussi au niveau du sens donné auxdits mots (le *signifié*), leur relation faisant surgir le *différend*. Le sens premier devient

alors second et le sens second premier, permettant à l'apprenant de se familiariser avec la langue et les différents niveaux de lecture que celle-ci requiert (premier degré, second degré), mais aussi avec les différents registres en présence (langue familière ≠ langue courante ≠ langue soutenue). En cela, les littératures francophones génèrent leurs propres codes, s'affranchissant des normes qui cherchent à s'imposer à elles. Miron en est un bon exemple, lui qui se verra dire par son maître que sa poésie n'obéit pas aux règles de l'art, à savoir à la poésie codifiée ou versification française, renvoyant ainsi la poésie non-codifiée dans les marges (Miron cité par Gauvin, 1997 : 54).

Ce qui est remis en question ici, c'est encore une fois le caractère normatif de la langue qui ferait de certains locuteurs du français des locuteurs plus légitimes que d'autres. Or, ce que les littératures francophones nous donnent à lire, c'est précisément l'hétérogénéité née de l'homogénéité ou, pour le dire autrement, les multiples formes que peuvent prendre la langue en fonction des individus qui la parlent. Les jumeaux Jeanne et Simon chez Mouawad illustrent bien cette ambivalence, eux qui parlent la même langue sans pour autant se comprendre. Ces deux personnages symbolisent ici les deux faces d'une même pièce de par la gémellité qui les caractérise. Au-delà de l'argument évoqué précédemment, à savoir celui de la langue sexuée qui opposerait la langue de la femme, celle de Jeanne, à celle de l'homme, Simon, on peut surtout voir dans la relation frère-sœur deux visions du monde qui s'opposent et qui, ce faisant, donnent naissance au *différend* qui les caractérise. En effet, la sœur parle une langue que l'on peut qualifier de théorique¹⁰ alors que le frère, lui, parle une langue pratique. Alors que l'une théorise sur les mathématiques, la langue des chiffres par excellence, l'autre s'entraîne pour son prochain combat de boxe. L'absence de communication entre frère et sœur s'explique par le fait que ces derniers, même s'ils utilisent la même langue, le français, ne parlent pas le même langage. Alors que la sœur cherche à comprendre ce qui est arrivé à la mère, le frère estime qu'il n'y a rien à comprendre et préfère se réfugier dans le déni. Le couple langagier pousse même l'impossibilité de communiquer jusqu'à parler en même temps, les voix se

¹⁰ Nous sommes consciente que la théorie peut également être vue comme une forme de pratique (Spivak : 70), la théorie et la pratique pouvant également être pensées comme deux pratiques différentes.

superposant. Alors qu’au départ ils s’écoulaient sans s’entendre, les voici qui ne s’écouent plus du tout, toute forme de communication devenant impossible entre deux réalités que tout oppose a priori. On peut alors se demander dans quelle mesure le lecteur/public peut entendre deux personnages qui ne s’entendent pas ? Ce mélange des voix peut être vu comme donnant naissance à une « autre » voix, à savoir le langage de l’œuvre composé de différentes strates (langues parlées/écrites, unilingues/bi-/plurilingues, opaques/transparentes, absentes/présentes). Ce langage, à la fois unique, devient également général de par la pluralité des voix singulières qui le composent. Il prend alors la forme d’un tiers-espace permettant aux voix de l’œuvre et à celles des lecteurs/spectateurs d’entrer en contact.



Mais une langue reflète également les contradictions, les failles, les dissonances qui se cachent *derrière* elle. Comme nous venons de le voir, le *différend* surgit lorsque les différentes parties en présence, destinataire et destinataire, ne parviennent pas à s’entendre sur le sens d’un référent (Lyotard : 26). Une même langue peut ainsi rendre compte de deux réalités diamétralement opposées, comme chez Miron où s’affrontent les notions de poème et de non-poème. Le non-poème fait référence à cette langue qu’il ne sait plus reconnaître, à l’état d’asservissement et d’aliénation du Québécois « colonisé » par la langue anglaise, cette altérité anglo-canadienne dont souffre le poète. Le non-poème est donc caractérisé par son hétérogénéité, par ce grand écart permanent qui habite la langue déchirée entre d’un côté ce qu’elle *devrait être* et de l’autre ce qu’elle *est*. À l’inverse, ce qui distingue le

poème, c'est précisément la liberté qui lui est attachée où le poète, devenu porte-parole de la nation tout entière, se libère du joug de l'opresseur. Si le non-poème est hétérogène, le poème lui est défini comme l'« homogénéité d'un peuple qui libère » (Miron : 126). L'écriture du poète peut donc renvoyer à ces deux réalités, même si cela suppose que ce dernier soit conscient de l'aliénation qui le caractérise, ce qui n'est pas évident, ni nécessairement vécu comme tel par tous les Québécois. Miron soulève ici la question de l'utilisation qui est faite de la langue ou comment l'utilisation d'une langue aliénée sans avoir conscience de cette aliénation revient à faire subir un nouveau tort à ladite langue. Le *différend* se joue alors aussi bien au niveau conscient qu'au niveau inconscient, ce que l'on ne sait pas pouvant causer tout autant de tort que ce que l'on sait. Mais peut-on vraiment reprocher au locuteur d'une langue de ne pas savoir ce qu'il ignore sur cette langue ?

Au *différend* qui oppose les langues entre elles se superpose donc le *différend* propre à une même langue et à la manière dont celle-ci est utilisée. En effet, c'est l'emploi de la langue par l'individu qui permet de faire surgir le *différend* au sein du dialogue translangage, donnant ainsi naissance « à quelque chose de différent, quelque chose de neuf [...] un nouveau terrain de négociation du sens et de la représentation (Bhabha et Rutherford : 14). Ainsi, il existe autant de langages que d'individus qui parlent la langue, faisant des littératures francophones des illustrations de ces langages qui, en attaquant, en résistant et en remettant en question la norme, revendiquent leur autonomie, même si celle-ci est davantage figurée que littérale (peut-on jamais échapper au pouvoir de la norme ?). Il ne s'agit donc pas de les lire à l'aide des codes érigés par la norme, mais précisément en utilisant les codes propres à l'œuvre et que celle-ci nous invite à découvrir.

3.3 Dans l'utilisation faite de cette langue

Une langue peut être utilisée pour dire ou pour se taire, mais là encore cette vue binaire ne rend pas compte de la réalité dans toute sa complexité. Si l'on s'en tient au projet d'écriture d'Assia Djébar, celle-ci se propose de redonner une voix à cet « arabe souterrain », cet arabe et/ou berbère féminin populaire souffrant de torts multiples, vis-à-vis de l'homme, de l'arabe littéraire, du français, etc. Mais se pose ici la question de savoir si ce projet d'écriture en lui-même ne porte pas en son sein le *différend* dont il essaie de rendre compte, auquel il essaie de donner une voix. Assia Djébar est une femme lettrée, éduquée en français, aussi comment peut-elle rendre compte des femmes algériennes illettrées, ces sans voix oubliées à la fois par la société algérienne et par l'Histoire écrite par les Français ? Cela ne revient-il pas pour le dominant, le lettré, à parler pour (*speak for*) le dominé, l'illettré ? à re-présenter ce dernier plutôt qu'à le représenter ou, mieux encore, à se représenter à travers lui (Spivak : 90-91) ? L'auteure est consciente de ce travers, elle qui met en garde le lecteur dès l'introduction de *Femmes d'Alger dans leur appartement* : « Ne pas prétendre "parler pour", ou pis, "parler sur", à peine parler près de, et si possible tout contre » (Djébar : 9). La réalité de l'une ne pourra donc que donner une vision partielle de la réalité des Autres. La même remarque pourrait être faite à propos de Mouawad, ou comment rendre compte de la souffrance d'une femme libanaise traditionnelle lorsqu'on est un homme libanais occidentalisé, ou encore de Miron qui prétend parler au nom de l'ensemble des Québécois. L'écrivain francophone se retrouve alors dans l'impasse problématisée par Lyotard au travers de l'exemple de l'éditeur (Lyotard : 17). Parler des « sans voix » revient précisément à leur dénier ce statut, mais ne pas en parler du tout reviendrait à nier leur existence et donc, pour l'écrivain francophone, à renier une partie, si non la totalité de son identité.

Si la question du *différend* entre l'auteur(e) et ses personnages se pose, le tiers-espace de l'écriture littéraire francophone fait également surgir un autre type de *différend*. En effet, la parole semble être le plus souvent l'apanage de l'autorité sous toutes ses formes, qu'elle soit coloniale, paternelle, filiale, alors que le silence s'apparente traditionnellement à une forme d'oppression que subit le dominé. Le colonisateur se retrouve ainsi en position

de force et le colonisé en position de faiblesse. L'accusateur sera automatiquement « écouté » alors que l'accusé, lui, « est réduit au silence » car, par définition, le *différend* qui oppose les deux parties ne trouve à s'exprimer que dans l'idiome de l'accusateur (Lyotard : 25). Ainsi, aux paroles du père moderniste s'oppose le silence du beau-frère traditionnel dans « La nuit du récit de Fatima » ; au silence de la langue arabe (« tais-toi, ne parle plus ! ») s'oppose la parole de la langue française (« Au contraire ! [...] Il me faut parler, Sarah ! ») dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » (Djebar : 119). Comment le silence peut-il être compris par la parole et la parole par le silence ? Au-delà du binarisme simpliste dominant-dominé, on retrouve ici la question des univers symboliques rattachés aux langues, l'arabe préférant se taire là où le français préfère parler, et inversement. De plus, le tiers-espace du discours littéraire, en ce qu'il permet de dépasser la polarisation chère au *différend*, permet également de penser de nouvelles représentations de ce dernier, loin de tout manichéisme. Ainsi, dans la nouvelle « La Femme qui pleure » c'est la femme qui parle et l'homme qui se tait, contrairement à la vision traditionnelle qui voudrait que la femme arabe soit opprimée au sein de sa société d'origine. De même, à la prise de parole de la fille fait écho le silence de la mère dans « Femmes d'Alger dans leur appartement », le *différend* ne faisant plus de la fille l'opprimée et des parents les oppresseurs, mais bien l'inverse. La langue française se fait une fois de plus tiers-espace en permettant une renégociation du *différend* en des termes différents. Ce faisant, la littérature francophone d'expression française permet de « perturber les histoires qui l[a] constitu[ent] et [d']établi[r] de nouvelles structures d'autorité, de nouvelles initiatives politiques, qui échappent au sens commun » (Bhabha et Rutherford : 12).

Toutefois, ce que l'on retient des exemples précédents, c'est que l'opprimé a malgré tout la capacité de parler, même s'il ne lui est pas forcément donné la possibilité de faire usage de cette parole. Mais qu'en est-il de ceux à qui est niée toute capacité de communication passant par la parole ? Miron pose ainsi une question intéressante en se demandant si le fait qu'un grand nombre d'Algériens ne parlaient plus l'arabe mais seulement le français, pendant l'occupation française de l'Algérie, faisait pour autant du français leur langue du fait qu'ils ne parlaient que celle-ci (Miron : 218) ? Lyotard pose la

question autrement : « Si les survivants ne parlent pas, est-ce parce qu'ils ne le peuvent pas ou parce qu'ils usent de la possibilité de ne pas parler que leur donne la capacité de parler ? Se taisent-ils par nécessité, ou librement, comme on dit » (Lyotard : 26) ? Le silence de la mère dans *Incendies*, qui peut être vu comme choisi dans la mesure où celle-ci a décidé d'user de la possibilité de ne pas parler que lui donne la capacité de parler, devient absence de choix pour ses enfants. En effet, comment parler de ce que l'on ne connaît pas ? Comment dire ce qui ne se conçoit pas ? Le silence n'est pas ici le contraire de la parole, dans un *différend* qui les opposerait, mais la négation de celle-ci. Comment le présent, symbolisé par Jeanne et Antoine absorbés dans l'étude silencieuse d'une photographie, pourrait-il parler d'un passé (Nawal et Sawda) qu'il ne connaît pas, dont il ignore tout ? Djébar elle-même, qui n'a jamais possédé la langue arabe au point de pouvoir écrire dans cette langue, a été de ce fait réduite à un silence forcé, un silence qui dénote l'absence de capacité d'écrire dans cette langue : « Dans la langue, il y a une sorte d'impossibilité ; l'écriture fuit, c'est le cri qui prend sa place, c'est le silence » (Djébar citée par Gauvin, 1997 : 34). La parole de la périphérie marginalisée peut alors être trouvée dans le silence qui entoure le discours où le silence devient parole et parole silence. Ce silence, c'est celui de la langue arabe qui est omniprésente au sens figuré sans être pour autant présente au sens propre du terme. Le lecteur voit davantage une trace laissée par la langue que la langue elle-même, son écho plutôt que sa chair, le silence lié à l'incapacité de parler devenant ainsi une forme de parole grâce à la langue française, le bourreau dans l'Histoire, par opposition à laquelle se construit la langue arabe. C'est par le français que l'arabe est révélé, c'est à travers la rencontre avec le « tu », aussi violente soit-elle, que le « je » acquiert une identité qui lui est propre.

À l'inverse, le silence peut être un choix au sens où l'entend Lyotard. En effet, a priori le silence et la parole semblent être deux langues étrangères que tout oppose, mais, comme on vient de le voir, on peut également assister à un véritable déplacement du *différend* qui ne se trouve plus au niveau parole-silence, mais au niveau silence-silence cette fois. Au silence précédemment évoqué, un silence « imposé », succède un silence librement consenti et qui, de ce fait, veut dire quelque chose. Le silence peut alors devenir pleinement signifiant en ce qu'il est là pour dire les non-dits de la langue. *Incendies* est ainsi parsemée de ces silences qui viennent ponctuer le discours tenu par les personnages

au même titre que le fait la parole. À la colère de Simon, qui s'exprime sous la forme d'une logorrhée verbale d'une rare violence, fait écho le silence qui entrecoupe ses sorties. Ce silence peut être interprété de plusieurs manières : ce peut être à la fois le silence de la mère répondant, en creux, aux propos du fils tenus sur elle ; ce peut être également le signe d'un *différend* propre à l'individu lui-même, les paroles proférées rendant compte d'une réalité (maman je te hais, tu nous a trahis) alors que ce silence laisse, quant à lui, entrevoir autre chose ; une réalité qui n'est plus ni noire, ni blanche, mais parsemée de zones d'ombres, de contradictions, d'anfractuosités. Se pose alors la question de savoir ce que l'on dit lorsque l'on ne dit pas ? Le silence étant « une phrase » au sens où l'entend Lyotard (Lyotard : 10), le fait de ne pas parler revient donc déjà à dire quelque chose, un quelque chose qui peut potentiellement entrer en conflit avec la parole, mais aussi avec le silence au sens d'incapacité de parler. Le silence devient ainsi parole que le théâtre va libérer, dans une sorte de mise abyme rendue possible par la création littéraire. En effet, chez Mouawad c'est à partir du moment où Antoine n'occupe plus les fonctions d'infirmier, mais travaille dans un théâtre que sa parole se libère. Au travers de la parole d'Antoine, c'est également (et surtout) le silence de la mère, Nawal, qui est brisé. Tout comme le théâtre permet de penser la libération de la parole de l'apprenant, le théâtre de la pièce se fait tiers-espace, permettant 1) de poser l'existence du silence de la mère et donc, partant, de lui reconnaître une réalité qui lui était niée jusque-là ; 2) de faire de ce silence une forme de parole porteuse de sens et pouvant être partagée avec autrui.

Le *différend* qui oppose silence et parole est donc également ce qui les lie, à l'instar de l'apprenant et des littératures francophones, la parole étant nécessaire pour faire exister le silence, et inversement. La parole permet ainsi de donner une réalité au silence, sans laquelle ce dernier serait condamné à n'être qu'une simple négation de cette réalité. Ce faisant, le silence se voit dénier son droit à être ce qu'il est, à savoir ni la parole ni une incapacité à parler, mais autre chose. Les trois auteurs sont ainsi d'accord pour évoquer la nécessité de parler, seule la parole permettant de poser l'existence d'une réalité, quelle qu'elle soit. Chez Miron, le poète a une responsabilité, celle de dire, les silences étant qualifiés de « revolvers éteints » (Miron : 174), un revolver, lorsqu'éteint, perdant sa fonction première, tout comme la parole lorsqu'elle devient silence. S'esquissent alors les contours d'un nouveau *différend* qui nie au silence la même portée que la parole. Cette

affirmation est pourtant contredite par le poète, ce dernier estimant que sa tâche consiste à montrer l'« empêchement », l'« encerclement » de la parole (Miron : 134). Miron est donc malgré tout conscient de cette ambiguïté inhérente au silence et à la parole et à la relation qui les lie, le silence pouvant être prolongement de la parole lorsque cette dernière ne trouve plus à se dire, et inversement. Il en va de même chez Djébar selon laquelle la parole est nécessaire pour inverser les rapports de force, le silence perdant, de ce fait, toute réalité signifiante pouvant dire quelque chose, mais étant uniquement considéré comme un manque que la parole a la responsabilité de mettre en avant.

Si on en restait là, on ne ferait que remplacer un cas de *différend* par un autre, faisant de la victime le bourreau et le bourreau la victime. Ce que Mouawad nous laisse entrepercevoir c'est une réalité plus complexe où la victime, prise dans le cycle de la vie, va endosser tour à tour le statut de victime, puis celui de bourreau, dans un va-et-vient incessant. Ainsi le personnage de Nawal peut-il être vu comme le produit de « réalités hybrides en liant des traditions de pensée que tout oppose a priori (Bhabha et Rutherford : 16). En effet, la mère est à la fois parole et silence, illustrant ainsi les complexités d'une identité qui fluctue au gré des pays et des langues utilisées. Au Liban, Nawal est connue sous le dénominateur de « la femme qui chante » alors qu'au Québec, elle est perçue par ses enfants comme la femme qui se tait, celle qui n'a pas parlé depuis cinq ans et qui, avant cela, ne faisait que rarement entendre le son de sa voix. En ce sens, la mère est porteuse du *différend*, la littérature permettant de problématiser une situation qui n'a rien de binaire. En effet, on peut exercer sa capacité à parler dans un contexte et se voir dans l'incapacité de le faire dans un autre. Ce que les littératures francophones nous donnent ici à voir, c'est la nécessité d'être en mesure de penser une réalité autre, ni blanche, ni noire, mais grise. Ainsi, qu'une réalité soit légitime n'implique pas nécessairement qu'une autre ne le soit pas, uniquement qu'il n'existe pas de règle universelle de jugement entre ces réalités hétérogènes (Lyotard : 9). S'enfermer dans une vision binaire victime-bourreau reviendrait à « limiter notre capacité à comprendre la manière dont les [littératures francophones] construisent leurs propres systèmes de signification et d'organisation sociale » (Bhabha et Rutherford : 8), se jouant des frontières réelles et symboliques que la norme ou tout autre

forme de domination par le centre cherche à ériger entre elles et la littérature française. Le danger serait alors de reproduire un *différend* à l'infini, le *différend* se transmettant de génération en génération, à la manière de l'incendie qui ravage Nawal (le titre de la pièce suggérant la pluralité de ces *Incendies*). En effet, le *différend* que problématise cette dernière se retrouve présent, sous la forme d'un procédé récursif, chez ses trois enfants. Alors que le silence de la mère est perçu comme une forme de parole pour Jeanne qui l'écoute, ce silence n'est rien d'autre que la négation de toute forme de parole pour Simon (existence) ; à l'inverse, il n'a aucune réalité pour Nihad qui, jusqu'à la fin de la pièce, ignore tout de sa mère biologique (non-existence). On en revient à la question de la subjectivité de l'interprétation, celle-ci permettant de développer l'esprit critique de l'apprenant qui est amené à adopter plusieurs points de vue et à ne pas se cantonner au sien.

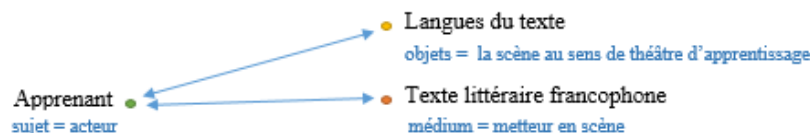
Cela pose également la question suivante : est-ce que ce qui peut être dit dans une langue peut aussi l'être dans une autre ? Ou le contraire, est-ce que ce qui ne peut pas se dire dans une langue peut l'être dans une autre ? On l'a vu chez Djébar, l'expression personnelle du « je » doué de sentiments ne semble pas pouvoir s'exprimer en français alors que le français permet quant à lui d'exprimer certaines choses que le caractère sacré de la langue arabe peut rendre difficile, voire impossible, par exemple tout ce qui a trait à la sexualité de la femme. À chaque langue ses espaces de silence et ses espaces de parole, la société arabe inculquant par exemple le culte du silence à la femme arabe, et ce dès le plus jeune âge selon Djébar. Chaque individu est ainsi le produit d'un discours social qu'il intériorise (*extérieur vers l'intérieur*) avant de produire lui-même son propre discours (*de l'intérieur vers l'extérieur*). Aux contradictions du discours collectif viennent donc se superposer les contradictions du discours individuel. Il ne s'agit pas ici de porter de jugement de valeur, mais d'être conscient des réalités entourant chaque langue pour ne pas interpréter la parole ou l'absence de parole de manière erronée et, partant, faire subir un tort à la langue en question. Miron peut ainsi tout autant dire pour donner voix au muet, risquant ainsi de faire subir un tort au muet, que se taire pour dire, le silence étant ici entendu comme « forme de protestation absolue, refus de pactiser avec le système » (Miron : 197). L'idée est intéressante puisqu'au-delà des usages faits de la langue, ce qui est suggéré ici c'est l'idée qu'en utilisant une langue (ou le silence de cette langue), on utilise autre chose. Comme le dit le personnage de la mère dans *Incendies*, chaque langue

est « responsable de son peuple et chaque peuple est responsable de ses traîtres et de ses héros. Responsable de ses bourreaux et des victimes, responsables de ses victoires et de ses défaites. En ce sens, je suis, moi, responsable de vous et vous, responsable de moi » (Mouwad : 103). La langue ne fait donc pas que se dire, elle est également porteuse d'« autre chose », comme nous le verrons dans la suite de l'analyse.

L'idée mise en évidence ici est celle de l'utilisation qui est faite de la langue, celle-ci pouvant tout aussi bien être parole que silence, silence que parole. De plus, le processus de création littéraire permet la récursivité en faisant de la parole et du silence les porteurs de ce *différend* que leur relation illustre. La parole peut être une forme de silence, et le silence peut être une forme de parole ou négation de celle-ci. Cette question nous semble importante car elle renvoie à l'univers symbolique de la langue, ce qui peut être dit dans une langue pouvant ne pas être dit dans une autre, et réciproquement, permettant le décentrement que l'on estime crucial chez l'apprenant.

3.4 Conclusion

Comme nous l'avons vu au cours de l'analyse, les littératures francophones mettent en scène une langue caractérisée par ses déséquilibres, ni langue A, ni langue B, mais comportant des traits propres aux langues dont les relations sont (re)négociées dans l'espace du discours littéraire. Dans notre cadre théorique, nous avons comparé l'enseignant à un metteur en scène dont les apprenants seraient les acteurs, l'œuvre



symbolisant quant à elle la scène, au sens de théâtre d'apprentissage.

Il nous semble en aller de même des littératures francophones qui peuvent ici être vues comme des metteurs en scène dont les apprenants seraient les acteurs, les langues et leur utilisation symbolisant

quant à elles la scène. Une telle vision des choses permet de dépasser l'aspect normatif de la langue, l'homogénéité de celle-ci étant avant tout caractérisée, de manière paradoxale, par l'hétérogénéité des sens et des référents qui y sont attachés. La langue utilisée par les écrivains francophones est caractérisée par son absence d'unicité, ses nuances, ses variantes, la multiplicité des formes qu'elle peut prendre, ce multilinguisme permettant de décomplexer les apprenants et de penser non plus une norme, mais des normes locales ou endogènes (Lezouret et Chatry-Komarek : 303). Les littératures francophones permettent ainsi à l'enseignant d'adopter une approche plurilingue dont l'objectif est triple : 1) *linguistique* en favorisant le travail d'analyse sur la manière dont la langue fonctionne, comme nous l'avons esquissé au cours de la présente analyse ; 2) *sociolinguistique* en donnant une légitimité à la diversité des usages linguistiques ; 3) *en favorisant la décentration* par rapport au fonctionnement d'une seule langue de référence, encourageant de ce fait une lecture plurielle du monde (Moore : 226-227).

4. *Savoir-faire* : Le *différend* culturel

Cependant, il ne suffit pas de rendre compte des savoirs linguistiques sur la/les langues en présence dans les littératures francophones, mais de mobiliser ces savoirs sur celles-ci pour décoder, comprendre, interpréter et exploiter ce que ces langues disent, notamment sur les cultures dont elles se font l'écho, le reflet. L'apprenant se trouve ici au cœur d'un processus d'apprentissage de codes particuliers, ni universels à la culture algérienne ou française, ni universels à la culture libanaise ou québécoise, mais autre chose. Cette capacité à décoder l'œuvre littéraire francophone non pas selon ses propres règles et normes, mais selon celles de l'œuvre, ce *savoir-faire* que leur étude permet peut (et doit) servir ailleurs que dans la salle de classe. En effet, un tel apprentissage permet un travail sur l'opacité, la difficulté, l'incompréhension et non le binarisme, la transparence. Ce faisant, on assiste à une ouverture vers autre chose, une attention à l'éthique du *différend* qui nous semble être plus que jamais d'actualité. Nous nous posons donc la question de savoir comment l'œuvre littéraire francophone fonctionne cette fois comme un tiers espace rendant compte des *différences/ds* culturel(le)s, elle qui est produite selon des modalités que l'on qualifiera de pluriculturelles (Moura : 112) ?

Nous nous concentrerons tout d'abord sur le *différend* entre les peuples à travers, notamment, la notion de conflit. Nous commencerons ainsi par aborder la question de l'impossibilité de témoigner à laquelle peuvent être confrontées les victimes, à savoir les plaignants dépouillés des moyens d'argumenter (Lyotard : 24), mais aussi les contradictions soulevées par le dialogue victime-bourreau et, enfin, la possibilité pour la victime d'endosser le rôle du bourreau, et inversement [4.1]. Dans un deuxième temps, nous traiterons de la question du *différend* entre les cultures, notamment par le biais de l'éducation et de la transmission culturelle, la perception de l'Autre culturel, sans oublier le *différend* subi par ce que nous appellerons l'individu ou être biculturel [4.2]. Enfin, nous évoquerons dans une troisième et dernière partie le *différend* à l'œuvre entre les générations, que ce soit au sein d'une même culture ou entre plusieurs cultures [4.3].

4.1 La question du conflit

Le *différend* se signale avant tout par cette impossibilité de prouver qui le caractérise. En effet, par définition l'accusateur est écouté nous dit Lyotard, à l'inverse de l'accusé qui est, quant à lui, réduit au silence (Lyotard : 25). Dans *Femmes d'Alger dans leur appartement*, Djébar évoque la question de ces femmes algériennes et du rôle joué par ces dernières dans la guerre de libération nationale. Ces femmes, victimes de la guerre tout autant que les hommes, n'ont pas été reconnues à leur juste valeur au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, que ce soit par la société algérienne ou bien l'Histoire officielle écrite par les Français. Il s'agit donc pour l'auteure de donner une voix à ces « sans voix », comme nous l'avons évoqué précédemment, de réparer en quelque sorte le tort subi par ces victimes de guerre en leur donnant la parole. En effet, comme Nawal le dit elle-même dans *Incendies* : « Me taire sur votre compte serait être complice de vos crimes » (Mouawad : 104), dilemme qui revient pour la victime soit à se nier elle-même (contradiction fondamentale), soit à nier la réalité d'un Autre en affirmant la sienne propre. En effet, même si le processus de création littéraire tend à faire de ces Algériennes les narratrices « directes » du discours, il n'en demeure pas moins que les propos tenus sont rapportés par une tierce personne qui, ce faisant, court le risque de parler à nouveau *au nom des* victimes. Ce *différend* est observable à deux niveaux distincts : 1) tout d'abord entre les époques ou comment témoigner (au présent) au nom des victimes dont le statut appartient par définition au passé (on n'accède au statut de victime qu'après avoir souffert un tort et non avant) ; 2) mais aussi entre les cultures.

Ce double *différend* subi par la victime est illustré dans *Incendies*, notamment à travers l'épisode des grands massacres qui ont eu lieu dans les camps de réfugiés de Kfar Riad et Kfar Mantra en 1978 (Mouawad : 82). Deux versions de l'événement se font ainsi écho par le biais d'un parallélisme de construction, l'une *diachronique* (à travers le temps), l'autre *synchronique* (simultanéité des événements). Tout d'abord la version du guide qui, venant du Nord du pays dont il se dit lui-même spécialiste, se fait ici le conteur d'événements qui se sont déroulés au Sud du pays (*premier différend*), et ce plusieurs dizaines d'années après que lesdits événements se soient produits (*deuxième différend*). À

cette première version des faits qui ignore les détails du massacre et propose une explication rationnelle à l'irrationnel (« [...] les miliciens ont tué tout ce qu'ils trouvaient. [...] On avait assassiné leur chef. Alors ils n'ont pas rigolé » (Mouawad : 83), succède une deuxième version des faits. Donnée par Sawda, cette version des faits est cette fois contemporaine des événements racontés et donne un éclairage différent en insistant sur la barbarie des bourreaux qui ont tué de sang-froid des victimes sans défense (« Ils sont rentrés dans le camp. Couteaux, grenades, machettes, haches, fusils, acide. Leur main ne tremblait pas. Dans le sommeil, ils ont planté leur arme dans le sommeil et ils ont tué le sommeil des enfants, des femmes, des hommes qui dormaient dans la grande nuit du monde ! », Mouawad : 83). À la fois temporel et culturel, le *différend* se fait également géographique lorsque le notaire, Hermille Lebel, résume en quelques mots l'épisode du bus incendié auquel a assisté Nawal, version à laquelle s'oppose là encore celle de l'intéressée qui peut, quant à elle, témoigner de ce qu'elle a vu de ses propres yeux (« J'étais dans l'autobus, Sawda, j'étais avec eux ! », Mouawad : 72). Ces exemples appellent plusieurs remarques : le présent, en racontant des événements s'étant déroulés dans le passé et dont, par définition, il n'a pas été directement témoin, ne risque-t-il pas de leur faire subir un tort ? Comment raconter un passé révolu à travers le prisme du présent, par définition évolutif, passé qui n'est plus là pour se défendre et rétablir, le cas échéant, la vérité sur les événements ? Juger la souffrance de ceux qui nous ont précédé (*altérité*) à la lumière de la nôtre (*identité*), n'est-ce pas un cas de *différend* ? Comment un Québécois qui a toujours connu la paix peut-il raconter un épisode tragique de la vie d'une Libanaise qui a connu la guerre ? Comment le Nord du Liban, davantage épargné par les conflits, peut-il raconter les souffrances du Sud du pays où les affrontements font rage ? Comment rendre compte d'une réalité à laquelle on est étranger sans la déformer, sans l'altérer ? En ce sens, il nous semble que s'il peut y avoir échange avec le passé, le dialogue semble impossible entre deux instances dont l'une n'est plus par opposition à l'autre qui est (Fecteau : 344).

Les exemples que l'on vient de citer ont ceci en commun que les victimes sont toutes dotées de cette capacité de parler que nous avons évoquée dans la partie précédente. Mais qu'en est-il lorsque la victime se voit refuser toute possibilité de témoigner du fait que cette dernière n'en a pas les moyens ? En effet, comment un individu quel qu'il soit

peut-il témoigner du tort dont il est la victime s'il ne sait pas qu'il est victime d'un tort ? C'est la question que soulève Miron en évoquant le cas de ceux qui se pensaient à l'abri, « loin des carnages des peuples / de ces malheurs de partout qui font la chronique / de ces choses ailleurs qui n'arrivent qu'aux autres » (Miron : 53). L'homme québécois est ainsi ignorant de ce qui lui arrive, voire dans le déni. Il est dès lors impossible pour ce dernier de penser les conditions qui lui permettraient d'échapper à son statut de victime, lui qui ne sait même pas qu'il est victime d'un tort. Cela est encore plus problématique si les victimes sont mortes. En effet, comment témoigner du tort dont on a été la victime s'il n'y a pas de survivants pour en témoigner ? C'est notamment le cas des personnages de Nawal et de Sawda dans *Incendies*, même si le discours littéraire trouve le moyen de les ressusciter, mais c'est encore plus vrai pour ces civils qui ont tous flambé lors de l'attaque de l'autobus mentionnée précédemment ou ceux morts assassinés lors de l'attaque des camps de réfugiés. Le même raisonnement est valable pour le bourreau : s'il n'est plus là pour témoigner, ne devient-il pas à son tour victime du discours de ses victimes devenues bourreaux ? S'il est toujours là pour le faire, comment peut-il témoigner sans que sa présence ne s'oppose à la présence ou l'absence des victimes ? L'ambiguïté demeure ainsi quant à la présence ou absence de Nihad, le fils-violeur de sa mère, Nawal, à son procès (*différend* du côté du bourreau), le seul témoignage qui nous est donné à lire intervenant après la mort de sa mère (*différend* du côté de la victime, mais aussi du côté du bourreau qui ne pourra jamais plus être entendu par sa victime).

L'œuvre littéraire francophone ne fait pas seulement surgir un *différend* entre les époques (passé vs présent), entre les cultures et entre les pays (Québec vs Liban ou France vs Algérie par exemple), elle devient également le témoin du *différend* qui oppose la victime à son bourreau, mais aussi les victimes et les bourreaux entre eux. En effet, la colonisation tend à faire des colonisateurs les bourreaux et des colonisés les victimes, seul statut que l'Histoire semble leur accorder. C'est ainsi que dans « La Nuit du récit de Fatima » le père de Fatima est allé faire la guerre en France, mais également au Maroc et, ce faisant, s'est vu contraint de participer à des conflits qui ne le concernaient pas. En effet, quel intérêt avait l'Algérie d'alors de participer à une guerre avant tout européenne

(Première Guerre mondiale) ou coloniale (France vs Maroc) ? Au contraire, le colonisé se retrouve dans une situation doublement aliénante : 1) il participe à la victoire d'un pays, en l'occurrence la France, qui oppresse les siens ; 2) il doit se battre aux côtés de l'opresseur, le Français, contre ses « frères » en quelque sorte, les Marocains étant eux aussi sous le joug colonial. Cette dichotomie dominant/dominé propre au discours colonial, le dominant étant caractérisé par le pouvoir qu'il détient et le dominé par son absence de pouvoir, se retrouve également entre les habitants d'un même pays. C'est le cas dans *Incendies* où les civils deviennent les victimes des militaires et des miliciens dont tuer, ou du moins faire la guerre, est le métier, ce qui les place d'emblée en position de force face à des civils qui, de par leur statut, n'ont pas les moyens de se défendre. Le dialogue victime-bourreau est par essence binaire, le bourreau et la victime défendant chacun un point de vue qui, par définition, ne peut être qu'en opposition avec celui de l'autre. C'est ainsi que le discours idéologique du bourreau aura tendance à construire des différences selon trois procédés : l'iconicité, l'effacement et la récursivité (Gal and Irvine : 972-975). Prenons l'exemple de la guerre du Vietnam citée par Miron, les Américains s'offusquant d'un attentat contre « trois innocents officiers américains » (Miron : 121), l'objectif étant de faire des bourreaux les victimes et des victimes les bourreaux (*iconicité*). Ce faisant, on ignore le caractère pluriel de la réalité au profit d'une vision binaire simpliste « les bons contre les méchants » (*effacement*), la dichotomie bourreau-victime étant reproduite à plusieurs niveaux entre étrangers, mais aussi entre semblables, autrement dit entre un « *tout-autre* » ou « 'quite-other' » et un « self-consolidating other » (*récursivité*) (Spivak : 89, en italique dans le texte). Il en va de même, dans une certaine mesure, de la victime qui, elle aussi, campe sur ses positions, à l'instar de Miron qui oppose dans son discours le Canadien anglais (*néгатif*) au Canadien français (*positif*). Précisons que ce type de jugement est formulé à partir d'une position sociale particulière et que ce qui est qualifié d'inhumain par le poète pourrait être vu comme humain par d'autres, et vice versa. Si l'on se tient toutefois au point de vue exprimé par Miron dans son œuvre, comment deux réalités perçues comme diamétralement opposées, l'une étant définie par son absence d'humanité, l'autre par son humanité, peuvent-elles s'entendre ? Comment convaincre les bourreaux de leur absence d'humanité si ces derniers ne peuvent et/ou ne veulent pas être convaincus ? Le dialogue victime-bourreau n'est-il pas fondamentalement impossible ? *Différend* radical qu'illustre

la dyade mère-victime/fils-bourreau dans *Incendies*. En effet, ces derniers confessent tous deux leurs « crimes » devant un tribunal qui parle une langue différente, à entendre ici au sens figuré, de celle du plaignant. Nawal plaide ainsi en faveur de la seule chose qui lui reste, sa dignité, ce que Simon, le fils qui lit ses mots, lui refuse. Il en va de même de Nihad dont la définition du terme dignité va à l'encontre de celle de la mère et de celle du tribunal qui le juge, le fils-bourreau définissant sa dignité comme l'art du spectacle qui le caractérise (Mouawad : 104 ; 125).

Le même *différend* n'oppose pas seulement les victimes et les bourreaux les uns aux autres, mais aussi entre eux. Alors qu'Anne et Sarah dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » peuvent être vues comme les deux victimes d'une guerre dont elles ne sont pas à l'origine, l'une, Française dont le père est magistrat, est caractérisée par sa liberté alors que l'autre, l'Algérienne, a été incarcérée pendant son adolescence (au sens figuré), puis pendant la guerre (au sens propre). Comment ces deux amies d'enfance peuvent-elles se comprendre, l'une appartenant à la classe des dominants et l'autre à celles des dominés ? C'est ainsi que la Française écoute le récit des souffrances de l'Algérienne sans rien manifester de sa compassion, tout comme l'Algérienne qui écoute le récit de la « vie étrangère » de la Française (Djebar : 66 ; 124). La culture française, aussi bien intentionnée soit-elle, ne parvient pas à saisir le discours de la culture algérienne, la deuxième décrivant une réalité complètement étrangère à la première, et inversement. Le *différend* culturel semble constituer une véritable barrière empêchant une culture A de saisir une culture B, chaque culture saisissant l'Autre à travers ses propres particularismes. Dans « Femmes d'Alger dans leur appartement », l'héroïne de guerre Leila est ainsi perçue comme folle par les psychiatres étrangers alors que le peintre indigène voit seulement en elle une femme en souffrance. Toutefois, même les victimes entre elles ne sont pas égales face à leurs souffrances. Alors que les unes, comme Leila, arrivent à poser des mots sur leurs tourments, à les exorciser (ou non) à travers l'usage de la parole, d'autres, comme Sarah, en sont incapables. Le *différend* ne se limite donc pas au dialogue victime-bourreau, mais est également à l'œuvre entre les victimes entre elles ou encore entre les bourreaux entre eux, un cauchemar pouvant craindre un autre cauchemar (Mouawad : 102). Il semble donc que les degrés que l'on retrouve dans la souffrance et dans la barbarie soient eux aussi porteurs de *différends*.

Il convient néanmoins de ne pas en rester à cette lecture binaire du conflit dont les acteurs se résumeraient aux bourreaux d'un côté et aux victimes de l'autre. L'œuvre littéraire francophone permet de sortir de ce binarisme en donnant à voir, en son sein, une réalité hybride ni blanche, ni noire. Cette réalité est alors définie par la capacité des victimes à se faire bourreaux et, partant, de faire des bourreaux des victimes, ou comment être l'un et l'autre à la fois. Cette ambivalence, cette contradiction est observable chez Miron, lui qui tend à faire de la terre de Québec une « Mère Courage » victimaire (Miron : 103). On peut se demander dans quelle mesure le fait d'attribuer à un pays et, par voie de conséquence, aux individus qui le composent le statut de victime ne revient pas à refuser à la patrie tout statut de sujet ? En effet, en ne pensant le Québec qu'au sein de la dichotomie dominant/dominé, le poète ne condamne-t-il pas ledit pays à n'être éternellement résumé qu'en termes de victime par opposition à un bourreau ? Le poète exhorte à l'action mais, paradoxalement, ses exhortations enlèvent à l'objet de son discours tout moyen d'action, toute capacité à se penser autrement que sous les traits d'un « je » opprimé réifié face à un « tu » oppresseur. Le « je » devient alors objet, un *objet* créé par le discours dont il est paradoxalement le *sujet* et qui se voit nier toute agentivité (*agency* en anglais), toute capacité à influencer sur le monde qui l'entoure et dont il fait partie. La victime, le poète québécois colonisé, se fait bourreau non seulement de ce qu'il entend défendre, la mère patrie, mais aussi des individus qui la composent. En effet, le poète fait de sa souffrance individuelle une souffrance universelle s'appliquant à l'ensemble des Québécois, mais cette visée universaliste ne revient-elle pas à faire un tort aux particularités qui ne trouvent plus à s'exprimer en tant que « je », mais sont condamnées à faire partie d'un « nous » auquel elles ne s'identifient pas nécessairement ? Toute souffrance est-elle en effet égale ou, du moins, vécue de la même manière ? De plus, en ne percevant l'Autre que sous les traits de l'ennemi, en l'occurrence le Canadien anglophone, n'en fait-on pas la victime du discours binaire de l'ancienne victime devenue accusateur ?

On le voit, toute victime peut potentiellement devenir bourreau, et réciproquement. Elle peut changer de statut consciemment¹¹, à l'instar des harkis en Algérie qui ont combattu contre leurs semblables aux côtés du colonisateur pendant la guerre de libération nationale ou des Vietnamiens qui ont participé aux massacres des leurs aux côtés des Américains, mais aussi inconsciemment. L'exemple de Nihad dans *Incendies* est révélateur à cet égard. En effet, au statut de fils-victime, orphelin dès sa naissance ayant grandi sans savoir d'où il venait, se superpose celui de père-bourreau, lui qui va devenir, à son insu, le violeur de sa propre mère et le père de son frère et de sa sœur. C'est paradoxalement en cherchant un sens à sa vie qui lui a été dénié par un passé absent que le jeune homme perd le sens, la polysémie même du terme appelant plusieurs lectures. En effet, Nihad perd tout d'abord la *direction* : est-ce que je peux vraiment savoir qui je suis (présent) et où je vais (futur) si je ne sais pas d'où je viens (passé) ? Il perd également la *raison*, autrement dit la capacité à raisonner qui aboutit à la folie. Or, la folie est par définition l'inintelligible par rapport à l'intelligible ou comment comprendre un fou lorsqu'on est sain d'esprit, et inversement ? La notion de folie étant là encore à relativiser car comme dit le dicton « on est toujours le fou de quelqu'un ». Enfin, il perd les *sens*, à savoir sa capacité de sentir, de ressentir, d'où son absence d'empathie pour ses victimes. Peut-on reprocher à quelqu'un de ne pas avoir ce qu'il n'a pas, en l'occurrence l'empathie (dilemme du psychopathe) ? Découlant de ce qui précède transparaît en filigrane l'idée selon laquelle la victime de quelqu'un est toujours le bourreau d'un autre. Nawal, la mère de Nihad, est ainsi victime, elle à qui on a enlevé son enfant à la naissance, mais elle devient également bourreau en assassinant le chef des milices ; bourreau à la fois du milicien dont elle fait une victime, mais aussi des filles de l'homme qui se retrouvent sans père, orphelines de guerre comme tant d'autres. Ces dernières deviennent alors les victimes collatérales d'un conflit dont elles ne comprennent pas les tenants ni les aboutissants, dont elles ne sont pas à l'origine, à l'instar des réfugiés de guerre. En effet, ces derniers doivent faire face à des populations locales qui soit les rejettent, soit les acceptent au prix d'une scission avec une partie de leurs semblables. Les réfugiés sont ainsi doublement victimes :

¹¹ Même si on peut discuter de la conscience qu'a le colonisé assimilé de sa propre condition.

chassés de leur pays ou région d'origine par le conflit qui y fait rage, les voilà également rejetés par des populations autochtones qui les perçoivent comme des envahisseurs, autrement dit des bourreaux en puissance. Réalité tristement d'actualité et qui fera écho, chez les apprenants, avec des situations connues, voire vécues par certains d'entre eux. Les littératures francophones nous donnent ici à voir le paradoxe inhérent à tout conflit, celui-ci brouillant les frontières que l'on pensait étanches jusqu'alors entre le bien et le mal, l'un pouvant être l'autre ou les deux à la fois. La victime doit ainsi se faire bourreau de l'Autre pour rester en vie ou bourreau d'elle-même si elle choisit de ne pas le rester, antithèse que résume bien Nawal dans *Incendies* en s'exclamant : « on n'aime pas la guerre, et on est obligé de la faire » (Mouawad : 87).

Que le *différend* soit générateur de conflit, ou vice versa, toujours est-il qu'il est transmissible, lui qui se répand comme une traînée de poudre (depuis le péché originel ?). Ainsi, parce tu as tué ma mère, je vais tuer ton père et parce que j'ai tué ton père, tu vas tuer ma sœur, et ainsi va le monde, un monde aux prises avec un *différend* auquel il semble impossible d'échapper. Le conflit couché sur le papier devient ainsi ce tiers-espace au sein duquel les identités se dérèglent, se désaccordent, s'embrouillent. Au tribunal des bourreaux, la victime n'a pas d'autres choix que d'endosser elle-même le rôle du bourreau, à l'instar de cette mère qui, sommée de choisir entre ses trois fils, va condamner les deux autres à la mort. De victime, elle devient l'assassin de ses enfants, puis à nouveau victime de son propre acte, prise au piège dans un *différend* insoluble dont même la mort ne la libérera pas, ce qui était jusqu'alors son *différend* devenant celui de sa famille, de ses proches. C'est le cas de Nawal qui, de victime héroïque au Liban, devient bourreau de ses enfants au Québec en leur transmettant, à sa mort, son silence à la manière d'un fardeau, d'un secret trop lourd à porter dont la teneur ne pourra que conduire à l'aliénation de celui qui en perce le mystère (ses enfants apprendront finalement à la fin de la pièce qu'ils sont nés d'un viol). Ce *différend* est à rapprocher de celui de la torture subie par le sujet pendant une guerre. En effet nous dit Lyotard, la victime est, dans ce cas précis, soumise à un *différend* essentiel : il lui est impossible de parler, tout comme il lui est impossible de se taire. Aussi paradoxal que cela puisse sembler, ces deux impossibilités sont compatibles : on empêche la victime de parler, par exemple en l'incarcérant comme ce fut le cas de Nawal dans *Incendies* ou de Sarah dans « Femmes d'Alger dans leur

appartement », tout en l'empêchant de se taire par le biais de la torture notamment (Lyotard : 27).

Différend et conflit sont donc deux notions intrinsèquement liées, le *différend* étant source de conflit qui, à son tour, produit de nouveaux *différends* et ainsi de suite dans un jeu de chaises musicales sans fin dont le perdant peut être le présent, victime des torts du passé, mais aussi le passé victime d'une lecture au présent. Ce que l'on essaiera ainsi de mettre en avant c'est la multiplicité, la pluralité des *différends*, dans une tentative d'ouverture au monde de l'apprenant. Une telle approche didactique, en cherchant à échapper au binarisme des totalitarismes et des universalismes, doit rendre l'apprenant mieux à même de comprendre les problématiques historiques, sociales, raciales et identitaires qui ont cours à l'heure actuelle, et d'y trouver des réponses adéquates.

4.2 Entre les cultures

La question de l'éducation nous semble importante dans le cadre de cette étude, premièrement parce que c'est là l'objet de ce mémoire, mais aussi de par sa proximité avec la notion de culture. La *παιδεία* ou éducation en grec ancien était ainsi étroitement liée à celle de culture, chaque culture ayant sa propre définition de ce qu'est la pédagogie. Le *différend* en matière d'éducation est donc fortement lié à la question de la transmission culturelle. Le père moderniste de « La Nuit du récit de Fatima » souhaite ainsi que sa fille aille à l'école des Français, ce qui provoque une réaction marquée de la part de son beau-frère. L'éducation en situation coloniale est source de *différend* à plusieurs titres. Tout d'abord, les écoles établies par les Français en Algérie comportent une dimension coloniale forte et, de ce fait, étaient rejetées par bon nombre d'Algériens qui y voyaient là l'instrument principal de la propagande française. C'est pourquoi la fillette arabe que son père envoie à l'école se trouve être la seule musulmane parmi les fillettes françaises, elle qui doit désormais adopter les codes vestimentaires de l'occupant au détriment de ceux

propres à sa culture d'origine. Le concept d'éducation tel qu'entendu en Occident, symbole à la fois de modernité et d'émancipation, notamment de la femme (par opposition à la tradition), peut également contribuer à l'aliénation du sujet colonisé. Pour la fillette arabe dans il est question dans « La Nuit du récit de Fatima », l'éducation française qui est supposée la libérer, l'émanciper, est également génératrice d'exclusion, cette dernière se retrouvant isolée, coupée de ses semblables. L'éducation occidentale peut donc agir comme une double contrainte (Kropp : 469), libérant la fillette tout en l'enfermant, l'exilant hors de sa famille et de sa communauté d'origine. L'émancipation du sujet colonisé est ainsi contingente de sa participation à l'entreprise coloniale (*première aliénation*) alors que l'éducation reçue rend de plus en plus difficile, voire impossible toute identification avec ses semblables (*deuxième aliénation*), ceci pouvant aboutir jusqu'à la haine de soi (*différend* interne à l'individu). Une telle vision des choses permet d'éviter l'universalisme d'un certain discours occidental qui a tendance à opposer l'éducation telle que pensée en Occident à d'autres formes d'éducation qui ne sont pas reconnues comme telles ou sont vues comme archaïques, voire barbares. Ce discours hégémonique consiste précisément à faire croire aux classes dominées, aux colonisés qu'ils partagent les mêmes intérêts que la classe dominante, notamment par le biais de l'école et de la culture. Ce sont donc deux visions du monde qui s'affrontent, s'opposent à travers la question de l'école, l'éducation reçue conditionnant dans une certaine mesure les individus qui la reçoivent. On le voit bien, alors que le français s'apparente davantage à l'écrit chez Djébar, la langue arabe comporte quant à elle une dimension orale que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer. Il en va de même des attitudes, des postures adoptées, la Française étant davantage statique (Anne est assise) par opposition à la jeune femme arabe qui danse (Djébar : 89-92). En effet, avec l'éducation reçue, autrement dit la culture inculquée, vient une différence de pédagogie (écrit vs oral par exemple), mais aussi une différence de maintien, de relation au monde et aux autres.

Le *différend*, par définition, est toujours porteur d'inégalités, un individu A ne pouvant se faire entendre par un individu B, la logique présidant au discours qui les oppose correspondant à celle de B, et non à celle de A. Le *différend* culturel, et notamment les inégalités qui le caractérisent, sont bien à l'œuvre dans l'éducation. Pour Miron, il est clair que parler anglais couramment est un indicateur de classe sociale au Québec où l'anglais

est vu comme une langue de prestige, symbole d'ascension et de promotion sociale. Il est nécessaire de maîtriser cette langue pour pouvoir s'insérer dans la société canadienne, notamment sur le marché du travail. À ce bilinguisme culturel s'oppose un bilinguisme bancal, ceux ne parlant pas ou peu l'anglais étant perçus, à l'inverse, comme peu éduqués, d'où le sentiment de honte, voire de culpabilité ressenti par les individus concernés. Le *différend* devient social et, prenant sa source à l'école, va avoir un impact sur la société tout entière et les individus qui la composent. Autrement dit, le jeune Québécois parfaitement bilingue aura davantage de chances de réussir dans la vie et de s'insérer dans la société, que cette réalité soit objective ou fantasmée. Ce *différend* qui oppose lettrés et semi-lettrés est encore plus flagrant entre lettrés et illettrés. En effet, comment échapper à sa condition de victime lorsque l'on ne sait pas et donc que l'on ne peut pas penser les conditions de sa libération ? C'est bien ce que l'éducation permet, celle-ci étant vue dans *Incendies* comme une arme, les lettres devenant les cartouches permettant de faire usage de la parole. Ainsi, avant de recevoir une éducation Nawal n'était qu'une victime soumise au bon vouloir de sa famille. Elle cédera à la pression et abandonnera son enfant, obéissant en cela à l'injonction de sa mère, puis errera comme une âme en peine n'ayant aucune prise sur sa vie, son futur. De passive, la jeune fille va devenir active et cela grâce à l'éducation reçue pendant les trois années de son absence. Sachant désormais lire, écrire, compter et parler, Nawal devient actrice de sa propre vie. Au *différend* qui l'opposait à son moi illettré, succède un autre *différend* qui oppose désormais la jeune fille aux villageois qui, eux, sont restés illettrés. Alors qu'auparavant le dialogue était possible, il est désormais impossible, Nawal ne partageant plus la vision du monde de ceux avec qui elle a grandi. En effet, comment lettrés et illettrés peuvent-ils se comprendre ? Comment le lettré (*transparence*) peut-il penser ou écrire l'illettré (*opacité*) sans lui faire subir de tort ? Illettré qui, par définition, ne peut pas s'écrire lui-même, ni s'assurer que sa réalité écrite corresponde bien à sa réalité dite¹². La condition de l'individu illettré peut elle-même être cause de souffrance, ce que résume le grand-père de Miron en ces termes : « Tu sais, quand on ne sait pas lire et écrire, on est toujours dans le noir » (Miron cité par Gauvin, 1997 : 56). On

¹² Nous renvoyons ici le lecteur aux travaux de Spivak sur le subalterne cités précédemment.

pense ici au mythe de la caverne de Platon ou comment s'extraire des ténèbres lorsque l'on ne sait pas que la lumière existe ? Comment reconnaître ce que l'on ne connaît pas ? C'est cette ignorance qui, dans *Incendies*, poussera le fils à abuser de la mère, geste qu'il n'aurait certainement pas commis (du moins on peut le supposer), s'il avait su qui elle était. L'illettré est dès lors en position de subalterne, à savoir qu'il ne dispose pas de ses propres moyens d'expression ni d'existence, mais au contraire dépend de l'autre pour exister. L'éducation devient alors la condition nécessaire à l'humanité, à la liberté, condition *sine qua non* pour sortir de l'ignorance pensée comme une forme d'enfermement, d'aliénation. Là encore faisons attention à ne pas tomber dans le binarisme que l'œuvre littéraire francophone met en évidence, le point de vue précédemment évoqué pouvant également être assimilé à une forme d'humanisme confinant à l'impérialisme des lettrés face aux illettrés. En effet, ne penser qu'en termes binaires d'ignorance (illettré dans l'ombre) et connaissance (lettré dans la lumière) revient à adopter la logique des pôles que l'on tente ici de dénoncer. Ainsi la méconnaissance n'est pas l'ignorance, ni la non-connaissance, tout comme l'inconscience n'est pas la non-conscience. Dans *Incendies*, Sawal ne peut pas totalement être qualifiée d'ignorante du fait de sa condition d'illettrée car elle sait qu'elle ne sait pas (elle sait donc déjà quelque chose). De même, le non-conscient (absence de conscience) n'est pas l'inconscient (niveau différent de conscience). Que de matière pour le *différend* !

Comme l'écrit Lyotard lui-même : « L'universalisation¹³ des instances narratives ne peut pas se faire sans conflit. Les traditions sont opaques les unes aux autres. Le contact entre deux communautés est immédiatement un conflit, puisque les noms et les récits de l'une sont exclusifs de l'autre [...] » (Lyotard : 226). Dans ce contexte, comment dire l'Autre culturel sans qu'il y ait litige au sujet des sens et des référents que véhicule le discours ? Comment échapper à sa condition lorsque 1) celle-ci est pensée par l'Autre ;

¹³ Nous préférons ici le terme « généralisation » à celui d'« universalisation » utilisé par Lyotard, l'universel pouvant être synonyme de totalitarisme, de négation de l'altérité.

2) le sujet n'a pas les moyens de penser les modalités de sa libération ? La littérature francophone permet de problématiser ce *différend* culturel en montrant la manière dont tout individu appartenant à une culture B a tendance à percevoir l'Autre, appartenant à une culture A, à travers le prisme de sa propre culture, point de friction d'où émerge le *différend* culturel. Il est difficile de ne pas penser ici à la notion d'exotisme trouvant son origine dans l'adjectif ἐξωτικός qui, en grec ancien, signifie l'étranger, celui qui vient du dehors (ἐξω). Dans le contexte colonial d'abord, puis postcolonial ensuite, l'exotisme consiste à rendre l'étranger attrayant par son absolue étrangeté. Sa valeur est donc toute relative puisque ce qui est exotique pour un individu x ne l'est pas nécessairement pour un individu y, et réciproquement. Cette pratique ou ce discours n'est pas sans danger puisqu'il décide de l'identité de l'autre et réduit un individu à quelques traits que l'on estime caractéristiques. Par essence, il s'agit donc de la négation de la différence. Dans « La Nuit du récit de Fatima », la réaction des femmes françaises de Fontainebleau au contact de l'Algérienne nous semble rentrer dans cette catégorie. En effet, ces dernières sont étonnées de la maîtrise qu'a l'étrangère de la langue française (« Et elle n'a pas d'accent ! », Djébar : 41), tout comme de la différence d'âge existant entre Fatima, âgée de dix-huit ans à l'époque, et son mari qui a dépassé la quarantaine. En outre, les Françaises s'arrêtent sur les particularités qui font de Fatima l'Orientale par excellence, celle-ci ayant un teint « couleur henné », des « cheveux d'un noir luisant » ou encore des « yeux veloutés » (Djébar : 41). Ce que l'on nous donne ici à lire, c'est bien le regard porté par la France sur l'Algérie en situation monoculturelle. Il en va de même d'Irma, l'ingénieure du son allemande, qui déplore l'entrée en vigueur d'une nouvelle loi interdisant l'élevage de porcs, exemple s'il en est du *différend* culturel et religieux opposant Musulmans et non-Musulmans (Djébar : 77), ou encore d'Anne, la Française, dont la description de la masseuse arabe correspond en tout point à celle de la « sorcière orientale » (Djébar : 98). Toutefois, l'intérêt des littératures francophones réside dans la multiplicité des points de vue que ces dernières nous offrent, obligeant le lecteur à se décentrer, à adopter une autre lecture des événements racontés. Au regard porté par l'Occident sur l'Orient répond ainsi celui de l'Orient sur l'Occident (exotisme inversé), mais aussi de l'Orient sur lui-même (un Orient occidentalisé, assimilé et donc, dans une certaine mesure, aliéné). Ainsi, Anne est immédiatement perçue par la masseuse comme étrangère « à sa manière de s'asseoir sur un tabouret trop bas et d'être

encombrée de sa nudité » (Djebar : 99), à l’instar de la fillette arabe occidentalisée qui porte sur sa grand-mère, cette « vieille reine sauvage », un regard que l’on pourrait presque qualifier d’occidental : « son teint presque noiraud », « ses grands yeux allongés et globuleux qu’elle noircissait d’un khôl soutenu », « son tatouage [...] qui la rendait étrange » (Djebar : 27). Les points de vue sont ainsi démultipliés à travers le tiers-espace du texte littéraire, obligeant le lecteur à se remettre en question, à douter de ses propres certitudes, de sa façon de voir les choses.

En effet, la radicalité du regard porté sur l’Autre, défini comme étranger à soi, est dangereuse car porteuse de *différends* conduisant à la segmentation, la scission, voire la ségrégation de certaines catégories d’individus. La vision qu’a Miron de l’Autre, le Canadien anglais, frôle ainsi la caricature, ce dernier étant dépeint comme le monstre envahisseur, l’opresseur cherchant à exercer un contrôle absolu, totalitaire sur les Québécois et, plus généralement, les Canadiens francophones, l’objectif étant leur assimilation, autant dire leur disparition, leur anéantissement (Miron parle de la disparition d’un peuple « en l’Autre », Miron : 128). Si une telle description n’est pas ouvertement couchée sur le papier, elle ressort en creux du discours tenu par le poète. Une telle vision des choses fait jaillir plusieurs cas de *différends* qu’il est important de mettre en évidence. De son propre aveu, le poète n’a qu’une connaissance médiocre de la langue anglaise. Or, selon lui la langue est l’instrument de culture par excellence d’un peuple, donc comment peut-il parler de ce qu’il ne connaît pas ? Comment juger d’un peuple, d’une culture sans avoir en sa possession tous les outils qui lui permettraient d’en donner une définition si non subjective, du moins plus objective ? N’est-ce pas faire subir un *différend* à ce dont on parle et qui n’a pas les moyens de se défendre au sein d’un discours présentant une vision unilatérale des choses ? Peut-on généraliser et faire de l’ensemble des Canadiens anglais des partisans du « speak white¹⁴ » ? Qu’en est-il de ces Canadiens anglais qui, eux aussi, se battent pour la conservation du français ? On en revient à la question déjà posée : n’est-on pas toujours le bourreau d’un Autre ? Miron lui-même condamne les Québécois à une

¹⁴ Formule utilisée de manière méprisante par les Canadiens anglais à l’encontre des Canadiens français. L’emploi de cette formule ne nous semble plus avoir cours aujourd’hui ou alors de manière très marginale.

absence de culture, ces derniers n'étant pas en possession de leur langue selon le poète alors que la culture passe nécessairement par la langue. Ce faisant, il en fait des victimes qui n'en demandaient certainement pas tant, passant sous silence la situation des Canadiens français (hors Québec) dont la survie est encore plus difficile en contexte anglophone.

Le *différend* n'est pas seulement observable entre différentes cultures, il l'est également au sein de l'être biculturel lui-même. Ce dernier ne doit pas être compris ici comme la somme de deux ou plusieurs cultures, ni comme le récipiendaire desdites cultures, mais « une entité qui combine et synthétise les aspects et les traits de ces deux cultures, et ceci de façon originale et personnelle » (Grosjean : 37). En ce sens, l'être biculturel symbolise des cultures en contact à l'échelle de l'individu. Par conséquent, l'étudier autrement qu'en situation de biculturalisme, par exemple en situation monoculturelle, reviendrait à lui faire subir un tort. C'est précisément cette dualité que nous donne à lire Assia Djébar dans « La Nuit du récit de Fatima ». Au récit de Fatima, l'Algérienne, succède celui de sa bru, Anissa ou Annie. Au récit de l'être monoculturel fait écho celui de l'être biculturel, Anissa étant née de l'union d'une institutrice kabyle et d'un Français ingénieur des Ponts. Les récits qui découlent de ces narrations sont à lire en gardant à l'esprit l'identité double de la narratrice et, plus précisément, d'où parle celle-ci. Comment se manifeste cette biculturalité au sein du discours littéraire ? Comment s'opposent les récits de ces deux femmes, en quoi ils divergent, comment problématisent-ils le *différend* ? Alors que l'une n'ose pas reprendre le fils donné à la mère (Fatima), l'autre va s'enfuir en France avec sa fille élevée par la grand-mère (Anissa), l'attitude de l'une diffère de celle de l'autre, de même que leurs comportements respectifs, leurs croyances, etc. Autant de pistes de lecture et de réflexion dans le cadre d'une pédagogie du *différend* qui permettront à l'apprenant de confronter les points de vue, d'étudier les traits qui caractérisent l'être biculturel et de sortir du monoculturalisme et de ses dangers.

Concentrons-nous à présent sur le ou les *différends* inhérents à l'être biculturel. Ce *différend* peut prendre la forme d'une certaine aliénation, notamment en situation coloniale, l'être biculturel n'arrivant pas ou plus à faire la distinction entre les cultures dont il est issu, rejetant, voire effaçant une culture au profit d'une autre. Dans « La Nuit du récit

de Fatima », le cas de Fatima, éduquée à l'école française, ou de Nadir, son fils, sont parlants. En effet, la première en viendra à demander à son père pourquoi les seuls hommes qu'il amène à la maison ne sont que des Arabes, alors que le second s'exclamera lors de la première rencontre avec son frère habillé de façon traditionnelle : « Maman [...] il y a un Arabe à la porte ! » (Djebar : 39 ; 47). Dans les deux cas, ce à quoi l'on assiste c'est à l'aliénation de l'être biculturel qui, en l'occurrence, se pense comme Français et, partant, se désolidarise totalement de sa culture d'origine, la culture arabe. La mère et le fils perçoivent ainsi l'Arabe comme étranger alors qu'eux-mêmes le sont, si non totalement, du moins en partie. C'est le principe même de l'aliénation coloniale qui contraint les assimilés à adopter « l'image que l'altérité leur renvoie d'eux-mêmes » (Miron : 204), qui les dépossèdent de leur culture d'origine sciemment ou non. On assiste ainsi à un renversement des points de vue, l'être biculturel aliéné adoptant le point de vue de l'Autre sur lui-même, devenant alors le théâtre d'un *différend* opposant une culture B dominée à une culture A dominante. On peut parler ici de mimétisme, autrement dit la façon dont le colonisé ou le dominé s'adapte à la culture dominante, le mimétisme pouvant être positif ou négatif. En effet, il peut être à la fois une forme de résistance dans la mesure où on adopte les idées du dominant que l'on retourne contre lui, comme le fait Djebar, le discours colonial produisant alors sa propre fin (*différend* fondamental inhérent au colonialisme). Mais il peut être aussi négatif lorsqu'il s'apparente au phénomène d'assimilation que nous avons évoqué plus haut, à savoir lorsque le colonisé ou le dominé se fond dans la culture du colonisateur au point d'oublier, voire de nier la sienne.

À l'inverse, l'être biculturel peut rejeter la culture A dominante au profit de la culture B dominée, comme c'est le cas chez Miron. Toutefois, ce rejet s'apparente là encore à une forme d'aliénation puisqu'en se pensant en termes binaires, *contre, en dehors* de la langue-culture anglaise et non pas *dans* celle-ci, il se condamne à un *différend* interne éternel. Cette dichotomie est elle-même très culturelle puisque ce « CECI qui sépare le dedans et le dehors en en faisant des univers opaques l'un à l'autre » (Miron : 125) renvoie à la situation personnelle du poète qui a grandi à Sainte-Agathe-des-Monts où le français était parlé à l'intérieur (famille, église, école) et l'anglais à l'extérieur (dans la rue). Le poète perçoit donc ces deux univers comme irréconciliables alors qu'il est lui-même la preuve du contraire, ses poèmes pouvant être interprétés comme un tiers-espace où

coexistent plusieurs cultures : 1) la *culture québécoise* à travers l'emploi de québécismes (« maganée », « grégousse »), voire d'archaïsmes ; 2) la *culture anglophone* par le biais des emprunts à la langue anglaise, emprunts qui peuvent être de différentes natures (sémantiques ≠ lexicaux, syntaxiques, phonétiques, graphiques, etc.), comme par exemple « réguine » de l'anglais « rigging » ou « coke », « chips » et « juke-box » ; 3) la *culture amérindienne* du Canada *via* l'utilisation de termes comme « ouananiche » tiré du montagnais, signifiant littéralement « le petit égaré » et utilisé pour décrire le saumon d'eau douce ; enfin, 4) une quatrième voie symbolisée par les *néologismes du poète*, propres à la parole transculturelle de ce dernier, à l'instar de « Québécoanthrope ». L'origine de l'aliénation du poète est donc à chercher dans son discours, la valeur performative du langage accordant une réalité aux propos tenus (« Je dis que... »). Cette aliénation est donc à la fois personnelle car elle correspond à l'expérience du poète (vécu), mais devient aussi commune en faisant de cette aliénation une réalité écrite à travers laquelle d'autres « je » aliénés pourront se reconnaître et se découvrir comme tels (on réalise que l'on a été dépossédé de quelque chose lorsque la réalité de la chose dont on a été dépossédé est exprimée).

Tant que l'être biculturel ne parvient pas à réconcilier ces deux identités, il condamne une partie de lui-même à rester à jamais dans l'ombre. C'est précisément à partir du moment où Jeanne dans *Incendies* se pense également en tant que Jannaane, c'est lorsqu'elle parvient à conceptualiser sa biculturalité qu'elle réussit à percer le secret de ses origines. Les littératures francophones, en tant que tiers-espaces problématisant le *différend* culturel, permettent ainsi de « sortir de la fausse alternative uniformité/identité qui condamne à ne penser la diversité qu'en extériorité » (Lezouret et Chatry-Komarek : 306). Une telle approche pluriculturelle permet alors de mettre en évidence le caractère utopique du concept de monoculturalisme, toute culture étant traversée par une ou plusieurs autres cultures dont elle se fait la synthèse (Grosjean : 35).

4.3 Entre les générations

Après avoir étudié le *différend* du point de vue du conflit et de celui de la culture, nous allons maintenant nous pencher sur le *différend* intergénérationnel. En effet, comment une génération peut-elle se faire la porte-parole d'une autre sans lui faire subir un cas de *différend* ? Quel regard porte le fils sur le père ou la fille sur la mère, et réciproquement ? Le caractère problématique du dialogue entre générations est particulièrement bien mis en valeur dans *Femmes d'Alger dans leur appartement*, notamment à travers la narration fragmentée adoptée par Djébar. Dans « La Nuit du récit de Fatima », la narration est tout d'abord prise en charge par Fatima dont la parole est recueillie par sa belle-fille, Anissa. Une troisième voix, instance actualisatrice permettant de penser le « je » de Fatima et le « tu » d'Anissa, vient se superposer aux deux autres voix en présence. Fatima va tout d'abord commencer par raconter son enfance, mais aussi celle de sa mère, Arbia. Elle devient ainsi « celle qui dit » la mère, en plus de se dire elle et qui, ce faisant, ajoute sa propre subjectivité au récit originel, un récit reconstitué, remémoré. Les interprétations, les approximations sont ainsi nombreuses, tout comme les oublis, la fille tentant de dénouer le fil de la parole de la mère au risque de lui faire subir un tort, la réalité de la mère ne trouvant pas nécessairement à se dire à travers les mots de la fille. Au contraire, on peut se demander dans quelle mesure raconter la vie d'un être aussi proche de soi que peut l'être une mère n'implique pas nécessairement une part de subjectivité plus importante que la moyenne venant distordre, si non déformer la réalité. Le lecteur doit donc sélectionner les informations qui tiennent de la biographie de celles qui relèvent davantage de l'interprétation, de la supputation, voire de l'avis personnel de la narratrice. C'est ensuite au tour de la mère, Arbia, de raconter la jeunesse de Magdoula, sa mère, le récit des voix féminines enchâssées tentant de remonter aux origines, créant une filiation à la fois biologique (mère/fille), mais aussi symbolique (belle-mère/belle-fille) entre les femmes dont il est ici question. La parole se transmet ainsi de femme en femme, de génération en génération, un peu à la manière d'un conte et c'est là précisément où le *différend* trouve le mieux à s'exprimer. Lyotard lui-même nous met en garde contre le conflit qui oppose nécessairement des traditions jugées opaques les unes aux autres, ce qui

est également valable pour les générations (Lyotard : 226). Dans ce contexte, il peut donc y avoir un litige « au sujet des noms de temps, de lieu, de personne », c'est-à-dire au sujet de la situation en question (le *réfèrent*), mais aussi au sujet de ce qui est signifié du cas (le *sens*).

Si la parole se transmet, le *différend* dont elle est par définition porteuse se transmet également. En effet, comment Anissa, jeune femme moitié-Algérienne moitié-Française ayant une formation universitaire et qui deviendra par la suite enseignante, peut-elle comprendre les choix, les décisions qui ont conditionné la vie de sa belle-mère Fatima mariée très jeune ? Cette dernière se retrouve ainsi face à l'incompréhension de sa belle-fille qui ne comprend pas comment son père a pu la marier de force à l'âge de treize ans seulement (« Ton père t'a donnée ? dis-tu, comment fut-ce possible, toi, "l'aimée de ton père", dis-moi, explique-moi ! », Djebbar : 38). La belle-mère rappelle alors à sa belle-fille que les temps ont changé, qu'une femme algérienne au temps de l'indépendance est bien différente de la femme algérienne du début, voire même du milieu du siècle. Le *différend* naît de l'incompréhension dont il se nourrit, créant des barrières réelles ou imaginées entre les locuteurs de la langue. Ainsi, le regard porté par la fille sur la mère ne parvient pas à prendre cette distance pourtant nécessaire pour ne pas faire de la mère la victime d'un tort. Le lecteur a ainsi le sentiment de percevoir une forme de reproche dans les propos d'Arbia (ou est-ce Fatima ?), cette dernière reprochant à sa mère, Magdouda, d'avoir laissé ses frères s'instaurer en maîtres. Les événements du passé sont interprétés à la lumière du présent, un présent qui risque, ce faisant, de se rendre coupable d'un ou de plusieurs contresens. Le *différend* intergénérationnel est bien plus lourd de conséquence qu'on ne l'imagine, l'enfant ayant tendance à reproduire ou, au contraire, à s'éloigner de l'image véhiculée par ses parents. On assiste alors à un véritable dialogue de sourds entre d'un côté les tenants d'une relative modernité (les enfants) et de l'autre ceux d'une certaine tradition (les parents). On peut ainsi appartenir à la même époque et voir le monde de manière différente, toute société étant traversée par les changements, les innovations, l'évolution des mentalités, que ces changements soient positifs ou négatifs. Sarah, la fille émancipée de « Femmes d'Alger dans leur appartement », incarne cette modernité, elle qui est éduquée, qui a un métier et est indépendante, à l'inverse de sa mère qui avait l'habitude de laver les pieds de son époux. Alors que la fillette d'alors trouvait ce geste normal, la jeune

femme contemporaine de la narration s'y oppose fermement, se reprochant d'ailleurs de n'avoir jamais tenté de briser ce rituel perçu comme humiliant pour la mère. Mais le *différend* ne se limite pas au regard porté par la modernité sur la tradition, au risque de réduire la tradition au silence. Pour pallier ce manque, il nous est donné à lire l'exemple 1) de la tradition (le passé) plus progressiste que la modernité (le présent), Arbia ayant choisi son époux contrairement à sa fille, Fatima, ou encore Fatima s'étonnant du fait que la mère d'Anissa ait eu le courage d'épouser un non-Musulman ; 2) mais aussi de la tradition se sentant menacée par une modernité qu'elle ne comprend pas, à l'instar du Hazab, « lecteur de Coran à la mosquée » en arabe, qui ne se sent plus chez lui entouré de ses filles modernes. On le voit, les points de vue sont fluctuants et changent au fil du temps, au gré des circonstances qui contribuent à définir ou redéfinir une identité. Les enfants deviennent alors les bourreaux des parents, mais les parents peuvent également devenir les bourreaux de leurs enfants, les générations en présence parlant deux langues différentes, à l'instar de Nawal et de sa mère, Jihane, dans *Incendies*. Plus qu'une simple opposition, les propos de la mère se font négation de ceux tenus par la fille, une vision du monde A cherchant à s'imposer, à réduire au silence une vision du monde B. Alors que la jeune fille est pleine de cet enfant qu'elle porte, sa mère l'en vide (« Il est dans mon ventre / Oublie ton ventre ! » ; « Je vois déjà son visage / Cet enfant ne te regarde pas. Il n'existe pas. Il n'est pas là », « Sèche tes larmes ! / C'est toi qui pleures ! », « On n'oublie pas son ventre ! / On oublie. », Mouawad : 35-36). La jeune Nawal se retrouve alors devant un dilemme : abandonner son enfant ou abandonner sa famille, son village, ses montagnes, bref tout ce qu'elle a connu jusque-là. S'esquissent ici les contours d'un *différend* pernicieux s'il en est, à savoir faire le mal pour une bonne cause. Peut-on vraiment faire le mal si on a le bien en tête ? À l'inverse, l'essence même de ce qui constitue une bonne cause n'est-elle pas automatiquement niée par les moyens qui justifient sa fin ? Prenons l'exemple de la fillette arabe, Fatima, que son père envoie à l'école française dans « La Nuit du récit de Fatima ». Celui-ci pense ainsi s'extraire de la tradition patriarcale classique en donnant l'opportunité à sa fille de recevoir une éducation française. Mais, ce faisant, il fait subir deux autres *différends* à la fillette : 1) le père décide d'envoyer sa fille à l'école française, il ne lui donne donc pas le choix (nouvelle forme de patriarcat) ; 2) pensant bien faire, le père condamne sa fille à se percevoir à jamais comme Autre, différente de ses

semblables, elle la seule musulmane de sa classe. La fillette est alors placée devant un dilemme cornélien : se soumettre à l'ordre patriarcal pour échapper à l'ordre colonial ou alors se soumettre à l'ordre colonial pour échapper à l'ordre patriarcal. Dans un cas comme dans l'autre, une forme de libération entraîne une nouvelle forme de domination.

Que la filiation soit biologique ou symbolique, le *différend* semble bel et bien héréditaire, l'hérédité s'apparentant davantage ici à une forme de conditionnement culturel, social et politique propre à un contexte particulier. Se pose alors la question de savoir comment sortir d'un état pour lequel on est « programmé » (je suis née dans une famille *x*, dans une communauté *x*, dans un pays *x*, ce qui va m'amener à être un individu *x*) ? On en revient à l'idée de péché originel selon laquelle le péché du père devient celui du fils. C'est ce à quoi on assiste dans « La Nuit du récit de Fatima », Arbia élevant le fils de son frère, Ali, puis le fils de sa fille, Mohammed. Ce sera ensuite au tour de Fatima d'élever pour un temps la fille de sa belle-fille, Meriem. Surgit ici le *différend* entre filiation biologique et filiation symbolique, *différend* qui vient brouiller les relations intrafamiliales. C'est ainsi que Nadir commence par ne pas reconnaître son frère biologique, Mohammed, qu'il assimile de prime abord à un étranger. Pourtant nés du même père et de la même mère, l'éducation reçue, d'un côté une éducation traditionnelle (Arbia) et de l'autre une éducation plus moderne (Fatima), rend tout dialogue impossible entre les frères. Le biologique est donc moins génétique que culturel, social, politique et historique puisque ce qui devrait être reconnu comme *intérieur* (même sang) est perçu comme *extérieur*. Ce n'est que plus tard que cette extériorité sera intériorisée sous l'apparence du naturel, de l'inné. Il en va de même de Meriem qui ne reconnaît pas sa mère, Anissa, lorsque celle-ci lui rend visite chez sa belle-mère, Fatima. À peine né, l'enfant est déjà victime d'un *différend*, un *différend* qui prend sa source dans le passé, dans l'histoire, dans les générations qui l'ont précédé et que, s'il n'y prend pas garde, il transmettra à son tour aux générations qui suivent. Miron est lui-même porteur de ce *différend*, de cette aliénation héréditaire de l'homme québécois, lui qui écrit : « CECI est agonique / CECI de père en fils jusqu'à moi » (Miron : 125), filiation biologique à laquelle se superpose une filiation symbolique (la province de Québec est pensée comme la mère-patrie). Le *différend* est source de souffrance, une souffrance que l'enfant pourrait ne pas parvenir à identifier, étant né avec cette dernière, et dont il pourrait lui être impossible de se libérer, le *différend* devenant alors constitutif de l'individu.

En effet, comment être autre chose que ce que l'on est ? L'enfant se retrouve alors devant plusieurs impossibilités : 1) impossibilité de reconnaître qu'une partie de ce qu'il est ne lui appartient pas véritablement, mais lui a été transmis en héritage par les générations qui le précèdent ; 2) impossibilité de nier ce qu'il est et qui lui a été transmis par ses parents ou les personnes qui l'ont élevé ; 3) impossibilité de transmettre sciemment un tel fardeau à la génération suivante, l'amour de l'enfant à naître s'opposant à la haine véhiculée par le *différend* (gradation). C'est cette question que soulève Mouawad dans *Incendies* en abordant la question de la dette de sang : un « je » devient le bourreau d'un « tu-victime » parce que les rôles ont été distribués une, voire plusieurs générations auparavant et qu'il est impossible pour le « je » de sortir de cet enfermement auquel le poids de l'hérédité (*extériorité intériorisée*) ou de l'héritage (*intériorité extériorisée*) le condamne. Nawal transmettra ainsi la colère à ses enfants, du moins pour un temps, colère qu'elle a héritée des générations qui l'ont précédée. Comment se sortir de cette impasse pour ne pas reproduire les torts du passé ? Telle est la question...

Ce *différend* intergénérationnel ne se cantonne pas à une même culture, mais est également présent entre des cultures distinctes. On peut ici pousser le raisonnement de Miron plus loin, lui qui fait de l'aliénation identitaire (parce que linguistique et culturelle) du Québécois une condition qui se transmettrait de père en fils. Si l'on suit cette logique jusqu'au bout, ce *différend* identitaire, linguistique et culturel n'est pas le seul qui devrait être transmis de père en fils. Le Québécois (\neq Canadiens français habitant à l'extérieur de la province du Québec) peut ainsi être vu comme la somme de ceux qui l'ont précédé, autrement dit 1) les Canadiens français (\neq Canadiens anglais après la Conquête anglaise) ; 2) les Canadiens de la Nouvelle-France (\neq Français de France ou nés en France) ; 3) enfin, les Français aux premiers temps de la colonie. Comme nous l'avons déjà formulé précédemment, il semble bien que l'on ne puisse échapper à l'affirmation qui veut que l'on soit toujours le bourreau ou la victime de quelqu'un d'autre, que ce soit de manière consciente ou inconsciente. De colonisé, le Québécois devient colonisateur, sa condition de dominé mais aussi de dominant se transmettant de père en fils depuis que le Canada a été colonisé (origine des *différends*). En effet, alors que la Nouvelle-France était une

colonie d'exploitation et la Nouvelle-Angleterre une colonie de peuplement, le *différend* qui les sépare est moindre (*Autres semblables*) que celui qui les oppose aux populations autochtones (*Autres opposés*). Certes, d'aucuns pourront argumenter que la réalité du Québécois colonisé est toujours d'actualité et qu'elle le restera aussi longtemps que la mère-patrie décrite par Miron existe, à l'inverse d'un passé colonial qui n'aurait plus d'existence que dans les livres d'histoire. Pourtant, rien ne nous semble moins vrai, ce que tend à montrer les politiques menées depuis plusieurs années au Canada en faveur des peuples des Premières Nations et de la reconnaissance de leurs souffrances. Le *différend* qui oppose les Canadiens et les autochtones est toujours une réalité, ces derniers n'ayant que peu, voire pas du tout voix au chapitre. Condamnés à un silence forcé ou à une parole limitée, ces derniers se trouvent encore en situation de dominés par rapport au reste des Canadiens dominants. Même si cette question n'est pas abordée dans l'œuvre de Miron, il nous semble malgré tout important de ne pas nous cantonner seulement à ce que dit l'œuvre, mais aussi à ce qu'elle ne dit pas, ce qui se dessine en creux ou le dialogue « plus large » dans lequel l'œuvre s'insère. Cette remarque en appelle une deuxième concernant un point que nous avons déjà évoqué précédemment, à savoir celle des degrés de *différends*. En effet, le poète québécois n'hésite pas à qualifier l'assimilation de la culture québécoise française à la culture canadienne anglaise de « crime contre l'humanité » (Miron : 128), voire de génocide (Miron : 172). Nous posons alors la question suivante : les souffrances subies par le peuple québécois sont-elles comparables à celles subies, par exemple, par les populations autochtones ? Certes, les deux communautés, bien que le terme soit mal choisi car niant la pluralité des peuples autochtones, font face à une menace commune, celle de l'extinction de leur culture, de leur langue et, partant, de leur identité. Mais alors que la souffrance des uns (les Québécois) reste de l'ordre de l'*intelligible*, même si la souffrance ressentie peut s'exprimer de manière physique, elle est *sensible* pour les autres qui ont été décimés au sens propre du terme (peuples autochtones). Il ne s'agit pas ici de répondre à cette question ou de porter un quelconque jugement de valeur. Nous préférons, au contraire, laisser la porte ouverte à l'argumentation, au débat, à la réflexion, dans l'objectif de développer toujours plus avant l'esprit critique des apprenants.

La question du *différend* intergénérationnel entre des cultures différentes pose donc celle du *différend* qui oppose le passé (génération A) au présent (génération B), mais également deux ou plusieurs cultures entre elles. Nous avons évoqué précédemment la question de la tradition opposée à la modernité et si ce n'est l'impossibilité, du moins la difficulté de communiquer, de s'entendre et de se comprendre qui les caractérisent. Il en va de même entre deux cultures en présence, notamment au sein d'une même famille. Aux aspects précédemment évoqués vient donc s'ajouter cette fois le *différend* à l'œuvre entre deux cultures-visions du monde différentes. En effet, si parents et enfants peuvent ne pas se comprendre tout en évoluant au sein de la même culture, qu'en est-il au sein des foyers que l'on pourrait qualifier de transnationaux et donc de transculturels ? Comment le personnage de Nawal dans *Incendies*, Libanaise ayant connu les horreurs de la guerre au Liban, aurait-elle pu raconter son passé à ses enfants de son vivant ? Des enfants qui, rappelons-le, ont grandi au Québec, dans une culture étrangère à celle de leur mère, et qui n'ont jamais connu la guerre. Certes, ils savent que de nombreux conflits font rage de par le monde, mais cette réalité reste lointaine et n'a aucune matérialité, à l'inverse de leur mère qui l'a vécue dans sa chair. Dans ce contexte, le silence de la mère pourrait être interprété comme l'impossibilité pour la culture A, une culture libanaise « du passé » (la culture libanaise d'aujourd'hui étant différente), de dire sa réalité dans une culture B, culture québécoise et contemporaine de surcroît. Ce silence pourrait également être interprété non pas comme une incapacité de la mère à se dire au présent, mais comme une volonté affichée de résister au « je » du passé. Le seul moyen de résister au je-victime auquel est rattaché une réalité orale (culture A) et immédiate (vie) est de se penser à l'inverse par le biais d'une réalité écrite (culture B) et différée (mort). Le silence de la mère peut donc être vu comme 1) une absence de parole 2) ou, au contraire, une autre forme de parole. Dans les deux cas, la mère doit faire face à l'incompréhension de ses enfants qui la jugent, la condamnent parce que leurs points de vue, conditionnés par une vision du monde spécifique, sont diamétralement opposés à celui de leur mère. Au *différend* silence/parole fait écho le *différend* entre vérité A/vérité B, C, etc. En effet, le silence gardé par la mère pendant toutes ces années peut être vu comme une vérité intériorisée, la vérité extériorisée surgissant après la mort de la mère. La vérité de la mère vivante préserve ses enfants de la souffrance, alors que la vérité de la mère morte est synonyme de douleur. En outre, la vérité

des uns (pour qui Nawal est la femme qui chante) n'est pas la vérité des autres (pour qui Sawda est la femme qui chante), plusieurs formes de vérité entrant en conflit. La vérité dans un contexte (la mère est silencieuse au Québec) n'est pas la vérité dans un autre (la mère chante au Liban). La vérité devient alors elle-même génératrice du *différend* puisqu'elle divise, oppose ceux qui en détiennent plusieurs formes.

Le *différend* entre générations agit donc à plusieurs niveaux, que ce soit séparément ou de manière simultanée : 1) au niveau de la relation entre passé et présent, tradition et modernité, où s'affrontent deux visions du monde diamétralement opposées ; 2) au niveau de la filiation biologique ou le *différend* lié au poids de l'hérédité (quelque chose m'est donné de l'extérieur que j'intériorise comme intérieur), mais aussi symbolique ou le *différend* lié au poids de l'héritage (quelque chose en moi est projeté sur quelque chose d'extérieur à moi) ; 3) enfin, au niveau de la relation entre deux ou plusieurs cultures en présence ou l'impossible dialogue des cultures.

4.4 Conclusion

Ce que nous avons cherché à démontrer au sein de cette partie, c'est précisément la manière dont le *différend*, non plus linguistique mais culturel cette fois, est problématisé à travers le texte littéraire francophone agissant comme un tiers-espace rendant compte d'une réalité multiple, hétérogène, caractérisée par sa complexité. Il ne s'agit pas seulement pour l'apprenant de développer un savoir *sur* la langue, mais de mobiliser ce savoir pour décoder, interpréter, comprendre ce qui est dit *par* la langue. Une telle pédagogie a notamment pour objectif affiché de développer des compétences pluriculturelles chez l'apprenant qui l'aideront à interagir culturellement. En effet, l'étude de ces textes permet à ce dernier de faire l'expérience, dans une certaine mesure, de plusieurs cultures tout en apprenant à « gérer l'ensemble de ce capital [...] culturel » (Moore : 211). La culture ne se résume donc pas ici à une simple connaissance, mais devient une véritable compétence que

l'apprenant, en tant qu'acteur social, pourra appliquer dans le cadre plus large de la société. L'étude des cultures en contact nous semble donc receler un véritable potentiel en termes d'apprentissage, facilitant le rapport à la culture de l'Autre, mais également à la sienne propre, toute culture étant marquée par l'hétérogénéité, « venu[e] aussi bien des échanges et des emprunts aux cultures exogènes que du mouvement interne des sociétés » (Lezouret et Chatry-Komarek : 306).

5. *Savoir-être* : Le *différend* entre soi et l'Autre

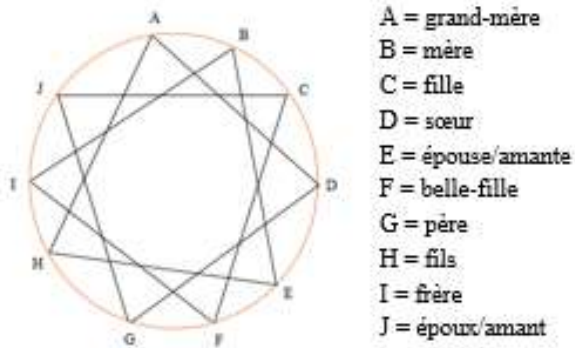
Le dialogisme à l'œuvre au sein du langage littéraire favorise également la construction identitaire ou *savoir-être*. Cela est particulièrement vrai dans le cas des littératures francophones qui sont caractérisées par la pluralité et la polyphonie des instances énonciatrices. Nous nous posons alors la question de savoir comment ces littératures rendent compte des *différends* existants entre le « je » (*identité*) et le « tu » (*altérité*) ? Comment ces confrontations, ces contradictions entre le « je » de l'apprenant et les « tu » de l'œuvre permettent-ils non seulement l'établissement de la relation avec l'Autre (*altérité*), que cet Autre soit un semblable ou, au contraire, un étranger, mais aussi la connaissance de soi (*identité*) ?

Nous nous pencherons tout d'abord sur l'opposition entre extériorité et intériorité, l'Autre à soi étant avant tout construit par le rapport entre soi et ce qui est extérieur à soi. Dans un premier temps, nous nous concentrerons plus précisément sur la femme et sa relation à l'Autre dans l'espace social de l'œuvre, que cet Autre soit l'homme indigène, l'homme colonisateur ou les autres femmes. Comment le « je » et le « tu » peuvent-ils s'entendre au sein du dialogue asymétrique dominant-dominé ? [5.1] Nous en viendrons ensuite à nous interroger sur le *différend* au niveau transnational (entre individus de pays différents), mais aussi au niveau translocal (entre habitants d'un même pays ou d'une même région) [5.2]. Enfin, au *différend* qui oppose le « je » (*intériorité*) et le « tu » (*extériorité*), nous étudierons la question du *différend* opposant le « je » à lui-même ou la transformation qui s'opère au sein même de l'individu (*altérité interne*).

5.1 Le *différend* féminin¹⁵

Si la relation entre passé et présent est conflictuelle, comme nous l'avons montré précédemment, ce n'est pas parce qu'on évolue au sein du même présent que l'on se comprend pour autant. La relation entre la femme et l'homme nous semble révélateur à cet égard en ce qu'elle met en évidence le *différend* entre les sexes. En effet, les littératures francophones nous présentent, dans un premier temps, une femme qui n'est pas pensée *en* elle-même, mais *par rapport* à l'homme. Le rôle dévolu à la femme dans l'espace social, rôle dont elle ne parvient pas à se libérer, est donc figé. Or, « there is no fixed subject except by repression » (Deleuze et Guattari cités par Spivak : 68). Nous pouvons adopter

Cercle familial



ici la théorie des graphes telle que formulée par Jeanne dans *Incendies*. En effet, la figure du polygone nous permet de conceptualiser le rapport qu'entretient la femme avec l'homme au sein de la structure familiale, qu'elle soit grand-mère, mère, épouse, fille, belle-fille ou encore amante. Quelles sont donc les relations qu'entretiennent les

personnages féminins avec les autres sommets du polygone et comment la mise en scène de ces relations fait-elle surgir le *différend* ? Ne pouvant étudier l'ensemble des relations

¹⁵ Nous avons choisi de nous concentrer sur la question de la femme car il a fallu opérer des choix et c'est là un sujet qui nous tient à cœur, mais la même analyse pourrait (devrait) être faite du point de vue de l'homme sous peine de faire de ce dernier la victime d'un tort. De plus, nous tenons à préciser que nous n'ignorons pas les théories du genre, mais voyons davantage cette partie comme une introduction à un travail plus approfondi sur cette question.

Cette partie se nourrit notamment d'un travail de recherche poursuivi dans le cadre du séminaire FREN 511D du Professeur Farid Laroussi proposé au printemps 2016 (UBC). Ce travail s'intitule « Vers une condition postcoloniale de la femme : *L'amour, la fantasia* d'Assia Djebar et *La Joueuse de go* de Shan Sa » (auteure : Julia Galmiche ; avril 2016).

qui lie entre eux les différents membres du polygone, nous avons choisi de nous focaliser sur 3 types de relations en particulier : 1) entre père et fille ; 2) frère et sœur ; 3) mari et femme.

Djebar met ainsi en scène la fille victime du diktat paternel. En effet, que ce soit la jeune fille arabe mariée de force par son père, celle dont le corps est voilé et qui se retrouve cloîtrée jusqu'à son mariage ou celle dont le père ne reconnaît pas l'intelligence, à l'instar du hazab qui se demande quel est le rapport entre les sciences naturelles et un cerveau féminin, toutes ces jeunes filles ont en commun d'être soumises à la volonté patriarcale. Celles-ci n'ont pas d'autre choix que d'obéir au père, l'obligation étant, par définition, source d'aliénation pour le « je » qui « devient le tu d'un autre absolument inconnaisable » (Lyotard : 169). Le « je » du dominé est alors pensé par le « tu » du bourreau, à l'origine d'un cas de *différend*. Le même rapport à l'autorité peut être observé entre un frère qui se fait père et qui s'arroge le droit de choisir l'époux de sa sœur, à l'instar d'Arbia dans « La Nuit du récit de Fatima », et ce avec la complicité, affichée ou non, des parents. Une fois la jeune fille indigène colonisée devenue adulte, cette dernière doit assumer son rôle de mère et d'épouse, qu'elle le veuille ou non. Le même *différend* est caractéristique de la relation mari et femme, le corps de la femme, si non son âme, ne lui appartenant plus, mais étant désormais la possession de son mari. Le mariage peut ainsi être vu comme une forme de prison pour la femme dont la parole se heurte à celle de l'homme. L'homme reste toujours opaque pour la femme, et inversement, leur parole respective étant comme filtrée par le *différend* qui les oppose, ce que résume bien Sarah dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » : « Est-ce seulement avec Ali, est-ce avec eux tous ?... Quand les autres me parlent, leurs mots sont détachés... Ils flottent avant de me parvenir !... Est-ce pareil quand je parle, si je parle ? Ma voix ne les atteint pas. Elle reste intérieure. » (Djebar : 64). Anissa et Nadir, quant à eux, vivent la vie conjugale, mais aussi la parentalité de manière très différente, la première étant caractérisée par sa présence et le second par son absence. Ce *différend* est également visible chez Miron qui parle *au nom de* la femme, notamment dans un poème comme « Marche à l'amour » (Miron : 59), faisant ainsi dire à Jacques Brault : « [...] la femme ne figure qu'en fonction de l'homme ; elle ne reçoit ses attributs que de l'homme, un avenir ne s'ébauche pour elle que dans le regard, les gestes, les paroles de

l'homme »¹⁶. Il n'est pas anodin, à ce titre, que chez Djébar comme chez Miron le récit littéraire prenne les allures de bestiaire, l'animalité symbolisant par définition cette altérité radicale, ce *différend* fondamental entre soi et l'Autre, entre l'homme et la femme.

Toutefois, se cantonner à cette vision essentialisée de la femme soumise à une autorité, quelle qu'elle soit, revient à faire subir un nouveau tort à cette dernière. En tant que tiers-espace permettant de problématiser le *différend*, les littératures francophones deviennent ce polygone à plusieurs facettes à travers lequel sont pensées d'autres formes de relations, le dominé pouvant également endosser le rôle du dominant, la femme disant l'homme (au risque de faire de ce dernier la victime de son discours). Le lecteur assiste alors à une inversion des rapports de force, la femme devenant « sit[e] of resistance and dynamism, where [she] resist[s] being coded and marked by others » (English : 100). La dichotomie dominant/dominé est ainsi dépassée pour penser une nouvelle femme au sein de laquelle se négocie ces deux identités, ni tout à fait dominante, ni tout à fait dominée. D'un côté l'émancipation peut être synonyme de soumission, comme chez Djébar où la fille quitte le joug du père pour celui du mari. De l'autre, l'oppression de la femme peut également être libération : 1) le gynécée ou harem permettant la création d'une communauté de femmes au sein duquel le corps n'est plus l'apanage des hommes, l'homme étant dorénavant celui qui se cache, celui qui est moqué ; 2) la fille lettrée a désormais un ascendant, un pouvoir sur le père illettré qui a besoin d'elle pour lire son courrier ou vérifier ses factures.

¹⁶ Citation tirée de l'article de Jean-Louis Lessard intitulé « L'homme rapaillé », paru le 9 décembre 2014 sur le blog *Laurentiana*. Lien : <http://laurentiana.blogspot.ca/2014/12/lhomme-rapaille.html>. Article consulté pour la dernière fois le 1^{er} juin 2016.

Au *différend* qui oppose la femme à l'homme dans le système patriarcal (*niveau de pouvoir 1*) succède le *différend* qui oppose la femme à l'homme colonisateur (*niveau de pouvoir 2*), l'homme colonisateur exerçant également un pouvoir sur l'homme colonisé illustrant, ce faisant, l'hétérogénéité des pouvoirs. L'objectif est alors « to restore the presence of women to a past that was appropriated as ethnographic data by the West » (Geesey : 160), l'homme colonisateur étant vu comme celui qui écrit l'Histoire officielle, qui dicte la norme. En effet, le rôle des femmes dans l'Histoire n'est bien souvent pas reconnu, voire nié, que ce soit par la société d'origine ou par la société colonisatrice. Cette omission nie la présence de la femme au monde, une femme qui se construit en creux, son absence étant rendue visible par la seule présence de l'homme dans l'Histoire. C'est pourquoi, dans *Incendies*, la colère se transmet de femme en femme, de génération en génération. Une colère dirigée à la fois à l'encontre d'un ordre patriarcal assimilé à une nouvelle forme de colonisation, mais aussi contre le traitement subi par les femmes au cours de l'Histoire. Ces dernières sont ainsi perçues comme passives, contredisant de ce fait la part active jouée par les femmes pendant la guerre. Il s'agit alors de redonner une voix à ces femmes qui en ont été privées, de leur (re)donner une place dans l'Histoire, à l'instar de Sawda et Nawal qui deviennent les héroïnes de la guerre du Liban. Ces dernières ont payé le même tribut que les hommes, si ce n'est davantage, mais ont également contribué à la victoire contre l'envahisseur au même titre que les hommes. Les deux femmes vont ainsi mener une lutte acharnée contre l'ennemi et en paieront le prix fort, l'une par la mort, l'autre par l'emprisonnement, la torture et les viols répétés. Il s'agit de rendre justice, de faire revivre le passé à partir d'événements non plus vécus par les hommes-dominants, mais par les femmes-dominées, autrement dit de réécrire l'Histoire officielle pour décoloniser la femme en position de subalterne (*the subaltern can speak*). Nawal va ainsi donner sa version des faits devant les juges, même si on se demande dans quelle mesure les souffrances de la femme trouveront un écho dans l'idiome des juges (qui sont-ils ? des hommes occidentaux n'ayant jamais connu la guerre ?). C'est à la même relecture de l'Histoire que se livre Djébar en donnant la parole à deux héroïnes de guerre, Leïla et Sarah, les « porteuses de bombes » qui ont participé à la libération de la ville (Djébar : 118). Il s'agit pour la femme trois fois victime (dans sa chair de femme, de l'homme, de l'ennemi) d'affirmer son existence, même si c'est au détriment de l'homme

dont la parole est à son tour effacée. On peut toutefois se demander dans quelle mesure la parole de la femme, entendue seulement par les autres femmes chez Djébar, ne reste pas invisible aux yeux des bourreaux (les hommes indigènes et colonisateurs) ? La portée du discours se trouve ainsi limitée par sa réception : 1) chez Djébar, la parole de la femme ne trouve un écho que chez les autres femmes ; 2) chez Mouawad, la parole de la femme ne trouve à s'exprimer a) qu'entre femmes (dialogues Sawda-Nawal), b) face à des juges dont on ignore tout, notamment leur capacité à entendre la parole de la femme qui témoigne, c) à la mort de la femme, qui n'est donc plus là physiquement pour affirmer sa présence au monde et à qui la parole est uniquement donnée à titre posthume.

On peut également se demander dans quelle mesure le discours visant à faire de la femme une héroïne de guerre n'est pas lui aussi source de *différends*. En effet, si le personnage de Nawal dans *Incendies* peut être vu comme héroïque au Liban, il n'en va pas de même au Québec où celle-ci n'a pas le courage ou la capacité de faire entendre sa voix, du moins pas de son vivant. La mort devient ainsi libératoire, à l'inverse de la vie qui devient un carcan dont le « je » ne parvient pas à se libérer. Il en va de même du personnage de Leïla dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » qui se retrouve sous l'emprise de l'homme peintre, ou encore de Sarah qui, en ne parvenant pas à extérioriser ses souffrances, se fait négation d'elle-même et du rôle joué par les femmes algériennes pendant la guerre de libération nationale (la guerre ne s'accompagne-t-elle pas d'un devoir de mémoire ?). Se pose alors la question de savoir comment définir un héros ? Le héros peut-il être autre chose que ce qui le caractérise, à savoir sa bravoure, ses mérites exceptionnels, et si oui, est-il toujours juste de le qualifier de héros ? Peut-on voir là une remise en cause du modèle traditionnel occidental du « héros » consistant à en donner un contre-modèle plus réaliste caractérisé par sa dualité (à la fois dominant et dominé) ? Ou s'agit-il des limites de l'exercice : la réalité n'étant ni blanche ni noire, comment faire entrer dans l'Histoire une femme symbolisée par son unicité (toute blanche) ? C'est alors au tour de cette « nouvelle » Histoire de faire subir un tort à la femme-héroïne. Premièrement, en entrant dans l'Histoire officielle, l'héroïne devient universelle. Dès lors elle ne s'appartient plus, mais est ramenée à ce statut d'objet, au sens d'objet de l'Histoire, dont elle cherche précisément à s'extraire. Le rôle de victime (la femme est l'objet de torture, de viol), voire de martyre qui lui est imposé (la cellule de Nawal devient un lieu de pèlerinage), l'empêche de se penser

autrement. Est-ce là le seul rôle auquel peut prétendre la femme pendant la guerre ? Héroïne ou rien ? Il s'agirait alors de penser une femme qui se situe hors des deux pôles constitués par l'Histoire officielle et la réécriture de l'Histoire, tous deux participant d'un cas de *différend* (Fox-Genovese citée par Geesey : 160). Il est intéressant de noter que 1) chez Djebbar, il n'est donné aucune indication quant aux motivations qui ont conduit à l'entrée en guerre des femmes du récit ; 2) chez Mouawad, l'entrée en guerre de Nawal et de Sawda n'est pas présentée comme le fruit de leur propre volonté, mais plutôt comme la conséquence d'une suite d'événements dont l'autorité, qu'elle soit patriarcale ou coloniale, est à l'origine. On ne donne pas le choix à la femme, soulevant ce faisant l'aporie de la condition féminine ou comment être dans le monde à la fois sujet et objet (Goulay : 418) ? Deuxièmement, en entrant dans la légende, le protagoniste de l'histoire subit un tort puisque son histoire est déformée. Dans *Incendies* par exemple, tout le monde a dit à Jeanne que Sawda était la femme qui chante alors qu'en réalité il s'agit de sa mère, Nawal. On en vient même à douter de la véracité de cette légende, à la présenter comme une rumeur plutôt que l'Histoire réelle, à l'instar du personnage d'Abdessamad.

Toutefois, on aurait tort de s'arrêter au *différend* qui oppose la femme à l'homme, le *différend* existant tout autant entre femmes. En effet, l'appartenance à un même sexe ne facilite pas obligatoirement le dialogue, loin de là. Le *différend* à l'œuvre entre les femmes est d'autant plus voyant que ces dernières sont perçues, voire jugées à l'aune d'une femme *x* normée dont une femme *y* va plus ou moins s'écarter. Au modèle traditionnel de la femme féminine s'oppose ainsi la femme que l'on qualifiera de masculine, à l'instar des filles du hazab dans « Femmes d'Alger dans leur appartement », l'une faisant du judo et l'autre de l'athlétisme, ou encore Jeanne dans *Incendies* qui poursuit un doctorat en mathématiques, un domaine d'habitude réservé aux hommes. La femme masculine est ainsi perçue comme une déviance par rapport à la norme symbolisée par la femme féminine¹⁷. De victime, la femme masculine peut également se faire bourreau, les filles masculines du

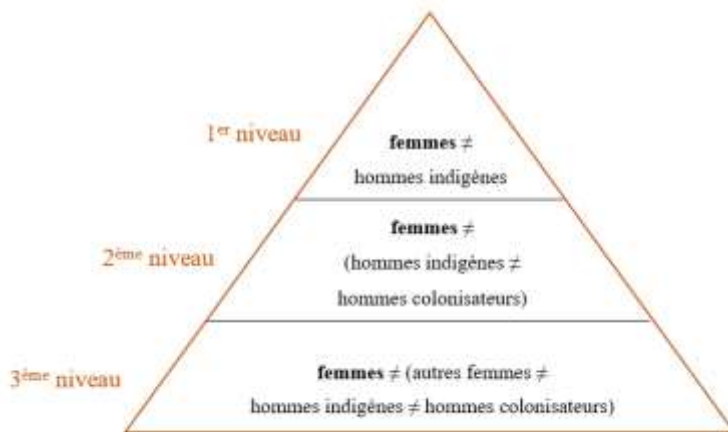
¹⁷ Il en va de même de l'homme féminin.

hazab s'opposant à leur sœur féminine mariée à un employé de banque, mais aussi à la mère, personnage secondaire n'ayant aucun rôle à proprement parler hormis celui de génitrice. Le dialogue se limite ainsi à un dialogue entre semblables dont sont exclues les autres femmes. Il en va de même du *différend* qui oppose femmes libres, à l'instar de Sarah, et femmes cloîtrées, ces dernières n'ayant pas de porte-parole. Au contraire, celles-ci sont pensées et dites par la femme libre dont l'opinion se base avant tout sur des suppositions. L'altérité est donc génératrice d'exclusion, ce qui est différent ayant automatiquement tendance à être renvoyé dans les marges par la norme. On retrouve ce processus à l'œuvre entre d'un côté les femmes qui ont connu la guerre et qui peuvent donc en parler, telles Leila et Sarah, et de l'autre toutes celles qui n'ont pas connu pareilles atrocités. Le récit des souffrances de Leila est ainsi recueilli par Sarah, seul personnage féminin de la nouvelle ayant également pris une part active dans la guerre, excluant de fait les autres femmes, celles qui ont joué un rôle plus passif, voire pas de rôle du tout. Celle qui entend se résume donc ici à un « tu » semblable à celle qui parle, à un Autre moi, à l'inverse du « tu » lointain qui écoute mais n'entend pas, à l'instar d'Anne hermétique à la douleur de Sarah. La pluralité des femmes est donc génératrice de *différends*, certaines femmes étant opposées à d'autres en fonction du point de vue, de la perspective adoptés (*perspective n°1* : A s'oppose à B ; *perspective n°2* : A et B s'opposent à C ; *perspective n°3* : A et C s'opposent à B, etc.).

Pour autant, le *différend* entre femmes ne rend pas impossible la solidarité féminine, le *différend* entre homme et femme étant plus important que le *différend* entre femmes. Il est ainsi intéressant d'observer l'amitié existant entre Anne, la Française, et Sarah, l'Algérienne, deux amies d'enfance aux parcours divergents, aux origines différentes et que tout oppose a priori à l'âge adulte. Pourtant, le seul fait que les deux personnages soient des femmes les rapproche par opposition aux hommes. D'autres exemples nous sont donnés de ce *différend A* (femme ≠ femme) opposé à un *différend B* (homme ≠ femme), le *différend A* pouvant prendre de multiples formes. C'est le cas dans *Incendies* de l'amitié entre Sawda, l'illettrée, et Nawal, la lettrée, qui toutes deux décident de joindre leur force contre un ennemi commun, le poids de la tradition, puis la guerre (*différend culturel et éducationnel*). C'est également le cas de la connivence qui existe entre Nawal et sa grand-

mère (*différend intergénérationnel*) ou de la souffrance qui lie la porteuse d'eau, qui n'a pas connu directement les horreurs de la guerre, et la porteuse de feu, Leila, qui les a connues (*différend historique*).

Le *différend* opère donc à plusieurs niveaux en ce qui concerne la femme. Il oppose à la fois la femme (*niveau de pouvoir 0*) à : 1) l'homme indigène (*niveau de pouvoir 1*) ;



2) l'homme colonisateur à qui il revient le droit, en sa qualité de dominant, d'écrire l'Histoire officielle (*niveau de pouvoir 2*) ; 3) mais aussi aux autres femmes. On le voit, le *différend* gagne en profondeur, un *différend* en cachant un autre.

5.2 Le *différend* transnational et translocal

L'expérience de l'altérité ne trouve pas seulement à s'exprimer dans le *différend* opposant la femme à l'homme (indigène ou colonisateur), mais également entre habitants de pays différents. Le *différend* prend alors une dimension transnationale, le « tu » de l'habitant d'un pays A étant confronté au « je » de l'habitant d'un pays B, et vice versa. La distance géographique est donc source de *différend*, cette dernière symbolisant la distance qui sépare le « je » du « tu ». Cette distance, nécessaire pour penser le « je » par rapport au « tu » (*positif*), crée également les conditions de l'exclusion du « tu » (*négatif*). L'éloignement qui rend un individu étranger à un autre peut ainsi être abstrait (distance sociale, culturelle, etc.) ou au contraire concret (distance géographique). C'est notamment le cas des jumeaux dans *Incendies* dont l'éloignement géographique ne fait que renforcer,

voire symboliser l'éloignement identitaire. Alors que la voix du frère et celle de la sœur se succèdent lorsque tous deux se trouvent dans le même pays, le Québec, leurs voix se chevauchent lorsqu'ils sont séparés par « une mer et deux océans » (Mouawad : 96). Plus l'incompréhension s'installe entre eux, plus la distance géographique qui les sépare s'accroît. Ce qui est illustré dans ce cas, c'est le *différend* qui fait d'un autre « je » que l'on ne comprend pas un « tu » étranger à soi. Le dialogue est impossible entre deux altérités que tout oppose et ne redeviendra de l'ordre du possible qu'à partir du moment où Simon fera l'effort de rencontrer sa sœur sur son terrain, à savoir dans le pays de leur mère. Le *différend* est caractérisé par une absence de compréhension rendant la communication impossible. Ce n'est donc que lorsque le « je » pense le « tu » non pas à travers sa propre grille de lecture, mais en adoptant le point de vue du « tu » que la communication peut être rétablie. À un *différend* d'ordre biologique (homme-femme) s'ajoute un *différend* d'ordre géographique (Québec/Liban), qui devient également au fil du temps linguistique, culturel, religieux, social, et donc identitaire.

C'est précisément la somme partielle ou totale de ces *différends* qui contribue à créer l'image de l'étranger, caractérisée par ce qui le différencie d'une population locale donnée. Ainsi, le *différend* qui oppose Jeanne et Simon fait d'eux des étrangers dans un contexte culturel où la fille-sœur n'est pas libre de ses mouvements. En effet, c'est Jeanne qui prend les devants et part la première au Liban pour percer le mystère entourant la vie de leur mère, et ce contre l'avis du frère. Le rapport conflictuel, certes, mais égalitaire entre frère et sœur, homme et femme, est à l'origine d'un cas de *différend* en ce qu'il va à l'encontre du rapport inégalitaire que l'on observe en Algérie par exemple où une fille n'est pas l'égale d'un fils et, par conséquent, n'a pas les mêmes droits que ce dernier. À ce premier *différend* (égalité/inégalité) vient se greffer un deuxième ayant trait à la relativité des notions d'égalité et d'inégalité. En effet, ce qui est égalitaire dans une société A peut être qualifié d'inégalitaire dans une société B, *différend* qui ne peut surgir qu'au contact de l'altérité. C'est cette perception de la différence comme porteuse du *différend* qui contribue notamment au rejet de l'étranger dans bon nombre de nos sociétés actuelles. Pourtant, comme on l'a vu à plusieurs reprises, le semblable est tout aussi générateur de *différend* que le dissemblable. C'est le cas de Taos qui, en épousant un Français, devient doublement étrangère et se voit rejetée par les différentes communautés en présence : 1) en tant

qu'Algérienne kabyle, elle se trouve déjà en situation de conflit par rapport à l'Algérien arabe, mais aussi le Français-colonisateur (*dissemblable*) ; 2) elle doit également faire face à l'incompréhension de sa communauté d'origine à laquelle elle devient étrangère en devenant la femme d'un étranger (*semblable*). C'est bien là le dilemme de l'être bi-/pluriculturel, ce dernier étant perçu comme étranger aussi bien par la société A que par la société B (double *différend*). Le « je » est alors face à une impasse : quel *différend* choisir ? Le *différend* qui l'oppose à la communauté A (française), celui qui l'oppose à la communauté B (arabe) ou celui qui l'oppose à la communauté C (berbère) ? Dilemme cornélien s'il en est ! À un triple *différend* interne (je/Arabes, je/Français, je/Berbères) s'ajoutent plusieurs *différends* externes (conflits Français/Arabes, Arabes/Berbères, Français/Berbères). Finalement, à un *différend* multiple (plusieurs couches) est préféré un *différend* que l'on qualifiera de simple (une couche), Taos préférant être étrangère dans un pays étranger qu'étrangère dans son propre pays (degrés dans les *différends*).

Même simple, le *différend* n'en demeure pas moins problématique et soulève la question du rejet de l'étranger. Dans « La Nuit du récit de Fatima », le personnage éponyme, forcé de suivre son époux en France, à Fontainebleau, connaîtra les affres de la solitude qu'endurent un grand nombre d'étrangers (mon « je » vs leur « tu »), d'autant plus si le *différend* qui les oppose à la société d'accueil est multiple (linguistique, culturel, religieux, racial, sexuel, etc.) et non simple (linguistique et/ou culturel). La jeune Fatima doit faire face au regard des Françaises, son moi étant d'emblée caractérisé par son étrangeté par rapport à la norme de la société d'accueil (apparence différente, culture différente, religion différente, situation personnelle considérée comme atypique par la société d'accueil, etc.). Dans ces conditions, comment les Françaises pourraient-elles comprendre Fatima ? Comment celle-ci pourrait-elle leur parler de sa mère et de ce fils qu'elle lui a laissé ? Les *différends* se dressent alors comme autant de barrières venant freiner, voire empêcher l'intégration de l'étranger qui se voit dans l'impossibilité de communiquer avec l'Autre. En effet, la relation je-tu suppose un minimum de réciprocité que ne permet pas l'altérité radicale, l'étranger étant alors pensé et dit comme un « il » ou un « elle », rendant impossible tout contact avec le « je » qui doit nécessairement passer par le « tu ». Les Françaises parlent de la jeune Fatima à la troisième personne, contribuant ainsi à l'objectiver et, ce faisant, créent une distance entre elles-mêmes (*sujets* posant l'acte

de parole) et ce « elle » (*objet* de leur parole). L'étrangère est donc condamnée au silence et à la solitude, son « je » minoritaire étant renvoyé dans les marges par un centre majoritaire, donc détenteur du pouvoir. Une seule solution pour l'étrangère dans l'exil, renoncer à son identité pour adopter celle du pays d'accueil. Solution qui n'en est pas vraiment une puisqu'elle ne peut conduire qu'à l'aliénation du « je » qui doit renoncer à tout ou partie de lui-même. Cette forme de renonciation n'est pas pour autant garante de succès car si certains *différends* peuvent être masqués, cachés, autrement dit rendus invisibles (façon de penser, etc.), d'autres restent visibles (signes d'appartenance religieuse, accent, apparence physique, couleur de la peau, etc.). On observe la même chose dans *Incendies*, Nawal étant elle aussi une étrangère sur le sol québécois. Au bruit de marteaux piqueurs associé à la réalité québécoise fait ainsi écho le silence de la mère isolée dans une société étrangère au sein de laquelle il lui est difficile, voire impossible de faire entendre sa voix, son « je ». Le dialogue centre-périphérie étant impossible, le seul dialogue accessible à la périphérie est celui entre périphéries, bien que lui aussi porteur d'un *différend*. On en revient alors au dilemme « entre deux maux, il faut choisir le moindre », le *différend* centre-périphérie étant plus important que le *différend* périphérie-périphérie, celles-ci partageant au moins un statut commun. Un tel phénomène est à l'origine de la création de communautés périphériques isolées d'un centre avec lequel elles ne peuvent pas communiquer. Cette distance, qui peut paraître abstraite, devient concrète à travers l'exemple des banlieues françaises pour n'en citer qu'un. Repoussés sur les marges dans le discours de la société d'accueil, les étrangers le sont également physiquement (*différend* à la fois racial et social). C'est ainsi que les ouvriers émigrés avec lesquels attendent Anne et Sarah à l'aéroport dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » sont condamnés à vivre dans la banlieue nord de Paris, qualifiée de bidonville. Ces derniers ne pourront trouver une place au centre que le jour où ledit centre passera d'un discours exclusif ((je + je =) nous ≠ vous (= tu + tu)) à un discours inclusif ((je + je) + (tu + tu) = nous).

À cet étranger A construit comme Autre par une société B ou une société C succède l'étranger construit comme Autre au sein d'une même société. C'est le cas notamment dans les sociétés coloniales d'avant les Indépendances. Le *différend*, de politique, devient alors économique et social. En effet, les privilèges détenus par une minorité européenne s'opposent à la misère et l'injustice grandissantes subies par les populations indigènes (Djebar : 48). Le pouvoir est entre les mains d'une minorité qui s'en sert pour opprimer une majorité, paradoxe s'il en est. Ce faisant, l'opresseur fait de l'opprimé un étranger dans son propre pays, et ce pour deux raisons principales : 1) l'opprimé n'a plus aucun droit dans son pays, mais doit se plier à une juridiction étrangère (*aliénation externe*) ; 2) l'opprimé, dont le monde a été chamboulé, ne se reconnaît plus lui-même et se retrouve aux prises avec un *différend* identitaire (*aliénation interne*). Le dialogue semble donc impossible entre une minorité dont le pouvoir est conditionné par l'infériorisation d'une majorité, le *différend* étant inhérent à l'idée de contrainte. L'individu colonisé se trouve donc face à un dilemme : 1) adhérer aux principes du colonisateur pour pouvoir espérer s'en sortir ; 2) et, ce faisant, renier les siens. Les principes constitutifs de la société coloniale tendent donc à s'étendre à la société indigène colonisée : l'assimilé devient l'opresseur, lui qui a accès à deux mondes, le monde colonisateur et le monde colonisé, tandis que l'opprimé devient l'indigène non-assimilé qui n'a accès qu'au monde colonisé. Le clivage est donc inévitable entre deux rapports de force inégaux, comme l'illustre « La Nuit du récit de Fatima ». Nadir travaille ainsi comme journaliste dans une agence de presse, lui l'assimilé parlant couramment français (accès à une profession intellectuelle), alors que son frère, Mohammed, poursuit des études pour devenir électricien (condamné à une profession manuelle). Mais les *différends* propres à la société coloniale, par essence divisée, trouvent également à s'exprimer au sein même de l'individu colonisé en contact avec les deux mondes précédemment évoqués. L'individu devient alors ce tiers-espace permettant de penser le *différend* entre société colonisée et société coloniale. Deux visions du monde radicalement opposées peuvent ainsi coexister au sein de l'individu colonisé, à l'instar du père de Fatima. En effet, d'un côté ce dernier souhaite que sa fille aille à l'école française, s'habille comme les Français, bref s'intègre à la culture du colonisé. De l'autre, il va la marier de force à l'âge de 13 ans, transmettant ainsi l'aliénation identitaire dont il est victime à sa fille. En effet, le « je » de la société d'origine entre en conflit avec le « je »

de la société coloniale, l'indigène colonisé, en l'occurrence la femme, devenant la scène où se joue cet affrontement sanglant entre deux réalités dont l'Histoire a fait des ennemis. Ainsi, le mariage forcé d'enfants, perçu comme un crime pour le « je » de la société coloniale, est vu comme un rituel pour le « je » de la société indigène. Ce dernier, en situation de domination, va alors renforcer cette pratique qui avait peut-être (sans doute) perdue de la valeur pour mieux affirmer ses normes par rapport à celles des colonisateurs, colonisateurs qui eux-mêmes sanctionnaient ce genre de pratique il n'y a pas si longtemps (Spivak : 94). Un tel *différend* va alors servir de raison officielle au combat du progressisme contre l'obscurantisme, masquant ce faisant une raison officieuse souvent économique. Dans un cas comme dans l'autre, la femme est vue comme un objet, le théâtre d'une lutte sanglante entre sujets, les hommes indigènes d'un côté et les hommes colonisateurs de l'autre. Cette dichotomie est également visible chez Baya dans « Femmes d'Alger dans leur appartement », une jeune femme éduquée, une scientifique ayant fait un stage d'étude en France (*réalité occidentale*). De prime abord, la jeune fille à tout pour être heureuse, elle qui vient de se voir accorder une promotion, et pourtant cela ne suffit pas à son bonheur. Sa préoccupation principale reste ainsi sa situation matrimoniale : « Mais, tu sais comment je suis : je ne serai pas tranquille si je ne me marie pas ! » (Djebar : 103) (*réalité orientale*). Deux réalités s'affrontent au sein de l'individu biculturel, deux réalités qu'il est presque impossible de réconcilier, le « je » devenant étranger à lui-même.

Si le *différend* est inhérent aux sociétés colonisées, il est également présent au sein des sociétés en apparence unies. En effet, ce dernier ne surgit pas uniquement au contact d'une autre société (*externe*), mais apparaît également lorsque plusieurs individus entrent en contact au sein d'une même société (*interne*). La notion de classe sociale par exemple est, par essence, source de *différends* puisqu'elle induit des hiérarchies entre les individus d'une société donnée. Ce *différend*, que l'on qualifiera de social, trouve à s'exprimer de plusieurs manières. Prenons la question de la répartition des richesses, vecteur de litige dans les sociétés inégalitaires. Parce qu'il ne possède rien, Toumi se voit refuser la main d'Arbia. Paradoxalement, c'est en rejoignant l'armée française que Toumi parvient à s'élever dans la société algérienne, rendant ainsi son mariage avec Arbia possible (« [...] s'il [Toumi] était resté au pays, jamais il n'aurait pu épouser ma mère », Djebar : 16). Le colonisateur a ainsi permis, dans une certaine mesure, de briser les hiérarchies qui

avaient cours dans la société indigène colonisée en important ses valeurs (l'oppression peut être libération). Le colonisé n'a donc pas d'autre choix que d'adhérer aux valeurs de la société B pour pouvoir accéder à un statut social supérieur au sein de la société A, même si cela implique de trahir les valeurs de la société A (cas de *différend*). Le *différend* social trouve également à s'exprimer à travers la dichotomie villes/campagnes, le monde urbain s'opposant au monde rural. Ce *différend* n'est pas seulement spatial, il est également identitaire, le développement des sociétés s'accompagnant généralement d'un exode rural, à savoir le déplacement, forcé et non choisi, des habitants des campagnes (périphéries) vers les villes (centres)¹⁸. Ces derniers, contraints d'abandonner une réalité pour une autre, sont loin d'être toujours bien intégrés dans l'espace urbain. Djébar évoque ainsi le cas de ces « paysans déracinés » qui ont abandonné leurs terres d'origine pour vivre entasser dans d'anciennes demeures de pêcheurs à Alger. On assiste alors à la formation de ce que l'on peut appeler le prolétariat urbain qui contribue à l'émergence de nouveaux clivages sociaux entre individus appartenant à une même société (Spivak : 67). L'Autre devient alors l'Autre de l'exclusion sociale, cet individu rejeté sur les marges, notamment du travail. En effet, le travail participe du *différend* social en ce qu'il érige des barrières entre individus, rendant toute communication impossible entre les différentes instances en présence. C'est le cas entre hommes et femmes dans l'espace social, peu de femmes ayant accès à l'emploi dans la société algérienne décrite par Djébar. Lorsqu'elles y ont accès, ces dernières sont cantonnées à des postes de subalternes qui les obligent à servir, une fois de plus, les hommes, à l'instar de ces femmes de ménage dans « Femmes d'Alger dans leur appartement » qui travaillent pour les petits, moyens et hauts fonctionnaires, la ville ne comptant qu'une femme chirurgienne. En ce sens, l'organisation des sociétés tout entière semble reposer sur un cas de *différend*, chaque tranche de la pyramide ayant une perspective particulière sur les tranches qui la suivent et celles qui la précèdent (*segmentation horizontale*). Chaque tranche est elle-même divisée en fonction des métiers exercés, les problématiques des travailleurs du secteur public étant différentes de celles du

¹⁸ On assiste plus tard au mouvement inverse, le centre ayant tendance à se paupériser au profit des banlieues ou alors à s'embourgeoiser repoussant les classes moyennes et inférieures sur les marges.

secteur privé par exemple, les seconds ayant souvent tendance à critiquer les avantages supposés des premiers, et réciproquement (*segmentation verticale*). De telles différences ne peuvent qu'engendrer des réactions fortes chez certains individus, se concrétisant par un engagement politique marqué. C'est le cas de Nadir et de ses amis dans « La Nuit du récit de Fatima », toujours occupés à discuter politique, alors que sa femme, Sarah, ne manifeste aucun intérêt pour ces conversations auxquelles elle ne participe jamais, ce qui contribue à l'incompréhension grandissante entre les membres du couple.

La société est en constante évolution, que ces évolutions soient négatives ou positives, et ces changements ont indéniablement un impact sur les individus qui la composent. Dans *Incendies*, l'aliénation du personnage principal, Nawal, fait écho à un environnement que l'on peut qualifier d'aliénant pour l'homme. En effet, est décrite une société avant tout matérialiste, consumériste qui n'accorde que peu, voire pas de place à une réalité naturelle (\neq réalité fabriquée). Ainsi, les champs qui environnaient le bureau du notaire Lebel ont été remplacés par une chaîne de magasin, Canadian Tire, et une centrale électrique. Le bureau du notaire lui-même est bordé d'un côté par l'autoroute et de l'autre par un centre d'achats. La société capitaliste, créée par l'être humain, contribue également à son aliénation, l'homme évoluant de plus en plus dans un univers déshumanisé au sein duquel il lui est difficile de trouver sa place, mais dont il doit malgré tout faire partie s'il veut survivre. En effet, ceux qui ne font pas ou plus partie du système, que ce choix ait été libre ou forcé, sont condamnés à la précarité, les visions du monde alternatives n'étant pas entendues par la vision du monde dominante. Le notaire est lui-même un bourreau de travail, le travail pouvant être vu comme une forme d'esclavage moderne et la mondialisation comme une nouvelle forme d'impérialisme (exploitant \neq exploité). En effet, il ne s'agit ni plus ni moins que de la domination d'une entité inférieure (commerces indépendants, cultures nationales, voire régionales) par une entité supérieure (multinationales, cultures supranationales à l'instar de la culture américaine). On en vient alors à se demander, avec Gaston Miron, si on ne vit pas « dans [un] monde où il semble meilleur / être chien qu'être homme » (Miron : 52), l'animalité ou altérité radicale permettant d'interroger cette humanité qui n'en a plus toujours les caractéristiques.

On le voit, le *différend* est multiple et changeant. Un *différend* peut lui-même être constitué de plusieurs *différends*, une sorte de hiérarchie s’instaurant entre ces derniers (le *différend* du *différend* !). Le *différend* que nous avons qualifié de transnational (entre plusieurs pays) et translocal (au sein d’un même pays ou région) en cache ainsi bien d’autres, que ce soit sur les plans politique, économique, culturel, social, racial, etc. Ces *différends*, en ce qu’ils impliquent au moins deux interlocuteurs/visions du monde/réalités ou plus, favorisent l’émergence de la dichotomie je/tu, le point de vue adopté changeant en fonction de l’instance en charge du discours. Ce *différend* identité-altérité participe alors de la construction de catégories asymétriques où l’altérité tend à être renvoyée dans les marges au profit d’une identité perçue comme axe central car constitutive du « je ». Pourtant et comme nous allons le voir dans la partie qui suit, l’homogénéité du « je » n’est pas absolue, mais relative.

5.3 Le *différend* au sein d’un même individu

La connaissance de soi n’est pas exclusive de la relation je-tu. En effet, il est important de penser un « je » indépendamment de la relation à l’Autre, sous peine de donner naissance à un nouveau cas de *différend* au sein duquel le « je » ne pourrait être pensé qu’en relation avec le « tu ». Nous différencions ici le *différend* de l’être biculturel, propre à ce dernier et que nous avons traité à plusieurs reprises au cours de cette étude, du *différend* propre au « je » en général. En effet, n’étudier ce dernier qu’à travers l’exemple de l’être bi-/pluriculturel reviendrait à exclure du discours, et donc à faire subir un tort, aux « je » qui ne rentrent pas dans cette catégorie (même si, dans une certaine mesure, on est toujours en contact avec plusieurs cultures). Comme le dit Miron, « chacun est divisé en soi » (Miron : 114), à l’image du poète porteur du *différend* : « Le monde est noir puis le monde est blanc / le monde est blanc puis le monde est noir [...] le monde est froid puis le monde est chaud / le monde est chaud puis le monde est froid » (Miron : 130). De son propre aveu, l’objectivité du poète lui est opaque, hostile, ce dernier n’existant que dans sa subjectivité. L’homme devient alors étranger à lui-même, lui qui longtemps n’a su qui il

était « que de l'extérieur » (Miron : 52), soulevant ainsi la question du *différend* entre un « je » interne qui ne peut se penser que par le truchement d'un « tu » extérieur à lui. Cette dichotomie dehors/dedans que nous avons déjà évoquée se retrouve cette fois au sein même de l'individu qui voue un amour inconditionnel à ce qui en lui relève de la mère-patrie, le Québec, tout en détestant cette partie de lui colonisée, sous le joug de l'opresseur et contre laquelle il se révolte. On retrouve ce mélange de sentiments opposés chez Mouawad, Nawal éprouvant à la fois de la haine pour ce fils-bourreau, le violeur, mais aussi de l'amour pour ce fils-victime qu'elle a cherché en vain pendant tant d'années. La lettre qu'elle adresse au père à la fin de la pièce est ainsi la parole d'un « je » adressée à un « vous » qui lui est complètement étranger, l'Autre, le bourreau pour lequel elle ne peut que ressentir de la haine. À l'inverse, la lettre destinée au fils met en scène un dialogue je-tu entre la mère et le fils à qui cette dernière a fait cette promesse à la naissance : « Quoiqu'il arrive, je t'aimerai toujours » (Mouawad : 39). On peut alors se demander comment il est possible à la fois d'aimer ce que l'on hait et d'haïr ce que l'on aime ? Les sentiments sont eux aussi porteurs du *différend* ou comment réconcilier au sein de l'individu des sentiments aussi contradictoires que l'amour et la haine ? Il en va de même de l'horreur et de la tristesse provoquées par la découverte de la vérité (mon fils est aussi mon violeur) et du bonheur, de la joie de retrouver le fils tant aimé. Cette lutte des sentiments au sein du « je » a également des conséquences externes, l'aliénation interne pouvant être perçue, interprétée de différentes manières par des interlocuteurs extérieurs au sujet. C'est ainsi que Nawal est vue comme folle par son fils tandis que le notaire et l'infirmier la pensent lucide. Alors que Simon s'exclame à l'adresse du notaire : « Vous ne la connaissez pas ! », ce dernier répond « Je la connais d'une manière différente » (Mouawad : 22). Ainsi, en plus de susciter chez les autres des sentiments contradictoires qui ne sont que le reflet de ses contradictions, le « je » peut être également perçu, pensé de manière différente en fonction du « tu ». La relation de Nawal avec le notaire était sans doute très différente de la relation que celle-ci entretenait avec ses propres enfants. Pour le dire autrement, Nawal-mère est sans doute totalement inconnue du notaire, tout comme Nawal-amie est une étrangère pour ses enfants. Ce qui est ici mis en avant, c'est précisément la multiplicité des « je », le « je » étant protéiforme et s'adaptant au « tu », la personnalité devenant caméléon au gré des interlocuteurs et des situations. C'est ainsi que le « je » de Nawal en vient à être perçu par

les « tu » auxquels il se donne à voir comme deux « je » différents, voire opposés. Il n'y a donc pas une Nawal, mais plusieurs Nawal, voire autant de Nawal que de « tu » qui lui font face.

On en revient ici à l'origine de l'aliénation du sujet adulte, à savoir l'enfance, une enfance comparée de manière récurrente tout au long d'*Incendies* à « [...] un couteau planté dans la gorge ». En effet, Nawal a été contrainte d'abandonner son enfant alors qu'elle-même n'avait que 14 ans. Elle a donc été forcée de commettre un péché qu'elle va expier plus tard, l'enfance devenant alors le bourreau de l'âge adulte réduit à l'état de victime. Le « je » adulte est impacté par le « je » enfant ou comment s'affranchir de son enfance ? Se pose alors la question du passage du temps comme porteur du *différend*, ce que résume bien le notaire en parlant de la mère : « [Quelqu'un] [q]ui a été jeune, qui a été adulte, qui a été vieux puis qui est mort ! » (Mouawad : 20). Le passage du temps peut donc être vu ici comme « facteur d'altérité : il ouvre une porte sur l'étranger, l'inconnu : altérité issue du changement incontournable dans l'ordre des choses et des êtres » (Fecteau : 340). Le « je » change avec le temps, l'identité est instable et n'est pas figée. Jeanne, la fille de Nawal, se demande ainsi quelle est sa place dans le polygone familial, elle qui se pensait par rapport à un frère et une mère et qui, à la mort de la mère, doit désormais se penser par rapport à un autre frère et un père. Il en va de même pour Simon qui, au début de la pièce (Simon A), rejetait le silence de la mère, refusait de le comprendre, alors qu'à la fin il le recherche (Simon B), Simon A s'opposant à Simon B. On observe alors une véritable reconfiguration identitaire chez les personnages, une remise en cause de leurs croyances, de leurs certitudes, $1 + 1$ n'étant plus égal à 2, mais à 1 (le père = le frère). L'identité est mouvante selon la perspective, le point de vue que l'on adopte sur les choses, l'impossible devenant possible et l'inconnu connu. Le je-présent se construit par rapport à un je-passé (*premier différend*), le je-présent n'ayant pas d'autre choix pour s'en affranchir que d'oublier son ancien moi (*deuxième différend*). Mais oublier revient à nier l'existence du passé, donc dans une certaine mesure à nier ce qui, en moi, relève dudit passé (*troisième différend*). L'absence de connaissance de ce je-passé peut être tout aussi aliénante pour le je-présent qui en est alors réduit à ne jamais se connaître dans sa totalité : « j'ai mal à la mémoire car je n'ai pas de mémoire (Miron : 77). Le même *différend* oppose le je-présent et le je-futur, Miron fantasmant dans plusieurs de ses poèmes un je-futur qui n'a aucune

réalité présente. Ce faisant, il oublie son moi présent (*premier différend*) et oblige ce dernier à agir et se comporter en fonction d'un je-futur qui n'existe pas encore (*deuxième différend*).

On le voit, le « je » semble être avant tout défini par son caractère particulier, chaque « je » étant la combinaison unique d'une suite d'événements, de rencontres, de circonstances qui ont fait de lui ce qu'il est aujourd'hui. C'est précisément cette spécificité du « je » du poète chez Miron, de sa langue, de son moi écrivant qui peut être à l'origine du jugement porté sur une langue perçue comme hermétique, difficile par le « je » du lecteur qui ne parvient pas nécessairement à percer d'emblée le mystère du « tu » du poète (*différend* « je » du poète-« tu » du lecteur). On peut alors se demander dans quelle mesure ce « je » si particulier peut devenir un « nous » ? Comment le particulier peut-il devenir le général sans faire subir un tort à ce dernier ? « [p]ourquoi l'"humanité" serait-elle ce soi ? » (Lyotard : 184). De même, en devenant général, le « je » particulier ne se nie-t-il pas lui-même ? C'est bien ce que semble dire Miron lorsqu'il écrit : « tu t'affirmes universel en te niant » (Miron : 119), l'universel devenant négation du particulier. Le poète met ainsi l'accent sur le caractère unique du « je » qui ne peut jamais totalement comprendre ou être compris par le « tu ». Pour ce faire, il a recours à la métaphore de l'île : « [...] chacun de **nous** est une île, et [...] nous n'allons que de l'un à l'autre sans jamais être tout à fait l'un et l'autre pour de bon » (Miron : 186, nous soulignons), à rapprocher de celle de Lyotard (Lyotard : 190). Ce « nous » est donc composé d'une multitude de « je » caractérisés par leur complexité, leur opacité, leur hétérogénéité. Ainsi, le « nous » fait surgir un cas de *différend* dont le « je » serait la victime. Cette aliénation peut se retranscrire à deux niveaux différents : 1) le « je » a besoin du « nous » et, partant, d'un autre « je » ou « tu » pour être complet ; 2) le « je » se pense comme le « nous » et, ce faisant, passe sous silence l'existence de l'autre ou des autres « je » ou « tu ».

Le premier cas est illustré à travers la question de l'amour¹⁹. Comme Miron l'avoue lui-même, sans l'objet de son amour le « je » du poète est partiel, comme tronqué. Il perd un peu de lui-même et ne se reconnaît plus dans les souffrances provoquées par la rupture, devenant étranger à ce qu'il est (*différend*). Le « je » ne peut se penser dans sa totalité qu'à travers la fusion de deux individualités, deux « je » qui, par essence, sont étrangers l'un à l'autre et ne peuvent jamais se saisir totalement comme nous venons de le voir. $1 + 1 = 1$, l'unicité niant la pluralité des nombres qui la compose. L'amour peut donc être vu comme une forme d'aliénation où le « je » tend à disparaître, à s'oublier au profit d'un « tu » et ne se pense plus qu'en relation avec un « nous ». Le recours au « nous » est problématique car « [...] la médiation d'un nous effa[ce] l'asymétrie du je et du tu » (Lyotard : 169), le « je » et le « tu » n'étant plus pensés en eux-mêmes et pour eux-mêmes, mais dans leur relation à ce « nous ». En pensant un « nous » homogène, ne nie-t-on pas l'hétérogénéité des « je » qui le composent ? L'asymétrie éventuelle de leur relation (par exemple dominant-dominé) ? Comme l'écrit Lyotard lui-même, « [e]n confondant, en condensant les deux instances, pourtant reconnues par Kant comme complètement dissymétriques, en une même "personne", n'efface-t-on pas à bon compte leur différend ? Pourquoi l'entité qui est obligée doit-elle être aussi celle qui oblige ? » (Lyotard : 184). Le « je » a-t-il forcément besoin d'un « tu » pour se penser en tant que « nous » ? Pas nécessairement à lire Miron, Djébar et Mouawad. Miron se définit ainsi comme un « homme collectif », une présence qu'il qualifie de « nôtre-mienne » dans sa « revendication totalisante » (Miron : 127-128 ; 135). Le « je » entend alors 1) parler au nom des autres « tu » qui composent ce « nous » (*premier différend*) ou bien 2) ignorer, nier l'existence même de ces autres « tu » (*deuxième différend*). Le « je » se fait ainsi totalitaire dans ses prétentions universalisantes, imposant sa subjectivité à l'ensemble des autres « je-tu ». Pourtant, le poète est également conscient de l'impossibilité du particulier à dire le général (« Je parle seulement pour moi et quelques autres / puisque beaucoup de ceux qui ont parole / se déclarent satisfaits », Miron : 125), celui-ci mettant alors au jour les contradictions qui le traversent. Il en va de

¹⁹ Seule la relation homme-femme est illustrée dans les œuvres que nous étudions, mais le raisonnement est également valable pour les relations femme-femme et homme-homme.

même chez Mouawad où la souffrance des victimes de guerre devient universelle, notamment la douleur des femmes, mais aussi chez Djébar où une femme parle au nom de toutes les femmes passées, présentes et futures. Donner la parole à une femme revient donc, dans une certaine mesure, à donner la parole à toutes (« Explique-lui que chez nous les "Fatma" s'appellent toutes Fatma ! », Djébar : 108), le choix du prénom Fatma ou Fatima, la fille du prophète Mahomet, pouvant être vu comme une forme d'ethocentrisme inversé. Cet état de fait est problématique à plusieurs titres. Tout d'abord, le « je » présent écrit pour les générations passées, présentes et à venir alors qu'il ne peut plus être entendu par les générations passées et ne sera pas nécessairement entendu de celles présentes et à venir. En effet, la femme algérienne peut-elle être entendue d'une femme qui lui est totalement étrangère ? de l'homme ? de la postérité qui relève peut-être davantage de l'altérité que de l'identité ? Comment parler au nom d'un « je » que l'on n'est pas encore et qui pourrait s'avérer très différent de notre soi présent ? Le « je » passé (on est la somme, dans une certaine mesure, des « je » qui nous ont précédé), présent et futur sont donc en conflit au sein de l'individu. Le général n'est-il pas alors la condition nécessaire pour permettre aux « je » particuliers de s'entendre les uns les autres, la multiplication des instances donnant naissance à une « autre » instance (nous) ? Ce « nous » ne devient-il pas le médium permettant de penser les « je » qui le composent ? Toutefois, si l'on admet à la suite de Miron qu'« il n'est pas possible que tout le monde ait raison en même temps » (Miron : 131), le caractère général du « nous » devient lui-même problématique, un « nous » ayant raison s'opposant nécessairement à un « nous » n'ayant pas raison. Ce faisant, le « nous » devient lui-même ambigu puisqu'il peut être pensé à la fois comme un « nous » général (représentant la totalité), mais aussi comme un « nous » particulier auquel s'opposent d'autres « nous » particuliers.

L'intérêt de l'étude des littératures francophones réside dans le fait que « *[l]e moi ne procède pas de l'autre ; l'Autre advient au moi*. Si le moi n'était que le moment clos (abstrait) d'une altération dialectique du soi, tu ne pourrais rien me révéler que je n'aie déjà en moi-même » (Levinas cité par Lyotard : 163, en italique dans le texte). Le caractère changeant, fluctuant, ambigu du « je » s'applique également au « je » de l'apprenant qui,

en étudiant les littératures francophones, fait l'expérience de l'Autre et des multiples *différends* qui s'opposent à son moi. Au vu des remarques précédentes, on peut néanmoins se demander comment le « je » du lecteur peut jamais saisir entièrement le « je » de l'auteur ? On en revient au problème soulevé par Lyotard, à savoir que « dès qu'il parle de ce qu'il lit, qu'il compare ce qu'il a lu à ce qu'il a demandé ou cru demander, le lecteur, alors commentateur, ne devient-il pas inévitablement le persécuteur de l'œuvre ? Comment le commentaire pourrait-il n'être pas une persécution du commenté [...] ? » (Lyotard :168). À l'inverse, on peut se demander comment le « je » de l'auteur n'est pas, par définition, inintelligible, indéchiffrable par un autre « je » qui y est étranger ? Paradoxalement, le « je » du lecteur ne peut être actif au sein du « je » de l'œuvre littéraire que dans la mesure où le « je » de l'auteur devient passif le temps de la lecture (Lyotard : 168). La lecture même de l'œuvre littéraire fait donc elle aussi surgir un *différend* opposant le « je » du lecteur et le « je » de l'auteur, le « je » du lecteur se faisant entendre *sur* le « je » de l'auteur. Le « je » du lecteur parvient à saisir le « je » de l'auteur dans la mesure où il ne s'agit pas pour lui de devenir le je-auteur, de se mettre à sa place (*processus externe*), mais plutôt d'une rencontre entre le je-lecteur et le je-auteur qui aurait lieu au sein même du je-lecteur (*processus interne*). Le je-auteur devient alors autre chose, n'appartenant ni totalement à l'auteur, ni au lecteur, mais servant de point de contact entre le « je » et le « tu ». Cette rencontre elle-même est porteuse du *différend* puisque l'œuvre, pensée comme tiers-espace, permet de problématiser le face-à-face entre le « je » de l'auteur et le « tu » du lecteur. C'est précisément dans cette confrontation que le « je » du lecteur peut penser le « tu » par rapport à son propre « je » (*expérience de l'altérité*), mais aussi son propre « je » par rapport au « tu » (*expérience de l'identité*). C'est par la définition du rapport à l'Autre au sein du récit porté par la langue que l'on construit sa propre identité. Mais là encore, ce rapport à l'Autre n'est pas un mais plusiel, l'Autre pouvant être à la fois l'autre-moi, le semblable, mais aussi le lointain, l'étranger. Le « je » de l'apprenant-lecteur est donc forcé de se positionner sur un continuum dont les extrémités vont de l'identification possible avec ce qui n'est pas moi (degré 1 du *différend*²⁰) au rejet absolu d'une réalité

²⁰ Sur une échelle de 1 à 10.

autre complètement étrangère à soi-même (degré 10 du *différend*). Le « je » du lecteur apprend autant du semblable que du dissemblable, de la correspondance que de l'absence de correspondance, des similitudes que des différences. En effet, ce qu'acquiert l'apprenant par le biais du *différend* c'est précisément « le goût du relatif » dont parle Miron (Miron : 187), à savoir la capacité de penser d'une façon qui ne soit pas binaire, la bipolarité conduisant à l'exclusion nécessaire d'un pôle par l'autre, le pôle A ne se pensant qu'en opposition au pôle B. Au contraire, le « je » du lecteur apprend à se déplacer sur l'axe allant du pôle A au pôle B, lui permettant ainsi de comprendre, par le truchement de l'œuvre, à la fois le point de vue A et le point de vue de B, mais aussi les points de vue intermédiaires. Le cadre de la pensée est ainsi élargi, le « je » apprenant à conceptualiser le rapport je/tu, nous/vous, puis à opérer un déplacement pour penser le rapport je/lui, elle, eux, les autres, lui permettant de multiplier les expériences du général au particulier, et inversement. La pluralité, la polyphonie, l'hétérogénéité qui caractérisent les littératures francophones permettent au « je » de l'apprenant de devenir tour à tour 1) celui qui écoute le narrateur (*destinataire*) ; 2) celui qui pose les questions au narrateur (*destinateur*), le référent commun qui les unit étant le texte littéraire lui-même, l'histoire racontée. L'étude de ces œuvres permet donc tout un travail sur les degrés, les nuances et la relativité des marges, loin des absolus du centre. La multiplicité des « je » force le lecteur-apprenant à se décentrer, à ne pas s'enfermer dans des schémas de pensée préconstruits, mais à interroger ces schémas, à les remettre en question au sein du polygone qu'est le monde dans lequel nous vivons. Il n'existe pas une solution à l'équation, mais plusieurs en fonction des membres qui la composent : $je + tu = nous$; $(je + tu) + (tu + tu) = nous + vous$; $(je + tu) + (il + elle) = nous + eux$; $(je + tu + tu + tu) + (il + elle) = (nous + vous) + eux$; $(nous + vous) - eux = nous + vous$; $nous - vous = nous$; $nous = je + tu$; $je - tu = je$. Le « je » acquiert ainsi une relative liberté, indépendance, autonomie, qui lui permettent de penser ses contradictions, mais aussi celles des autres en termes d'addition (*inclusion*) et non plus de soustraction (*exclusion*).

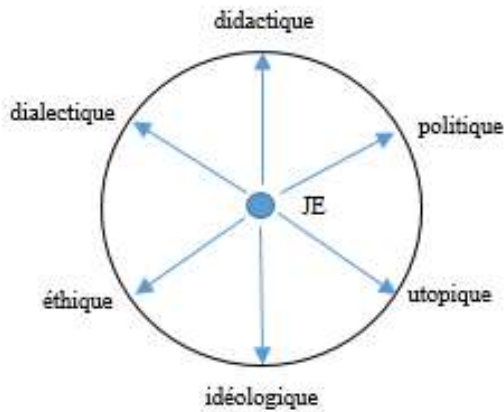
Le *différend* n'est donc pas nécessairement extérieur au « je », il peut également être intérieur à l'individu au sujet duquel les « je » s'affrontent. Le dialogue que l'on

qualifiera de transsubjectif fait ainsi surgir le *différend*, le « je » pouvant lui aussi être tout et son contraire, ami et ennemi, connu et inconnu, je et tu. Une meilleure connaissance de soi, que permet l'étude des littératures francophones, aboutit ainsi à une meilleure connaissance de l'Autre. En effet, si je prends conscience du fait que je porte en moi-même des réalités différentes (destinateur/destinataire), des sens différents (amour/haine) et des référents différents (tradition/modernité, indépendance/sujétion), je serai mieux à même de reconnaître ces différences chez autrui, de les comprendre (de l'incompréhension découlant le rejet et l'exclusion), et de les accepter au même titre que je m'accepte (le « je » pouvant difficilement se renier au risque de devenir fou).

5.4 Conclusion

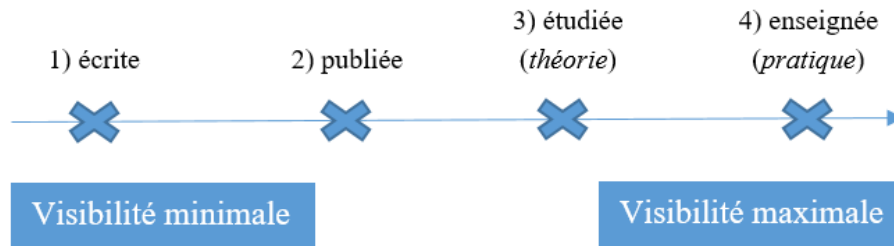
C'est la transformation des *savoirs* (le cas ou la situation en question) en *savoir-faire* (ce qui est signifié du cas) qui permet l'émergence d'un *savoir-être* (rapport entre ce à quoi ou à l'adresse de quoi est signifié du cas et ce « par » quoi ou au nom de quoi cela est signifié du cas). Ce faisant, le « je » du lecteur-apprenant a la possibilité de saisir les quatre instances qui constituent l'univers des interactions sociales (la phrase pour Lyotard), à savoir le référent, le sens, le destinataire et le destinateur. La *pédagogie du différend* est ainsi à rapprocher des méthodologies interculturelles dont le fondement réside précisément dans le « processus de miroir » que celles-ci permettent (Abdallah-Preteille citée par Lezouret et Chatry-Komarek : 309). Il s'agit alors de privilégier une perspective que Lezouret et Chatry-Komarek qualifient d'interactionniste, en ce qu'elle suppose la réaction réciproque des deux instances « je » et « tu » (le « je » et le « tu » ont la parole de manière simultanée), et non plus comparatiste, démarche qui suppose d'examiner le « tu » à l'aune d'un « je » (seul le « je » ou le « tu » a la parole) (Lezouret et Chatry-Komarek : 308).

Comme chez Miron, le « je » du moi ou de l'Autre se fait à la fois didactique (il informe, instruit, enseigne), politique (le « je » ne peut se penser que comme instance totale au monde à partir du moment où il prend la parole), utopique (il donne à lire une nouvelle réalité), idéologique (le « je » est porteur d'un système d'idées, de représentations), éthique (le « je » est régi par certains codes) et enfin dialectique (le « je » « assume [sa] condition pour la détruire et postuler ce qu'[il veut] être » (Miron : 135). En s'appuyant sur la notion de « conscience métalinguistique » développée par Moore, on peut qualifier une telle approche de méta-identitaire en ce qu'elle permet de développer la capacité chez l'apprenant à réfléchir sur lui-même, le « je » étant à la fois *sujet* (permettant de penser le « je ») et *objet* (le « je » devient l'objet d'étude) (Moore : 228).



6. Conclusion

L'œuvre est...



L'enseignement des littératures francophones en classe de FLS au niveau universitaire constitue la finalité en pratique d'un processus qui prend sa source bien en amont. En effet, il ne suffit pas d'enseigner les littératures francophones, mais de le faire dans le cadre d'une stratégie d'enseignement adaptée que nous tenterons de clarifier [6.3]. Pour cela, encore faut-il que les littératures francophones soient considérées comme un objet d'enseignement à part entière, ce qui ne va toujours pas de soi dans un contexte universitaire où ces littératures ne sont pas problématisées au sein d'un champ d'étude et de recherche cohérent [6.2]. De fil en aiguille, nous en venons donc à la question de l'édition des œuvres littéraires francophones, celles-ci ne pouvant être étudiées et enseignées qu'à partir du moment où elles font l'objet d'une publication, mais aussi d'une diffusion et d'une promotion dignes de ce nom [6.1]. La boucle est bouclée, nous revoilà face au cas de *différend* mis en lumière par l'éditeur chez Lyotard (*cf.* 1.2 Cadre théorique, p. 12).

6.1 Littératures francophones et édition²¹

L'œuvre littéraire en général, et francophone en particulier, tire sa réalité « de procédures d'établissement définies par un protocole unanimement agréé », l'édition pouvant être vue comme l'un de ces protocoles (Lyotard : 17). Le lien entre littératures francophones et édition est plus que jamais d'actualité, comme le montre l'édition 2016 du Salon du livre de Paris qui a eu pour invités d'honneur des auteurs de la République du Congo (Brazzaville et Pointe-Noire), mais aussi d'Algérie (Constantine). La *littérature* au sens d'art, dont les livres sont les produits, est à distinguer de l'*édition* au sens d'industrie chargée de promouvoir lesdits produits, d'instance productive ayant une fonction légitimante. En tant que telle, cette dernière est avant tout régie par des logiques commerciales, les produits qui en résultent, en l'occurrence les livres, pouvant être assimilés à des biens économiques. L'industrie de l'édition doit donc être analysée selon les mêmes logiques qui président aux lois du marché, à savoir la rentabilité, la concurrence, le monopole et l'exclusion, auquel il convient d'ajouter la notion de « capital symbolique » telle que définie par Bourdieu. En effet, selon ce dernier le propre du commerce des biens culturels est précisément d'obliger le capital économique à endosser le rôle du capital symbolique, aussi appelé « prestige » ou « autorité », lui seul étant perçu comme « légitime » (Bourdieu, 1977 : 4). Le pouvoir de consécration de l'industrie de l'édition est extrêmement important car c'est elle qui donne, ou non, une valeur au bien « livre » qui lui est donc subordonné. La littérature à travers son produit, le livre, n'acquiert donc une existence à part entière qu'à partir du moment où elle est légitimée par plusieurs instances, l'édition pouvant être vue comme la première d'entre elles. Au double discours associé à la f/Francophonie (communauté linguistique ≠ intérêts politiques et/ou économiques) se superpose ainsi le double discours rattaché aux livres en tant que biens culturels, à savoir

²¹ Cette partie se nourrit notamment d'un travail de recherche poursuivi dans le cadre du séminaire FREN 852 du Professeure Gaëlle Planchenault proposé à l'automne 2015 (SFU). Ce travail s'intitule « Littératures et cinémas francophones : quelle légitimité ? » (auteure : Julia Galmiche ; décembre 2015).

que l'industrie qui les sous-tend ne peut « faire ce qu'ell[e] f[ai]t [*logique économique*] qu'en faisant comme si [elle] ne le faisai[t] pas [*dénégation pratique*] » (Bourdieu, 1977 : 4).

Ces contingences économiques de commercialisation, mais aussi de production reproduisent les écarts entre francophonie « du Nord » (des dominants) et celle « du Sud » (des dominés). Les pays riches de la francophonie « du Nord » (France, Québec, Suisse, Belgique) possèdent une industrie de l'édition nationale permettant de publier leurs écrivains, même si cette constatation appelle deux remarques : 1) les écrivains sont parfois soumis à des logiques économiques et politiques sous la forme de subventions gouvernementales ; 2) même s'il existe dans ces pays une industrie du livre structurée, voire florissante, la France reste malgré tout le marché d'exportation principal en termes de débouchés économiques pour les frontaliers (Suisse, Belgique) ou peine à trouver ces débouchés (Québec). À l'inverse, rares sont les pays pauvres de la Francophonie « du Sud » (Maghreb, Afrique subsaharienne, Antilles) qui peuvent se targuer d'une industrie de l'édition locale, d'où leur dépendance vis-à-vis des pays du Nord dans ces domaines. Même lorsque cette industrie est un peu plus développée, comme c'est le cas au Maghreb, les œuvres littéraires de langue française doivent alors faire face à la concurrence des littératures nationales en d'autres langues, par exemple l'arabe.

Or, sans maison d'édition, l'émergence et, partant, la possible autonomisation du champ littéraire sont rendues impossibles. Les œuvres produites au Sud doivent donc passer par les circuits de diffusion et de distribution du Nord pour exister, ce qui pose problème. Si la France peut être vue comme le centre de la francophonie et Paris le centre de la France (*cf.* 2.1 La littérature comme objet d'apprentissage), il semble en aller de même dans le secteur de l'édition. Les écrivains francophones auront ainsi tendance à s'autocensurer et à se conformer aux règles édictées par les éditeurs du Nord, notamment les éditeurs parisiens, pour correspondre à un *lectorat visé* (production d'un texte artificiel pour un public étranger) au détriment d'un *lectorat perdu* (public local négligé ou qui n'existe pas). En ce sens, ils viennent grossir les rangs des écrivains marginalisés comme les écrivains français des périphéries (écrivains régionaux), eux aussi soumis au diktat du

centre (industrie de l'édition parisienne)²². Le Québécois Jacques Godbout dénonce ainsi l'attitude de ces institutions qui reproduisent des relations verticales et non horizontales, notamment le fait que « les maisons d'édition [restent attachées] à leurs réseaux hexagonaux », Paris restant « le banquier de la littérature » (Godbout dans *Le Bris* : 104-105), à l'image de Montréal pour le Canada français. Ces maisons d'édition ont tendance à publier des écrivains exclusivement français et, ce faisant, entérinent, légitiment leur existence en commercialisant leurs œuvres, alors que les ouvrages des écrivains francophones sont, quant à eux, condamnés à n'être que *produits* sans jamais parvenir au statut de *produits* (production vs commercialisation). Même lorsque ceux-ci ont la chance d'être publiés, que ce soit dans leur pays ou en France, et de voir leurs œuvres commercialisées, ces dernières font l'objet d'une promotion limitée. Nous avons évoqué le cas du Salon du livre de Paris en introduction de cette partie, mais nous précisons ici qu'il s'agissait là de la première mise à l'honneur de l'Afrique en 36 éditions... Il en va de même de la diffusion et de la distribution de ces œuvres qui sont souvent publiées par de petites structures et trouvent très peu de relais aux niveaux national et international. Ainsi, on dénombre seulement 5 auteurs africains parmi les 100 meilleures ventes de romans en France en 2015²³. Cette problématique est plus que jamais d'actualité comme le montre la création en décembre 2015 du collectif français « Décoloniser les arts » dont l'objectif est de lutter contre les discriminations ethniques dans le monde de la culture d'où sont notamment absents, mais pas seulement, les Arabes et les Noirs²⁴.

²² On le voit, les exemples illustrant le *différend* et ses degrés sont nombreux ici.

²³ Source : Séverine Kodjo-Grandvaux, « France – Livres : quelles sont les meilleures ventes africaines en 2015 ? » pour *Jeune Afrique* (25 janvier 2016). Lien : www.jeuneafrique.com/296713/culture/meilleures-ventes-livres-2015-la-surprise-algerienne/. Article consulté pour la dernière fois le 26 mai 2016.

²⁴ Pour plus d'informations sur le collectif « Décoloniser les arts » : <https://blogs.mediapart.fr/decoloniser-les-arts>.

On le voit, lorsqu'ils sont publiés chez eux, il est difficile pour des auteurs francophones de se faire connaître sur le plan international sans être assimilés ou rejetés par le paysage éditorial français, notamment parisien (auteurs du Nord). Pour les autres, la tâche est rendue encore plus ardue par une industrie éditoriale locale quasiment inexistante et qui, lorsqu'elle est présente, trouve difficilement des débouchés vers des marchés de consommation francophones, en tête desquels le marché français. Bon nombre d'auteurs sont alors obligés de se faire publier (lorsqu'ils y parviennent) en France, mais au tribunal du bourreau (microcosme parisien), il est difficile, presque impossible pour l'idiome de la victime de se faire entendre (écrivain francophone), à moins d'adopter la position du dominant. On dénombre donc très peu d'élus à l'arrivée et même pour ceux-là, l'édition, la diffusion et la distribution de leurs œuvres ne va pas automatiquement de pair avec leur étude.

6.2 Littératures francophones et institution universitaire

L'édition d'une œuvre entérinant son existence (matérielle, économique, etc.), elle constitue la *première étape* vers l'indépendance des littératures francophones qui d'absentes deviennent présentes, leur contenu étant, dès lors, visible. Comme nous l'avons vu à de nombreuses reprises au cours de cette étude, il est impossible pour l'œuvre littéraire francophone de s'exprimer si celle-ci n'en a pas la capacité (absence), même si l'œuvre a toujours une réalité pour son auteur (présence). Tout comme le « je » de l'apprenant, le « je » de l'œuvre n'émerge véritablement qu'au contact du « tu » d'un ou plusieurs lecteurs extérieurs à elle (et qui ne soit donc pas le « je » de l'auteur). Une autre institution légitimante participe de ce processus d'autonomisation, à savoir l'institution universitaire qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de cette étude (*deuxième étape*). Là encore, cette problématique est au cœur de l'actualité. Cette année a ainsi vu l'entrée des littératures africaines au Collège de France, le Franco-congolais Alain Mabanckou étant le premier romancier à occuper une chaire au sein de l'institution. Dans le communiqué diffusé à cette occasion, les professeurs ont affiché leur volonté de « donner la place qu'elle mérite

aux études africaines [...]»²⁵ ». On en revient ici à la question de l'institution qui, comme l'exprime très bien Michel Freitag, se définit « par la nature de sa finalité, qui est posée, définie et rapportée au plan global ou universel de la société [...] » (Freitag : 327). L'institution jouit donc d'une légitimité culturelle, idéologique et politique et contribue, par voie de conséquence, à asseoir la légitimité des objets qu'elle choisit d'étudier. Dans ce contexte, la légitimité des littératures francophones est renforcée par l'institution universitaire française au sommet de laquelle on trouve le Collège de France, ce qui est légitime sortant de l'ombre pour entrer dans la lumière et d'inexistant (*ignorance*) devient existant (*connaissance*). L'entrée des littératures africaines au Collège de France marque certainement un tournant, celles-ci étant désormais instituées aux yeux du grand public en « objet[s] de savoir » (Semujanga, 1991 : 265), mais elle souligne également, en creux, l'absence de reconnaissance dont souffrent les littératures francophones, notamment celles dites « du Sud », au sein de l'institution universitaire en général.

En effet, connaissance n'est pas pour autant synonyme d'indépendance, les littératures francophones semblant toujours occuper une position de subalterne par rapport à la littérature française ou à la littérature québécoise qui tend à reproduire la dichotomie centre/périphéries (*cf.* 2.2 L'apport des littératures francophones). Cette affirmation se base sur les lectures d'experts dans le domaine, mais aussi sur notre propre expérience en tant qu'étudiante de maîtrise au Canada. En effet, force est de constater que les spécialistes des littératures francophones « du Sud » (maghrébines, africaines subsahariennes, caribéennes) sont peu nombreux au sein des départements de français des universités canadiennes et, dans une moindre mesure, états-uniennes. On observe en tout cas une nette sous-représentation par rapport aux professeurs spécialisés en littératures française ou québécoise (jusqu'à 1 pour 10 professeurs), certains départements ne comptant même aucun spécialiste de la discipline. Les littératures francophones sont pourtant enseignées depuis de nombreuses décennies au sein des universités nord-américaines, mais elles ne

²⁵ L'intégralité du communiqué est disponible à cette adresse :

www.college-de-france.fr/media/presse/UPL181793705361781418_DP_A_Mabanckou.pdf

Communiqué consulté pour la dernière fois le 31 mai 2016.

font toujours pas l'unanimité. Encore une fois, nous ne cherchons pas ici à porter de jugement de valeur, mais à rendre compte d'une réalité. Nous l'avons déjà évoqué, cela n'est sans doute pas étranger à la difficulté constituée par un objet d'étude caractérisé par sa pluralité, notamment sur les plans synchronique (même période) et diachronique (périodes différentes), historique (francophonie historique ≠ francophonie « choisie »), macro (francophonie) et micro (Maghreb, Afrique subsaharienne, Caraïbes, Québec), etc. ; l'exception semblant être la règle et interdisant de fait la conception, l'application d'une règle commune aux différentes parties.

L'enseignement de ces littératures reflète donc naturellement les écueils de la recherche dans ce domaine, à savoir notamment 1) le nombre limité de spécialistes allant de pair avec une offre limitée en matière de cours dispensés ; 2) le fait qu'à l'intérieur d'un même cours les écrivains francophones soient souvent étudiés de façon indifférenciée, par exemple des auteurs du Maghreb, d'Afrique subsaharienne et des Antilles (francophonie dite « du Sud »). Alors qu'on étudie les écrivains français selon les périodes historiques auxquelles ils appartiennent, on étudie les écrivains francophones sans opérer aucune distinction entre des auteurs s'inscrivant dans des contextes géographiques, historiques, socio-culturels, politiques, économiques et idéologiques pourtant très différents. Cet état de fait montre bien que la francophonie littéraire n'est pas (encore) une discipline à part entière puisque cette dernière ne fait pas l'objet d'un enseignement structuré, raisonné. Si l'étude de ces littératures au sein des institutions universitaires occidentales contribue à les légitimer, du moins dans une certaine mesure, les méthodes d'analyse utilisées peuvent toutefois faire subir un tort à leurs objets d'étude, en particulier les littératures dites « du Sud ». En effet, ces études sont menées principalement en Occident, ce qui est problématique et fait surgir plusieurs cas de *différends* : 1) les théories mises en œuvre pour les étudier, à l'instar de celle proposée par Moura, peuvent être vues comme une nouvelle forme d'impérialisme ; 2) on étudie davantage la vision du monde occidentale sur le reste du monde que les visions du monde des littératures francophones. Il serait ainsi intéressant de se pencher sur les outils d'analyse mis en œuvre par certains des pays dont sont issues ces littératures, comme par exemple l'Afrique du Sud dans le cas des littératures africaines anglophones.

La constitution des littératures francophones en tant qu'objets de savoir au sein des institutions universitaires est donc primordiale puisqu'elle contribue à la fois à donner une visibilité à ces littératures et, partant, à en asseoir la légitimité. Elle est également nécessaire pour définir une stratégie d'enseignement adaptée, l'enseignement actuel, lorsqu'il existe, souffrant des mêmes lacunes que la recherche elle-même.

6.3 Quand la théorie rencontre la pratique

Une fois publiée (1), puis devenue objet d'étude (2), l'œuvre littéraire francophone peut alors devenir objet d'enseignement (3). Cela suppose toutefois de réconcilier théorie et pratique, théories de la littérature et didactique, ce qui devrait faire l'objet d'un travail de recherche approfondi. Ce mémoire a ainsi pour objectif de mettre en avant une *pédagogie du différend* qui s'appuie sur des œuvres littéraires francophones très diverses (Maghreb, Liban, Québec). D'aucuns pourront nous reprocher ce que nous évoquions précédemment, à savoir de mêler des œuvres hétérogènes dont le seul point commun serait leur appartenance à cette supposée francophonie littéraire qui signifie tout et rien à la fois. Cet aspect ne nous semble toutefois pas problématique dans la mesure où il constitue le principe même sur lequel est basée la pédagogie contrastive que nous essayons de mettre en avant. En effet, l'intérêt des littératures francophones nous semble résider dans la capacité de ces dernières à problématiser le *différend*, à le faire surgir, que ce soit au sein d'une même œuvre (1^{ère} approche) ou entre plusieurs œuvres (2^{ème} approche). Nous sommes consciente du caractère très théorique de cette étude, mais l'objectif était précisément de chercher à mettre en évidence des aspects, des thématiques propres au *différend* qui puissent ensuite être enseignés dans le cadre d'une approche didactique adaptée se focalisant sur les méthodes d'enseignement (*comment*) et l'appropriation de savoirs précis (*quoi*). Afin de prévenir tout cas de *différend*, une telle approche en classe de FLS au niveau universitaire devra bien entendu prendre en compte un certain nombre de paramètres tels que 1) le niveau des étudiants (parcours différents) ; 2) le type de classe enseigné ; 3) le type d'élèves (cultures différentes) ; 4) le contexte d'enseignement et la

politique développée au niveau de l'établissement ; 5) le degré de familiarité qu'entretiennent les étudiants avec la littérature ; 6) le degré de familiarité qu'entretient l'enseignant avec a) la langue enseignée mais aussi d'enseignement, en l'occurrence le français, b) l'objet de l'enseignement, à savoir la littérature.

Une pédagogie du *différend* nous semble particulièrement intéressante puisqu'elle permet de penser les conditions de la transmission à plusieurs niveaux : *savoirs + savoir-faire = savoir-être*. En termes de savoirs tout d'abord, les littératures francophones permettent d'adopter une approche plurilingue dont l'objectif est triple : 1) *linguistique* (fonctionnement de la langue) ; 2) *sociolinguistique* (emploi de cette langue en contexte) ; 3) *prise de distance* par rapport au français dit standard [chapitre 3 – cf. Moore, 3.4]. Il s'agit alors pour l'apprenant de mobiliser ce savoir *sur* la langue pour décoder, interpréter, comprendre ce qui est dit *par* la langue et ainsi acquérir des compétences pluriculturelles dans un monde globalisé toujours plus métissé [chapitre 4]. Enfin, la pédagogie du *différend* peut être vue comme une approche interculturelle favorisant l'émergence chez l'apprenant d'un « je » à la fois didactique, politique, idéologique, moral, mais aussi dialectique [chapitre 5]. Dès lors, chaque apprenant devient détenteur d'une partie du capital culturel et non plus seulement l'enseignant ou l'œuvre-auteur enseignée.

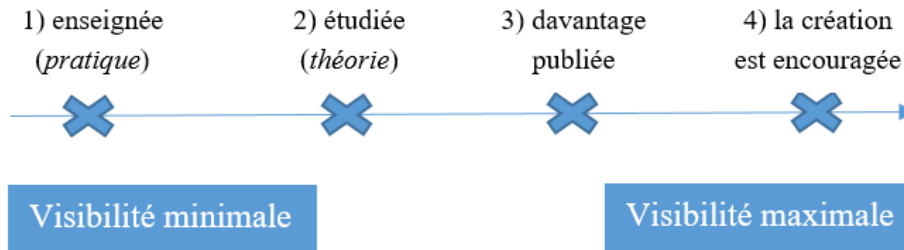
Une telle approche répond à la taxonomie de Fink sur l'apprentissage significatif au niveau universitaire qui englobe six aspects fondamentaux (Fink : 30-32). Pour commencer, l'enseignement des littératures francophones en classe de FLS au niveau universitaire se heurte bien souvent à un double problème : 1) le niveau de français des étudiants d'une part et 2) l'objet d'étude d'autre part, les étudiants pouvant n'avoir jamais étudié la littérature par le passé, ou très peu. Si nul ne remet plus en question les bénéfices de l'apprentissage d'une langue étrangère, il devrait en aller de même de la littérature qui constitue l'un des aspects du monde dans lequel nous vivons au même titre que les langues parlées (1 - *foundational knowledge*). L'application d'un tel enseignement est également concret puisqu'il permet à l'apprenant de développer des compétences telles que l'esprit critique (ce qui est dit), l'esprit créatif (comment c'est dit), mais aussi des compétences plus classiques (compréhension écrite et orale ; expression écrite et orale) (2 - *application*). Ce faisant, les étudiants apprennent non seulement à établir des connections qui leur

donnent « a new form of *power*, especially intellectual power » (Fink : 31, en italique dans le texte), mais aussi à nouer des relations entre individus (lecteur/auteur) ou entre domaines de la vie (lire dans le contexte académique/lire pour le plaisir) (3 - *integration*). Confrontés à d'autres cultures, à d'autres façons de penser, les étudiants développent alors une meilleure connaissance de l'Autre (que ce soit l'auteur francophone, les autres étudiants, l'enseignant...), mais aussi d'eux-mêmes à travers l'Autre (4 - *human dimension*). Cette confrontation directe avec la langue-culture étrangère doit également encourager de nouveaux centres d'intérêts et favoriser le développement de sentiments comme l'empathie (5 - *caring*). Pour finir, les étudiants « apprennent à apprendre » non seulement sur leur propre compte (découverte de soi), mais aussi sur le monde dans lequel ils vivent, apprentissage qui dépasse largement le cadre universitaire (6 - *learning how to learn*).

L'intérêt de l'enseignement des littératures francophones en classe de FLS au niveau universitaire pourrait être démontré à travers l'évaluation structurée d'un cours donné. Cette évaluation pourrait notamment prendre la forme d'une étude qualitative *via* l'élaboration d'un protocole d'enquête rigoureux (où, quand, comment, avec qui, pourquoi) cherchant à savoir ce que les étudiants ont ressenti, appris, compris de l'enseignement reçu. Une approche comparatiste pourrait être intéressante à ce titre et consisterait alors à recueillir des données sur des types de littératures différents (française, maghrébine, africaine, caribéenne, québécoise, etc.). Un tel travail de terrain pourrait, nous l'espérons du moins, avoir un effet boule de neige en inversant les rapports de causalité que nous avons tenté de schématiser en introduction de cette conclusion (*cf.* schéma p. 126), à savoir que 1) didacticiens et pédagogues pourraient, grâce à l'enseignement des littératures francophones en salle de FLS, en (dé)montrer l'utilité, voire la nécessité ; 2) de tels résultats pourraient peut-être provoquer un intérêt plus marqué de la part des théoriciens qui seraient alors davantage tentés à l'idée de travailler sur ces littératures ; 3) l'institution

universitaire, *via* les travaux des chercheurs, contribuerait finalement à légitimer des œuvres qui trouveraient plus facilement acquéreurs (car plus rentables pour l'industrie de l'édition gouvernée par des logiques économiques) et susciteraient sans nul doute de nouvelles vocations.

L'œuvre est alors...



Bibliographie

Corpus étudié

Djebar, Assia. *Femmes d'Alger dans leur appartement*. Paris, France : Albin Michel, coll. « Livre de poche », 2002.

Miron, Gaston. *L'Homme rapaillé*. Montréal, QC : TYPO, 1998.

Mouawad, Wajdi. *Incendies*. Paris, France : Actes Sud, coll. « Babel », 2011.

Ouvrages critiques et théoriques

Abdallah-Preteille, Martine. *Enseigner et former dans un contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, France : Anthropos, 2003.

–. *Les Métamorphoses de l'identité*. Paris, France : Anthropos, 2006.

Albert, Marie-Claude ; Souchon, Claude. *Les Textes littéraires en classe de langue*. Paris, France : Hachette, 2000.

Astolfi, Jean-Pierre ; Develay, Michel. *La Didactique des sciences*. Paris, France : PUF, coll. « Que sais-je ? », 1991.

Bakhtine, Mikhaïl. *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard, 1984.

Benamou, Michel. *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris, France : Hachette/Larousse, 1979.

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

Berthelot, Reine. *Littératures francophones en classe de FLE : Pourquoi et comment les enseigner ?*. Paris, France : L'Harmattan, 2011.

Bhabha, Homi K. *The Location of Culture*. New York, NY : Routledge, 1994.

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

Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris, France : Fayard, 1982.

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

Collès, Luc. *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot, 1994.

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

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

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

– (dir.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

Cuq, Jean-Pierre ; Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble, 2008.

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

–. *Transversalités. 20 ans de FLES*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME Éditions, 2015.

Deleuze, Gilles ; Guattari, Félix. *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris, France : Éditions de Minuit, 1975.

Fink, Dee L. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2003.

Frandsen, Finn (dir.). *Lyotard, les déplacements philosophiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck, 1993.

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

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

Leroy, Michel. *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris, France : PUF, 2001.

Lezouret, Lise ; Chatry-Komarek, Marie. *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Paris, France : L'Harmattan, 2007.

Lodge, Anthony. *French, from Dialect to Standard*. New York, NY : Routledge, 1993.

Lüdi, Georges ; Py, Bernard. *Etre bilingue*. Bern, Suisse : Peter Lang, 2003.

Lyotard, Jean-François. *Le Différend*. Paris, France : Éditions de Minuit, 1983.

Moore, Danièle. *Plurilinguismes et école*. Paris, France : Didier, 2006.

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

Parkinson, Brian ; Thomas, Helen Reid. *Teaching Literature in a Second Language*. Édimbourg, Écosse : Edinburgh University Press, 2000.

Peytard, Jean. *Littérature et classe de langue. Français langue étrangère*. Paris, France : Hatier-Crédif, 1982.

-. Peytard, Jean. Préface de *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris, France : Hatier/Didier, 1989.

Pinto, Eveline. *Formalisme, jeu des formes*. Paris, France : Publications de la Sorbonne, 2001.

Porcher, Louis ; Abdallah-Preteceille. *Éducation et communication interculturelle*. Paris, France : PUF, 2001.

Sawyer, Dylan. *Lyotard, Literature and the Trauma of the Differend*. New York, NY : Palgrave MacMillan, 2014.

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

Zarate, Geneviève. *Enseigner une culture étrangère*. Paris, France : Hachette, 1985.

Zarate, Geneviève ; Lévy, Danielle ; Kramsch, Claire. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines, 2008.

Articles, rapports et thèses

Abdallah-Preteille Martine. « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers ». *Synergies Brésil* n°2 spécial (2010) : 145-155.

Artuñeto Guillén, Belén ; Boudard, Laurence. « Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE ». Dans Figuerola, M.C. et al. *La Lingüística francesa en el nuevo milenio*. Milan, Italie : Lleida, 2002 : 51-59.

Beauquis, Corinne. « L'Enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques ». *Synergies Canada* 1 (2009). Web. Consulté les 3 et 4 octobre 2015.

Bhabha, Homi K ; Rutherford, Jonathan. « Le tiers-espace ». *Multitudes* 26 (2006) : 95-107. Consulté en ligne pour la dernière fois le 17 avril 2016 à l'adresse suivante : www.cairn.info/revue-multitudes-2006-3-page-95.htm

Bourdieu, Pierre. « La Production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 13.1 (1977) : 3-43.

Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) ; Canadian Association of Immersion Teachers (CAIT) ; Canadian Teachers' Federation (CTF). « Teaching French as a Second Language in Canada: Teachers' Perspectives ». Research report (2006) : 10.

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.

El Nossery, Névine. « L'étrangeté rassurante de la "bi-langue" chez Abdelkébir Khatibi et Nancy Huston ». *Contemporary French and Francophone Studies* 11.3 (2007) : 389-397.

English, Leona M. « Feminist Identities: Negotiations in the Third Space ». *Feminist Theology* 13.1 (2004) : 97-125.

Fecteau, Jean-Marie. « La troublante altérité de l'histoire. Réflexion sur le passé comme "Autre" radical ». *Revue d'histoire de l'Amérique française* 59.3 (2006) : 333-345.

Francard, Michel. « Trop proches pour ne pas être différents. Profils de l'insécurité linguistique dans la Communauté française de Belgique ». *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 19.3-4 (1993) : 61-70.

Freitag, Michel. « Grandeur de l'Institution. Les finalités de l'Université comme institution ». *Revue du MAUSS* 33.1 (2009) : 327-342.

Fréris, Georges. « Enrichir le français en enseignant ses littératures. ». Dans Tabaki-Iona, Fridériki et al. *La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE, Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes, Grèce : Université d'Athènes, 2010 : 49-59.

Gal Susan et Irvine, Judith. « The Boundaries of Languages and Disciplines: How Ideologies Construct Difference ». *Social Research* 62.4 (1995) : 967-1001.

Gauvin, Lise. « Manifester la différence. Place et fonctions des manifestes dans les littératures francophones ». *Globe : revue internationale d'études québécoises* 6.1 (2003) : 23-42.

Geesey, Patricia. « Collective Autobiography: Algerian Women and History in Assia Djebar's *L'amour, la fantasia* ». *Dalhousie French Studies* 35 (1996) : 153-167.

Golay, Annabelle. « Féminisme et postcolonialisme : Beauvoir, Fanon et la guerre d'Algérie ». *International Journal of Francophone Studies* 10.3 (2007) : 407-424.

Grosjean, François. « Le Bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition ». *TRANEL* 19 (1993) : 13-39.

Gruca, Isabelle. *Les Textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée*. Thèse de doctorat. Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble : 1993.

Gruca, Isabelle. « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité ». Dans Tabaki-Iona, Fridériki et al. *La Place de la littérature dans*

l'enseignement du FLE, Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Athènes, Grèce : Université d'Athènes, 2010 : 165-185.

Halen, Pierre. « Constructions identitaires et stratégies d'émergence ». *Imaginaires francophones* 22 (1995) : 30.

Hiddleston, Jane. « Imprisonment, freedom and literary opacity in the work of Nawal El Saadawi and Assia Djebar ». *Feminist Theory* 11.2 (2010) : 171-187.

Jaffré, Jean-Pierre. « La littéracie : 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.

Joubert, Jean-Louis. « La Littérature francophone pour ceux qui la font. Enseigner les littératures francophones ». *Le Français dans le Monde* 343 (2006) : 23-25.

Kramsch Claire ; Kramsch, Oliver. « The Avatars of Literature in Language Study ». *The Modern Language Journal* 84 (2000) : 553-573.

Kropp, Colleen. « The Phase of the Global (Wo)man: Gayatri Spivak's Hope in Aesthetic Education ». *Symploke* 23.1-2 (2015) : 469-483.

Maillard, Nadia. « Le Texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire. » Thèse de doctorat. Angers, France : Université d'Angers, 2013.

Mercier, Jean-Pierre. « La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 13.2 (2010) : 177-196.

Ministère de l'Instruction publiques. *Bulletin administratif des n°912 à 937* 68 (1890) : 466.

Murphy, David. « De-centring French Studies: Towards a Postcolonial Theory of Francophone Cultures ». *French Cultural Studies* 13.2 (2002) : 165-185.

Peytard, Jean. « Des usages de la littérature en classe de langue ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications* (1988) : 8-17.

Pinhas, Luc. « L'édition en Afrique francophone : un essor contrarié ». *Afrique contemporaine* 241.1 (2012) : 120-121.

Proscolli, Argyro. « La littérature dans les manuels de FLE ». Dans Tabaki-Iona, Fridériki et al. *La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE, Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes, Grèce : Université d'Athènes, 2010 : 129-164.

Puren, Christian. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes* 3 (2002) : 55-71.

Rey, Alain. « Usages, jugements et prescriptions linguistiques ». *Langue française* 16 (1972) : 4-28.

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

Riquois, Estelle. « Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : document authentique parmi d'autres ? ». *Le Langage et l'homme* 44.1 (2009) : 3-16.

Robert J., Nelson. « The Role of Literature in Foreign Language Learning ». *The French Review* 35.2 (1959) : 456-460.

Semujanga, Josias. « Problématique des littératures francophones ». *Culture française d'Amérique* (1991) : 251-270.

Semujanga, Josias. « The Fortunes and Misfortunes of Teaching Francophone Literature in Canada ». *Yale French Studies* 103 (2003) : 72-80.

Schwartz, Danièle. « L'Enjeu d'une mutation idéologique dans l'enseignement du français ». *Littérature* 19 (1975) : 26-32.

Spivak, Gayatri Chakravorty. « Can the Subaltern Speak ? ». Dans Chrisman, Laura ; Williams, Patrick. *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: a Reader*. New York, NY : Harvester Wheatsheaf, 1993.