

La médiation interculturelle de la littérature francophone en classe de langue. Le cas du roman de Chahdortt Djavann "Comment peut-on être français?"

Dalia Ragab Ali Zaghoul

► **To cite this version:**

Dalia Ragab Ali Zaghoul. La médiation interculturelle de la littérature francophone en classe de langue. Le cas du roman de Chahdortt Djavann "Comment peut-on être français?". Miroir linguistique de l'univers. Traduction comme médiation interculturelle, Mar 2014, Erévan, Arménie. hal-02616543

HAL Id: hal-02616543

<https://hal.univ-angers.fr/hal-02616543>

Submitted on 24 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La médiation interculturelle de la littérature francophone en classe de langue

Le cas du roman de Chahdortt Djavann *Comment peut-on être français?*

Dahlia Ragab Ali Zaghloul : Université d'Alexandrie, Université d'Angers – SCE, spécialité : sciences du langage et FLE.

Le concept d' "interculturel" aurait fait son apparition dans les années soixante-dix du siècle dernier (Dumont, 2008 : 161), à l'occasion des problèmes posés par la scolarisation des enfants d'immigrés en Europe et de la place qui devrait être réservée à la culture d'origine de ces étudiants à la croisée de deux cultures.

L'apprenant étranger ou d'origine étrangère possédant une culture "autre" semblait le mieux désigné à mettre en œuvre cette compétence interculturelle qui exige la mise en place d' « *un dialogue interactif entre la culture de l'apprenant et celle qui émane du produit culturel qu'on lui offre de découvrir en classe* » (Dumont, 2008 : 223), cette rencontre dynamique entre des cultures diverses est censée ramener l'apprenant à une redécouverte de sa culture d'origine à la lueur de sa découverte de la culture cible.

Aux situations de contact des langues occasionnées par les déplacements des populations, se sont ajoutées celles occasionnées par l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Les intentions sont louables et prometteuses: « *transformer [les] relations de domination [qui existeraient entre les cultures] en véritable relation de dialogue* », égaliser les « *chances culturelles entre les divers individus quelle que soit leur appartenance ethnologique et sociologique* », « *préserver et [...] développer la singularité de chaque culture* » (Dumont, 2008 : 177)

Destinée au départ aux groupes minoritaires pour les aider à s'intégrer dans leurs sociétés d'accueil, la compétence interculturelle les a ensuite dépassés pour les groupes majoritaires avec la visée de les former à vivre dans une société désormais pluriculturelle.

« *Mieux connaître l'Autre et mieux se connaître soi-même par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'explicitent mutuellement* » (Dumont, 2008 : 193) est l'objectif ultime de la perspective interculturelle qui garde une place de choix au texte littéraire en sa qualité de « *lieu de croisement des cultures et [d]'espace privilégié de l'interculturalité* » (Cuq, 2003 : 159)

Le dépassement du seul public étranger, ou d'origine étrangère, s'est marié à un intérêt pris récemment pour la littérature francophone comme moyen d'éveiller les natifs à l'interculturel mais aussi de faire connaître et valoriser les cultures des minorités et de leur accorder une certaine reconnaissance.

Bien entendu, les didacticiens mettent en garde¹ contre « *l'illusion référentielle* » du texte littéraire et son utilisation comme témoignage de la réalité au même titre que les travaux des historiens et des sociologues. Un ouvrage littéraire, même lorsqu'il traite d'un fait historique ou social, reste le produit subjectif d'une personne qui l'utilise pour véhiculer sa propre vision des choses. Il est donc loin de constituer une source fiable d'informations sur des faits précis.

D'autant plus que cet usage référentiel risque, selon Abdallah-Pretceille, de nuire au caractère polysémique de toute production littéraire et la réduire à l'une de ses interprétations.

Pour y remédier, certains didacticiens² proposent, de confronter le texte littéraire aux textes des sociologues et des historiens pour mesurer l'écart pris par l'écrivain et savoir comment il a utilisé le texte pour véhiculer sa vision personnelle d'un phénomène donné et évaluer ainsi son témoignage et le situer dans l'histoire des idées. Un cours de littérature est-il, cependant approprié à ce genre de confrontations? Passer des textes littéraires à ceux des sociologues est-il pertinent? D'ailleurs les textes ethnographiques sont-ils forcément plus objectifs que les textes littéraires? Distinguer le taux du réel et de l'imaginaire fait-il partie des priorités d'un cours de langue?

Pour Abdallah-Pretceille, cette distinction importe peu, l'essentiel serait de « *vivre l'altérité à travers une fiction* » (1996 : 152) et de s'exercer à la décentration.

« *Vivre l'altérité à travers une fiction* » ... mais quelle fiction?

A ce propos, nous avons repris l'un des romans autour desquels Reine Berthelot fait des propositions d'activités pédagogiques dans son livre *Littératures francophones en classe du FLE, pourquoi et comment les enseigner?*. Berthelot propose une séquence de six séances élaborée autour de la thématique de la perception du quotidien et destinée à un public B2 formé d'apprenants italiens, où elle se propose d'exploiter des extraits du roman de Chahdortt Djavann *Comment peut-on être français?* (désormais CPOEF).

Notre intention n'est nullement de commenter ses propositions pédagogiques mais de revenir sur le roman où elle a choisi de puiser ses extraits pour juger de sa compatibilité avec une approche interculturelle telle que les didacticiens ont tracé les traits.

D'autre part, le roman de Djavann présente un intérêt non négligeable du fait qu'il thématise le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et la découverte d'une culture étrangère, en l'occurrence la langue-culture française, et tient ainsi une place parmi les livres qui donnent à lire des expériences de rencontres entre cultures. Mais

¹ Voir Fiévet, 2013: 22-25 & Abdallah-Pretceille, 1996: 151

² Voir Fiévet, 2013 & Collès, 2010.

est-ce suffisant pour l'exploiter en classe de langue dans une perspective interculturelle?

Le roman s'ouvre sur un chapitre de 4 pages où Roxane, jeune iranienne débarquant à Paris, établit un bref parallèle entre son grand-père, "*le grand homme qui parlait parissii*" (CPOEF : 6) et son père qui, lui, ne parlait pas français. Le premier est monogame, père de quatre enfants, cultivé et « *libéral avant l'heure* », alors que le deuxième, n'ayant pas reçu une formation française, n'était pas un défenseur de la liberté, et était polygame (une dizaine de femmes et une immense progéniture).

Quelques pages plus loin, elle décrit son ahurissement devant les supermarchés parisiens, élément de distinction majeur entre « l'Occident civilisé » et « le tiers-monde » d'où elle vient et où ne se trouve que des épiceries de misère; « *une personne du tiers monde est une personne qui, sous l'effet d'un vertige inattendu, perd la consistance même de son être la première fois qu'elle franchit la porte d'un supermarché* » (CPOEF : 22) Selon Roxane, il faut croire qu'au 21^{ème} siècle, l'Iran ayant connu le nucléaire, ne connaissait pas encore les supermarchés.

Après les supermarchés, c'est le tour de la langue française de subjuguier notre héroïne: « *Le persan est une langue imprécise, approximative, allusive, riche en allégories, ...* », alors que « *le français (...) langue de la précision, de l'intransigeance, de l'exactitude (...) se prêtait extraordinairement à la démonstration, à l'analyse.* » (CPOEF : 106-107). Il n'est question à aucun moment d'ajouter le français au persan mais bien de le substituer complètement: « *pour s'imprégner du français, il fallait le reléguer dans le passé, le confiner, l'exiler dans la forteresse intérieure.* » (CPOEF : 106). Même les loukoums français, ils n'ont rien à envier aux « *loukoums orientaux qui [eux] collent au palais et à toutes les dents* ». (CPOEF : 77)

Bref, Roxane est prise par une volonté tenace d'échapper à sa nationalité, à son passé, à sa langue maternelle, à ses compatriotes, à tout ce qui fait son identité, lui rappelle ses origines, à tourner définitivement la page.

Le lecteur ne tarde pas à comprendre que ce qu'elle abhorre tant, ce qu'elle a fui, ce n'est pas le régime des Mollahs mais bien l'Islam « *cette religion qui lui échut en partage et en héritage* » et à laquelle elle n'a « *jamais appartenu* » (CPOEF : 178). Dès lors, tous les moyens sont bons pour dénigrer l'ennemi public numéro 1. Bien que le régime des Mollahs en Iran ne connaît d'égal que l'Etat théocratique instauré par l'Eglise en Europe du moyen-âge, Les excès du régime des Mollahs sont généralisés pour comprendre tous les pays qu'elle appelle "musulmans", c'est-à-dire à majorité musulmane même lorsque le régime en place se dit laïque ou est connu par son anti-islamisme et même si aucun autre pays sunnite n'a connu le "clergé" formé par les mollahs. Il s'agit à tout prix d'accuser l'Islam même si les généralisations deviendront aberrantes et infondées.

Les pays musulmans sont en difficulté économique parce que musulmans, les mères musulmanes vouent un amour possessif à leur progéniture mâle parce qu'elles sont musulmanes et si le taux d'analphabétisme est élevé dans les pays musulmans c'est sans doute aussi à cause de l'Islam. La police des mœurs, invention irano-saoudienne connue par ses excès et sa brutalité, prend le nom de « gardiens de l'Islam ».

Il ne faut surtout pas oublier de revenir sur les classiques des préjugés occidentaux sur l'Islam: les musulmans sont des fatalistes: « *si seulement des musulmans avaient pu se passer de l'aide d'Allah et prendre leur destin en main, leurs conditions de vie en auraient peut-être changées* » (CPOEF : 227), mais aussi et surtout, les musulmans dénigrent la femme et la maltraitent: « *les femmes ne naissent toujours pas libres dans les pays musulmans. Elles restent soumises à la nécessité de leur condition, établie par les dogmes. Les fillettes sont voilées dès l'âge de six ans ...* » (CPOEF : 141), il en résulte de « *pauvres* » êtres « *entravés dans leur épanouissement sexuel, physique, psychique et intellectuel* ».

Aucun mérite ne doit être laissé à l'ennemi public; défiant l'Histoire et ignorant l'héritage culturel musulman, Elle nie l'existence de penseurs, philosophes ou hommes de lettres musulmans et prétend que ceux qui auraient existé n'étaient que des hérétiques qui se « *réfugiaient dans l'allégorie* »³ (CPOEF : 190). Eh oui, il n'y a point eu de civilisation islamique, la civilisation existait avant l'arrivée des « *Mahométans* » qui ont ramené la corruption et les malheurs partout et privé les peuples, qui vivaient dans le bonheur et la prospérité, de justice, de liberté et d'équité!

Roxane rend hommage pourtant au « *couscous des Arabes* » (CPOEF : 190) qu'elle dit préférer à leur religion, de quoi démontrer son extrême impartialité et flatter sans doute l'amour propre de certains lecteurs.

Mais ces derniers seront plus nombreux à être surpris de découvrir que l'an 2538 du calendrier persan équivaut pour Roxane à l'an 1357 du calendrier musulman et non à 1398 ! Et s'ils ont bonne mémoire, ils se souviendront que le calendrier musulman rétabli par les « *usurpateurs* » « *qui ont voulu (...) effacer la mémoire de toute une nation* » (CPOEF : 157) ne venait de disparaître que trois ans plus tôt. L'erreur de calcul pourrait paraître, de prime abord, insignifiante, mais elle dit long sur le peu d'importance que revêt l'exactitude des faits aux yeux de l'écrivaine, pressée de dénoncer les "méchants".

Les critiques virulentes de Roxane vis-à-vis de l'ordre établi en Iran et de l'Islam en général se transforment en de timides reproches, enveloppées par moment de louanges lorsqu'il s'agit de les adresser aux "amis occidentaux civilisés": « *les bonnes manières civilisées font que les gens, dans cette ville*⁴, *ne se parlent pas, ne se*

³ Expression qui rappelle l'un des principes fondamentaux du dogme chiite *al taqia* qui veut dire cacher ses vraies pensées ou croyances voire mentir pour éviter un tort quelconque mais aussi pour confondre les autres ou les induire en erreur. Apparemment, la Roxane hérétique a du mal à se défaire de certaines "valeurs" chiites.

⁴ Paris

regardent pas. Vous pouvez rester immobile toute la journée, au pied d'un réverbère, personne ne daignera vous jeter un regard. On dirait des robots bien élevés » (CPOEF : 51), « *il n'est pas de l'honneur et de la dignité de l'Occident de s'allier avec des tyrans »* (CPOEF : 201) ... il en est peut-être de les mettre en place et de les soutenir?

Les valeurs telles que la liberté et la fierté sont associées aux canons occidentaux « *même aujourd'hui, il n'y a pas de femmes si courageuses en Iran. Quelle femme osera arracher son voile et apparaître fière, la tête découverte devant le peuple?* » (CPOEF : 199). Selon des représentations occidentales, il n'y aurait pas de voilées libres, pas de femmes volontairement voilées qui auraient agi par conviction ou par foi mais des soumises à une volonté masculine quelconque qui n'attendent que l'occasion de s'émanciper de leur tutelle et de vivre à l'occidentale, la seule manière d'être libre; une représentation simpliste qui a longtemps arrangé et nourri l'imaginaire occidental. Eh bien voilà ... La Liberté (avec un grand L) pour Roxane, c'est un voile arraché, un verre de vin pris sur la terrasse d'un café parisien mais surtout l'homosexualité légalisée, qu'elle prend apparemment pour le baromètre de la liberté des peuples. (CPOEF : 199).

La nuance n'est pas au rendez-vous dans le roman de Djavann; le cas fait la règle, ce cas même est représenté d'une manière à la fois sélective et grossière. Selon Zarate, les mécanismes de fonctionnement principaux d'un stéréotype sont la généralisation et la simplification:

« Le stéréotype correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité puisqu'une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. » (Zarate, 1986 : 63-64)

La « *simplification outrée* » débouche sur une généralisation abusive; il en résulte une déformation due à un traitement caricatural et simpliste des faits.

Notre propos n'est pas de discuter de l'opinion que se fait Djavann du régime iranien des Mollahs ou de l'Islam, ni de décider de l'exactitude ou de la pertinence de cette représentativité. Ce qui nous intéresse, c'est le mécanisme de fonctionnement « *des jugements à l'emporte-pièce* », comme l'appelle Zarate (1986 : 29) dont regorge le roman et la pertinence de l'exploitation d'une telle production littéraire dans une visée interculturelle en classe de langue.

N'étant pas présentée comme un point de vue personnel, l'opinion se transforme en jugement absolu « *vous connaissez les Persans, ils sont toujours plus empressés à dénoncer les défauts d'autrui qu'à s'examiner eux-mêmes, (...) leur impertinence n'a souvent d'égal que leur ignorance et leur arrogance.* » (CPOEF : 155)

Selon Dumont (2008 : 161), l'un des apports de l'anthropologie dans la didactique des langues serait de montrer le pluralisme culturel dont se caractérisent les sociétés contemporaines. Pour éviter de tomber dans le folklorisme et les représentations stéréotypées, il propose d'intégrer les représentations que se font des membres d'une communauté d'eux-mêmes.

Or, Zarate parle d'autostéréotype qu'elle distingue de l'hétéro-stéréotype, vu que les stéréotypes peuvent s'appliquer « *aussi bien à une communauté nationale à laquelle on n'appartient pas (hétéro-stéréotype) qu'à celle dont on est membre (auto-stéréotype)* » (1986 : 62).

Ainsi, alors que les sociétés culturellement homogènes se font de plus en plus rares, Djavann, ne se contente pas d'homogénéiser la société dont elle est issue mais met dans le même panier toutes les sociétés, qu'elle appelle, musulmanes.

Lorsqu'elles s'appliquent aux "autres", les stéréotypes, ces structures cognitives sélectives et réductionnistes, servent souvent à « *domestiquer l'étrangeté en limitant les particularités* », mais qu'en est-il de la portée des auto-stéréotypes?

Vu les conditions de diffusion des textes littéraires francophones, l'écrivain francophone est, souvent, amené à repenser la distance qui pourrait exister entre l'univers culturel dont il est issu et celui de ses lecteurs potentiels. Cependant, cette prise en considération peut basculer du côté du lecteur pour épouser ses éventuelles représentations au détriment de l'univers culturel dont l'écrivain se réclame ou prétend représenter. L'écrivain troquera alors les mythes sociaux du milieu auquel il appartient contre ceux du milieu auquel son ouvrage est destiné.

Tout se passe comme si l'écrivaine voulait prêter allégeance à un certain courant de pensée en vogue dans sa société d'accueil qui associe l'Islam au fanatisme, au terrorisme, au radicalisme. Elle renvoie ainsi ses éventuels lecteurs, essentiellement français vu les conditions de production et de diffusion de son ouvrage, des représentations répandues dans leur milieu, tout en leur donnant l'illusion de les amener ailleurs, de les dépayser alors qu'elle ne fait que leur envoyer un reflet de leurs propres préjugés, les pires.

Elle rejoint ainsi et nourrit des représentations véhiculées par les médias de masse qui alimentent et maintiennent une atmosphère d'islamophobie.

On objecterait que de tels soucis sont le propre de l'exploitation du texte littéraire dans une perspective ethnographique, déjà remise en cause par des didacticiens pour ses insuffisances. La référentialité du texte demeure cependant un premier degré de lecture que beaucoup d'enseignants ne dépassent pas malgré le beau discours théorique des didacticiens qui prônent des démarches plus analytiques et savantes. En dénonçant un usage pareil du texte littéraire, Mazauric reconnaît, cependant, qu'il s'agit d'une pratique répandue surtout lorsqu'il est question de littérature francophone.

« La dérive est d'autant plus inquiétante qu'elle est courante chez des acteurs moins avertis, enseignants praticiens et non didacticiens et formateurs, qui ont trop souvent tendance à lire et faire lire les textes francophones comme autant de reportages ethnographiques et pittoresques, réservant la lecture littéraire savante et sérieuse à la littérature nationale. » (Mazauric, 2004 : 327)

Que l'on se limite aux premières opérations de décodage ou que l'on les dépasse pour des interprétations plus profondes, le premier sens marque les esprits et les analyses ultérieures ne le remettent pas forcément en cause. D'autant plus que certains textes littéraires, de par leur limpidité, ne sont pas très appropriés à une démarche interprétative.

Il s'agit dès lors de se poser des questions quant à la pertinence du texte choisi et au résultat que l'on désire atteindre. Dans quelle mesure peut-on considérer le texte littéraire francophone comme un médiateur interculturel lorsqu'il se réduit parfois, à cause de la volonté de l'auteur de se conformer aux canons idéologiques de son lectorat, à une sorte de reflet de leurs propres idées reçues, de leurs propres représentations, voire à une image altérée de leurs pensées. Peut-on toujours le considérer comme un espace privilégié de lecture des identités quand il met en avant des identités déformées?

« *Vivre l'altérité à travers une fiction* » pour reprendre l'expression d'Abdallah-Preteille exige d'abord que le produit littéraire étudié soit plus ou moins représentatif de cette altérité. Si une fiction ne renvoie pas une image fidèle de la réalité, elle s'y réfère quand même, elle altère sans falsifier. Le miroir de Stendhal est certes déformant, ceci semble faire l'unanimité. Mais de déformant à réducteur voire à mensonger, y-a-t-il une différence? Déformant, dirait-on, parce que n'étant pas "l'unique" sans, pourtant, aucune intention préalable de truquage, de falsification, mais qu'en est-il des représentations stéréotypées? Volontairement truquées? Réductionnistes et faisant fi des principes élémentaires de tout échange interculturel?

Parlant de perception interculturelle, Séoud (1997 : 146) affirme préférer parler, à la suite de Besse qu'il cite, de « *mécompréhension* » plutôt que d'« *incompréhension* », car le problème, selon lui, ne serait pas que le sujet ne comprend pas l'autre, mais qu'il croit le comprendre alors que ce n'est pas le cas.

Or, peut-on exercer un apprenant à la décentration en faisant usage de textes produits - il est vrai - par des auteurs ayant des origines autres, mais nourrissant son égocentrisme et son repli sur soi? Peut-on sensibiliser un sujet à l'arbitraire de son système de références en l'adoptant?

Abdallah-Preteille résume ainsi ce qu'elle appelle « *la plus grande leçon de l'interculturel* » : « *pour nouer avec l'étranger des rapports d'échange, de partage, d'égalité, de respect, il est indispensable de disposer d'un ancrage culturel propre, de se sentir appartenir à une communauté propre ...* » (1996 : 163)

Or, un écrivain francophone qui fait tout pour valoriser largement la culture du natif au détriment de sa culture d'origine, à laquelle il fait subir un dénigrement systématique dans son œuvre, est-il le mieux désigné à voir sa production utilisée comme support pour une exploitation interculturelle en classe de langue? D'ailleurs pourrait-on parler d'échanges culturels lorsque cet écrivain se fait le porte-parole des stéréotypes les plus tenaces, des représentations les plus figées et réductionnistes et qu'un cours exploitant la compétence interculturelle est censé lutter contre?

Selon Klifi, il importerait dans un cours de langue-culture, « à défaut d'un séjour dans le pays de l'autre [...] de bannir systématiquement les textes qui cautionnent le fanatisme, qui incitent à la haine ou au refus de l'Autre » (2007: 95) qui risquent de nuire aux « chances de dialogue et de compréhension mutuelle ».

L'interculturel est basé sur l'échange, un « don-contre-don », « un dialogue entre des appartenances » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 163), si l'un des partis renie ses appartenances ou les dénigre volontairement pour des raisons matérielles, morales ou autres, il n'aurait rien à donner et donc ne serait pas habilité à pendre part à ce genre d'échange.

Conscient du caractère non fixiste des cultures, de leur inéluctable métissage, nous pensons, pourtant, que le fait de poser l'ancrage culturel comme préalable à tout véritable dialogue interculturel nous éviterait « l'absurdité d'une communication culturelle sans culture, d'un échange sans monnaie » (Rogues et Corbin, 2007: 43-44)

Des auteurs de livres, qui pour se tailler une renommée d'écrivain, trouver un éditeur, faire vendre leurs livres, se faire inviter sur les plateaux de télé, n'ont pas de mal à écrire ce qui fait le plaisir de leur éventuel lectorat, à tout faire pour gagner leur faveur, à jouer la note qui fait sensation, à reprendre les représentations que tiennent à véhiculer les médias de masse; des étrangers, qui, arrivant en France deviennent plus royalistes que le roi, il n'en manque pas. En quête de reconnaissance, de succès, de renommée, ils sont prêts à tout.

Utiliser leurs productions littéraires lors d'un cours de langue dans une perspective interculturelle pour lutter contre l'ethnocentrisme, pour sensibiliser les apprenants à l'altérité, leur apprendre à relativiser leurs certitudes et favoriser leur décentrement serait simplement absurde, à moins que l'exploitation ne vise à les sensibiliser plutôt aux mécanismes qui régissent le fonctionnement des stéréotypes, leur précarité et « la vision ethnocentrique et manichéiste du monde qui le sous-tend » (Zarate, 1986 : 66), ou d'une manière plus générale, à ce que Blanchet appelle les stratégies identitaires et par lesquelles il désigne les « attitudes ou comportements, conscients ou inconscients, adoptés lors [des] processus [positifs ou négatifs] de changements [culturels] » (Blanchet, 2007 : 24). Dans ce cas, une bonne connaissance des cultures en jeu est indispensable pour mener à bien ce genre d'études. Replacer, alors, le texte dans son

contexte socio historique et souligner l'impact qu'aurait eu ce contexte sur l'écrivain, remonter aux origines des enjeux affectifs et identitaires qui régissent le texte seraient nécessaires pour comprendre le positionnement arbitraire pris par ce dernier. Dans ce cas, « *le contenu (forcément ambivalent et susceptible de retournement)* » céderait le pas à « *la manière dont ces stéréotypes prennent place dans une stratégie argumentative de valorisation ou de dévalorisation.* » (Mazauric, 2004 : 330)

Finalement, toute littérature ne se situe pas au-delà du bien et du mal comme certains pourraient le penser. Il y a de fortes possibilités que des enjeux politiques et idéologiques soient à la base des choix institutionnels des corpus à enseigner. Par exemple, Mazauric (2004 : 305-306) parle d'enjeux politiques et idéologiques pour expliquer la marginalisation des écrits francophones dans les programmes d'enseignement hexagonal. En fait, toute œuvre d'art placée au service d'un message ou comportant une charge idéologique quelconque ne peut être, par la nature des choses, exempte des jugements du bien et du mal. Le caractère esthétique de l'œuvre ne peut pas évacuer cette charge idéologique qui en tire partie. L'art pour l'art ne serait, selon nous, qu'un bastion derrière lequel certains écrivains auraient tendance à se retrancher pour ne pas voir le contenu de leurs œuvres mise en cause.

A ce propos, nous concluons par les mots de Veck parlant de l'enseignement de la littérature:

« Les finalités d'éducation éthique et esthétique de la discipline, passées au second plan pour des raisons d'obsolescence idéologique, ne cessent silencieusement de faire retour, tant il est vrai que l'abord de la littérature ne peut se réduire à l'approche de catégories purement formelles. [...] Le choix – s'il faut choisir – devrait pouvoir s'effectuer en toute conscience des implications qu'il comporte, ce qui ne semble pas être le cas. » (1996 : 179)

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER L. (1996) *Education et communication interculturelle*, PUF.

BERTHELOT, R. (2011) *Littératures francophones en classe de FLE, pourquoi et comment les enseigner?*, l'Harmattan.

BLANCHET, Ph., (2007), « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique » in Maria Diaz, O., et Blanchet, Ph., (Dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue Synergies Chili n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, p.21-27. Version en ligne : <http://ressources-cla.univ-fcompte.fr/gerflint/chili3/blanchet.pdf>

COLLES, L., (2010), *Islam - Occident: pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Bruxelles, EME.

CUQ, J-P dir. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.

DUMONT, R. (2008) *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*, l'Harmattan.

FIEVET, M, (2013) *Littérature en classe FLE*, CLE International.

GAUVIN, L., (2007), *Écrire, pour qui ? L'écrivain francophone et ses publics*. Paris: Karthala.

KLIFI, M., (2007), "Confluences littéraires" in Collès et al. (dir.), *Didactique du FLE et de l'interculturel: littérature, biographie langagière et médias*, Bruxelles: E.M.E.

MAZAURIC, C. (2004), "Le lecteur d'Afrique : contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire". Thèse de doctorat. Littérature française. Université de Toulouse-Le-Mirail.

ROGUES, J.P. et CORBIN, S. (2007), "La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales" in Collès et al (dir.), *Didactique du FLE et de l'interculturel: littérature, biographie langagière et médias*, E.M.E.

SEOUD, A., (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier-Didier : CREDIF.

VECK, B. (1996), « Enseignement de la littérature : valeurs, savoirs et savoir-faire », in Jean-Louis Dufays et al., *Pour une lecture littéraire 2 – Bilan et confrontations – Actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages ? »* (Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995), Bruxelles, De Boeck Ducleot.

ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.