

Marie-Françoise Berthu-Courtivron

CELLAM, Université de Rennes (France)

<https://orcid.org/0000-0003-2200-1541>

mf.berthu-courtivron@univ-rennes2.fr

Marie-Françoise Bourvon

LIDILE, Université de Rennes (France)

<https://orcid.org/0000-0002-8359-9068>

marie-francoise.bourvon@univ-rennes2.fr

Élisabeth Richard

LIDILE, Université de Rennes (France)

<https://orcid.org/0000-0003-2115-9128>

elisabeth.richard@univ-rennes2.fr

Les récits littéraires d'apprentissage : un corpus pour la didactique du FLE

Literary stories of learning: a corpus for FFL didactics

If language biography „is based on the individual's ability to recount the constituent elements of his or her experience in the linguistic and cultural domains” (Molinié, 2006: 1), we argue that this ability to recount is exemplary among allophone authors who have become writers in French and that their language (auto)biographies constitute a corpus that should be promoted for the teaching of literature in FLE. Each author is in fact an autobiographer who, text after text, continues to „re-appropriate his or her own language history as it has been constituted over time” (Perregaux, 2002: 83). The works, written by learners who have already become authors, all recount the hazards of learning French, whether in an institutional or informal context, and the difficulty of the in-between languages and cultures (Alcoba, Alexakis, Cheng, Djavann, Huston, Kang, Svit, Wei-Wei...). These works are all marked by doubling and interlocution, and even when French has been known for a long time,

by the omnipresence of reflection on language. For the learner who has become a writer, language is no longer just a tool but becomes a theme. The problem of writing in French thus continues to underlie the works explicitly: whether it is a question of the authors asserting their linguistic expertise in creation or showing the way to otherness.

Keywords: didactics of French as a foreign language, literature of migration, language autobiography, interlocution

Słowa kluczowe: dydaktyka języka francuskiego jako obcego, literatura migracyjna, autobiografia językowa, interlokucja

Nous avons choisi pour le MOOC « Enseigner la littérature en FLE »¹, qui constitue l'un des livrables du projet européen Declame'fle², un corpus d'auteurs et d'autrices dont le français n'est pas la langue 1, et qui pourtant écrivent en français³. Dans ce corpus, nous avons en premier lieu sélectionné des textes qui racontent l'apprentissage du français. Nous montrerons ici dans quelle mesure ces textes, qui disent les difficultés, mais aussi les réussites de l'apprentissage sont des « (auto)biographies langagières » (Molinié 2006, Perregaux 2002).

Chaque auteur·e en effet est un·e autobiographe qui, texte après texte, continue de « se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83, cité par Thamin et Simon, 2011 : 23). La biographie langagière suppose des interactions, entre pairs par

¹ <https://didaclang.fr/>

² <https://declamefle.hypotheses.org/>

³ Pour plus d'informations sur le projet Declame'fle et le MOOC « Enseigner la littérature en FLE » on pourra se reporter à :

- Richard É., Bourvon M.-F. (sous presse), « *Un corpus de récits d'apprenants-écrivains pour la didactique du FLE ou comment apprendre de l'apprenant* », *L'apprenant en langue et dans les métiers de la traduction*, LIDILE 3874, Rennes 2, 31 janvier-2 février 2019.
- Berthu-Courtivron M.-F., Bourvon M.-F. 2021, « *Écriture de l'exil : un renouveau pour l'enseignement de la littérature en FLE* », « Actes du 3^{ème} congrès européen Colloque de la FIPF, Français passion pour demain ! Regards croisés sur la place du français dans des sociétés en mutation », 4-8 septembre 2019, Athènes. En ligne : https://www.uoa.gr/to_panepistimio/apostoli_politikes_kai_dimosiemata/ekdoseis/ekdoseis_ekpa/ [consulté 10.5.2022].
- Berthu-Courtivron M.-F., Bourvon M.-F. 2020, « *Écrit littéraire et perspectives orales : au-delà du paradoxe* », « Les Cahiers du FoReLLIS, Formes et représentations en linguistique, littérature et dans les arts de l'image et de la scène », Poitiers. En ligne : <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=727> [consulté 10.5.2022].

exemple, et comme toute construction autobiographique, un dialogue entre l'énonciateur-rice et lui-elle-même. Elle suppose aussi, en didactique, une réflexivité qui relève de la métacognition. Après avoir rappelé la genèse du concept de « biographie langagière », nous montrerons que les textes de notre corpus relèvent bien de cette catégorie, parce qu'ils relatent les débuts de l'apprentissage linguistique et que par-delà, ils mettent en scène les questionnements de l'apprenant-e de FLE devenu-e écrivain-e de langue française. Car écrire en français, pour un sujet d'origine allophone, c'est « un double éloignement » : « d'abord en français, ensuite écrire » ; « j'avais besoin de rendre mes pensées *deux fois* étranges » dit la narratrice de N. Huston (*LP*, 212). Ce récit du second exil inspire aussi l'autobiographie langagière : après avoir été une mise en abyme de la réflexion sur la langue souvent orale (un-e écrivain-e se montre en train d'apprendre à parler...), l'œuvre recueille le récit du passage non seulement à l'acte d'écrire, mais à une œuvre construite sur le temps. Dans tous les cas, l'autobiographie langagière se met en scène à travers des interlocutions diverses.

1. L'(auto)biographie langagière : un concept à éclaircir

M. Molinié (2006) estime que l'intérêt pour les biographies langagières correspond à une volonté institutionnelle d'articuler « parcours de vie » et « parcours d'apprentissage », volonté apparaissant avec la création, en 1991 pour sa première version, du Portfolio européen des langues qui « se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe et de l'acteur social » (Thamin, Simon, 2011 : 19). Par ailleurs, le Portfolio des langues, dans la continuité des travaux du Conseil de l'Europe entend « valoriser les compétences linguistiques acquises hors des structures d'apprentissage traditionnel, ainsi que les compétences partielles et les expériences interculturelles » (*ibid.* 21).

Sont mises en avant la « responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis de ses propres processus d'apprentissage » et « l'explicitation des opérations mentales lui permettant de mener une auto-évaluation interne » (Molinié, 2013 : 180) ; à cela s'ajoute la prise en compte de l'apprenant-e en tant qu'*acteur social* :

L'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures [...] sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) (Barbot, 2000 : 116, cité par Molinié, *ibid.* 180).

Pour G. Lüdi (2002), la biographie langagière entre dans la catégorie récit de vie, sa particularité étant qu'« une personne se raconte autour d'une thématique

particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83).

En sociologie et en sociolinguistique le *récit de vie* demande des rencontres et des entretiens entre le sujet et la personne qui mène l'enquête. En didactique, les expériences menées en cours de FLE signalent aussi les « entretiens avec des pairs » (Perregaux, 2006) de l'apprenant·e (auto)biographe, avant le passage à l'écriture, et la prise en compte de l'avis du groupe classe lors de la réécriture (de Dominicis, 2006).

Par ailleurs, la lecture de ses propres textes conduit l'apprenant·e (auto)biographe à « prendre de la distance » et ainsi « devenir un lecteur efficace, exigeant et constructif » (*ibid.* 20). Perregaux (2006 : 33) note que Marta, (auto)biographe et future institutrice en fin de formation, qui a appris le français en Suisse à l'adolescence après avoir vécu en Espagne, « s'exprime par le *Je* en parlant de ses expériences en lecture notamment » mais qu'« elle est "Marta" ("Elle"), lorsqu'elle analyse sa narration ». Elle explique : « J'ai senti le besoin de me décentrer moi-même en utilisant mon prénom comme si j'étais quelqu'un d'autre, notamment un parmi les sujets que j'ai interviewés pour le recueil de mon matériel d'analyse » (*ibid.* 33).

On le voit, l'(auto)biographie langagière est le fruit d'interactions et d'interlocutions. Elle est aussi ce lieu où le « jeu du *double moi* crée un espace où penser autrement devient possible » (*ibid.* 33).

Dans quelle mesure les textes de notre corpus constituent-ils des (auto)biographies langagières ? S'il n'est pas possible de savoir s'ils sont le fruit d'entretiens avec autrui, on peut cependant constater qu'ils mettent en scène des interactions où s'exprime un *double moi*. Dédoublement et/ou interlocution, car de fait « tout langage même intérieur est dialogique » (Dubar, 2001 : 212, cité par Molinié, 2011 : 77). L'interlocution se fait entre les deux *moi* de l'auteur·e/narrateur·rice, l'énonciateur·rice « circul[ant] à travers les facettes de son identité » (*ibid.* 76), entre les *moi* de l'apprenant·e.

2. L'(auto)biographie langagière et le récit d'apprentissage

Si l'on reprend la distinction établie par le Conseil de l'Europe entre apprentissage institutionnel et non institutionnel – « curriculum scolaire » vs « curriculum existentiel » (CECRL, 2001 : 133) – force est de constater que le second est bien plus présent dans nos textes.

2.1. Un apprentissage institutionnel marqué par l'absence d'interaction

Les rares scènes qui se situent dans une salle de classe sont brèves, qu'il s'agisse de la narratrice de *L'Analphabète* à l'université de Neuchâtel (Kristof), de Roxane à l'Alliance française de Paris (Djavann, *CPEF*) ou de la narratrice de *L'Étrangère* (Eun-Ja Kang) dans son université coréenne. Les deux dernières regrettent l'absence d'interactions avec les autres apprenant-e-s (*CPEF*, 39) et avec l'enseignant (*E*, 202). « Dépitée » par le monologue de l'enseignant qui n'est interrompu par aucune adresse à son auditoire, la narratrice de *L'Étrangère* pose alors une série de questions en *il*, puisque le *vous* de la « conversation » est impossible, mais aussi des questions qu'elle s'adresse à elle-même : « Est-ce avec lui que j'apprendrai à parler le français ? » (*E*, 202) Cette interlocution entre la narratrice et elle-même la conduit à un jeu de questions/réponses où les réponses sont elles aussi interrogatives, menant l'absence de communication à son paroxysme : « De quoi est-il si fier ? De savoir parler sa langue maternelle ? Pourquoi nous dédaigne-t-il ? Parce que nous ne comprenons pas sa langue maternelle ? » (*E*, 202)

2.2. Un apprentissage hors institution marqué par l'interlocution et/ou le dédoublement

Dans notre corpus, c'est paradoxalement en l'absence de tout interlocuteur-riche extérieur-e que l'échange devient possible. La narratrice de *L'Étrangère* met ainsi en scène son dédoublement : le *moi* de la raison, au moyen d'une liste d'interrogatives, égrène les difficultés de la langue française, interrogatives auxquelles le *moi* de l'apprenante répond en *je* par l'affirmation de sa motivation :

Les règles de grammaire sont inextricables ? Je les démêlerai une à une. La conjugaison des verbes est compliquée ? Je la maîtriserai complètement. Sa syntaxe est difficile ? Je viendrai à bout de ses difficultés (*E*, 152).

Le sémantisme des verbes « démêler », « maîtriser », « venir à bout » renforcé par l'emploi du futur, détruit un à un les obstacles que le *moi* de la raison oppose au *moi* de l'apprenante, qui a ici réponse à tout.

Chez Ch. Djavann, c'est la solitude qui déclenche le processus : « N'ayant personne à qui parler » Roxane se met à « se parler toute seule », « à se tutoyer », « à se dédoubler » (*CPEF*, 51). Dans un texte écrit à la 3^{ème} personne, l'héroïne devient alors, à la fois et tour à tour, le « je » de « la Roxane persanophone », le « tu » de l'« apprentie francophone » et « une troisième Roxane arbitre [reprochant] sans cesse à la Roxane persanophone son inaptitude à être la Roxane francophone »

(CPEF, 51). Ce trouble de l'unité du *moi* se fait dans une violence liée au trauma du passé chez le personnage. Mais c'est la force positive de l'inconscient dont s'émerveille la narratrice de L. Alcoba : « Sans m'en rendre compte, comme ça. J'ai pensé et parlé en français en même temps. » (BA, 134) À la mention du *ça* s'ajoute le pronominal de sens passif de « je me suis entendue demander [...] » (*ibid.* 134), signalant la coexistence des deux *moi* de la narratrice qui se surprend à parler français juste après avoir achevé la lecture du livre de Queneau, « la tête encore posée sur *Les Fleurs bleues* » (BA, 133).

Mais le lien entre apprentissage et littérature prend aussi la forme d'interlocutions entre apprenant-e-s et modèles littéraires. Chez Ch. Djavann, il s'agit d'un échange épistolaire, privé de réception, entre Roxane et Montesquieu ; chez Nasimi, il prend la forme d'un échange oral en réception, privé d'émission, avec Balzac et Baudelaire. Ils dialoguent tous deux avec les morts, font revivre de façon presque fantastique les auteurs français du passé : Ch. Djavann en écrivant à un mort, Nasimi en allant sur la tombe des écrivains et en les faisant revivre autour de lui : « J'ai cru entendre une voix qui montait de ce jardin de fantômes et répondait à toutes mes questions. » (AP, 38) Cette gestion des auteurs français ressuscités par le biais de la quête étrangère compense le silence de l'immigré-e qui invente une forme de communication pour survivre. La narratrice de *L'Étrangère*, quant à elle, avant même de lire le texte, entre en interlocution avec le héros de Saint-Exupéry : « Je tombe immédiatement amoureuse du petit prince qui me salue debout sur une planète. Qu'est-ce que tu fais là, mon prince ? » (E, 136). On le voit, l'(auto)biographie langagière est aussi autobiographie de lecteur-riche, « retour réflexif sur sa relation aux livres et à la littérature » (Rouxel, Brillant Rannou, 2020 : 281).

J. David (2006 : 155) affirme à juste titre « que l'écriture permet, conforte, voire construit ou reconstruit la narration autobiographique », l'écriture étant « par essence une pratique réflexive ». La particularité des auteur-e-s de notre corpus est qu'il-elle-s rendent compte de cette réflexivité. La didactique des langues fait état de son intérêt pour l'apprentissage de la métacognition, de la prise de conscience des façons d'apprendre, dont rendent compte les biographies langagières des apprenant-e-s. Mais nous constatons que pour nombre de nos auteur-e-s, reconnu-e-s, publié-e-s, la langue d'écriture continue d'être interrogée.

Lorsque que l'on demande au narrateur, écrivain confirmé, de *L'Enfant grec* : « Pourquoi écrivez-vous donc à la première personne ? » (EG, 115), il retourne la question à ses mains, les « interroge ». La question, mise en abyme, fait de la main droite l'agente du scripteur : le dédoublement est littéralement représenté par l'« image », l'ombre des mains et des cheveux sur la page blanche, ombre qui disparaît à mesure que les personnages prennent place et que l'histoire s'écrit.

Par ailleurs, alors qu'il regrette que les auteur·e·s ne parlent presque jamais de leur « métier » ni ne théorisent leur expérience de l'écriture, le narrateur suggère que l'histoire racontée a moins d'intérêt que « l'aventure de son élaboration même » (*EG*, 116). Il revendique ainsi la dimension métatextuelle de son récit qui « invite à une prise de conscience critique de lui-même » et « appelle l'attention du lecteur sur le fonctionnement de l'artifice de la fiction » (Lepaludier, 2003 : 9).

Pour l'apprenant·e devenu·e écrivain·e, la langue n'est plus seulement un outil mais un substrat auto-réflexif qui inspire toute l'œuvre.

3. Omniprésence de la réflexion sur la langue plusieurs décennies après l'installation en France des écrivain·e·s allophones

N. Huston habite en France depuis un « quart de siècle » (*NP*, 15) ; A. Djébar est « écrivain depuis trente ans » (*VQA*, 51) et V. Alexakis depuis quarante. Tou·te·s poursuivent leur autobiographie langagière.

3.1. Prise de distance vis-à-vis des modèles linguistiques via une interlocution critique

Nos auteur·e·s ont acquis une maturité suffisante pour se permettre de critiquer la superficialité des gens natifs à travers une interlocution désormais remise en cause.

3.1.1. Désaveu des stéréotypes culturels liés à la pratique de la langue

N. Huston dénonce les « questions stupides » auxquelles sont « éternellement exposés » les expatriés : « "Vous sentez-vous française maintenant ?" me demande-t-on souvent. » (*NP*, 17) L'inanité de cette question en suscite une série d'autres dans le texte, qui restent rhétoriques et sans réponse (« Cela voudrait dire quoi, se sentir français ? » *NP*, 17) Le narrateur de V. Alexakis reproduit aussi les questions étonnées que lui posent les Français·es sur son œuvre, et auxquelles il n'a pas non plus de réponse :

Tant pis si je dois m'entendre poser, jusqu'à la fin de mes jours, la question :
- Ah bon ? Vous écrivez en français ? (*PA*, 250–251).

Reproduire l'interlocution avec des personnes natives est une façon implicite de dénoncer leur naïveté et leur incapacité à concevoir l'Autre, tout en constituant la meilleure stratégie narrative d'évitement.

3.1.2. Désaveu de la censure linguistique normative

Ayant commis une malencontreuse liaison inappropriée, le narrateur de V. Alexakis se voit corriger sa prononciation par une interlocutrice qu'il compare à « une institutrice s'adressant au plus arriéré de ses élèves » (*PA*, 96). La même rigueur puriste est dénoncée chez N. Huston, par une interlocution également moqueuse.

Les Français guettent... ils sont tatillons, chatouilleux, terriblement sensibles à l'endroit de leur langue... [...] Non, mais... vous avez dit " une peignoire „ ? " un baignoire „ ? " la diapason „ ? " le guérison „ ? J'ai bien entendu, vous vous êtes trompé ? (*NP*, 33).

Le discours répété suggère chez les Français·e·s une quasi-jouissance suspecte et cruelle à épingler la faute (suggérée pourtant comme minime vu la proximité phonétique des mots). Honteux au début de son apprentissage, le sujet allophone a gagné suffisamment d'assurance pour se défendre et, même, passer à l'offensive par l'ironie, tournant en ridicule une manie culturelle inconsciente et prenant sa revanche sur l'autorité détentrice de la norme.

3.2. Le dédommagement de l'exilé·e / une expertise linguistique nouvelle

L'étrangéité linguistique est progressivement assumée.

3.2.1. La revalorisation de l'accent

Au début la honte de parler avec accent vouait les apprenant·e·s à une interlocution crucifiante (Alcoba, *BA*, 84). Au fil du temps N. Huston – qui se situe dans une deuxième « phase » classique après dix ans en France, celle où, après l'euphorie, on « se souvient soudain de tout ce qu'on a abandonné » (*LP*, 195) – assume son accent et le revendique même, quitte à s'éloigner de sa fille « qui, elle, sera française jusqu'au bout des ongles et parlera sans accent » (*LP*, 13). Le refus de l'assimilation linguistique s'énonce donc au détriment de l'unité familiale. V. Alexakis lui-même analyse cette prise de distance progressive :

Au temps où je cherchais du travail à Paris, j'imitais assez bien l'accent français, de sorte qu'on ne devinait pas toujours que j'étais étranger. Plus tard j'ai désapprouvé mon mimétisme et je n'ai plus tenté de dissimuler mes difficultés de prononciation. Je parle avec de plus en plus d'accent [...] (*PA*, 97).

Ce qu'il faut bien nommer une régression linguistique est, en contexte d'apprentissage, une donnée paradoxale et perturbante. Elle confirme, si besoin

était, le rôle du facteur psychologique et émotionnel dans l'intégration de l'étranger-e. En tous cas, en récusant son imitation première (pourtant légitimée par la nécessité de l'intégration professionnelle), le narrateur désavoue désormais l'apprentissage comme artifice théâtral, mise en scène qui détournerait de l'authenticité profonde.

Progressivement le sujet naturalisé évolue d'une simple posture réactive de défense vers une acceptation plus positive. Il s'éloigne de l'interlocution polémique pour inaugurer un mode de dialogue plus réconcilié, délivré de la controverse, qui restera le fondement de sa biographie langagière.

3.2.2. Une interlocution nouvelle avec la langue française

On se souvient du temps où la jeune apprenante de L. Alcoba s'imaginait en « communication silencieuse » avec les voyelles (BA, 84). Le besoin d'établir des liens personnels avec la langue française subsiste avec le temps, mais gagnant en maturité, il se déplace d'un simple exercice de maîtrise de la langue à l'objectif de construire un corpus littéraire. Dans un dialogue imaginaire, le narrateur de V. Alexakis songe à une mise au point de sa pratique qui deviendrait l'objet même de son œuvre ; il pense avoir « besoin d'une explication avec la langue française », « besoin de converser sereinement avec elle » (PA, 45). La langue ainsi personnifiée devient partenaire de l'écriture :

[...] j'ai parfois l'impression pendant que j'écris que le français songe déjà à la suite du texte, qu'il va me faire des suggestions aussitôt que j'aurai terminé la phrase en cours (PA, 16).

C'est de ce nouveau dialogue que se nourrit l'œuvre de la maturité : l'ancien allophone se réconforte de cette interlocution substitut. Il extrapole une bienveillance de la langue qui prendrait elle-même en charge l'acte créateur et qui, après avoir longtemps refusé de se livrer, gratifie le néophyte d'une complicité accrue, dans laquelle n'entrent pas aussi finement les sujets natifs.

3.2.3. Le leitmotiv de l'interlocution dans les titres

Il est frappant de comparer les titres des auteur-e-s issu-e-s de l'immigration qui continuent – pendant des décennies – à réfléchir au bouleversement total produit dans leur vécu par le changement de langue :

- Nancy Huston, Leïla Sebbar, *Lettres parisiennes*, 1986
- Claude Esteban, *Le Partage des mots*, 1990
- Assia Djebar, *Ces voix qui m'assiègent*, 1999

- François Cheng, *Le Dialogue*, 2002
- Alain Mabanckou, *Le Monde est mon langage*, 2016

L'œuvre atteste de la volonté de dialoguer. Si les trois premiers titres suggèrent la primauté de l'échange dans un contexte interculturel, celui de F. Cheng prélude à une métamorphose linguistique : l'exilé chinois va, grâce à l'héritage du Tao, « inaugurer un dialogue plus radical » (*D*, 38), fondé « sur la reliance qui permet la circulation et l'interaction » entre les unités du vivant (*D*, 17). L'interlocution devient une philosophie de vie.

L'horizon s'ouvre d'une autre façon dans le titre d'A. Mabanckou, le plus contemporain : l'idée n'est plus tant de communiquer, d'être en interlocution, que d'ouvrir ses capacités langagières à l'universel pour transcender les frontières.

3.2.4. La prise en charge de la fonction de linguiste

Chaque écrivain-e se livre à une analyse contrastive des langues, étayée d'exemples précis, et liée à sa pratique personnelle : V. Alexakis compare les suffixes français et grecs (*PA*, 248–249) ; Ch. Djavann, les articles en farsi et en français (*CPEF*, 57) ; Wei-Wei, les sons et le genre en français et en chinois (*FZ*, 61–62, 75–76) ; N. Huston, son utilisation différente du français et de l'anglais en fonction de son humeur (*NP*, 61). Ce qui entraîne la question fondamentale que se pose Wei-Wei, de savoir si « notre langue nous façonne à son image » ou si c'est « nous qui la forçons à la nôtre » (*FZ*, 75), tentant d'évaluer la part de modification identitaire – et donc de liberté individuelle – dans le fait de changer de langue. F. Cheng, quant à lui, va expliquer indirectement pourquoi chez Huston le français est réservé spontanément aux échanges intellectuels, en cernant objectivement les raisons qui font du français une langue cérébrale sur le plan structurel, syntaxique ou lexical (*D*, 35). Chaque volet de l'analyse linguistique est détaillé dans une comparaison exhaustive des différences. Sa méthode se veut impartiale puisqu'il ne s'agit pas de tourner en dérision, à la manière de Huston, mais bien plutôt – par un va-et-vient constant d'une langue à l'autre – de les faire dialoguer avec gravité. Et sur le plan philosophique, s'il reconnaît la notion de Sujet comme « admirable acquis de l'Occident », il lui trouve quand même l'inconvénient de fonder un « individualisme à outrance » (*D*, 88). Il met ainsi en valeur les vertus de chaque culture, premier stade d'une tolérance exemplaire d'abord attribuée à une langue et, par-delà, à tout un peuple.

3.3. Dépassement dans et par la langue

Tout d'abord, l'œuvre dresse un bilan de la division intérieure, à la suite de l'exil, par la rhétorique d'un entre-deux assumé et même revendiqué. Les auteur·e·s mettent en scène une arithmétique de l'unique et du double. Pour Makine, la réalité reste « scind[ée] en deux » (*TF*, 249). Nina Bouraoui dit « venir de deux familles que tout oppose », avoir « deux flux » en elle (*MMP*, 52). Pour Esteban, la parole, « naguère unique », se fait « double » (*PM*, 11). A. Maalouf se dit « à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues » (*IM*, 11). Pourtant, avec le temps, la dualité assumée grâce à l'écriture délivre de l'angoisse : à l'interrogation identitaire (on lui demande s'il se sent plutôt français ou libanais), le narrateur d'A. Maalouf ne craint pas d'affirmer son refus de choisir qui devient sa force :

Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée [...] (*IM*, 11).

Est explicite la volonté de réunifier les identités morcelées, de mettre fin à la soustraction négative (n'être même pas français) comme à la division arithmétique (être fractionné en deux) au profit d'une addition enrichissante.

Par ailleurs, les textes donnent à lire un retour décomplexé (mais toujours inquiet) à la langue *maternelle*. La narratrice de B. Svit qui se met à écrire en français au bout de vingt ans (*ER*, 29), trouve que « [s]on slovène n'est plus tellement alerte » (*ER*, 89). N. Huston déclare se heurter au même obstacle linguistique. Son retour à l'anglais s'écrit en termes d'interlocution frustrée : « Je l'avais délaissée trop longtemps, ma langue mère ; elle ne me reconnaissait plus comme sa fille » (*NP*, 61). La narratrice est donc isolée à la fois de sa fille biologique par son accent et d'une « mère » symbolique qui la renie. Le narrateur de F. Cheng est plus confiant car il reste lié à « cette vieille nourrice humble et fidèle » qu'est sa langue native (*D*, 79).

Le dilemme reste constant dans les œuvres, où s'élabore un compromis. Si le narrateur de V. Alexakis a lui aussi « pas mal oublié » sa langue première (*PA*, 13), il se met à citer fréquemment des mots grecs qui émergent au milieu de son texte français comme pour en saper les assises : « panégyriques » (*EG*, 206), « anévrysme » (« fallait-il l'écrire avec un *i* grec ? » *EG*, 25). Il conçoit le projet d'écrire sa prochaine autobiographie en grec : son livre *Paris-Athènes* devient dès lors un long dialogue méta-textuel avec lui-même sur cette impossibilité. De façon révélatrice, ce sont les liens familiaux qui font blocage : comment

« parler de [s]a mère en français » ? (PA, 45) À force d'hésiter sur la langue à utiliser dans le livre qu'il est en train d'écrire, il aboutit à une sorte de synthèse inédite et le paradoxe rend compte, avec humour, du projet littéraire utopique : « Je suis peut-être en train d'écrire en français un livre grec. » (PA, 243)

La narratrice de A. Djébar prolonge le défi en se donnant une mission d'une gravité assumée : il s'agit de détourner toutes les ressources de la langue au profit d'une synthèse interculturelle idéologiquement audacieuse : « [...] en littérature, l'occulté, l'oublié de mon groupe d'origine devait être ramené à la clarté, précisément dans la langue française. » Elle s'assigne « dans la langue dite de l'autre », un « devoir de mémoire », celui de faire revivre « un passé mort arabo-berbère » qui est le sien (VQA, 48). Cette mission nouvelle reçoit une fonction conciliatrice ayant des répercussions politiques profondes, puisqu'il s'agit d'utiliser la langue des colons pour faire revivre son peuple colonisé. De fait, le scrupule la tarade et elle craint « la double "trahison" » (VQA, 49). Cette obsession morale, accrue par l'enjeu politique, est fréquente chez les écrivain-e-s en exil : on la retrouve chez V. Alexakis quand il dit s'être « vivement reproché » d'avoir oublié la Grèce « à l'époque où elle avait le plus besoin qu'on se souvienne d'elle » (PA, 12).

Ainsi au début de l'apprentissage, le sujet ressentait de la honte lorsqu'il échouait à reproduire le modèle linguistique français ; mais lorsqu'il parle enfin couramment la langue adoptive, il ressent une culpabilité d'avoir abandonné sa langue natale : le parcours des « extracommunautaires » (Svit, M, 92), est toujours voué à l'« intranquillité » (Pessoa, que Djébar cite comme « l'étranger absolu » VQA, 197).

Tout ce processus aboutit à la création d'une forme nouvelle. Les métaphores marines rendent compte de la dualité fondatrice : la narratrice d'A. Djébar « tangue entre deux mémoires » (VQA, 51), le narrateur de Faye « tangue entre deux rives » (PP, 213). De même celui d'Esteban évoque « une sorte de vacillation, un balancement » (PM, 11). A. Djébar pousse plus loin l'originalité stylistique avec l'invention de néologismes composés. « L'entre-deux-langues » qui détermine son « tangage-langage » lui interdit le sur-place et l'oblige à un constant va-et-vient, un « aller-retour entre France et Algérie et vice versa, sans savoir finalement où est l'aller », « vers quels arrières aller : « un retour à venir » qui « à nouveau vous expulse » (VQA, p. 51). Les paradoxes s'accumulent dans le style télescopé d'une langue nouvelle, et la route est barrée aussi bien au niveau de l'espace que du temps.

À la métaphore spatiale s'ajoute l'oxymore végétal, figure de non-intégration. Si A. Makine parle de la « greffe française » restée vivace en lui (TF, 249), F. Cheng veut s'« arracher d'un terreau trop natif », qui continuera pourtant à lui servir « d'humus » (D, 38). Loin de ce jardinage finalement serein (D,

79), A. Djebbar accentue la violence de la métaphore : « déracinement lent et à l'infini, sans doute : comme s'il fallait s'arracher sans cesse. S'arracher en se retrouvant, se retrouver parce que s'arrachant... » (*VQA*, 49) Seules les figures de la contradiction et du chiasme peuvent rendre compte des tensions, du déchirement propre à l'être qui émigre de sa sphère natale vers une langue adoptive pour raconter, justement, son histoire d'origine.

Pour conclure rappelons qu'en 2007, L. Collès *et al.* (145) affirment, à propos des auteur-e-s de littérature migrante que « [l]a lecture de ce qu'on pourrait appeler leurs autoscopies linguistiques peut se révéler très enrichissante pour les apprenants FLE qui connaissent les mêmes crises identitaires et les mêmes affres langagières. » En plus de l'intérêt « d'un corpus contemporain non canonique » pour le FLE, L. Collès (2017) insiste sur les « conditions d'émergence » ainsi créées « d'un autre discours sociétal sur les migrants ». Si L. Collès se concentre sur la littérature francophone maghrébine, notre corpus élargit l'ère géographique et parallèlement se concentre sur l'apprentissage, montrant que le processus d'intégration n'est jamais acquis : la biographie langagière reste l'écho de ce dilemme. Nous voyons que chacun-e de nos auteur-e-s a développé sa propre parade face à l'insécurité linguistique induite par le changement de langue : N. Huston exerce un esprit de dérision autant qu'une posture de légèreté contrôlée ; A. Djebbar investit un dépassement stylistique ; V. Alexakis consacre plusieurs livres à la réflexion méta-textuelle (s'auscultant en train d'essayer d'écrire) et F. Cheng relie langue et philosophie, montrant que « le langage confère la "légitimité d'être" » (*D*, 29). Apparaissent alors clairement les répercussions existentielles d'un apprentissage doublé d'un départ du pays, voulu ou non. Les « étrangers d'expression française » (*PA*, 17), face aux multiples embûches qui les guettent, sont condamnés à vivre dans cette prudence et cette inquiétude toute leur vie, et apprennent aussi à la population native à s'ouvrir à l'altérité. Ce sont ces écrivain-e-s transhumant-e-s, issu-e-s de l'immigration, qui montrent le chemin au reste de l'humanité sédentaire. N. Huston nous met en garde avec sa verve habituelle : « dès qu'on est dans l'appartenance », « on est aussi dans la bêtise, le compromis, l'intolérance » (*LP*, 136). F. Cheng invite de façon positive son lectorat le plus loin vers le monde de demain, où la crispation communautaire et la kyrielle de conflits qu'elle entraîne seront résolues et où les gens auront compris qu'« on ne peut connaître sa meilleure part que grâce à la connaissance de la meilleure part de l'autre » (*D*, 83).

Décidément, les écrivain-e-s sont « les plus grands ambassadeurs » (comme le dit D. Kennedy lui-même immigré *MML*, 198), non seulement de la langue mais d'un savoir-vivre délicat et précieux, toujours soucieux de l'Autre, qui ne se laisse pas prendre au piège des certitudes identitaires.

Et si l'écriture dans la langue de l'autre ramène à une humilité fondamentale, celle-ci n'est pas dénuement mais richesse paradoxale et don généreux, ce que confirme B. Svit :

Il y a un attrait aussi dans le fait d'écrire dans une langue qui n'est pas la sienne. On mise sur sa vulnérabilité, on expose ses faiblesses, on enlève le vernis. C'est une façon de dire : voilà ce que je peux faire. Je n'ai pas de papier-cadeau, je n'ai que des cadeaux (*M*, 56).

LISTE DES AUTEUR·E·S ET DES ABRÉVIATIONS

- Alcoba Laura, *Le Bleu des abeilles*, Gallimard, coll. « Folio », 2017 : BA
Alexakis Vassilis, *Paris-Athènes*, Stock, 1989 : PA
Alexakis Vassilis, *L'Enfant grec*, Gallimard, coll. « Folio », 2014 : EG
Bouraoui Nina, *Mes mauvaises pensées*, Stock, 2005 : MMP
Cheng François, *Le Dialogue*, Desclée de Brouwer, 2002 : D
Djavann Chahdortt, *Comment peut-on être français ?*, Gallimard, coll. Folio », 2005 : CPEF
Djebar Assia, *Ces voix qui m'assiègent*, Albin Michel, 1999 : VQA
Esteban Claude, *Le Partage des mots*, Gallimard, coll. « L'un et l'autre », 1990 : PM
Faye Gaël, *Petit pays*, Grasset, Paris, 2016 : PP
Huston Nancy, *Nord Perdu*, Actes Sud, 2004 : NP
Huston Nancy, Sebbar Leïla, *Lettres parisiennes, histoires d'exil*, J'ai lu, [1986] 2006 : LP
Kang Eun-Ja, *L'Étrangère*, Seuil, 2013 : É
Mabanckou Alain, *Le Monde est mon langage*, Grasset, 2016 : MML
Makine Andreï, *Le Testament français*, Gallimard, coll. « Folio », 1995 : TF
Maalouf Amin, *Les Identités meurtrières*, Grasset, Paris, 1998 : IM
Nasimi Mahmud, *Un Afghan à Paris*, Les Éditions du Palais, 2021 : AP
Svit Brina, *Moreno*, Gallimard, 2003 : M
Svit Brina, *Petit éloge de la rupture*, Gallimard, coll. « Folio », 2009 : ER
Wei-Wei, *Une fille Zhuang*, L'Aube, 2006 : FZ

BIBLIOGRAPHIE

- Barbot M.J. (2000), *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE International.
Bertucci M.M. (2008), *Chronique de linguistique. Le récit de vie, outil heuristique de la connaissance des identités plurilingues dans des situations d'exil ou de migration*. « Le français aujourd'hui », n°161, 107–112. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0107> [consulté 10.5.2022].
Brillant Rannou N., Rouxel A. (2020), *Autobiographie de lecteur*, (in :) Brillant Rannou N., Le Goff Fr., Fourtanier, M.J., Massol, J.-Fr. (dir.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris : Champion.

- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Chalet Achour C. (2006), *Nancy Huston et ses langues*. « Français dans le monde. Recherches et applications », n° 39, 42–53.
- Collès L., Develotte Ch., Geron G., Tauzer-Sabatelli Fr. (2007), *Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias*. EME. InterCommunications.
- Collès, L. (2017), *Passage des frontières : Études de didactique du français et de l'interculturel*. Louvain-La-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- David J. (2006), *Autobiographie et réflexivité : synthèse et discussion, Autobiographie et réflexivité*, (in :) Molinié M., Bishop M.F. (dir.), *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, 143–160.
- De Dominicis M. (2006), *Voyage au pays des mots dans une cité francilienne Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. « Le français dans le monde. Recherches et applications », n° 39, 18–30.
- Dubar C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Lepaludier L. (2003), *Introduction*, (in:) Lepaludier (dir.), *Métatextualité et métatextualité*. Rennes : PUR, Interférences, 9–13.
- Lüdi G., Py B. (2002), *Être bilingue, 2ème éd. revue*. Bern : Peter Lang.
- Molinié M. (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. « Le français dans le monde. Recherches et applications », n° 39, 129–142.
- Molinié M. (2011), *Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique*. « Carnets d'Atelier de Sociolinguistique », n° 4, 65–82.
- Molinié M. (2012), *R comme Récit de vie*, (in :) Chalet Achour C., Riera B. (dir.), *Abécédaire insolite des francophonies*. Presses universitaires de Bordeaux, 419–433.
- Molinié M. (2013), *Postface*, (in :) Jeanneret T., Pahud S. (dir.), *Se vivre entre les langues*. Lausanne : Arttesia, 179–184.
- Perregaux C. (2002), *(Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues*. « Bulletin suisse de linguistique appliquée », n° 76, 81–94.
- Thamin N., Simon D. L., (2011), *Réflexions épistémologiques sur la notion de „biographies langagières“*. « Carnets d'Atelier de Sociolinguistique », n° 4, 15–33.

Received: 08.04.2022

Revised: 31.05.2022