


Sur les littératures dites 'francophones' et l'enseignement du français langue étrangère sous un regard du Sud Global en terres non francophones /
Sobre literaturas ditas 'francófonas' e o ensino do francês língua estrangeira sob um olhar do Sul-Global em terras não francófonas /
On 'francophone' literature and teaching the french as a language from a Global South perspective in non-francophone lands

*Josilene Pinheiro-Mariz**

Docteure en Lettres (Études Linguistiques, Littéraires et Traductologiques en Français) de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, et Post-docteure de l'Université Paris 8 -Vincennes-Saint Denis (2013), sur le texte littéraire écrit par des auteurs francophones en dehors de l'Hexagone. Professeure Associée à l'Unité Académique de Lettres de l'Université Fédérale de Campina Grande, travaillant sur son diplôme de licence en Lettres - Langue Portugaise et Langue Française et son diplôme de troisième cycle en Langue et Enseignement (Master et Doctorat).

 <https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

Reçu le 28 sept. 2023. Approuvé le: 20 oct. 2023.

Comment citer cet article:

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Sur les littératures dites 'francophones' et l'enseignement du français langue étrangère sous un regard du Sud Global en terres non francophones. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. spécial, p. 77-97, nov. 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10182932>

RÉSUMÉ

Cet article vise à mettre le point sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans une perspective du Sud global, mettant en relief cet enseignement au Brésil, une terre non francophone. Cette notion de Sud global, appartenant à des domaines tels la géographie, la politique, l'économie et aussi la littérature, entre autres, est indispensable pour penser notre espace brésilien où il existe une importante population utilisant le français comme langue d'études, de travail, ou de loisirs. On propose des réflexions sur l'enseignement du FLE dans ce pays d'une grande diversité culturelle et où la langue française occupe une place importante dans les milieux académiques, les établissements scolaires publics et privés. Face à cette réalité, on s'interroge : quel est notre projet en tant que professeurs de français langue étrangère au Brésil ? L'objectif est de discuter sur l'approche des littératures de langue française, dites 'francophones' comme un espace privilégié pour l'enseignement du français au Brésil. Ces discussions

*

 jsmariz22@hotmail.com

s'appuient sur les réflexions de Blondeau (2012) ; Allouache (2017) ; Mabanckou (2016 ; 2020) ainsi que sur la pensée du Sud global de Liu (2023), et Vergès (2017) pour situer notre point de départ des Afriques liquides. Nous examinons également la langue du point de vue philosophique, en nous appuyant sur les travaux de Cassin (2023 ; 2013). On soutient que l'enseignement des littératures 'francophones' dans une perspective du Sud global peut devenir un projet essentiel pour l'enseignement de la langue française et de ses littératures en terres non francophones.

MOTS-CLÉS : Littérature 'francophone'; Enseignement; Sud Global.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo lançar luz sobre o ensino do francês como língua estrangeira (FLE) a partir de uma perspectiva do Sul Global, com foco nesse ensino no Brasil, terra não 'francófona'. O conceito de Sul Global, abrangendo áreas como geografia, política, economia e literatura, entre outras, é indispensável para compreender o contexto brasileiro, onde uma parte significativa da população utiliza o francês para fins de estudo, trabalho ou lazer. Apresentamos reflexões sobre o ensino de FLE em um país conhecido por sua imensa diversidade, onde o francês é uma das principais línguas de ensino em instituições acadêmicas, escolares e privadas. Diante dessa realidade, questionamo-nos: qual é nosso projeto como professores de francês como língua estrangeira no Brasil? Portanto, o objetivo é discutir a abordagem das literaturas em língua francesa, comumente denominadas 'francófonas', como um espaço privilegiado para o ensino do francês no Brasil. Estas discussões se baseiam nas reflexões de Blondeau (2012), Allouache (2017), Mabanckou (2016; 2020), bem como na noção de Sul Global de Liu (2023) e Vergès (2017) para posicionar nosso ponto de partida nas Áfricas Líquidas. Também examinamos a língua a partir de um ponto de vista filosófico, com base no trabalho de Cassin (2023; 2013). Argumenta-se que o ensino das literaturas 'francófonas' a partir de uma perspectiva do Sul Global pode se tornar um projeto essencial para o ensino da língua francesa e de suas literaturas em terras não francófonas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura 'francófona'; Ensino; Sul Global.

ABSTRACT

This article aims to focus on the teaching of French as a foreign language (FLE) from a Global South perspective, highlighting this education in Brazil, a non-Francophone land. The concept of the Global South, encompassing fields such as geography, politics, economics, and literature, among others, is indispensable for understanding our Brazilian space, where there is a significant population using French for study, work, or leisure. We offer reflections on FLE teaching in this culturally diverse country, where the French language holds a prominent place in academic, public, and private school settings. In light of this reality, we question: what is our project as foreign language French teachers in Brazil? The objective is to discuss the approach to French-language literatures, commonly referred to as 'Francophone,' as a privileged space for French teaching in Brazil. These discussions draw from the insights of Blondeau (2012), Allouache (2017), Mabanckou (2016; 2020), as well as the Global South perspective of Liu (2023) and Vergès (2017) to position our starting point in Liquid Africas. We also examine the language from a philosophical standpoint, relying on the work of Cassin (2023; 2013). It is argued that teaching 'Francophone' literatures from a Global South perspective can become an essential project for the teaching of the French language and its literatures in non-Francophone lands.

KEYWORDS: 'Francophone' literature; Teaching; Global South.

1 Introduction

« La langue est hospitalière. Elle ne tient pas compte de mes origines. Ne pouvant être que ce que nous arrivons à en tirer. Elle n'est autre que ce que nous attendons de nous ».

Edmond Jabès, *Le livre de l'hospitalité* (1991, p. 53).

Comment la langue française, enseignée au Brésil, peut-elle être considérée une langue hospitalière ? Cette notion ne serait-elle pas, prévue pour la langue, en tant que langue maternelle ? Après tout, comment peut-il y avoir de l'hospitalité dans une langue qui n'est pas la mienne ? En d'autres termes, si la langue est étrangère, considérer qu'elle est hospitalière serait, d'un certain point de vue, une idée controversée ? La réflexion de Jabès (1991), auteur franco-égyptien, qui nous sert d'épigraphe, qui voit la langue comme un élément qui ne compte pas d'où vient celui qui la parle, nous confronte avec nous-mêmes, autrement dit, toute langue peut nous appartenir, si nous le souhaitons. Ce raisonnement en apparence contradictoire est, en réalité, une manière intéressante de faire montrer qu'un enseignant étranger devenant professeur d'une langue étrangère est également un moyen d'accéder à tout ce qu'on désire, ou à ce qu'on espère avoir.

Raisonné à propos de ces questions nous mène naturellement à réfléchir sur notre expertise quotidienne en tant que professeurs de langue française et ses littératures dans un pays comme le Brésil, qui est géographiquement éloigné de la majorité des pays francophones, sauf l'état de l'Amapá qui partage sa frontière avec la Guyane Française, et se trouve dans une sorte d'île lusophone en l'Amérique Latine, entre les hispanophones et l'océan Atlantique. Ainsi, la citation de Jabès (1991), nous incite à penser à ce que la philosophe Barbara Cassin discute dans son *Plus d'une langue* (2023). Dans la section « Une langue : ça n'appartient pas », Cassin entame une discussion fructueuse sur ce qu'est la langue de l'autre et, d'une certaine façon, cela nous permet de comprendre pourquoi on peut affirmer que la langue peut également être hospitalière. Au-delà de considérer que la langue maternelle est la langue (ou les langues) de notre naissance, c'est la langue dans laquelle « nous sommes imprégnés, nous baignons dans ses sonorités et nous pouvons jouer avec elle, faire des jeux de mots, entendre des échos signifiants, inventer : nous sommes maîtres de cette langue, et pourtant c'est elle qui nous tient » (Cassin, 2023, p. 15). Alors, c'est elle qui nous tient, comme dit Jabès (1991, p. 53) : « Elle ne tient pas compte de mes origines. Ne pouvant être que ce que nous arrivons à en tirer. Elle n'est autre que ce que nous attendons de nous ». Pour la philosophe, la langue maternelle n'est, donc, pas la seule possibilité pour ce bain de sonorité etc. Pourtant, cette relation est, pour ainsi dire, singulière :

Ce rapport très singulier nous constitue et, en même temps, il faut savoir que la langue qui est la nôtre, ou les langues qui sont les nôtres, ou les langues maternelles, ne nous appartiennent pas. Jacques Derrida, un philosophe, a dit cette phrase que je trouve très belle : « Une langue, ça n'appartient pas ».

On peut l'entendre en deux sens :

D'abord, le plus évident : une langue, ça n'appartient pas à une nation ou à un pays. D'autres apprennent ou partagent avec nous la langue française par exemple. La « francophonie », ce ne sont pas seulement des Français qui la composent, heureusement pour les Français et pour la langue française qui se déploie, se diversifie, s'enrichit non seulement en Afrique ou au Canada, mais en bien d'autres lieux.

« Ça n'appartient pas » veut aussi dire que, quand vous parlez, c'est vous qui lui appartenez autant qu'elle vous appartient. À l'intérieur d'elle, l'invention est toujours possible mais, au fond, à travers vous, grâce à vous, c'est elle qui ne cesse de s'inventer (Cassin, 2023, p. 15 ; 16).

La philosophe, en évoquant Derrida, nous conduit à une réflexion sur la nature de la langue, en tant que domaine d'appartenance. En effet, selon lui, une langue ne nous appartient pas, c'est nous qui lui appartenons, lorsqu'on l'utilise, quand on joue avec elle ou quand elle devient l'une des possibilités dans la communication. C'est cette problématique qui a donné naissance à une conférence prononcée lors du XXIII^{ème} Congrès Brésilien de Professeurs de Français et qui est maintenant objet de cet article où je rassemble plusieurs de mes inquiétudes comme professeure brésilienne de français langue étrangère (dorénavant FLE).

Au long de cet article, on aborde des discussions essentielles pour mieux comprendre notre rôle de professeurs de langue française et ses littératures au Brésil. Dans un premier moment, on met en relief une brève histoire de la relation entre la langue et la littérature en classe de langue, ainsi que la délicate question de la place du professeur face à une dichotomie historique entre ces deux domaines fondamentaux du professionnel de Lettres : la langue et la littérature. Ensuite, on examine le rôle du professeur de FLE en terres non francophones, en qualité d'enseignant de la langue, en établissant des liens avec les auteurs des littératures 'francophones'¹. Enfin, on présente une voie d'enseignement du français à travers le prisme Sud-Sud, d'après la notion de 'francophonie' en littérature, mettant particulièrement l'accent sur le

¹ La présence constante des guillemets s'explique par le fait qu'il existe une importante discussion autour de l'usage du mot "F/francophone", considérant que ce terme porte en lui l'héritage de la colonisation, tout comme « lusophone », « anglophone » etc. Dans d'autres occasions, j'ai déjà discuté l'usage d'autres termes tels comme « littérature d'expression française » qui me semble également incongru. En effet, si l'on fait référence à la littérature de la Guadeloupe, par exemple, elle ne possède pas une 'expression' française, mais plutôt guadeloupéenne. Ainsi, il semble plus approprié de dire 'littérature de langue française' que les autres usages, y compris 'littérature en langue française', car dans ce dernier cas, il pourrait également s'agir d'une traduction. Il est évident que le terme « Francophonie » désigne la plus importante organisation regroupant les pays de langue française. Par conséquent, l'utilisation des guillemets indique que l'on reconnaît la délicatesse de la discussion, tout en soulignant que, malgré le poids de l'héritage colonial, ce terme convient bien pour désigner l'idée sous-jacente aux littératures mentionnées.

continent africain et les Afriques océaniques à titre d'espace plurilingue. En d'autres termes, on explore les possibilités d'une double appartenance à la langue et à la littérature de langue française, en dehors de l'Hexagone, comme une possibilité de projet d'enseignement du FLE au Brésil, une 'terre non francophone'. De ce fait, la question qui résonne est : quel est mon projet en tant que professeur ou professeure de français au Brésil?

2 Sur l'enseignement de la littérature dans l'enseignement du FLE

« S'il est encore des critiques pour douter de la compétence de la linguistique en matière de poésie, je pense à part moi qu'ils ont dû prendre l'incompétence poétique de quelques linguistes bornés pour une incapacité fondamentale de la science linguistique elle-même. Chacun de nous ici, cependant, a définitivement compris qu'un linguiste sourd à la fonction poétique comme un spécialiste de la littérature indifférent aux problèmes et ignorant des méthodes linguistiques sont d'ores et déjà, l'un et l'autre, de flagrants anachronismes ».

Roman Jakobson, (1969, p. 248).

Une fois étranger(ère), l'idée d'enseigner la langue française à d'autres étranger(ère)s devient rapidement une préoccupation constante, car il existe de nombreux clichés dans ce domaine qui sapent la confiance en soi. Un exemple encore prévalent de nos jours est l'idée persistante selon laquelle un professeur natif est le meilleur pour enseigner la langue. Ainsi, pour apprendre le français, on pense souvent qu'il faut avoir un professeur français (ou même natif d'un pays de langue française), car le cliché « cette langue n'est pas la mienne » persiste dans nos esprits en tant qu'enseignants. Pourtant, considérant que l'apprentissage de n'importe quelle langue est toujours difficile, on revient aux idées de Cassin (2023) et de Jabès (1991), qui signalent des moyens de surmonter ce type de problème en affirmant que c'est la langue qui nous prend ; nous l'appartenons quand nous l'utilisons. Par conséquent, en nous appuyant sur ces arguments, nous pouvons ajouter que quiconque, qu'il soit brésilien ou d'une autre nationalité, est capable d'enseigner le français, ou toute autre langue qui n'est pas nécessairement la sienne.

La discussion prend une tournure plus prononcée lorsque l'on intègre la littérature dans le débat, car tout au long de l'histoire, les relations entre la linguistique et la littérature ont semblé être, pour ainsi dire, délicates. C'est pour cette raison que Roman Jakobson, vers la fin des années de 1960, a additionné à la discussion : « je pense à part moi qu'ils ont dû prendre l'incompétence poétique de quelques linguistes bornés pour une incapacité fondamentale de la science linguistique elle-même » (Jakobson, 1969, p. 248). On sait que cette relation entre la langue et la littérature, qui touche directement les enseignants, les étudiants, les chercheurs et d'autres professionnels en Lettres, a toujours été une situation qui nous pousse à sortir de notre zone de confort. Comme nous l'enseigne Jakobson, notre métier consiste à travailler avec la langue, mais aussi avec la littérature car un linguiste ne peut pas ignorer la fonction poétique, tout comme un spécialiste de la littérature ne doit pas être indifférent aux questions de la linguistique. Ces questions dépassent la simple dichotomie entre langue et littérature, car elles touchent directement à l'activité de l'enseignant, en particulier lorsqu'il souhaite intégrer la littérature en classe de langue. Il est donc essentiel de revenir à cette base. En effet, le professeur de littérature est avant tout un professeur de langue, et il ne faut pas oublier que ces deux aspects sont distincts mais complémentaires : d'un côté, il y a l'enseignant de langue qui peut aborder la littérature, et de l'autre, il y a le professeur de littérature qui enseigne la littérature dans le contexte de l'enseignement du FLE. Ces deux approches, bien qu'apparemment similaires, présentent en réalité des différences significatives. Le professeur de langue peut choisir des textes plus courts ou considérés comme plus simples. En revanche, le professeur de littérature n'a pas cette marge de manœuvre : il doit travailler des œuvres allant de Molière, Racine, Corneille à Césaire ou Marie-Léontine Tsibinda, une importante dramaturge congolaise résidant au Québec. De plus, il doit enseigner la poétique de Victor Hugo, de la même manière qu'il doit traiter une œuvre en prose comme. La question qui se pose alors est la suivante : comment aborder cette quantité de lecture avec des étudiants étrangers, qui commencent parfois à étudier la langue française au début de leur formation en Lettres-Français ? Comment peut-on plonger dans un poème, un roman ou tout autre texte lorsque l'on n'a pas encore un répertoire suffisamment étendu, ou lorsque l'étudiant ne maîtrise pas encore parfaitement la langue et connaît peu la littérature étudiée ? En somme, ces défis exigent une approche pédagogique réfléchie et adaptée pour permettre aux étudiants de développer leurs compétences linguistiques et littéraires de manière progressive et efficace.

Toutes ces discussions résonnent dans la quantité de recherches qui touchent ces deux axes fondamentaux, mettant en lumière les réflexions indispensables entourant ce thème. Lorsque l'on recherche des études portant sur la relation entre la langue et la littérature, ainsi que sur l'enseignement du FLE au Brésil, on constate que la quantité d'informations disponibles sur la plateforme de la Capes² est loin d'être à la hauteur de l'importance de la discussion. Cependant, dans ce contexte, les mémoires de master et les thèses de doctorat discutent cette question de manière approfondie, mettant en évidence l'importance du rapport dont nous discutons ici. De plus, ce cadre de recherche met en lumière deux aspects essentiels pour les professeurs de français, que ce soit au Brésil ou dans d'autres pays du Sud Global : d'une part, la présence de la littérature de langue française en dehors de l'Hexagone, et d'autre part, l'enseignement du FLE aux enfants. Les travaux sont répertoriés par ordre alphabétique des auteurs, et le cadre présente tous les titres incluant des mots-clés tels que « littérature et enseignement », « FLE », ou « littérature et langue ».

Cadre 1 : Recherches sur le sujet en question

Thèses de doctorat et mémoires de master entre 2010 et 2022, approchant la relation langue et littérature dans l'enseignement du FLE au Brésil				
auteur	Titre	niveau	institution	Année
ARAUJO, Maria Clara do Bu	<i>Il était une fois... a literatura de expressão francesa no ensino precoce</i>	master	Universidade de Brasília	2017
ARRUDA, Larissa de Souza	<i>O lugar do texto literário na formação do professor de francês: um estudo de dois currículos universitários brasileiros</i>	master	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2016
CUNHA, Daniele Azambuja de Borba	<i>La littérature dans la classe de FLE à l'école : réflexions et pratiques</i>	Doctorat	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019
FLORENCIO, Jessica Rodrigues	<i>O genocídio na narrativa "Le livre d'Élise": literatura, memória e história no ensino de francês como língua estrangeira</i>	Master	Universidade Federal de Campina Grande	2019
GONÇALVES, Frank da Silva	<i>O texto literário no livro didático de francês língua estrangeira</i>	Master	Centro Federal de Educação Tecnológica-MG	2011
LUNA, Divaneide Cruz Rocha.	<i>A abordagem do intercultural em atividades com textos literários nos livros didáticos de FLE</i>	Master	Universidade Federal de Campina Grande	2013
SILVA, Maria Rennally Soares da	<i>"L'amour, la fantasia", de Assia Djebar: a literatura em aula de FLE como lugar de resistência feminina</i>	Master	Universidade Federal de Campina Grande	2017

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

SANTOS, Nyeberth Emanuel Pereira dos	<i>Cinema e Literatura: A adaptação filmica como suporte à leitura literária em contexto de ensino do francês como língua estrangeira</i>	Master	Universidade Federal de Campina Grande	2014
---	---	--------	--	------

Cadre élaboré par l'auteurice de cet article pour la conférence proférée au XXIIIème CBPF et ensuite pour cet article.

Comme on peut constater, les institutions concernées par ces recherches sont principalement des universités, mais on note également la présence d'un centre d'éducation technologique. Cela indique que le sujet en discussion suscite un intérêt dans le domaine des lettres, mais il dépasse également ce cadre. Ce qui attire particulièrement notre attention, comme mentionné précédemment, c'est la présence de recherches qui examinent la littérature dite "francophone" dans ces travaux de master et de doctorat. Cette mise en relief de la littérature écrite dans divers espaces "non francophones" ouvre la voie à des possibilités d'enseignement en classe de français au Brésil, que ce soit à travers les activités en salle de classe ou dans le cadre de discussions plus larges sur le rôle du professeur, qui n'est pas le "propriétaire" de la langue de travail. Cette démarche de recherche offre une perspective intéressante sur les études et les travaux menés dans ce domaine, ce qui peut être précieux pour les enseignants et les chercheurs s'intéressant à la langue et aux littératures de langue française, ainsi qu'à l'enseignement du FLE.

Alors, pour le professeur brésilien, pourquoi il est indispensable de penser par le biais de la littérature « francophone »? Ce sont à des questions comme cela qu'on essaiera de répondre dans la prochaine section.

3 Être professeur de littérature en contexte de FLE en terres non francophones

J'ai choisi depuis longtemps de ne pas m'enfermer, de ne pas considérer les choses de manière figée, mais de prêter plutôt l'oreille à la rumeur du monde. [...]

Le Congo est le lieu du cordon ombilical, la France la patrie d'adoption de mes rêves, et l'Amérique un coin depuis lequel je regarde les empreintes de mon errance. Ces trois espaces géographiques sont si soudés qu'il m'arrive d'oublier dans quel continent je me couche et dans lequel j'écris mes livres.

*Alain Mabanckou*³ (2016)

Comme on vient de discuter, il existe deux axes importants à considérer lorsqu'il s'agit d'examiner les liens entre langue et littérature. Le premier concerne l'utilisation de la littérature en classe de langue, où parfois la littérature est simplement considérée comme un support d'apprentissage de la langue. Dans ce contexte, il peut y avoir une hiérarchie perçue entre la langue et la littérature, où l'une est considérée comme plus importante que l'autre. Le deuxième axe met en évidence la nécessité de penser à la littérature au-delà de l'enseignement, en la situant dans le contexte de la lecture, de l'analyse et de l'enseignement. Enseigner la littérature dans un contexte où la langue elle-même peut être étrangère pour les étudiants est déjà un défi pour les professeurs et les apprenants. Comme l'a suggéré le philosophe Deleuze (2011), la littérature possède en elle-même une sorte de « langue étrangère » qui nécessite une déconstruction pour être comprise. Ainsi, si cette réalité est déjà présente dans un contexte de langue maternelle, elle devient encore plus complexe dans un contexte de langue étrangère, où ni la langue ni la littérature ne sont familières aux étudiants.

C'est pourquoi il est judicieux d'approcher les apprenants par le biais des littératures 'francophones', étant donné qu'il y a des thèmes et contextes semblables dans ces littératures et la littérature brésilienne. Celles-ci peuvent servir de passerelle pour initier les étudiants à la littérature, ce qui, par la suite, pourrait les conduire à explorer les auteurs français présents dans les programmes de littérature de langue française des universités brésiliennes, une fois que dans la majorité des cas, les littératures de l'Hexagone font des approches différentes ; il faut mettre en relief qu'on ne discute pas la question de la valeur littéraire ou de la complexité de l'œuvre française par rapport aux 'francophones', mais, on met en accent un lien historique qui nous unit, celui de l'histoire coloniale, par exemple. Ainsi, les littératures 'francophones' deviennent un espace incontournable pour rapprocher les étudiants de la littérature et les aider à des études littéraires ayant autres approches.

Donc, on revient à notre question pour mettre en exergue quelques questions qui concernent le rôle du professeur de littérature en contexte de FLE en terres non francophones, comme mentionné précédemment. D'emblée, il est essentiel de revisiter les discussions proposées

³ <https://www.jeuneafrique.com/mag/373336/culture/litterature-ecrivains-africains-langue-francaise>

par Cassin (2023), qui examinent notre objet d'étude et de travail : la langue française. Cependant, il est important de rappeler que la langue française, en tant qu'instrument de travail, ne nous appartient pas. En réalité, c'est nous qui appartenons à la langue. Elle est le matériau de construction de l'art littéraire, de l'œuvre à lire et à enseigner, de l'œuvre à partager en classe, que ce soit en contexte de langue ou de littérature.

Dans cette discussion on réintègre également les littératures dites « francophones », car, dans les dernières années, il est remarquable que les littératures produites hors de l'Hexagone prennent de plus en plus d'importance dans les recherches brésiliennes. Cela est illustré par des événements tels que les colloques ⁴ tels SILC et le CLEF, ainsi que d'autres comme des cercles de conférences. Cette évolution souligne la transformation de l'enseignement du français et de la littérature française au Brésil, où la diversité linguistique et culturelle de la francophonie est de plus en plus reconnue et étudiée. Cette approche plus inclusive permet aux étudiants d'explorer un large éventail de littératures et d'auteurs, tout en élargissant leur compréhension de la langue française et de sa place dans le monde. Elle offre également aux professeurs de littérature une opportunité précieuse de contextualiser et de dynamiser leur enseignement.

Cependant, parmi ces autres colloques, il y a une conférence intitulée *40 ans d'études des littératures 'francophones' au Brésil*⁵, proférée par Eurídice Figueiredo, chercheuse⁶ de l'Université fédérale Fluminense, à Rio de Janeiro, dans laquelle cette spécialiste des littératures de langue française visite l'histoire de cette littérature au Brésil, tant au niveau de l'enseignement, qu'au niveau de la recherche. La chercheuse évoque qu'au long des 40 ans d'études des *littératures 'francophones'* parmi nous, la construction d'une pensée valorisant ces littératures au Brésil a été l'une des principales aspirations des chercheurs du passé. Les résultats de ces efforts se manifestent aujourd'hui à travers les colloques mentionnés, les cercles de conférences et les symposiums nationaux et internationaux plaçant la littérature "francophone" au cœur des débats.

⁴ SILC: *Seminário Internacional de Literaturas Caribenhas*, organisé par les chercheuses Margarete Nascimento dos Santos, de l'université de l'État de Bahia et Vanessa Massoni da Rocha, de l'Université fédérale fluminense.

CLEF: *Colóquio de Literaturas e Estudos Francófonos*, organisé par les chercheuses Rosária Costa Ribeiro, de l'Université fédérale de Alagoas et Danielle Grace Rego de Almeida, de l'Université fédérale du Rio Grande do Norte et le chercheur Dennys Silva-Reis, de l'Université fédérale du Acre. Autrement dit, les initiatives viennent des diverses régions du Brésil, dévoilant l'intérêt par le sujet. Ces colloques sont réalisés de façon régulière dès 2020.

⁵ <https://abrir.link/imeJe>: **40 anos de estudos das literaturas 'francófonas' no Brasil**

⁶ Malgré l'absence de la version féminine de ce mot, on opte pour cette version, avec « e » à la fin.

Il est possible d'affirmer que la voie tracée par des anciens enseignants-chercheurs Brésiliens a été fortement important dans les réflexions actuelles, comme celles présentées dans cet article où l'on se demande sur l'importance de travailler la littérature de langue française, qualifiée de 'francophone' comme un espace privilégié pour l'enseignement du français au Brésil. En d'autres mots, parler ou réfléchir sur les littératures de langue française publiées en dehors de la France Métropolitaine ou dans d'autres pays de langue française n'est pas une nouveauté ; en réalité, c'est un chemin qui a commencé à être suivi il y a déjà une quarantaine d'années, que l'on s'efforce maintenant de mettre en évidence le rôle de cette perspective.

De notre point de vue, il existe un lien qui rapproche le professeur brésilien de FLE et l'écrivain dit « francophone ». Il n'est pas rare en effet de lire des auteurs et autrices non francophones à l'origine, mais, qui choisissent cette langue comme la langue de travail, parce qu'ils l'aiment. Ainsi, ce qui nous unit c'est la langue française à la fois langue de l'autre et mienne en même temps. Comme l'écrivain congolais Alain Mabanckou (2016) nous le dit dans l'épigraphe de cette section, nous avons le pays du cordon ombilical, là où nous sommes nés, mais nous avons aussi le pays des rêves, souvent celui que nous adoptons pour le travail, par exemple.

À ce stage, réfléchissons à la notion de pays comme nous souligne Barbara Cassin (2013), dans ses réflexions intitulées *Nostalgie* ; où elle évoque l'Odyssée d'Ulysse, s'interrogeant sur le rapport entre la langue maternelle, la patrie et l'exil. Dans son analyse, la philosophe met en perspective ce qui peut être considéré comme 'notre patrie', le lieu d'exil et, au milieu de ces débats, la place de la langue maternelle, -celle qui ne nous appartient pas-.

Avoir pour patrie sa langue, pour seule patrie même. C'est ainsi qu'en de sombres temps Hannah Arendt, « naturalisée » en son exil américain, choisit de se définir non par rapport à un pays ou à un peuple, mais seulement par rapport à une langue, la langue allemande. C'est elle qui manque et qu'elle veut entendre (Cassin, 2013, p. 23).

Au-delà de Hannah Arendt, combien d'enseignants de FLE parmi nous, que ce soit au Brésil ou ailleurs dans d'autres 'terres non francophones' se sentent un peu comme la philosophe allemande ? Nous, les professeurs, nous avons fait un choix : la langue française. Ne serait-ce pas ainsi que nous devrions percevoir notre rôle en tant que professeur de FLE dans des régions non francophones ? Nous avons choisi le français qui est devenu notre langue d'adoption ; en réalité, elle ne nous appartient pas, mais c'est nous qui lui appartenons. C'est notre instrument de travail,

tout comme elle l'est pour nombreux auteurs et autrices francophones ; il est, donc, « prêter plutôt l'oreille à la rumeur du monde », comme nous a rappelé Mabanckou (2016). Ne serait-ce pas précisément ce qu'on fait comme professeurs /enseignants/ chercheurs de/en langue et littératures de langue française au Brésil, cette 'terre non francophone' ? En fin de compte, on prête l'oreille, on s'engage, on se consacre à cette langue, qui est notre outil de travail.

Alors, comment peut-on travailler les littératures de langue française par le biais Sud-Sud ? Finalement, quel est le sens de cette réflexion et quel lien a-t-elle avec l'enseignement de FLE au Brésil ? Voilà les discussions qui émergent dans le but de proposer un chemin possible pour envisager la construction d'une approche de l'enseignement du FLE depuis la perspective du Sud-Global.

4 Enseigner / apprendre le FLE par le biais Sud-Sud : un accent sur les Afriques océaniques

Bien que les livres fussent des traductions, il m'était difficile d'imaginer, n'ayant jamais voyagé à l'étranger, que dans d'autres pays les gens puissent parler naturellement une autre langue, encore moins les enfants.
Chahdortt Djavann (2006, p. 168)

La surprise de la protagoniste du roman *Comment peut-on être français*, de l'autrice iranienne Chahdortt Djavann semble traduire d'une certaine manière ce dont on discute dans cet article : le monde est vaste et, dans chaque espace différent, il existe des langues différentes, qu'elles soient maternelles ou 'acquises' / 'appries'. De plus, on met l'accent sur les littératures « francophones », des littératures qui, pendant de nombreuses décennies, ont été presque totalement absentes des salles de classes de FLE. Cette lacune est particulièrement visible lorsque l'on analyse les manuels d'enseignement de FLE, qui constitue des principales ressources pour l'enseignement de la langue française. Il convient, nonobstant, de noter que cette réalité n'est pas particulièrement brésilienne. Des analyses menées par la chercheuse française Nicole Blondeau (2012) mettent en lumière la place marginale octroyée aux littératures dites « francophones » dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Selon ces données, la chercheuse identifie que si la littérature française n'est pas systématiquement présente dans les manuels, celle de la francophonie est encore plus absente :

Quant à la littérature dite « francophone », elle est à la fois victime d'appartenir à la littérature et d'être catégorisée « francophone », donc extérieure au Panthéon littéraire hexagonal, qui, lui, par une curieuse pirouette idéologico-sémantique, n'appartiendrait pas à la francophonie littéraire. Étrangère donc, aux marges de la patrie des Lettres et des Arts, sa présence se fait légère dans les méthodes (sur les 15 premiers manuels analysés, j'ai compté 80 extraits d'auteurs « français » contre 22 pour ceux dits « francophones ») alors que cette littérature fait une timide apparition dans les nouveaux programmes de français langue maternelle des collèges et lycées (Blondeau, 2012, p. 312).

L'absence de la littérature dans des manuels de FLE est une réalité, et ce manque est encore plus marqué par les littératures qui se situent en dehors du 'Panthéon littéraire hexagonal'. Pourquoi cela se produit ? Une réponse à cette question pourrait être trouvée dans les propos de la chercheuse qui explique que : « Se nourrissant d'inflexions idéologiques souterraines jamais explicitées, ces résistances s'expliquent aussi par les tensions qui traversent les champs de la didactique du FLE et des disciplines afférentes » (Blondeau, 2012, p. 312). On pourrait également ajouter à ces tensions, le fait que ces littératures se trouvent majoritairement présentes dans le Sud Global ?

Ferroudja Allouache (2012), en réfléchissant sur l'usage du terme 'francophonie' pour désigner la littérature, nous offre une piste de réflexion qui dépasse les tensions et qui peut nous aider à mieux comprendre ces interrogations :

Si l'épithète *francophone*, dans son usage courant, renvoie au fait de « parler français », quelle valeur, quel sens revêt cet adjectif dans l'appellation *littératures francophones* ? A quel cadre spatio-temporel se réfèrent ces littératures ? Comment faut-il considérer le qualificatif « francophone » : a-t-il une dimension littéraire ou dissimule-t-il un substrat de paternalisme ? (Allouache, 2010, p. 9).

On reprend cette question qui met en évidence en notion de simulacre « d'un substrat de paternalisme », car c'est elle que nous renvoie au colonialisme, au Sud Global, à la notion sous-jacente de la perspective décoloniale, à la pensée abyssale ; à la fois synonymes, ces notions sont géographiquement situées au Sud de l'Équateur. Mais, définitivement, comment peut-on comprendre cette idée ?

La notion de la pensée abyssale a été forgée par des théoriciens qui reconnaissent une épistémologie du Sud. C'est-à-dire des alternatives dans une perspective contre-hégémonique. Le Portugais Boaventura de Sousa Santos (2011), par exemple, affirme :

Contre les jérémiades pessimistes de la pensée critique eurocentriste, j'ai soutenu qu'il existe dans le monde des alternatives réalistes au statu quo actuel, auxquelles, pourtant, nous prêtons rarement attention, simplement parce que, dans nos manières de pensée, de telles alternatives ne sont ni visibles ni crédibles. Par conséquent, j'ai soutenu que ce n'est pas d'alternatives dont nous avons besoin mais de penser de façon alternative les alternatives existantes. (Sousa Santos, 2011, p. 21).

Ce que le professeur Sousa Santos nous transmet constitue une véritable alternative à la pensée qui va bien au-delà de tout ce qu'on a appris en provenance du Nord. Selon lui, il existe une ligne abyssale entre les sociétés métropolitaines et les sociétés coloniales que doit être surmontée grâce à une lutte menée, pour ainsi dire, par les forces progressistes dans le Tiers Monde, ce qui soutiendra la construction des sociétés plus démocratiques et d'un monde plus égalitaire. D'après ces possibilités, il faut entrer dans le biais Sud-Global, compte tenu de l'importance des discussions faites dans nos jours au niveau de la culture, des savoirs ancestraux, de l'économie et de la politique parmi d'autres. Les discussions à propos de ce sujet sont vraiment une réalité ; néanmoins, selon Liu (2023), cela est une pensée qui voit le jour dans les années 1950 et les années 1960, quand plusieurs nations qui avaient réussi à se libérer du joug du colonialisme s'engagent sur la voie du développement indépendant, commencent à utiliser le terme « Sud », ayant la ligne de l'Équateur comme le point de repère, pour mettre en évidence les inégalités systémiques entre les nations développées et industrialisées, désignées comme le « Nord », ou les pays européens, les chefs de files de l'histoire colonisation et les États Unis et son pouvoir économique, parmi d'autres. Alors, après de nombreuses décennies, le concept du « Sud Global » a cherché à promouvoir la paix, le développement, la parité et, évidemment, la très recherchée justice.

Il est indéniable que l'absence des littératures de langue française du Sud Global, autrement dit « littératures francophones » en provenance des Afriques ou des Antilles et d'autres régions du Sud, est étroitement liée à l'histoire de colonisation. De nombreux récits s'occupent d'aborder les souffrances des sociétés colonisées ainsi que des thèmes tel que le racisme, la misogynie, la place de la femme dans la société, qui sont presque toujours présents dans la fiction.

Au-delà de cette discussion, un thème qui nous attire tout particulièrement et qui revêt une grande importance dans cette réflexion, c'est la langue française utilisée par les personnes "francophones", y compris les auteurs de littératures. Cette langue a souvent été un instrument ambivalent de la colonisation, à la fois un outil de domination et d'oppression, mais aussi un moyen d'expression et de résistance pour les écrivains et les intellectuels issus de ces régions du Sud.

C'est une initiative importante que d'explorer les littératures et les réalités culturelles dans les régions du continent africain et des îles où la langue française est présente, notamment les Comores, les Seychelles, Mayotte, Maurice, Madagascar, Djibouti et La Réunion, qui sont parfois qualifiées d'"Afrique Liquides" ou "Afrique Océaniques". Cela s'inscrit dans le cadre de l'ouvrage collectif intitulé "Penser et écrire l'Afrique aujourd'hui", dirigé par Alain Mabanckou, écrivain et professeur à l'Université de Californie-Los Angeles (UCLA) et au Collège de France. Cet ouvrage rassemble 19 communications, issues du Colloque qui s'est tenu au Collège de France, le 3 mai 2016. Il réunit des chercheurs, des penseurs de l'Afrique postcoloniale et des écrivains. Parmi ces chercheurs, il convient de mentionner la politologue et historienne Françoise Vergès, originaire de l'île de la Réunion. En outre, il est important de souligner que, dans la plupart des nations dites "francophones", la proportion de la population ne parlant pas le français est majoritaire, comme l'a relevé Paul Vergès (2008). Cette diversité linguistique et culturelle est un élément clé à prendre en compte dans la réflexion sur la présence et l'importance de la langue française dans ces régions, ainsi que dans la compréhension des dynamiques culturelles et littéraires qui s'y déroulent.

Le chapitre de Françoise Vergès (2017) apporte une perspective novatrice en invitant à transcender la vision terrienne traditionnelle du continent africain. Elle complète cette vision en introduisant la notion d'« Afrique océaniques » et d'« Afrique liquides », des aspects peu explorés malgré leur interconnexion cruciale avec l'histoire politique, culturelle, économique et sociale des Afriques. Selon Vergès (2017), l'exploration des 'Afrique liquides' joue un rôle essentiel dans la décontinentalisation et la dénaturalisation de la manière dont l'Afrique est généralement perçue. Cette approche permet d'ouvrir le continent à une prise en compte de ses relations avec les eaux, ce qui incite à une reconsidération de sa cartographie. Ces régions, composées de mers, d'océans, de fleuves, de golfes, et d'autres étendues d'eau, ont largement facilité les échanges commerciaux, religieux, et militaires, comme en témoigne, par exemple, la traite transatlantique :

En évoquant des espaces, je réponds à l'invitation de repenser la cartographie de l'Afrique, de s'approprier de l'histoire maritime culturelle et politique du continent, une histoire des Afriques océaniques et liquides, ou plutôt ses histoires océaniques, multiples, plurielles. Partir des rives, des côtes, des cours d'eau, des mers, de ces espaces de l'entre-deux, qui séparent et relient, océans-cimetières d'esclaves et des migrants et océans d'itinéraires de marchands, de voyageurs, des marins (Vergès, 2017, p. 50).

Un exemple frappant de l'importance des « Afriques liquides » est la traite transatlantique, un sombre chapitre de l'histoire où la mer a été le vecteur de déplacement forcé de millions d'Africains vers les Amériques. Cette perspective met en lumière l'importance cruciale des espaces aquatiques dans la compréhension de l'histoire et de la culture africaines, et elle contribue à une vision plus riche et nuancée de l'Afrique et de sa relation avec le monde.

D'après la politologue, dans la citation ci-dessus, les espaces maritimes sont souvent négligés lorsqu'on considère la cartographie de l'Afrique, et ils ne sont pas généralement inclus comme faisant partie intégrante du continent africain. C'est pourquoi il est nécessaire de « repenser la cartographie de l'Afrique, de s'approprier de l'histoire maritime culturelle et politique du continent », comme nous dit Françoise Vergès dans la citation susmentionnée. C'est dans ce contexte historico-géographique qu'il faut examiner la réalité de la langue française dans ces îles. Les mêmes mers qui séparent ces îlots, servent également de voie pour la navigation, une navigation qui a été utilisée par les conquérants/ envahisseurs historiques pour atteindre ces îles, imposer leurs langues aux populations autochtones et finalement dominer ces régions. Cet aspect n'est pas exclusif aux Français, car, plusieurs peuples des nations diverses ont construit cette région de l'Afrique, ce qui a abouti à un espace pluraliste et façonné par de multiples langues et cultures. Donc, quand Françoise Vergès discute cet espace, elle évoque qu'il faut :

Réécrire cette histoire, c'est ne pas la laisser entre les mains exclusives de disciplines comme la géopolitique, la géographie, l'histoire militaire ou maritime européenne ou l'économie. C'est écrire une histoire maritime culturelle et sociale qui croise littérature, études visuelles, études culturelles, études postcoloniales, études musicales, religieuses et de genre, avec ces disciplines traditionnelles. (Vergès, 2017, p. 51).

Ainsi, comme enseignants-chercheurs, on voit les Afriques liquides comme un espace propice et inspirant qui, du point de vue de la pensée abyssale, nous encourage à ne pas simplement répéter les modèles européens en ce qui concerne l'enseignement de la littérature

'francophone'. Les auteurs des « Afriques océaniques » vivent souvent dans un environnement linguistique complexe, jonglant entre deux, trois langues ou plus. Leur culture est profondément influencée par la langue française, une langue qu'ils ont contribué à enrichir grâce à leur créativité exceptionnelle. « Grâce, aussi, à toutes ces autres langues qui ont bercé leur enfance et façonné leur imaginaire : le somali, l'arabe classique, le malgache, le créole, le tamoul, le chinois, l'éwondo, le mina, le telugu, le peul, le bambara, l'éwé et le wolof, pour n'en nommer que quelques-unes ». (Martin; Drevet, 2003, p.7). Ces auteurs et des autrices tiennent le français comme langue de travail, d'adoption, d'amour, tout en étant pris par cette langue, de la même manière que nous, les professeurs Brésiliens de français langue étrangère : langue et littérature. De plus, ces écrivains et écrivaines vivent entre les langues même comme instrument de travail, pour résister au paternalisme linguistique aussi. Cette réalité nous invite, en tant que professeurs de FLE au Brésil, à nous interroger sur notre propre pratique pédagogique.

Devons-nous simplement reproduire les modèles éducatifs existants, ou devons-nous soutenir notre propre bannière du Sud Global, à l'image de ces auteurs des "Afriques liquides" ? Cela nous incite à réfléchir à notre rôle comme éducateurs et à la manière dont nous pouvons contribuer à une éducation plus inclusive et à une compréhension plus riche et nuancée de la langue française et de ses multiples influences culturelles. Il est intéressant de citer des exemples concrets d'engagement en faveur de la langue et de la culture locales dans les îles de l'océan Indien. Le poète Axel Gauvin, de la Réunion, et son *Du créole opprimé au créole libéré : Défense de la langue réunionnaise* (1977) illustrent bien la lutte des habitants de ces îles pour le respect de leur terre et de tout ce qui est local. Cet ouvrage témoigne de l'importance de la préservation de la langue réunionnaise et de la valorisation de la culture créole. Un autre exemple notable d'engagement est celui du poète et penseur Boris Gamaleya, également originaire de La Réunion, dont l'œuvre est puissante en engagement pour la valorisation de la culture, en contribuant à la promotion de la langue à titre de réflexe de la culture réunionnaise, ainsi qu'à la réflexion sur les questions identitaires et culturelles de l'océan Indien :

La construction d'une Société nouvelle se fait dans la douleur et la réfection de l'Homme est une tâche infiniment complexe sinon impossible. L'Homme est un être décousu, un être terre à terre, un être alourdi, plein d'opacité et qu'est-ce qu'on entrevoit de temps en temps dans cet homme-là : une goutte d'ineffable, un souffle, c'est ça la poésie, c'est ça Dieu, c'est la spiritualité, c'est ça qu'il

faut sauver, c'est ça, au plus fort de notre nuit encore actuelle, c'est ça qu'il faut maintenir (Gamaleya, entretien du 14.02.1986).

C'est sûr que l'engagement de certains auteurs et autrices des Afriques Océaniques va au-delà de la langue et s'étend à la préservation et à la promotion de la culture locale. Dans ce contexte, l'engagement vise à préserver les éléments culturels uniques et à transmettre la complexité de l'expérience humaine. Pour ces auteurs, la poésie est un moyen de capturer l'ineffable, de saisir un souffle, et elle est étroitement liée à la spiritualité : « comme une goutte d'ineffable, un souffle, c'est ça la poésie, c'est ça Dieu, c'est la spiritualité », selon Gamaleya, dans la citation susmentionnée. La mauricienne Ananda Devi est un exemple de cette force créative et d'engagement. Pour elle, la poésie est la veine porte :

Envie de poésie parce que sans elle les mots meurent de mort lente les mots égarent les sens ensevelis et les tournures troubles d'une langue explorant des pays carmin sans elle la langue ne reçoit que l'éjaculat du mépris la bouche s'ouvre sur un jus tiède et fade déversé par ondes interposées et nous pauvres complices subjugués par ces mastications inutiles ces épanchements paroxystiques d'un ventre mou nous pauvres conjurés d'un jour d'une heure ainsi persuadés pauvres convaincus

vaincus d'avance par l'absence de mots vrais de mots qui font ce que les mots doivent faire c'est-à-dire semer le doute et récolter l'émotion la déraison cingler les passions et longer les frissons plier l'infini en quatre et griffer l'obscurité des ongles tout cela oui oui mais sans poésie les mots dérapent dérivent détraquent les mots érigent des murs des mensonges et le hasard glacé d'une honte sans poésie vous n'auriez sous les doigts que le squelette du silence une peau momifiée sans chair ni sensualité des orbites vides de tout regard des lèvres retroussées sur l'inutile

la poésie est notre veine porte sans elle les mots meurent de mort lente (Devi, 2011, p. 45).

Pour cette poète, la poésie est vie, vue qu'elle est la veine porte et sans elle, la mort est certaine. Dans d'autres occasions, cette autrice a avoué jouer avec les mots, étant donné qu'elle vit au milieu des langues. Cependant, en ce moment, nous réaffirmons notre passion pour la poésie comme la voie permettant de garantir notre amour pour la poésie, la littérature et une langue qui ne m'appartiennent pas, car elles n'appartiennent à personne, nonobstant son hospitalité. Lorsque cette poète, Ananda Devi, affirme que la poésie est la vie et la veine porte, elle souligne l'importance vitale de la poésie dans sa propre existence. Elle la considère comme un élément essentiel qui alimente sa créativité et son amour pour la littérature. Même si elle jongle avec

plusieurs langues, la passion pour la poésie demeure constante. Elle joue avec les mots et s'exprime au travers de la poésie, ce qui montre la manière dont la poésie peut transcender les barrières linguistiques et culturelles pour devenir un moyen d'expression universel.

Pourquoi, subséquemment, il faut travailler le FLE par le biais Sud-Sud ? Cette question se pose en raison de l'importance croissante des échanges culturels et linguistiques entre les régions du Sud Global. Travailler le FLE de cette manière permet de promouvoir une perspective plus équilibrée et inclusive de la francophonie, en mettant l'accent sur la diversité linguistique et culturelle des régions francophones. Cela offre également l'opportunité d'explorer les littératures et les cultures francophones qui sont souvent marginalisées dans les programmes d'enseignement traditionnels, tout en favorisant une compréhension plus profonde des réalités linguistiques et culturelles de ces régions. En somme, cela contribue à élargir notre vision de la francophonie en mettant en valeur la richesse des échanges et des influences culturelles entre les pays du Sud Global.

Conclusion

J'écris en français pour que l'on continue à me poser sempiternellement la question "Pourquoi écrivez-vous en français ?" [...] J'écris en français pour manger de tous les râteliers de l'institution francophone [...] J'écris en français parce que je voulais être publié, primé – dis-je !-, célébré à Paris [...] J'écris en français parce que je rêve de recevoir un jour le Prix Goncourt. J'écris en français parce que je rêve de traîner mes vieux os jusqu'au Quai Conti [...]. (MABANCKOU, Libération, 16 mars, 2016)

C'est l'heure d'essayer de conclure ces idées parfois abstraites, mais toujours nécessaires, étant donné qu'on a lancé la question sur le projet de vie de professeur de français au Brésil. Ancrées sur le besoin de penser le concept de contre-hégémonie, il est indispensable avoir la pensée intimement liée à l'idée du Sud global, une fois qu'elle désigne les actions entreprises par les nations du Sud global pour s'opposer à la domination économique, politique et culturelle (littéraire) imposée par les pays du Nord global. De notre point de vue, cette contre-hégémonie a pour objectif de remettre en question les systèmes de pouvoir, autrement dit : « il est l'heure d'aller

vers le sud », parler du Sud, lire des auteurs et autrices de ce Sud Global, tels les ‘francophones’, considérant tous les éléments qu’on a cités au long de cet article : soit pour regarder les littératures du Sud avec un autre regard, soit pour valoriser les auteurs et les autrices, soit parce qu’on est professeurs dans un pays du Sud.

Cela permettrait d'enrichir l'expérience des apprenants en les exposant à la diversité culturelle et linguistique du monde francophone, tout en contribuant à une meilleure compréhension de la langue française dans un contexte mondial. C'est le moment de considérer davantage le point de vue situé en dessous de l'Équateur, en cherchant à équilibrer les intérêts des nations du Nord par rapport à celles du Sud, tout en recherchant des réponses aux inégalités et aux déséquilibres de pouvoir qui existent dans les relations Nord-Sud. Cette démarche vise à renforcer la position et l'indépendance des nations et des acteurs du Sud global dans un monde de plus en plus multipolaire et interconnecté.

Et, si on me demande pourquoi je suis professeure de français, je réponds comme Mabanckou (2006) : Je suis professeure de FLE pour que l'on continue à me poser sempiternellement la question : « Pourquoi êtes-vous professeure de français ? » [...] Je suis professeure de FLE pour manger de tous les râteliers de l'institution francophone. Je suis professeure de FLE parce que j'aime aller en France, me promener à Paris, ou à Pointe-à-Pitre, ou à Marrakech et célébrer toutes ces villes. Je suis professeure de FLE parce que je rêve de recevoir un jour le Prix Goncourt de professeur de FLE (voilà une proposition pour les autorités de la Francophonie). Je suis professeure de FLE parce que j'admire cette langue et les cultures à elle liées ; le français est la langue que j'ai choisie ; elle est, donc, à moi et je suis à elle.

Pour finaliser, il faut ratifier qu'on peut être professeurs d'une langue européenne, d'un pays colonisateur, mais, on peut travailler au-delà des frontières de la France européenne. Étudier la littérature des pays de la « francophonie » Sud constitue aussi une façon de travailler la langue et les cultures sous-jacentes à la langue française. Cela enrichit l'enseignement du français en l'ouvrant à la diversité linguistique et culturelle du monde francophone, offrant ainsi une perspective plus inclusive et équilibrée de cette langue riche et complexe.

Références

ALLOUACHE, F. Réflexions à propos des littératures dites “francophones”. *Revista Letras Raras*. v. 1, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012. p. 17-28.

BLONDEAU, N. Littératures dites “francophones” et enseignement/ apprentissage du français langue étrangère: un rendez-vous manqué ? In: NIKODINOVSKI, Zvonko (dir.). *Langue, littérature et culture françaises en contexte francophone*. Skopje : Faculté de philologie “Blaže Koneski”, 2012. p. 300-310.

CASSIN, B. *Plus d’une langue*. Paris. Bayard Éditions. 2023.

CASSIN, B. *Nostalgie. Quand donc est-on chez soi ?* Paris : Editions Autrement. 2013.

DEVI, A. *Quand la nuit consent à me parler*. Paris: Ed. Bruno Doucey. 2011.

DJAVANN, C. *Comment peut-on être français*. Paris: Flammarion. 2006.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34. 2011.

JABES, E. *Le livre de l’hospitalité*. Paris : Gallimard. 1991.

LIU, Y. Le « Sud Global » confiant dans la construction d'un monde multipolaire égalitaire et ordonné. *French Peopledaily*. Disponible sur : <http://french.peopledaily.com.cn/Horizon/n3/2023/0817/c31362-20059663.html>. Accès le 20 août 2023.

MABANCKOU, A. *Le monde est mon langage*. Paris : Grasset. 2016

MARTIN, P.; DREVET, C. *La langue française vue de l’Afrique et de l’océan Indien*. Lunay : Ed. Zellige. 2003. p. 35-38.

SANTOS, B. S. Épistémologies du Sud. *Études rurales* [Online], 187 | 2011. Online since 12 September 2018. Disponible sur : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351>. Accès le : 04 septembre 2022.

VERGÈS, F. Afriques, océaniques, Afriques liquides. In : MABANCKOU, A. *Penser et écrire l’Afrique aujourd’hui*. Paris, Seuil : 2017. p. 50-59.

VERGÈS, P. La Francophonie dans l'océan Indien : un enjeu majeur face aux défis de la mondialisation. *Revue internationale et stratégique* vol. 3. n. 71, p. 53-56. 2008.