



Devenirs du français : enjeux et perspectives *depuis* le Portugal

Maria de Jesus Cabral

Universidade de Lisboa, Portugal

mjcabral@campus.ul.pt

ORCID ID : 0000-0002-0736-3846

Reçu le 27-10-2019 / Évalué le 03-12-2019 / Accepté le 20-12-2019

Résumé

Partant d'une brève mise en perspective historique de la langue française au Portugal depuis le XIX^e siècle et de quelques éléments de contexte, l'article identifie les principaux enjeux de sa situation actuelle. Il propose ensuite quelques réflexions sur un changement de paradigme où, en lien avec le plurilinguisme, le français est un moteur et un atout réel et pertinent pour la pensée, la création, l'interprétation, le dialogue interdisciplinaire et l'approche de l'altérité.

Mots-clés : langue française, politiques éducatives, plurilinguisme, centre/périphérie, langage, altérité

O devir do francês: desafios e perspectivas *desde* Portugal

Resumo

Partindo de um breve panorama histórico da presença da língua portuguesa em Portugal desde o século XIX^o de alguns elementos de contexto, este artigo identifica aspetos e desafios prementes da sua situação atual. Nessa sequência, são apresentadas algumas reflexões sobre uma mudança de paradigma em que, de concerto com o plurilinguismo, o francês é um motor e um trunfo real e pertinente para o pensamento, a criação, a interpretação, o diálogo interdisciplinar e a busca de alteridade.

Palavras-chave: língua francesa, políticas educativas, plurilinguismo, centro/periferia, linguagem, alteridade

The becoming of French: challenges and perspectives *from* Portugal

Abstract

Starting from a brief historical panorama of the presence of Portuguese language in Portugal from the XIX century and some elements of context, this article identifies aspects and challenges of primary importance on the current situation. It presents certain reflections on the change of paradigm, in which, sided by plurilinguism,

has French as a lever and major asset which is pertinent for thought, creation, interpretation, interdisciplinary dialogue e for the search for otherness.

Keywords: French language, educative policies, plurilinguism, centre/periphery, language, alterity

*Ne plus être qu'une âme au cristal aplani
Où le ciel propagea ses calmes influences ;
Et, transposant en soi des sons et des nuances,
Mêler à leurs reflets une part d'infini.*
Georges Rodenbach, « Au fil de l'âme »

« Apenas nasci, apenas dei os primeiros passos, ainda com sapatinhos de croché, comecei a respirar a França. Em torno de mim só havia a França. [À peine né, à peine fis-je mes premiers pas en petits chaussons en dentelle, que je commençais à respirer la France. Autour de moi il n'y avait que la France »] (Queirós, 1912), rappelle l'écrivain Eça de Queirós, (d)énonçant le *francesismo* un peu pédant des élites portugaises à la fin du XIX^e siècle, à une époque où la langue et la culture françaises rayonnaient de tous leurs feux, non seulement au Portugal, mais dans les pays méditerranéens et de l'est de l'Europe, et ce depuis le XVIII^e siècle. On s'exprimait en français dans la bonne société et au sein de la noblesse - il suffit de rappeler l'attachement à la littérature, à l'art et à la pensée françaises d'une Catherine II de Russie.

Mais au même XIX^e siècle le français servit également de ressort au développement de liens et des réseaux littéraires et artistiques avec l'Europe *depuis* le Portugal, une sorte de *lingua franca* donc pour les échanges personnels, épistolaires et des revues. Favorisé par le cosmopolitisme qui caractérise des années d'intense circulation des écrits comme des auteurs eux-mêmes, cet élan a pris des configurations particulières au sein de *Arte, Revista Internacional* (1895-1896) fondée à Coimbra sous l'impulsion d'Eugénio de Castro et de Manoel da Silva Gayo. Rédigée quasi entièrement en français, la revue s'assura de la collaboration d'écrivains des quatre coins de l'Europe, circula et s'échangea abondamment. Son but était d'assurer la « comunicação e comunhão de Portugal com o melhor das litteraturas europeias » (*Arte*, 1895 : 54), comme l'annonce le premier numéro. Faisant de son éclectisme sa principale pierre de touche, le périodique publia des textes, parfois inédits, de noms comme Verlaine, Rémy de Gourmont, Gustave Kahn, Emile Verhaeren ou Albert Mockel, William Ritter entre autres, aux côtés de ceux de António Feijó, Alberto d'Oliveira, Fialho de Almeida, António Nobre,

et déploya un réseau d'échanges avec un large éventail de revues européennes - du *Mercure de France*, *L'Ermitage* ou *La Revue Blanche* à la *Jeune Belgique*, à la *Vero* italienne ou à la *Zeit* viennoise - donnant à la traditionnelle ville des lettres portugaises une intonation inédite dans le concert symboliste (Cabral, 2016). Les « mardis » de Mallarmé, lieu de rencontres internationales pour une panoplie de noms étrangers, constitue également un important pôle de brassage intellectuel en français. Caractérisées par un grand éclectisme, ces célèbres réunions littéraires et artistiques ont amené au 87 de la rue de Rome à Paris, beau nombre de visiteurs de différentes nationalités tous acquis à cet esprit cosmopolite et francophile. C'est le cas encore d'Eugénio de Castro, aux côtés de l'Anglais Oscar Wilde, de l'Allemand Stephan George, sans oublier les phares de la jeune littérature belge - Rodenbach, Verhaeren, Mockel parmi les plus assidus. En même temps qu'ils sortaient la littérature de *l'universel reportage* tous participent, d'esprit et d'écrits, au projet mallarméen de création d'une *langue littéraire au sein d'une langue commune* (Cabral, 2006).

Le rapport des Portugais à la langue et à la culture françaises est du reste historique, des siècles durant associées à une vocation humaniste et à des valeurs universelles, en plus d'un important flux migratoire dans des pays francophones d'Europe au cours de la seconde moitié du XX^e siècle.

Mais c'est la réalité actuelle qu'il faut à présent décrire, si nous voulons préciser l'importance du français au Portugal et à l'échelle globale.

Ainsi, s'avère-t-il, de fait, que la langue française reste une langue véhiculaire un peu partout. Le français est langue officielle ou privilégiée dans presque quarante États, notamment en Afrique et même dans les PALOP (Pays africains de langue officielle portugaise). Le français est langue officielle et de travail dans tous les organismes européens et internationaux (beaucoup d'entre eux siégeant dans des villes francophones comme Genève, Paris, Strasbourg, Luxembourg ou Bruxelles). Le français est langue de projets d'avant-garde du développement et de l'innovation technologique (TGV, Airbus, Ariane, ...), de la recherche scientifique (Institut Pasteur, CNRS). Le français est une des langues maternelles de pays dont l'identité et le développement social et économique est fondé sur le respect de la diversité culturelle et linguistique de leur peuple. Font partie de ce groupe non seulement la France, mais aussi le Canada, la Suisse, le Luxembourg ou la Belgique, pays où la langue française cohabite culturellement et économiquement avec d'autres langues comme l'anglais, l'allemand, l'italien ou le néerlandais.

L'attribution du prix Goncourt au New-Yorkais Jonathan Littel (*Les Bienveillantes*) en 2006, celle du Prix Nobel de Littérature en 2008 à un écrivain comme le

Franco-Mauricien Jean-Marie Gustave Le Clézio, dont l'œuvre s'ouvre à une clairvoyance transcontinentale ou, en 2000, à l'écrivain et artiste plastique d'origine chinoise Gao Xingjian, qui a opté pour la liberté d'expression qu'un pays comme la France lui offrait, ou encore les cas consacrés de Samuel Beckett (lui aussi Nobel de Littérature en 1969) ou de Milan Kundera, qui ont adopté la langue française comme langue de création, sont quelques exemples de la dimension transculturelle dont se revêt la langue française dans le monde contemporain.

Il ne s'agit pas d'entériner ici un passé, prestigieux, certes, mais chargé parfois d'aspects hégémoniques en ce qui concerne notamment l'histoire de l'enseignement du français au Portugal, lorsqu'il s'est centré sur l'exclusivité de la culture franco-française. Ni de revenir aux affres du déclin du français, exprimé entre appréhension et défi au début de ce siècle (Anderson, 2005 ; Coûteaux, 2006). Il s'agit plutôt de réfléchir aux bénéfices d'une formation attentive aux potentialités symboliques, linguistiques et poétiques d'une langue porteuse d'un continu, d'une dynamique de médiation culturelle, de vécu plurilingue, de dialogue de cultures et d'échange de connaissances, mais aussi d'opportunité économique.

Situation actuelle du français dans le système éducatif portugais

Ayant rayonné effectivement comme langue de prestige et de culture jusqu'au milieu du XX^e siècle, le français a connu un recul de plus en plus accentué au début de ce siècle, face à la langue anglaise qui, comme on le sait, s'est imposée de manière de plus en plus hégémonique dans les parcours d'enseignement, de formation et dans les pratiques, au diapason avec l'évolution socio-économique, et plus récemment les avatars du monde numérique et globalisé. Or, il semble que ce phénomène, s'il n'est pas contredit, prend actuellement une configuration tout à fait singulière, dont il importe de tracer l'horizon.

Menacé par la montée de l'espagnol depuis une large décennie, la langue française reste la deuxième langue étrangère la plus enseignée au Portugal. Son récent rebondissement et la place qu'elle occupe dans le système éducatif portugais accentue encore les contradictions inhérentes à son évolution. Effectivement, la place du français dans le système éducatif portugais est assez controversée. Depuis une trentaine d'années, l'anglais est obligatoirement la Langue Vivante 1 (LV1) des élèves portugais. Ils peuvent ensuite décider de commencer l'apprentissage du français, de l'espagnol ou de l'allemand au titre de Langue vivante 2 (LV2) (outre l'introduction récente du mandarin et de l'italien). Il faut par ailleurs observer contrairement aux engagements en matière de multilinguisme dans plusieurs forums internationaux (UNESCO, Conseil de l'Europe ou UE), la LV2 n'est pas obligatoire au

lycée, à l'exception de la filière littéraire et de quelques filières professionnelles comme celle du tourisme. Et plus encore, il n'existe pas d'obligation de continuité pour les élèves entre le collège et le lycée : il existe un enseignement d'allemand ou d'espagnol LV2 débutant au lycée (pas de français débutant, en revanche). Les élèves peuvent donc changer de LV2 entre le collège et le lycée.

Ainsi, la langue française est-elle principalement enseignée comme LVE au cours du 3^e cycle de « l'Enseignement de Base » (Ensino Básico - EB3) de la 7^e à la 9^e année du parcours scolaire.¹

De ce fait, l'enseignement de la langue et de la culture française et francophone connaît une situation assez précaire au niveau secondaire, soumis qu'il est aux décalages du système scolaire portugais. D'un côté, l'enseignement de l'anglais comme unique première langue vivante obligatoire et l'absence de seconde langue vivante obligatoire au-delà du niveau de 3^e présentent des écueils considérables pour la continuité et le développement de l'enseignement du français. D'un autre côté, et de par, vraisemblablement son arrière-fond historique et mental, le français reste encore la deuxième langue vivante la plus enseignée², et semble même connaître un nouvel essor ces dernières années, comme le montrent les dernières données statistiques (2015)³.

Fort de cette tendance positive, il faut rappeler l'importance de l'apprentissage du français qui s'affirme aujourd'hui bel et bien au Portugal comme une langue d'opportunités, notamment professionnelles, avec des conséquences visibles sur la création de nouveaux parcours universitaires⁴. Une situation qui promet des effets certains sur le développement actuel et futur du français⁵.

Un contexte de relance, *urbi et orbi*

Si le français peine, depuis une dizaine d'années, à tenir une place de choix face à l'anglais et à la culture anglo-saxonne, qui occupe amplement le système scolaire et universitaire portugais, l'actualité linguistique et des politiques de formation montre une tendance à l'inflexion.

Les certifications officielles telles que le DELF scolaire et les centres d'examens bien répartis sur l'ensemble du territoire national sont de plus en plus recherchés. La montée de dispositifs bilingues ou Sections Européennes de Langue Française (SELF), (à hauteur actuellement d'une trentaine d'établissements publics) constitue un autre indice assez clair d'une éducation bilingue en évolution, alors que la langue française est une plus-value professionnelle de plus en plus appréciée au Portugal, la France étant notamment le premier créateur d'emplois étranger au

Portugal. La présence d'une importante communauté de Français actuellement au Portugal, ainsi que de Français luso-descendants (plusieurs centaines de milliers de personnes), est un autre facteur propice à des projets interculturels prometteurs, qui pourront se concrétiser en des actions diverses et contextualisées.

La coopération culturelle, linguistique et intellectuelle entre la France et le Portugal se développe actuellement de manière particulièrement concertée : les adhésions croisées de la France à la Communauté des Pays de Langue Portugaise (en juillet 2018) et du Portugal à l'Organisation Internationale de la Francophonie (très probablement en 2020 lors du Sommet de la Francophonie à Tunis) en sont un indice certain.

Par ailleurs, l'appartenance à l'Union européenne des deux pays favorise la coopération bilatérale éducative et décentralisée à travers l'engagement réciproque dans de nombreux projets européens, à l'instar de projets relevant du programme Erasmus+.

Instauré en 2006 par le Protocole de coopération éducative bilatérale, le dispositif des Sections européennes de langue française (SELF), ouvertes du début du collège à la fin du lycée, offre un enseignement renforcé de la langue et d'une discipline non linguistique en français. À la rentrée 2018/2019, on compte 30 SELF dans les établissements scolaires portugais. Le modèle actuel des SELFs reste encore éloigné des pratiques européennes des sections européennes espagnoles ou italiennes. Ce projet mérite aujourd'hui d'être consolidé et mieux structuré en proposant notamment d'assurer une continuité de ces sections de la 5e à la Terminale, d'introduire une certification obligatoire A2/B1 en fin de collège et B2 en fin de lycée des apprenants, de renforcer la formation des enseignants et d'envisager la négociation d'un double diplôme de fin d'enseignement secondaire ou bi-bac.

Dans ce sens, la convergence actuelle des filières bilingues ou SELF vers l'obtention du Label FrancEducation est un enjeu majeur. Aujourd'hui implanté dans 44 pays et touchant près de 95 000 élèves dans l'enseignement primaire et secondaire, il reste inexistant au Portugal. Or, outre la certification, ce réseau constitue un outil de mutualisation considérable au niveau des ressources pédagogiques transmédia (numériques, mobiles, TV5Monde) à destination notamment des filières bilingues implantées dans 44 pays, qui scolarisent près de 95 000 élèves dans l'enseignement primaire et secondaire.

Dans ce contexte et avec ce genre de dispositifs tendant à s'institutionnaliser, le français a un rôle pertinent et réel à jouer dans le cadre notamment du développement d'une nouvelle identité plurilingue qui se mondialise. Ceci peut passer,

comme nous allons le voir ensuite, par un déplacement du regards critiques, par le déploiement de nouveaux rapports aux phénomènes littéraires et par le dépassement des approches franco-centrées traditionnelles.

Centre/périphérie ?

Nous vivons dans un monde de communication où les frontières culturelles et linguistiques ont tendance à être remplacées par l'idée d'un fait éducatif commun érigé en valeur, comme c'est le cas du plurilinguisme. Le plurilinguisme n'est certes pas une manifestation de l'époque moderne seule, mais c'est aux XX^e et XXI^e siècles qu'il a pris son essor et s'est imposé à la conscience des didacticiens, des linguistes et des écrivains eux-mêmes.

Il s'est inscrit à l'ordre du jour de la politique éducative de plusieurs pays européens, constituant même un des objectifs majeurs des axes stratégiques au sein des missions de coopération éducative. Distincte de la notion de multilinguisme qui concerne la politique de base visant le respect de pluralité linguistique au sein de l'Union Européenne (Meissner, 2007), la notion de plurilinguisme se rapporte plus directement à l'acquisition, par les citoyens, de compétences linguistiques plurielles ; elle est ainsi inséparable de l'expérience interculturelle et de la découverte des réalités, des modes de vie et de pensée d'autres peuples ou communautés (Sheils, 2003).

Mais le plurilinguisme n'est pas seulement un phénomène à la base de l'interaction des langues et des cultures, il constitue également un ressort fondamental de découverte et de partage des spécificités discursives et culturelles des langues et des littératures, de manière à les révéler dans leur caractère *différentiel*.

Depuis les années 1990, et les travaux de Pascale Casanova, dans le domaine de la sociologie littéraire, ceux de Homi Bhabha, sur les hybridations dans les contextes coloniaux et post-coloniaux et ceux de David Damrosch et Franco Moretti dans le domaine de la littérature comparée, inspirés du concept de *Weltliteratur* de Goethe, l'étude des phénomènes littéraires s'est ouverte à des corpus et à des langues internationales, voire mondiales. Une ouverture qui suggère des voies de recherche multiples en termes de création comme de réception ou de circulation des textes littéraires. En résultat des mutations mêmes que l'Europe connaît depuis quelques décennies, qui redéfinissent ce continent par-delà sa carte géographique, de nouvelles conceptions se définissent qui débordent les frontières traditionnelles de l'histoire des littératures européennes, centrées sur l'étude des littératures nationales.

Ce partage dynamique, au sein duquel des ensembles périphériques peuvent s'avérer centraux et vice-versa est mis en évidence par exemple, en ce qui concerne les lettres belges, dans *L'Histoire de la littérature belge. 1830-2000*, ouvrage publié en 2003 à Paris chez Fayard sous la direction d'une équipe francophone internationale animée par Jean-Pierre Bertrand (Liège), Benoît Denis (Liège), Michel Biron (Québec) et Rainier Grutman (Ottawa), ouvrant des perspectives fertiles pour l'étude des littératures de langue française, susceptibles de s'ouvrir à de nouvelles problématiques⁶.

L'enseignement des langues et des littératures dans ce contexte dessine de nouveaux rapports sur l'échiquier des relations entre « centre » et « périphérie », attentif qu'il se doit aussi aux particularités culturelles, sur le plan synchronique comme sur le plan diachronique. Ceci requiert des attitudes et des approches d'enseignement des langues, des littératures et des cultures aptes à favoriser une conscience de la dynamique plurilingue dans l'épistémè actuel, où les notions d'entre-deux et de partage gagnent les discours critiques, au détriment du concept d'influence, relevant de la distinction désormais battue en brèche entre *œuvres maîtresses* et *œuvres mineures*, pour reprendre les termes de Roberto Bolaño dans 2666⁷.

L'opposition traditionnelle entre « centre » et « périphérie », telle qu'elle s'est par exemple illustrée pendant longtemps en littérature s'est ainsi vue complétée par d'autres approches focalisées sur les notions de passage, de transition, de réseau, de perméabilité qui mettent en perspective de nouvelles conceptions historiographiques et méthodologiques, qui ne sont pas sans lien avec la théorie des « systèmes dynamiques » d'Itamar Even-Zohar⁸.

Le point de vue devient alors, au sein des études littéraires en français davantage francophone, mettant en relation des approches fertiles de la critique à l'histoire littéraire. Un point de vue « hors frontières » qui permet d'aborder sous de nouveaux prismes les mouvements littéraires, mettant au jour des phénomènes d'imbrication réciproque, comme c'est le cas du symbolisme en Europe francophone, sous l'égide de Mallarmé (Cabral, 2007).

On peut envisager que d'autres voies puissent être explorées, pensons par exemple à la question de la culture orale dans la formation du patrimoine littéraire francophone, et à ses répercussions possibles sur de nouvelles approches de lecture où les notions de voix et rythme seraient sans doute plus proche de la notion de plurilinguisme des œuvres...

Le langage en partage

Le plurilinguisme constitue de fait un ressort fondamental de la création langagière et littéraire. Parler n'est jamais un exercice *ex nihilo*, mais une sorte de pluriel préalable qui se trouve dans la nature même du langage et des échanges, et que je convoque à travers mon dire, à travers ma pensée, dans le continu de l'activité langagière : « Je vis dans l'univers des mots d'autrui », souligne Mikhaïl Bakhtine, soulignant le principe d'altérité sociale et discursive du langage :

Un énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbale. Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée (...) : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux (Bakhtine, 1984 : 298).

Mais écrire un texte suppose également de se laisser traverser par la parole dans tout ce qu'elle contient de mystère, de contradiction, de non-fixé, dépassée la tendance (instrumentale, comme dirait Mallarmé) d'assujettir la parole aux choses. Écrire est en ce sens un geste paradoxal du fait qu'il résout l'étrangeté consubstantielle au langage. Dans *Le Monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Jacques Derrida reconnaît sa position d'étranger face à sa propre langue, lieu de ressaisie d'une expérience individuelle du langage. Écoutons-le en dialogue avec Abdelkébir Khatibi, réfléchissant sur sa situation linguistique du « franco-maghrébin » et nous faisant réfléchir avec lui à ce qu'il y a d'étranger (de nouveau) dans le langage, soit chez une personne qui s'exprime dans la langue commune, soit chez l'écrivain qui pense et exprime pour la première fois quelque chose :

« Je n'ai qu'une langue, ce n'est pas la mienne. »

Et encore, ou encore :

« Je suis monolingue. Mon monolinguisme demeure, et je l'appelle ma demeure, et je le ressens comme tel, j'y reste et je l'habite. Il m'habite. Le monolinguisme dans lequel je respire, même, c'est pour moi l'élément. Non pas un élément naturel, non pas la transparence de l'éther mais un milieu absolu. Indépassable, incontestable : je ne peux le récuser qu'en attestant son omniprésence en moi. Il m'aura de tout temps précédé. C'est moi. Ce monolinguisme, pour moi, c'est moi. Cela ne veut pas dire, surtout pas, ne va pas le croire, que je sois une figure allégorique de cet animal ou de cette vérité, le monolinguisme. Mais hors de lui je ne serais pas moi-même. Il me constitue, il me dicte jusqu'à l'ipséité de tout, il me prescrit, aussi, une solitude monacale, comme si des vœux m'avaient lié avant même que j'apprenne à parler. Ce solipsisme intarissable, c'est moi avant moi. À demeure.

Or jamais cette langue, la seule que je sois ainsi voué à parler, tant que parler me sera possible, à la vie à la mort, cette seule langue, vois-tu, jamais ce ne sera la mienne. Jamais elle ne le fut en vérité.

Tu perçois du coup l'origine de mes souffrances, puisque cette langue les traverse de part en part, et le lieu de mes passions, de mes désirs, de mes prières, la vocation de mes espérances. Mais j'ai tort, j'ai tort à parler de traversée et de lieu. Car c'est au bord du français, uniquement, ni en lui ni hors de lui, sur la ligne introuvable de sa côte que, depuis toujours, à demeure, je me demande si on peut aimer, jouir, prier, crever de douleur ou crever tout court dans une autre langue ou sans rien en dire à personne, sans parler même.

Mais avant tout et de surcroît, voici le double tranchant d'une lame aigüe que je voulais te confier presque sans mot dire, je souffre et je jouis de ceci que je te dis dans notre langue dite commune :

« *Oui, je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas la mienne* » (Derrida, 196 : 13).

Le paradoxe principal de cette dépossession qui caractérise notre rapport à la langue est de pouvoir formuler *originalement* quelque chose, car l'énonciation, ou l'écriture, dans la mesure où elle incarne la langue, est fondamentalement constitutive, physiquement ancrée. Mallarmé, qui considérerait qu'écrire c'est déjà *mettre du noir sur du blanc*, conviait les poètes à pousser toujours plus loin la quête de ce « mot total, neuf, étranger à la langue et comme incantatoire » (Mallarmé, 2003 : 212, je souligne). « Art consacré aux fictions », la littérature met en jeu inédit les mots et les sons, l'imaginaire et la mémoire, et c'est pour cette raison qu'outre une activité sociale, ce qu'elle est aussi, la littérature est un terrain d'expérimentations fécond pour le langage, ce qui en fait une ressource cognitive pour les autres disciplines, pour la compréhension de la vie humaine dans toute sa complexité, et de la vie sociale dans toute sa portée et sa signification.

Dans *Leçon* (texte publié en 1978, repris de son cours inaugural dans la chaire de sémiologie littéraire au Collège de France en janvier 1977) Roland Barthes, reprenant la pensée du langage de Mallarmé, soulignait ce que celui-ci a apporté à sa réflexion sur le rapport entre langage, monde et littérature, à savoir la possibilité d'entendre le langage « hors-pouvoir, dans la splendeur d'une révolution permanente du langage » (Barthes, 1978 : 18). Ce principe qui fait de l'écrivain « non le tenant d'une fonction ou le servant d'un art, mais le sujet d'une pratique »⁹ relève, somme toute, de la conscience que, de locuteur à écrivain, nous vivons tous dans les langues et le langage de manière *étrangère*. C'est d'ailleurs une idée que Barthes aime à relancer dans ses écrits : celle que le texte n'a pas à représenter le monde, mais qu'il offre plutôt la source et le lieu d'une attention active au langage, qu'il nous invite à découvrir, à percevoir, à toucher dans toute sa finesse - on se

souvent qu'il a défini la littérature comme un *codex de nuances* - ou à réinventer en permanence. Le lecteur met en mouvement, exploite, raffine, augmente, fait résonner, multiplie ces possibilités d'interaction entre le langage et le monde. La conception de Texte énoncée en 1974 dans « L'Aventure sémiologique » ouvre toute sa place au lecteur dans le jeu des opérations :

Qu'est-ce donc que le Texte ? je ne répondrai pas par une définition, ce qui serait retomber dans le signifié.

Le Texte, au sens moderne, actuel, que nous essayons de donner à ce mot, se distingue fondamentalement de l'œuvre littéraire :

ce n'est pas un produit esthétique, c'est une pratique signifiante ;

ce n'est pas une structure, c'est une structuration ;

ce n'est pas un objet, c'est un travail et un jeu ;

ce n'est pas un ensemble de signes fermés, doués d'un sens qu'il s'agirait de retrouver, c'est un volume de traces en déplacement. (Barthes, 1985 : 13)

Dans *Leçon*, réfléchissant au lien entre le langage et le monde, tel qu'il s'opère dans la littérature, Barthes rappelle, par le biais d'Aristote que la littérature consiste à la fois à représenter le monde (*mimésis*), à connaître le monde (*mathesis*) et à le faire signifier (*sémiosis*). Si la littérature, selon Barthes « travaille dans les interstices de la science [c'est] parce qu'elle met en scène le langage, au lieu de simplement l'utiliser » (Barthes, 1978-18-19). Elle est pour cette raison le lieu d'une rationalité toujours ouverte qu'il dénomme aussi de *sémiologie active* (*Ibid.* : 35). L'horizon ainsi redessiné s'est prêté à différentes explorations concernant le rapport du signe au référent, celui du récit au discours, ou celui du corps au langage, permettant de dépasser une appréciation (voire appropriation) esthète de la littérature pour l'envisager comme un terrain où le langage et la vie sont prises en coresponsabilité. On pourrait raccorder ici la théorie poétique d'Henri Meschonnic, indissociable d'une éthique du sujet ou du continu forme-sujet (Meschonnic 2012).

« Essayer de vivre selon les nuances que [nous] apprend la littérature » (Barthes, 2002 : 37) : voilà ce que nous apprend Barthes, à son tour. Une sensibilité à la langue, une découverte de la langue comme lorsque nous apprenons une langue étrangère, un 'acte' par lequel l'on dépasse la référence - et la norme, pourrait-on dire, dans ce que cette notion peut suggérer de figé et de fixant - pour « habiter » (avec la portée éthique du terme) le langage et les expériences qui lui sont corrélées : le sentir, l'agir et le penser. Une définition nouvelle de la valeur d'acquisition d'une langue c'est son pouvoir de transformation (où il y a créativité et implication du soi), plutôt que formation (où il y a passivité et application). Une manière d'appréhender la vie, d'accueillir l'autre dans son altérité de sujet, dans sa *différance*, au sens de Derrida (à la fois d'être différent et différé dans le temps)¹⁰. Une manière

d'être, de penser et de dire l'homme. On peut tirer encore un peu ce fil et dire que le langage, qui est le principe actif de toute approche du monde, se définit contre tout dogme ou système de pensée fixe, contre tout assujettissement, contre toute tentative de réduire l'être humain à un fait purement extérieur, à quelque structure formelle que ce soit.

Ce postulat de relation étroite entre littérature et expérience est à la base de la Médecine narrative, un mouvement émergent en formation médicale et des soins qui s'appuie sur la littérature pour développer une compétence consistant à mieux reconnaître et valoriser le récit du patient, contre les tendances (facilement repérables de nos jours) des pratiques impersonnelles qui éludent la parole du soigné et du soignant, sous prétexte de technicité. La lecture littéraire s'offre ici comme un outil indispensable pour entraîner l'écoute et pour que médecins et soignants soient mieux « préparés à entendre *tout* ce qui est contenu dans le type de récit, les mots, les silences, les métaphores et les allusions du patient. Il faut que des cliniciens à l'écoute vigilante arrivent à comprendre couramment les langages du corps et les langages du moi, tout en restant conscients que le corps et le moi ont des secrets l'un pour l'autre, peuvent se tromper l'un sur l'autre et être incompréhensibles l'un à l'autre, s'ils n'ont pas de traducteur compétent et adroit. » (Charon, 2015 : 185).

Dans ce cadre, dans quelle mesure l'apprentissage du français peut-il constituer un enjeu majeur ?

Apprendre une langue n'est pas une opération fermée sur elle-même, un jeu abstrait, formel sur les signes linguistiques, dont le principe s'épuise en lui-même mais une activité *toute de relation*, comme le dit Henri Meschonnic sur la traduction, « un mode de relation entre une identité et une altérité » (Meschonnic, 1999 : 191).

On l'illustrera, pour finir, par le biais de la *Déclaration universelle sur la bioéthique et les droits de l'homme* (2005), issue de la Conférence de l'Unesco qui, d'entrée, souligne – le conditionnel est révélateur – que les progrès des sciences et des technologies « devraient toujours tenir compte des « dimensions biologiques, psychologiques, sociales, culturelles et spirituelles » des individus » (2005, 10) et que c'est la diversité du monde qui le (nous) construit, dès lors qu'elle est « source d'échanges, d'innovation et de créativité », en un mot, qu'elle (diversité) est « nécessaire à l'humanité » (*ibid.*).

Cela invite à penser le monde qui est le nôtre - ses problèmes et ses enjeux devenus complexes, mondiaux, cruciaux - non pas avec une approche à la verticale où une langue et une culture dominerait toutes les autres, hypostasiée en « pensée unique » (Hagège, 2012) pour une approche dynamique, co-évolutive mettant en

relation la culture, la science, la conscience, le même et l'autre ; ce qui implique un juste partage des modes de pensée associés aux cultures, ce qui s'effectue nécessairement dans le partage de la parole. D'où je parle. On ne raisonne pas de la même façon, avec le même « logiciel » suivant que notre formation ait été en français (logique cartésienne par excellence), en anglais (empirique) ou en portugais (dialectique). S'il n'a jamais été, en effet, autant question « de croisement, de décloisonnement, d'interdisciplinarité » (Cabral 2017 : 13), ce même esprit à la faveur d'une rationalité ouverte et intégratrice nous invite à penser avec la richesse patrimoniale (on pourrait dire, par métaphore, génétique) des langues et des cultures dès lors que les problèmes - et les solutions - nous concernent tous.

Ce sont donc ces trois arguments 1) logique [la diversité constitutive du monde ne peut se couler dans le moule d'une *lingua franca* et d'une pensée unique], 2) épistémologique [les paradigmes du savoir évoluent vers des dialogues et interactions multiples entre les disciplines face à la complexité des problèmes, les modes de pensée ne sont pas les mêmes suivant la formation scientifique et 3) méthodologiques [co-opérer pour des approches plus riches] qui ouvrent au français un bel avenir dans la configuration transdisciplinaire des savoirs aujourd'hui.

L'enjeu majeur réside donc dans la possibilité d'un déplacement épistémologique dans les études françaises et francophones. Les fluctuations historiques, culturelles et critiques sont multiples et toujours en mouvement. Pour cette raison aussi la cause du français (Santos *et al.*, 2016) doit être entendue par-delà tout réquisitoire « antimoderne ». Il ne s'agit pas de revenir (nostalgiquement) ni de résister (déniant la réalité) mais de *devenir*, impliquant une dynamique prospective de quête et de réinvention avec cette force, et cet « humanisme critique » que demandait Todorov dans *Nous et les autres* (1988).

Que faut-il (encore) changer dans nos attitudes intellectuelles, dans nos méthodes ?

Bibliographie

- Castro, E., Gayo, M. S. (Novembro 1895 - Junho 1896) *Arte*. Revista internacional, Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, arquivo digital : https://digitalis-dsp.uc.pt/bg4/UCBG-RP-8-20/UCBG-RP-8-20_item1/P1.html
- Anderson, P. 2005. *La Pensée tiède. Un regard critique sur la culture française*. Paris : Seuil.
- Bhabha, H. K. 2007. *Les Lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, trad. de l'anglais par F. Bouillot. Paris : Payot [1994 pour l'édition originale].
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barthes, R. 2002. *Le Neutre. Cours au Collège de France 1977-1978*. Paris : Seuil, « Trace écrite ».
- Barthes, R. 1978. *Leçon*. Paris : Seuil.

- Barthes, R. 1974 [1985]. L'aventure sémiologique. In : *L'Aventure sémiologique*. Paris : Seuil.
- Bouju, E. 2014. Comme l'aile du papillon dans la forêt des œuvres mineures : Globalisation et localisation de la lecture littéraire. In : Maria de Jesus Cabral, Maria Herminia Amado Laurel, Franc Schuerewegen (dir.), *Lire de près, de loin. Close versus Distant Reading*. Paris : Classiques Garnier, p. 79-92.
- Cabral, M. J. 2017. « Le littéraire au confluent des disciplines. L'exemple des rapports avec la médecine », *Cadernos de Literatura Comparada*, n° 37, 12/2017, p. 11-35. [En ligne] : URL: <http://ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/437/506> [consulté le 20 octobre 2019].
- Cabral, M. J. 2016. 'En localisant l'on restreint' : Mallarmé et la 'Jeune Littérature portugaise' au tournant des XIXème et XXème siècles. In : M. Teresa Garcia Castanyer et al. *Présences et interférences franco-ibériques. Langue, littérature et culture*. Bern, Berlin, Bruxelles/Oxford : Wien Peter Lang, p. 279-296.
- Cabral, M. J. 2006. « Mallarmé et les symbolistes francophones. Dialogues, liens, réseaux d'échanges », in Bridel, Yves et al. (dir.). *L'Europe et les Francophonies Langue, littérature, histoire, image*. Oxford/Wien : Peter Lang, col. « Documents pour l'Histoire des Francophonies », vol. 9, p. 223-242.
- Cabral, M. J. 2007. *Mallarmé hors frontières. Des Défis de l'Œuvre au filon symbolique du premier théâtre maeterlinckien*. Amsterdam/New York : Editions Rodopi, 2007, « Faux Titre », n° 297.
- Casanova, P. 1999. *La République mondiale des lettres*. Paris : Seuil.
- Charon, R. 2015. *Médecine Narrative. Rendre hommage aux histoires de maladies*. Paris : Sipayat. [Traduction française de *Narrative Medicine : Honoring the Stories of Illness*. Oxford : Oxford University Press, 2006].
- Cuteaux, P-M. 2006. *Être et parler français*. Paris : Perrin.
- Déclaration universelle sur la bioéthique et les droits de l'homme*, 2005. Texte complet (adopté par la Conférence générale de l'UNESCO le 19 octobre 2005) <https://fr.unesco.org/themes/%C3%A9thique-sciences-technologies/bioethique-droits-humains> [consulté le 20 octobre 2019].
- Derrida, J. 1996. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris : Galilée.
- Hagège, C. 2012. *Contre la pensée unique*. Paris : Odile Jacob.
- Mallarmé, S. 2003. *Œuvres complètes*, édition présentée, établie et annotée par Bertrand Marchal. Paris : Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », tome 2.
- Meissner, F-J. 2007. « Didactique du plurilinguisme et développements scolaires ». In Capucho F., et al. (orgs.) *Diálogos em Intercompreensão* (CdRom). Lisboa : Universidade Católica, p. 195-216.
- Meschonnic, H. 2012. *Langage, histoire, une même théorie*. Paris : Verdier.
- Meschonnic, H. 1999. *Poétique du traduire*. Lagrasse : Verdier.
- Pilhion, R., Poletti, M-L. 2017. ... *Et le monde parlera français*. Paris : Iggybook.
- Santos, A. C., Simonot, C., Cabral, M. J. (dir.). 2016. *Du Français en cause aux causes du Français, Carnets, Revue électronique d'Études Françaises*, Deuxième série - 8 | 2016. [En ligne] : URL: <https://journals.openedition.org/carnets/1774> [consulté le 20 octobre 2019].
- Sheils, J. 2003. « La contribution du Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques en Europe », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 33 | 2003, p. 95-100.
- Todorov, T. 1988. *Nous et les autres. La Réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil, « La couleur des idées ».

Notes

1. Ce qui équivaut, en France, aux classes de la 5^e à la 3^e du collège.
2. 265 000 élèves, à la rentrée 2017/2018, 265 000 élèves, à la rentrée 2017/2018, soit plus de 70 % des élèves suivant l'enseignement d'une LVE 2), mais la compétition est sévère (espagnol, allemand, mandarin, italien). Données fournies par le Service de Coopération Éducative de l'Ambassade de France au Portugal, que nous remercions.

3. In Eulália Alexandre, « Système éducatif portugais », *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 02 octobre 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1832> ; DOI : 10.4000/carnets.1832.
4. Voir Catherine Pasquier et Idília dos Santos, « Le français professionnel dans la diffusion du français au Portugal », *Carnets* [En ligne], Deuxième série - 8 | 2016, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 02 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1786> ; DOI : 10.4000/carnets.1786
5. Voir l'article d'opinion récent « O Francês está de volta » [Le français est de retour] co-signé par les deux Associations des enseignants universitaires et de l'enseignement secondaire (APEF et APPF) et publié dans le journal quotidien *Público* le 23 septembre 2019 [disponible en ligne], et l'entretien de la Présidente de l'APEF à la French Radio de Lisbonne le 22 octobre, « La langue française est de retour au Portugal » [disponible en ligne].
6. Comme celle du rapport entre style et nation dans les littératures européennes de langue française, qui est l'objet du colloque qui se déroule à l'Université de Lorraine les 25-26 juin 2020.
7. Je renvoie à ce propos à l'article d'Emmanuel Bouju, *Comme l'aile du papillon dans la forêt des œuvres mineures : Globalisation et localisation de la lecture littéraire*, in Maria de Jesus Cabral, Maria Herminia Amado Laurel, Franc Schuerewegen (dir.), *Lire de près, de loin. Close versus Distant Reading*, Paris, Classiques Garnier, 2014, p. 79-92.
8. Voir André Bénit, « Rénovation méthodologique dans l'historiographie littéraire en Belgique francophone au XXI^e siècle », *Carnets* [Online], Deuxième série - 1 | mai 2014, consulté le 3 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/carnets/1127> ; DOI : 10.4000/carnets.1127
9. *ibid.*, p. 26. Je souligne.
10. Jacques Derrida a proposé la graphie *différance* d'après le participe présent de *différer* « pour désigner le dynamisme, l'action séparatrice qui crée l'écart », voir l'entrée *Différence* dans le *Dictionnaire historique de la langue française*, sous la direction d'Alain Rey, Paris : Dictionnaires Le Robert, p. 602-603.