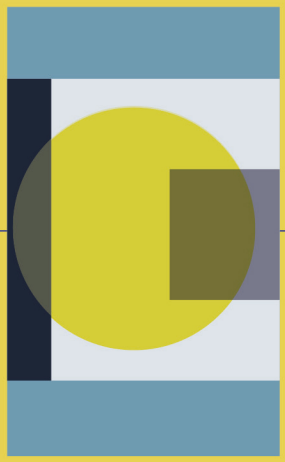
L'INTERCULTUREL : QUELS DÉFIS ET PROBLÉMATIQUES AUX NIVEAUX EUROPÉEN ET INTERNATIONAL ?



sous la direction de

Viviane Devriésère
Marina Geat

3 Collana | Le Ragioni di Erasmus

RomaTrE-Press
2020

Nella stessa Collana

1. Marina Geat, Vincenzo A. Piccione (a cura di), *Le ragioni di Erasmus*, 2017

2. Marina Geat, Vincenzo A. Piccione (a cura di), *Infanzia, arti, lavoro: confluenze educative*, 2019

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

L'INTERCULTUREL : QUELS DÉFIS ET PROBLÉMATIQUES AUX NIVEAUX EUROPÉEN ET INTERNATIONAL ?

sous la direction de

Viviane Devriésère
Marina Geat

3 | Collana
Le Ragioni di Erasmus

Ricerche e intersezioni scientifiche.
Per l'educazione nel presente: le scienze umane,
l'internazionalizzazione, le reti, l'innovazione

RomaTrE-Press
2020

Ce volume a été publié avec le soutien de l'ISFEC d'Aquitaine et du Département de Sciences de l'Éducation de l'Université Roma Tre.

Questo volume è stato pubblicato con il contributo dell'ISFEC d'Aquitaine e del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Direttore della collana:
Marina Geat, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico della collana:
Marina Geat, Università degli Studi Roma Tre
Vincenzo A. Piccione, Università degli Studi Roma Tre
Anne Douaire-Banny, ICP - Institut Catholique de Paris
Viviane Devriésère, ISFEC d'Aquitaine, Bordeaux
Miguel Ángel Carbonero Martín, Università diValladolid
Maria Teresa Del Olmo Ibañez, Università di Alicante
Andrea Rácz, University of Eötvös Loránd, Budapest

Revisione editoriale dei testi: Sara Concato

Impaginazione e cura editoriale: Libreria Efesto

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Edizioni: RomaTrE-Press ©
Roma, maggio 2020
ISBN: 979-12-80060-17-4

http://romatrepress.uniroma3.it

Quest'opera è assoggettata alla disciplina Creative Commons attribution 4.0 International Licence (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

L'attività della *RomaTrE-Press* è svolta nell'ambito della
Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma.

Collana
Le ragioni di Erasmus

Scopo della Collana è di contribuire ad intensificare e diffondere le azioni promosse dal Dipartimento di Scienze della Formazione nell'ambito dei programmi Erasmus ed Erasmus+. Tramite la pubblicazione di articoli sia dei ricercatori delle Università straniere legate al Dipartimento da accordi Erasmus o da altre relazioni di collaborazione internazionale sia dei docenti del Dipartimento che vogliano condividere i risultati delle proprie esperienze in *Teaching Mobility* Erasmus, nei progetti di collaborazione internazionale, in ricerche inerenti a programmi finanziati con fondi europei, con particolare riferimento ai programmi ERASMUS+, la collana *Le Ragioni di Erasmus* si propone in particolare:

- di mantenere costante nel tempo e nello spazio la rete dei rapporti internazionali multi-, inter-, trans-disciplinari di cui l'Ufficio Erasmus ha rappresentato negli anni uno dei nodi di sviluppo, affinché un maggior numero di docenti e ricercatori possa averne conoscenza e usufruirne per l'ampliamento dei propri rapporti di collaborazione in ambito europeo ed extra-europeo, mettendo successivamente in comune le proprie esperienze e collaborando così ad allargare e a dare vitalità a questa tessitura di rapporti scientifici di cui il Dipartimento è fulcro;

- di fornire agli studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, ai vari livelli di studio (triennale, specialistica, master, dottorato), spunti e contatti per allargare i propri ambiti di studio e di ricerca, consentendo loro di conoscere più ampiamente i filoni e i luoghi della didattica e della ricerca internazionali, i docenti stranieri cui fare riferimento, le possibilità che sono loro offerte per sviluppare una visione vasta delle problematiche e delle collaborazioni che sono loro potenzialmente offerte;
- di offrire agli studenti intenzionati a partire per un'esperienza Erasmus o di studio/tirocinio/ricerca in un altro Paese informazioni utili per

acquisire una preventiva e più approfondita consapevolezza dei luoghi in cui si recheranno, dei contatti più opportuni da stabilire, degli ambiti che maggiormente concernono i loro interessi formativi;

- di costruire un prezioso laboratorio di scambio, interazione, riflessione, esplorazione, ascolto di voci multi-, inter-, transdisciplinari che provengono da aree diverse del mondo e che possono permettere di riflettere su contenuti scientifici originali, pertinenti e coerenti con il progetto culturale del Dipartimento di Scienze della Formazione.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'. Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato di referee.

Table des matières

Viviane Devriésère, *Introduction* 11

Marina Geat, *Du projet « Generazione Ponte » à la création du groupe Ruipi, en passant par l'ascenseur d'Amara Lakhous* 17

Ali Abassi, *Interculturalité et altérité. À propos des pièges en contexte didactique* 33

Azouz Begag, *Littérature de jeunesse et construction de soi chez les enfants de migrants de France* 49

Ruth Amossy et Caterina Scaccia, *L'humour peut-il déconstruire les stéréotypes antisémites ?* Ils sont partout *de Yvan Attal* 65

Françoise Demougin, *Interculturel et transculturel : quand la littérature pour la jeunesse tombe dans le double piège de Narcisse et de l'autruche* 81

Annie Desaulniers et Juliane Bertrand, *Mise en place d'un dispositif pédagogique pour aider à dépasser les stéréotypes des immigrants sur leur société d'accueil* 93

Jean-Louis Dumortier, *Formation littéraire des enseignants et dialogue interculturel en Belgique francophone* 103

Fabrice Fresse et Lucinda Morgan, *La diplomatie éducative transatlantique au service du développement des compétences interculturelles et professionnelles* 119

Hind Lahmami, *L'enseignement du texte littéraire à l'université : une consolidation du levier juif dans le paysage interculturel marocain* 131

S. Seza Yilancioğlu, *Hybridité culturelle chez Maïssa Bey* 149

Rada Tirvassen, *L'interculturel ou quand on apprend à la charrue à traîner les bœufs* 159

María José Gómez-Torres, *Méthodes d'enseignement pour développer des compétences interculturelles à l'école inclusive* 173

Martine Cornet, *La représentation de la femme dans les romans naturalistes européens du XIXe siècle et sa place dans l'interculturalité : une question toujours d'actualité* 185

Azucena Hernández Martín et Mohamed Chamseddine Habib Allah, *Étude comparative sur les attitudes des écoliers par rapport à l'arrivée des élèves migrants : multiculturalité ou interculturalité ?* 195

Sophie Guermès, *La poésie, lieu de rencontre entre les cultures* 217

Koffi Ganyo Agbefle, *Politiques linguistiques et culturelles en Afrique noire. Regards croisés sur la situation au Ghana et au Togo* 231

Dagmar Reichardt, *750 anni dalla nascita di Dante Alighieri e oltre. Zone di contatto poetico e intersezionalità ibrida nelle traduzioni germanofone e neerlandesi della* Divina Commedia 247

Dario Prola, *Incontri, solitudini, fughe: il paradigma interculturale nella recente narrativa urbana polacca* 267

Les auteurs 283

Viviane Devriésère[1]

Introduction

La communication et la compréhension entre les différentes cultures ont été une priorité de l'Europe depuis le début de sa construction et, pour promouvoir la compréhension entre les peuples et la paix, le dialogue interculturel s'est imposé comme essentiel dès le début. C'est ainsi que, dès 1954, la nécessité d'un apprentissage interculturel est soulignée par la Convention culturelle européenne ; une dizaine d'années plus tard, en 1963, naît l'Office franco-allemand (OFAJ) destiné à permettre la rencontre de jeunes Français et des jeunes Allemands et à développer les relations entre eux. En 2003, l'interculturel est le sujet de la Déclaration d'Opatija. En 2005, les Chefs d'États d'Europe font entrer le dialogue interculturel dans leur Plan d'Action, lors de leur troisième Sommet. La même année, le dialogue interculturel prend une place centrale dans la Déclaration de Faro. En 2008, année européenne du dialogue interculturel, paraît le *Livre blanc* du Conseil de l'Europe, « Vivre ensemble dans l'égale dignité[2] ». En 2020, l'Europe se prépare à l'arrivée du nouveau programme Erasmus, programme qui verra son budget doubler ou tripler, à l'appel d'un Parlement européen convaincu de la nécessité de faire se rencontrer les Européens et d'ouvrir à l'international les mobilités et les partenariats, pour promouvoir la connaissance de l'Autre et la paix. L'importance d'un programme fortement inclusif, touchant tous « les territoires ruraux et ultrapériphériques, les quartiers prioritaires, partout », « des nouveaux acteurs et des nouveaux publics » est soulignée par Laure Coudret-Laut, directrice de l'Agence Erasmus + France Éducation et Formation[3]. Rebekka Borsch, Secrétaire d'État à

[1] ISFEC Aquitaine, Bordeaux. E-mail : <viviane.devriesere@orange.fr>.
[2] Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf>, consulté le 12.12.2018.
[3] Agence Erasmus + France Éducation et Formation, *D'Erasmus + à Erasmus 2021 : le futur programme pour l'inclusion, l'insertion et l'innovation*, <http://www.agence-erasmus.fr/docs/

l'Éducation et à la Recherche en Norvège, affirme sa volonté de favoriser l'inclusion des plus éloignés de la mobilité[4]. La Commission européenne réaffirme ainsi l'importance pour chacun de partir à la rencontre de l'Autre et la place centrale qu'auront ces échanges dans la formation des citoyens européens.

Ce rapide rappel chronologique montre la place centrale de l'interculturel dans la construction d'une Europe composée de pays présentant une mosaïque de cultures, tournée vers l'international, et dont l'identité même, selon sa devise, se définit par l'unité dans la diversité. Le contexte actuel des migrations auxquelles elle est confrontée renforce l'urgence de cette question.

Provenant de l'expérience occidentale, américaine et européenne, des discriminations, de l'esclavage et les guerres, et sur l'idéal humain que cette histoire a permis d'élaborer, le concept d'interculturalité en Europe interroge les approches traditionnelles de la gestion de la diversité culturelle dans nos sociétés.

> La gestion démocratique d'une diversité culturelle grandissante en Europe – ancrée dans l'histoire de notre continent et amplifiée par la mondialisation – est devenue, depuis quelques années, une priorité […]. La démarche interculturelle offre un modèle de gestion de la diversité culturelle ouvert sur l'avenir […]. S'il faut construire une identité européenne, celle-ci doit reposer sur des valeurs fondamentales partagées, le respect de notre patrimoine commun et la diversité culturelle ainsi que le respect de la dignité de chaque individu[5].

Souhaitant rompre avec le communautarisme et le fonctionnement des États Nations des années 1870 à 1945, ces déclarations font des « valeurs universelles défendues par le Conseil de l'Europe […] une condition préalable au dialogue interculturel[6] » et de l'interculturel une constituante essentielle de l'Europe.

Les liens entre ce concept et le modèle de société voulu par l'Europe apparaissent ainsi. Certes, ce modèle de société a entraîné des critiques, certains disant qu'il mettait trop au premier plan les diversités culturelles, d'autres au contraire qu'il les effaçait. L'utilisation de l'expression « culture européenne » au colloque du Conseil de l'Europe de septembre 2005,

agenda/493_programme.pdf>.
[4] *Ibid.*
[5] *Ibid.*
[6] *Ibid.*

Culture européenne : identité et diversité, a suscité des critiques et donné le sentiment qu'une dimension supranationale était recherchée, au péril peut-être des cultures existantes.

Le concept d'interculturel, ainsi que ceux de pluriculturel, multiculturel, transculturel, renvoient donc à des conceptions différentes des relations entre cultures et présentent un champ notionnel vaste et complexe. Deux colloques ont eu lieu, le premier à Rome, à l'Université Roma Tre, au Département de Sciences de l'Éducation, le 18 mai 2017, *L'Interculturel : quels défis et problématiques aux niveaux européen et international ?* et le second à l'ISFEC d'Aquitaine, à Bordeaux, les 18-19 octobre 2017, *Regards croisés sur les nouveaux enjeux et défis de l'interculturel aujourd'hui. Informer, se former, former*. Ces deux colloques ont eu l'ambition de contribuer à la définition de ces termes ainsi qu'à l'élucidation des relations qu'ils suggèrent entre les individus et du type de société auxquels ils réfèrent.

En lien avec la réflexion sur le dialogue interculturel, l'Europe s'est intéressée à l'éducation interculturelle, à laquelle, dès 2003, la Déclaration de la Conférence permanente des ministres européens de l'éducation a donné une place centrale : « L'éducation interculturelle a pour objectif global de favoriser et de renforcer les bases des relations mutuelles entre les différentes sociétés, mais aussi entre les groupes culturels majoritaires et minoritaires[7] ».

Les établissements scolaires ont donc été sollicités pour œuvrer à l'interculturel, qui figure actuellement dans les compétences clés européennes et trouve une place nouvelle dans le test PISA 2018. L'école y est invitée à mener les élèves à s'interroger sur les stéréotypes, les préjugés, la catégorisation, l'altérisation[8], et à construire chez ceux-ci des compétences globales permettant d'« examiner les questions locales, mondiales et interculturelles, de comprendre et d'apprécier les perspectives et les visions du monde des autres, d'avoir des interactions ouvertes, appropriées et efficaces avec des personnes de cultures différentes et d'agir pour le bien-être collectif et le développement durable[9] ».

La question de l'interculturel est présente dans nombre de disciplines, non seulement dans leur contenu, mais aussi dans les concepts enseignés et dans les modalités d'apprentissage. « À travers l'enseignement des discours

[7] « L'éducation interculturelle dans le contexte européen », Ifé, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Dossiers/Interculturel/Europe/construction.htm>, consulté le 12.12.2018.

[8] Véronique Lemoine-Bresson, Stéphanie Lerat *et al.,* « (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants futurs enseignants », *Recherches en didactique,* vol. 26, n°2, 2018, p. 25-40.

[9] Conseil de l'Europe, *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, *op.cit.*

et des perspectives de leur discipline[10] » et souvent de façon implicite, les élèves entrent dans des modes de représentations, des conceptions du réel. Le langage utilisé et les conceptions des disciplines sont donc un mode de représentation du réel qu'il convient de rendre explicite et d'interroger[11].

Enfin, si l'on veut que les élèves soient préparés à accueillir ces différences culturelles, une autre question, essentielle, se pose : quels contenus proposer pour une formation des enseignants et des étudiants à l'interculturel ? L'école est le lieu où se rencontrent les élèves de cultures différentes, si leur contexte familial et social ne l'avait pas permis préalablement. Les enseignants se trouvent souvent démunis pour construire chez eux des compétences interculturelles sans avoir reçu en ce domaine une formation spécifique. Pour pallier ce manque, nous avons fait le choix que ces deux colloques soient organisés par une université, l'université de Rome 3, et par un centre de formation pédagogique, l'ISFEC Aquitaine : ils ont été ainsi l'occasion de proposer des éclairages théoriques sur ces concepts mais aussi des apports pratiques, d'observer des cas concrets dans diverses disciplines relevant des Sciences humaines mais aussi des Sciences dures, concernées également par ce sujet, dans le cadre de la recherche et de la recherche-action, afin d'élaborer de nouveaux outils d'éducation interculturelle.

Les chercheurs qui ont participé à ces colloques, venus de différents continents, du Nord et du Sud, ont croisé leurs regards pour mieux saisir, dans une approche interdisciplinaire, les problèmes posés aux sociétés, les difficultés, et réfléchir à de nouvelles pratiques.

Du Québec ont participé Annie Desaulniers et Juliane Bertrand, de l'Ecole de langues de l'UQAM ; des États-Unis, Fabrice Fresse et Lucinda Morgan, du *Centre Européen de l'Université of Illinois Urbana Champaign.* Ruth Amossy, professeur émérite à l'Université de Tel-Aviv et spécialiste d'argumentation et d'analyse du discours, avec Caterina Scaccia, doctorante à l'Université de Tel-Aviv, sont venues d'Israël pour éclairer la question des stéréotypes dans les discours et les moyens de lutter contre ces derniers. D'Europe, nous avons reçu les communications de chercheurs de nombreux pays : Marina Geat, professeur de Littérature française à l'Université Roma Tre et co-organisatrice de ces colloques, Jean-Louis Dumortier, professeur ordinaire honoraire de l'Université de Liège et spécialiste de la didactique

[10] Michaël Byram, « L'éducation interculturelle : projet et procédures », dans Jean-Claude Beacco et Daniel Coste (dir.), *L'Éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Paris, Didier, 2017, p. 102-119.

[11] Daniel Coste, « Sur quelques aspects de l'approche des cultures et de la compétence interculturelle en didactique des langues », dans *La Revue française d'éducation comparée*, n°14, 2016, p. 57-79.

du français langue première, Dario Prola, de l'Université de Varsovie, Maria-José Gomez Torres, du Département de Didactique et Organisation éducative de l'Université de Séville, Azucena Hernandez Martin, professeur dans le Département de Didactique, Organisation et MIDE de la Faculté d'éducation de l'Université de Salamanque et Mohamed Chamseddine Habib Allah, professeur de Didactique et d'Organisation scolaire à l'Université de Murcia. Sont intervenus également Seza Yilancioglu, de l'Université Galatasaray en Turquie et, de Lettonie, Dagmar Reichardt de l'Université de Groningen et de l'Académie Lettone de la Culture de Riga. Enfin, du continent africain, nous avons eu le plaisir d'accueillir Hind Lahmami, professeur chercheuse à l'Université Moulay Ismail de Meknès, Ali Abassi, écrivain, professeur et chercheur à l'Université de Manouba en Tunisie, Agbefle Koffi Ganyo, enseignant-chercheur au Département de Français de l'Université du Ghana et Rada Tirvassen, directeur du département des langues européennes modernes à l'université de Pretoria.

Les approches ont été également croisées pour les chercheurs français qui ont apporté leurs contributions : sont intervenus Sophie Guermès, professeur de littérature française des XIXe et XXe siècles à l'université de Brest, Azouz Begag, écrivain, ancien ministre délégué à la Promotion de l'Egalité des chances et chercheur en sociologie et économie franco-algérien, Françoise Demougin, professeur émérite à l'Université Paul Valéry-Montpellier et Martine Cornet, professeur à l'ISFEC Aquitaine.

Nous remercions nos collègues venus de tous les horizons d'avoir donné à cette étude une dimension internationale qui a permis une compréhension plus fine de ces questions, des défis qui sont les nôtres et de ceux à venir, d'apporter leur contribution à une formation à l'interculturel pour les enseignants, étudiants et élèves d'aujourd'hui et de demain et de construire ainsi un monde à mieux habiter ensemble.

Au XXIe siècle, à l'heure de l'internationalisation, le rapport entre les cultures requiert une participation de divers champs disciplinaires à cette réflexion. De même, ce rapport ne peut plus être pensé uniquement sur le modèle européen ; il est urgent d'en construire un nouveau à l'international qui ne corresponde plus seulement à une vision que l'Occident continuerait de proposer - et d'imposer ? - aux autres pays mais qui prendrait en compte la complexité des relations entre les cultures du monde, les tensions, les problèmes et aussi les promesses que constituent les relations à l'Autre vécues dans les différents pays et continents au travers des siècles. Ces relations demandent à être considérées et explorées. Tel a été l'objectif auquel ces deux colloques, qui se sont tenus successivement à Rome et à

Bordeaux, ont voulu répondre. Ils ont visé également à créer un réseau de chercheurs du Nord et du Sud sur ce sujet.

Les Actes de ces colloques seront suivis de la publication prochaine de ceux du colloque qui a eu lieu à Rome en 2018 et qui a poursuivi cette recherche sur l'interculturel.

Marina Geat[1]

Du projet « Generazione Ponte » à la création du groupe Ruipi, en passant par l'ascenseur d'Amara Lakhous

Abstract

À partir de l'expérience effectuée dans un groupe de recherche de l'Université Roma Tre portant sur les problématiques des deuxièmes générations de la migration dans le quartier Esquilino, à Roma, l'auteure réfléchit sur les potentialités éducatives des textes littéraires dans des contextes de mixité culturelle. Son analyse porte sur deux ouvrages d'écrivains non italiens qui expriment la réalité plurielle de ce quartier, le chinois Jin Jian et l'algérien Amara Lakhous. Les deux récits montrent, dans des situations et avec des modalités différentes, le fonctionnement du mécanisme textuel de l'« exotopie » , tel que l'a décrit Mikhaïl Bakhtine. Ce mécanisme sémiotique, ainsi que d'autres concepts théoriques, notamment les idées développées par Michel Serres dans *Le tiers instruit*, confirment l'efficacité des textes littéraires dans des contextes de confrontation interculturelle, tant au niveau de la production que de la réception des textes, donc de l'éducation interculturelle.

Mots-clés : éducation interculturelle, littérature de migration, Amara Lakhous, littérature sino-italienne, quartier Esquilino

Starting from the experience of a research group at Roma Tre University on the problems of second-generation immigrants in Rome's Esquilino district, the author reflects on the educational potential of literary texts in contexts of cultural mixing. Her analysis focuses on two books by non-Italian writers who express the plural reality of this neighbourhood, the Chinese Jin Jian and the Algerian Amara Lakhous. The two stories show, in different situations and with different modalities, the functioning of the textual mechanism of « exotopia », as described by Mikhail Bakhtin. This semiotic mechanism, as well as other theoretical concepts, especially the ideas developed by Michel Serres in *Le tiers instruit*, confirm the effectiveness of literary texts in situations of intercultural confrontation, both at the level of the production and of reception of texts, thus of intercultural education.

Keywords : intercultural education, migration literature, Amara Lakhous, Sinoitalian literature, Esquilino neighbourhood

[1] Università Roma Tre. E-mail : <marina.geat@uniroma3.it>.

Les réflexions autour des problématiques de l'interculturel contenues dans ce volume ont vu le jour en 2017, au cours de deux colloques organisés en parallèle à l'Université Roma Tre et à l'ISFEC de Bordeaux[2]. En effet, si d'une part cette initiative se liait à une pratique de collaboration déjà pluriannuelle dans la recherche sur ces thématiques menée de façon conjointe avec l'ISFEC, d'autre part elle s'insérait dans un projet plus ponctuel et spécifique du Département de Sciences de l'Éducation de l'Université Roma Tre, dont l'objectif était de mieux comprendre la réalité socioculturelle du territoire romain où cet établissement est installé, le quartier Esquilino à Rome, et d'élaborer des stratégies éducatives efficaces pour favoriser l'inclusion et la valorisation des diversités culturelles, notamment pour ce qui concerne les deuxièmes générations (ainsi que les générations successives) de la migration et de la mixité socio-culturelle. En ma qualité de membre de ce groupe de recherche intitulé « Générations Ponts. Processus formatifs, parcours identitaires, appartenances et dialogue entre et avec les deuxièmes générations », les deux colloques de Rome et de Bordeaux m'ont donné au moins trois opportunités importantes de confrontation. Premièrement, ils ont été l'occasion d'exposer face à un parterre international de spécialistes nos interrogations et nos propositions, en suscitant des rapprochements et des comparaisons avec des activités de recherche et des propositions éducatives pensées pour des contextes de mixité culturelle différents par rapport à celui qui fait l'objet de nos études sur la ville de Rome. Deuxièmement, j'ai pu vérifier encore l'importance d'une approche interdisciplinaire aux problématiques de l'interculturel, en réfléchissant en particulier sur le rôle de la littérature, qui fait l'objet spécifique de ma contribution au projet de recherche, pour atteindre cet objectif de compréhension et d'éducation commun qui est le nôtre. Enfin, ces deux colloques ont été l'occasion d'élargir ultérieurement nos horizons, ainsi que de faire rebondir nos ambitions de collaboration dans le domaine de l'interculturel, en donnant naissance notamment à un groupe de recherche permanent de collaboration dénommé RUIPI (Réseau Universitaire International Pour l'Interculturel), dont le présent ouvrage collectif est la première publication.

[2] Colloque international *L'Interculturel : quels défis et problématiques aux niveaux européen et international ?,* Rome, Université Roma Tre, Département de Sciences de l'Éducation, 18 mai 2017 ; colloque international *Regards croisés sur les nouveaux enjeux et défis de l'interculturel aujourd'hui. Informer, se former, former*, Bordeaux, ISFEC d'Aquitaine, 18-19 octobre 2017.

Le projet de recherche de l'Université Roma Tre d'où ma démarche de confrontation est partie a pour objectif d'étudier le parcours d'élaboration identitaire des jeunes de deuxième génération ainsi que le rôle de l'éducation formelle et informelle et des langages expressifs (littérature, musique, dessin, narration, illustration) pour le dialogue interculturel et intergénérationnel[3]. Le quartier de Rome qui est l'objet principal d'observation et d'action de cette enquête est celui même où le Département de Science de la Formation surgit, l'Esquilino, le quartier le plus typiquement multiethnique de la capitale italienne, comme s'il s'agissait d'une sorte de vocation éducative qui, à partir du choix de la localisation de notre siège, s'était proposée de mieux comprendre cette réalité au cœur de la ville de Rome, en élaborant en conséquence des stratégies d'interventions efficaces et un engagement actif sur le terrain. À l'intérieur du groupe interdisciplinaire qui participe à ce projet, dont la composition est constituée principalement par des chercheurs en pédagogie (pédagogie interculturelle et pédagogie de l'expression) et par des sociologues, ainsi que par une statisticienne et un linguiste, j'exprime le point de vue des littératures, en m'occupant des représentations et des élaborations de la mixité culturelle, de ses valeurs, de ses conflits ainsi que de ses solutions potentielles qui proviennent de textes à plusieurs égards classables dans cette catégorie.

Pour introduire notre réflexion concernant les effets positifs des narrations littéraires afin d'aboutir à l'élaboration et de la réception d'une vision interculturelle du monde, je crois qu'il est utile de rappeler le concept fondamental d'« exotopie », que Mikhaïl Bakhtine, dans son essai *Esthétique de la création verbale*, pose au centre de son idée du texte littéraire comme une « polyphonie », à savoir un texte où s'entrecroisent, se mélangent et se disent une pluralité de voix et de points de vue différents. Le mécanisme d'exotopie sollicite l'écrivain, et le lecteur à sa suite, à sortir de lui-même (du « lieu », au sens large du terme, où il vit, donc de son existence, de ses pensées, de ses habitudes, etc.) pour rentrer dans la « peau » d'autrui ; une dynamique dialogique qui est intrinsèque au processus de la création littéraire se met alors en branle, une sorte de va-et-vient entre l'identification avec l'autre (sentir comme lui, voir comme lui, penser comme lui) et le retour en soi-même, « regagner sa propre place […], et c'est là seulement

[3] Massimiliano Fiorucci, « Generazioni Ponte. Processi formativi, percorsi identitari, appartenenze e dialogo interculturale tra e con le seconde generazioni » dans *Dipartimento di Scienze della Formazione. Università Roma Tre. Giornata della ricerca 27 febbraio 2017*, Roma, Colitti, 2017, p. 1-2, consultable en ligne <http://formazione.uniroma3.it/files/4abcffc8-e928-4fca-becd-eb8051d50545.pdf> (consulté le 15 juillet 2019).

que le matériau recueilli à la faveur de l'identification pourra être pensé aux plans éthique, cognitif ou esthétique[4] » Dans une situation de cohabitation et de confrontation culturelles, cette fonction des textes littéraires, et leur proposition dans des contextes éducatifs, est d'autant plus importante, car les diversités en jeu sont par définition complexes et diversifiées ; une attitude cognitive et affective ouverte à une compréhension de l'autre, et de soi-même face à l'autre, point de départ nécessaire pour élaborer une appréhension plurielle des contextes de vie et des comportements conséquents, est d'autant plus indispensable.

Bakhtine écrit : « Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension. Une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture (et elle ne se livre pas dans toute sa plénitude car d'autres cultures viendront qui verront et comprendront davantage encore)[5] ».

Comme l'affirme Michel Serres, « tout apprentissage consiste en un métissage », c'est-à-dire en un croisement de diversités, tout juste comme chaque enfant qui naît est en quelque sorte la « synthèse » de la rencontre des gènes différents de son père et de sa mère. Le parcours entier de croissance et d'éducation se fait par des confrontations et absorptions de l'altérité. Celui qui apprend est donc « un tiers instruit », comme le dit encore Michel Serres[6]. Cela est d'autant plus vrai dans le contexte de l'éducation interculturelle, qui implique la compréhension, le dialogue, la confrontation assidus, ainsi qu'un grand respect, aussi, des zones de diversité irréductibles, des sensibilités spécifiques, des « ombres » de chacun, d'autant plus si elles proviennent de cultures différentes, comme l'explique Anne Douaire-Banny dans son bel article « Science et opacité : de la complexité de l'acte d'enseignement », auquel je renvoie pour approfondir cet aspect, si important et délicat, notamment dans l'optique de l'interculturel[7].

Le premier de ces textes est un conte intitulé *Voglio tornare a casa* (Je veux rentrer chez moi). Il a été écrit par un immigré chinois, Jin Jian, qui a répondu à l'appel d'une association culturelle active sur le territoire du quartier, *Il Cielo sopra Esquilino* (Le ciel sur l'Esquilino), qui en 2005 a lancé un prix littéraire, en invitant des écrivains non professionnels à présenter

[4] Michaïl Bakhtine, *Esthétique de la théorie verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 46-47.
[5] *Ibid.*, p. 348.
[6] Voir Michel Serres, *Le Tiers-Instruit,* Paris, Gallimard, 1992.
[7] Anne Douaire-Banny, « Science et opacité : de la complexité de l'acte d'enseignement », dans Marina Geat (dir.), *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta,* Roma, Roma TrE-press, p. 125-136, consultable en ligne <http://romatrepress.uniroma3.it/ojs/index.php/pensiero/article/view/626/623>, consulté le 15 juillet 2019.

des contes inédits, en italiens ou en d'autres langues, dont la toile de fond serait le quartier Esquilino, « dans sa nature complexe de lieu en mutation, riche de diversités ethniques et culturelles », et les protagonistes « les habitants du quartier, italiens et étrangers ». La visée explicite, c'est de donner « une contribution importante à la connaissance et à la compréhension entre des réalités qui vivent à coté l'une de l'autre dans ce même quartier, pourtant en fait séparées entre elles. C'est pourquoi, les étrangers sont surtout invités à participer très nombreux[8] ».

Il faut savoir que la communauté chinoise est très importante dans le quartier Esquilino, mais elle fait l'objet, pour la plupart des Romains, de stéréotypes nombreux et de la conviction d'une sorte d'extranéité radicale. Cela est dû, entre autres, à une langue écrite qui, à cause de ses idéogrammes, est perçue, par définition, comme incompréhensible et quelque peu mystérieuse. Cette situation de méfiance ne s'est que peu améliorée depuis que, par l'initiative d'un conseiller municipal d'origine congolais à la sécurité, Jean Louis Touadi, la ville a trouvé, en 2007, un accord avec les commerçants chinois pour qu'au moins les enseignes des magasins soient écrites en italien aussi.

Le conte de Jin Jian, rédigé en chinois, gagne donc ce prix et, pour la publication, est traduit en italien[9]. Il s'inscrit ainsi dans une réalité de littérature sino-italienne qui existe depuis environ une quinzaine d'années, où les Chinois immigrés en Italie expriment leurs conditions d'existence et leur vision du pays dans lequel ils sont venus travailler. À cette différence près : la plupart de ces textes, écrits en chinois comme celui de Jin Jian, n'apparaissent que dans des journaux chinois ou sur le web ; leur réception reste donc limitée (peut-être confinée) à un public de connationaux ou de spécialistes sinologues[10]. Le conte de Jin Jian, au contraire, est traduit,

[8] Voir *Cina Oggi*, eventi 2005, <http://www.cinaoggi.it/eventi/esquilino.htm>, consulté le 15 juillet 2019. C'est moi qui traduis.

[9] Jin Zicai, *Voglio tornare a casa*, in AA. VV., *Parole sopra Esquilino*, supplément à *Cielo… l'Esquilino!*, n. 1, 2006, p. 16-18. Cette publication garde l'original chinois aussi, qui suit sa version en italien.

[10] Il existe pourtant un nombre limité d'écrivains chinois de la migration qui demandent à être traduits en italien, ou qui écrivent carrément dans notre langue. Voir Valentina Pedone, *Nuove declinazioni identitarie : quattro narratori dell'esperienza sinoitaliana*, dans Ayşe Saraçgil, Letizia Vezzosi (dir.), *Lingue, Letterature e Culture Migranti*, Firenze University Press, 2016, p. 101-120, consultable en ligne <http://www.fupress.com/catalogo/lingue-letterature-e-culture-migranti/3372>. Voir notamment l'oeuvre de Hu Lanbo (*La strada per Roma*, Laca. editrice, L.N.D., 2009, puis *Petali di orchidea,* Siena, Barbera, editore, 2012). Voir aussi Maria Concetta Pitrone, Fabrizio Martire, Gabriella Fazzi (dir.), *Come ci vedono e ci raccontano : rappresentazioni sociali degli immigrati cinesi a Roma*, Franco Angeli, Milano, 2012 p. 44-45 et p. 60-61.

et lu par un public de langue italienne ; cela fait une grande différence, car cette situation redouble et rend réciproque l'effet fécond et éducatif de l'exotopie : l'exotopie qui est propre à l'acte de l'écriture évidemment ; mais surtout l'exotopie dans l'acte de réception, lorsque le lecteur italien est appelé à se mettre dans les habits du protagoniste chinois dont il apprend l'expérience de migration et à endosser le regard qu'il porte sur la société italienne, à laquelle, lui, le lecteur, appartient. La tension dialogique qui en résulte le sollicite, d'une part à reconnaître le substrat d'humanité commune (le Chinois éprouve des désirs, des tristesses, des humiliations, des rages, tout à fait similaires à celles qu'il pourrait lui-même éprouver dans des situations analogues. C'est la phase de l'empathie), à prendre conscience, d'autre part, de la différence de certaines réactions, ou de la façon d'exprimer un malaise ou de concevoir son existence (c'est la phase de l'exotopie, qui est dominée, comme l'a affirmé la sociologue Marianella Sclavi, « par une reconstruction continuelle de l'autre comme porteur d'une perspective autonome, autant sensée que la nôtre, et qui n'est pas réductible à la nôtre[11] »).

> Je veux rentrer chez moi. C'est la première phrase que j'ai prononcée il y a huit ans, quand je suis arrivé en Italie. Quand je me suis rendu compte que ce lieu était très lointain du paradis que j'avais imaginé, bâtiments luxueux, or et merveilles, je voulais rentrer chez moi[12].

Après cette déclaration qui constitue l'*incipit* du conte, l'écrivain chinois exprime l'une après l'autre les différentes facettes de son malaise, toutes suscitées par des situations de confrontation amère : avec ses propres illusions d'avant le départ ; avec les amis qui sont restés en Chine ; avec les Italiens arrogants et les policiers tyranniques qui profitent de sa situation d'immigré étranger et qui l'humilient.

Si l'expression de la souffrance, et l'interrogation portée sur le sens de l'existence appellent le lecteur à une réflexion sur l'humanité commune qu'il partage avec le narrateur chinois, la réponse finale et la sagesse élaborée à la suite de son expérience de migration apparaît comme très

[11] Marianella Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, p. 172. C'est moi qui traduis.

[12] Jin Zicai, *Voglio tornare a casa*, *op.cit.*, p. 16. C'est moi qui traduis le texte italien, reproduit en note : « Voglio tornare a casa. È questa la prima frase che ho pronunciato 8 anni fa, appena giunto in Italia. Quando mi sono reso conto che questo luogo era lontano mille miglia dal paradiso che mi ero immaginato, palazzi lussuosi, oro e meraviglie, volevo tornare a casa ».

connotée par sa culture d'origine, la conscience, lucidement acceptée, que tout dans la vie « a un coût », que, même si l'argent n'est que « cartaccia » (vieux papier) qu'il lui a couté son bonheur et sa jeunesse, il est fier de son sacrifice, car celui-ci soutiendra la richesse et l'importance de son pays, qu'il aime, et qui l'accueillera comme un héros à son retour : « Vieux-papier-permis-de-séjour, oh, vieux-papier-argent, le 21e siècle appartient à la Chine, le sang qui jaillit du lieu natal doit couler vers le lieu natal, s'il veut cesser de bouillir follement, parce que c'est là le lieu où je suis né, comme un poisson dans l'eau[13] ».

Dans une conclusion aux tonalités poétiques, les images du retour apparaissent, le chant des oiseaux, le ciel bleu, les fleurs, les maisons, les rires des enfants, et un message sur la porte : « "Avec un cœur plein d'amertume il s'est séparé de ses êtres chers, aujourd'hui il rentre triomphalement au pays natal", la vision de tout cela devient de plus en plus claire… Je suis sur le point de rentrer chez moi[14] ». Le moment de l'exotopie finale ne devrait pas manquer de susciter, chez le lecteur aussi, une réflexion sur lui-même, une confrontation qui l'invite à une mise en question et à une prise de conscience. Il devrait se demander : « Quelles sont les valeurs existentielles pour moi et pour la culture dans laquelle je me reconnais ? ».

Comme je l'ai dit, le conte de Jin Jian s'inscrit dans un courant de littérature sino-italienne (avec des ouvrages traduits du chinois ou même écrits directement en italien) qui est un phénomène très intéressant dans l'Italie contemporaine ; je renvoie pour plus d'approfondissements sur cet argument aux études bien documentées de Valentina Pedone[15]. Cette

[13] *Ibid*., p. 18. Texte italien : « Carta-straccia-permesso-di-soggiorno, oh, carta straccia-soldi, il 21° secolo appartiene alla Cina, il sangue che spilla dal luogo natale deve scorrere verso il luogo natale, se vuole smettere di ribollire all'impazzata, perché quello è il posto dove sono nato e cresciuto, come un pesce nell'acqua ». C'est moi qui traduis.
[14] *Ibid*. Texte italien : « "Con cuore amareggiato si è separato dai suoi cari, oggi torna trionfante al paese natale", la vista di tutto ciò diventa sempre più nitida… Sto per tornare a casa ». C'est moi qui traduis.
[15] Valentina Pedone, *La nascita della letteratura sino italiana : Osservazioni* preliminari, Atti del XIII Convegno dell'Associazione Italiana Studi Cinesi. Milano, 22-24 settembre 2011, p.48-56 *La nascita della letteratura sino italiana : Osservazioni preliminari* dans Clara Bulfoni et Silvia Pozzi (sous la direction), *Atti del XIII convegno dell'Associazione Italiana Studi Cinesi*, Milano, Franco Angeli, 2014, p. 310-321, consultable en ligne <https : // flore.unifi.it/retrieve/handle/2158/1030172/291928/la%20nascita%20della%20letteratura%20sinoitaliana.pdf>. Voir aussi *eadem*, *Nuove declinazioni identitarie : quattro narratori dell'esperienza sinoitaliana*, art. cit., et Sun Tianyang, « Gli sconosciuti che si fanno conoscere : un'analisi transculturale dei testi autobiografici di tre immigrati di origine cinese in Italia », *Insula Europea*, <http://www.insulaeuropea.eu/wp-content/uploads/2019/08/

littérature sino-italienne, d'autre part, fait partie d'un phénomène beaucoup plus vaste qu'Armando Gnisci, déjà en 1998, définissait comme une « littérature italienne de la migration »[16]. Nous allons en rappeler brièvement quelques étapes et aspects essentiels, avec une attention particulière à la composante italophone de cette littérature, afin de contextualiser l'œuvre du deuxième auteur qui fera l'objet de notre réflexion, Amara Lakhous, ainsi que des potentialités interculturelles de sa démarche d'écriture.

C'est à partir des années 90 qu'il y a en Italie le début d'une littérature écrite en langue italienne par des auteurs étrangers, dont l'enrichissement ne fait qu'augmenter jusqu'à nos jours. Il s'agit souvent de textes de dénonciation et de témoignage, où parfois l'auteur étranger s'associe à un écrivain ou un journaliste italien, qui l'aide dans l'opération d'écriture. Le premier exemple en est probablement un conte intitulé *Villa Literno*, rédigé par l'auteur franco-marocain Tahar Ben Jelloun avec le journaliste italien Egisto Volterrani. Dans cet ouvrage les deux auteurs décrivent le contexte d'exploitation, à la limite de l'esclavage, où des migrants vivent dans les campagnes autour de Naples, gérées par les mafias ; c'était là qu'en 1989 s'était produit l'assassinat d'un jeune sud-africain, Jarry Essan Masslo, un événement qui avait profondément bouleversé l'opinion publique italienne, en déterminant une réforme rapide, par le gouvernement de l'époque, du statut juridique des réfugiés[17]. Il s'agit aussi de textes, de plus en plus nombreux, d'écrivains qui proviennent d'autres pays et d'autres cultures, dont la langue maternelle est donc une autre langue,

Gli-sconosciuti-che-si-fanno-conoscere.pdf>, mis en ligne le 29 août 2019, consulté le 28 novembre 2019.

[16] Voir Armando Gnisci, *La Letteratura Italiana della Migrazione*, Roma, Lilith Edizioni, Roma, 1998.

[17] Tahar Ben Jelloun, Egisto Volterrani, *Villa Literno*, dans Tahar Ben Jelloun *Dove lo stato non c'è. Racconti italiani*, Torino, Einaudi, 1991. Il s'agit d'un recueil de contes voulu par l'initiative de Pasquale Nonno, directeur du quotidien de Naples *Il Mattino*, afin de mettre en lumière des problématiques sociales et existentielles concernant le Sud d'Italie et d'en faire l'objet d'une confrontation renouvelée, grâce aussi à l'intervention de points de vue différents. D'autres exemples intéressants de « couple » d'écrivains qui collaborent dans le but de cette narrative de dénonciation sont Pap Khouma, sous la direction d'Oreste Pivetta, *Io, venditore di elefanti. Una vita per forza tra Dakar, Parigi e Milano*, Milano, Garzanti, 1990 ; Alessandro Micheletti et Saidou Moussa Ba, *La promessa di Hamadi*, Novara, De Agostini, 1991 ; Maurizio Jannelli et Fernanda Farias De Albuquerque, *Princesa*, Roma, Sensibili alle Foglie, 1994 ; cfr. Federica Araco, « Les nouveaux écrivains de langue italienne », *Babelmed*, <http://www.babelmed.net/article/2723-les-nouveaux-ecrivains-de-langue-italienne/>, mis en ligne le 13 avril 2012, consulté le 17 janvier 2019.

et qui, pour des raisons différentes, décident pourtant de s'exprimer un italien. En citant pêle-mêle et de façon non exhaustive, juste pour évoquer, par une liste, le sens de cette diversité, je rappellerai que ce sont des Iraniens, des Russes, des Albanais, des Algériens, des Somaliens, des Roumains, des Brésiliens, des Uruguayens, des Sénégalais, des Argentins, des Autrichiens, des Éthiopiens, des Togolais, des Français, des Croates, des Chinois[18].

Il faut rappeler ici que ce phénomène d'une littérature italophone de migration a des motivations et des caractéristiques très différentes par rapport aux littératures sorties, par exemple, de la francophonie ou de l'anglophonie. Francophonie et anglophonie, chacune avec leurs histoires et leurs péculiarités, ont à leurs origines, la plupart du temps, un passé de colonisation. Dans ces contextes, les dominateurs ont mis en place des politiques éducatives, développées dans le temps et avec une certaine cohérence, selon le principe de l'assimilation pour la France et du développement séparé pour l'Angleterre, dont faisaient partie, aussi, des stratégies de suprématie et de contrôle linguistique et culturel. Même si, dans l'ère post-coloniale, ces phénomènes sont évidemment le résultat de situations et de choix beaucoup plus complexes, y compris une volonté de s'approprier des langues des anciens envahisseurs comme d'un « butin de guerre », selon l'expression célèbre de l'écrivain algérien Kateb Yacine, pour les transformer de l'intérieur selon les apports d'autres expériences et d'autres cultures[19], ces passés coloniaux continuent à peser lourd.

La situation de l'italophonie est assez différente. Comme c'est notoire, l'histoire coloniale de l'Italie a été assez limitée dans le temps et dans l'espace, même si elle a été également cruelle et dévastatrice. Les premières possessions coloniales italiennes ont été la Lybie et l'Érythrée, puis l'Éthiopie et la Somalie, et cela pour des périodes qui n'ont pas dépassé au plus quelques décennies, entre la fin du XIXe siècle et la défaite de la Seconde Guerre mondiale. Les effets culturels et linguistiques de ces conquêtes n'ont pas

[18] Voici quelques noms associés aux pays d'origine respectifs, dans une liste qui est loin d'être exhaustive : Bijan Zarmandili, Hamid Ziarati (Iran) ; Nicolai Lilin (Russie) ; Elvira Dones, Ornela Vorpsi, Gëzin Hajdari (Albanie) ; Amara Lakhous (Algérie) ; Igiaba Scego, Cristina Ali Farah (Somalie) ; Mircea Butcovan (Roumanie) ; Christiana de Caldas Brito (Brésil) ; Milton Fernández (Uruguay) ; Pap Khouma ; Argentin Candelaria Romero, Adrian Bravi (Sénégal) ; Barbara Pumhösel (Autriche) ; Gabriella Ghermandi (Éthiopie) ; Kossi Komla-Ebri (Togo) ; Mia Lecomte (France) ; Melita Richter (Croatie) ; Hu Lanbo (Chine).

[19] Voir Banamar Mediene, *Kateb Yacine. Le cœur entre les dents*, Paris, Robert Laffont, 2006, p. 144.

laissé des traces vraiment importantes. Très peu d'écrivains italophones actuels ont choisi cette langue à la suite de ce passé colonial, sauf quelques auteurs somaliens ou éthiopiens descendants de mariages mixtes. Les raisons du choix de la langue italienne par les écrivains de la migration sont donc autres, beaucoup plus récentes et très variées : située au centre de la Méditerranée et à la frontière des Balkans, l'Italie a été la destination presque naturelle de migrations politiques et économiques surtout à partir des années 80, de l'Europe de l'Est, du Maghreb, ainsi que des pays du Proche et du Moyen Orient, ou de pays encore plus lointains, tels que la Chine, l'Inde et le Bangladesh. Une grande partie des écrivains italophones de la migration descendent de ces vagues migratoires ou en expriment les conditions. La langue italienne qu'ils choisissent, par conséquent, n'est pas forcement l'italien standard et scolaire, mais souvent un italien renouvelé par les expériences de la migration et de la rue, riche de contaminations et de polyphonies. Et pour cela d'autant plus intéressant et fécond[20].

C'est dans le contexte de cette italophonie littéraire de migration que trouve sa place le deuxième texte sur lequel nous allons réfléchir. Il a été écrit par Amara Lakhous, l'un des auteurs les plus appréciés de ce courant et dont le roman le plus connu, *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (que nous citerons ici dans la traduction d'Élise Gruau, *Choc des civilisations pour un ascenseur Piazza Vittorio*[21]) raconte justement des événements fictionnels censés se passer dans un immeuble de la place qui est au cœur du quartier romain multiethnique de l'Esquilino.

Si le conte de Jin Jian est une manifestation littéraire qui est parvenue à la réception d'un public italien presque par hasard, à la suite d'un concours voulu par une association locale dans le but d'améliorer la connaissance réciproque des habitants de ce quartier caractérisé par la mixité culturelle, la situation du roman de l'algérien Amara Lakhous est bien différente. Dans ce cas, il s'agit d'un roman écrit directement en italien par un écrivain professionnel, qui connaît plusieurs langues, qui a étudié la philosophie et l'anthropologie culturelle dans les Universités, en Algérie ainsi qu'en Italie. La structure formelle de son récit est élaborée, soigneusement organisée.

Déjà le titre suggère au lecteur qu'une subtile ironie sera le principe rhétorique sur lequel le texte construira principalement sa stratégie

[20] Voir Itala Vivian, « L'Italia postcoloniale. I nuovi scrittori venuti dall'Africa », *El-Ghibli*, n° 40, juin 2013, <http://archivio.el-ghibli.org/index.php%3Fid=1&issue=10_40&section=6&index_pos=9.html>, consulté le 10 septembre 2017.

[21] Amara Lakhous, *Choc des civilisations pour un ascenseur Piazza Vittorio*, trad. d'Élise Gruau, Paris, Actes Sud, 2007. L'originel italien est paru aux éditions e / o, Rome, 2006.

communicative, d'où le récit tirera sa valeur éducative, qui, comme nous le verrons, consistera essentiellement dans un renversement de perspectives. Autour de la « piazza Vittorio », au cœur de ce quartier romain éminemment multiethnique, des événements de la vie de tous les jours sont reliés, dans le même syntagme, à l'une des plus inquiétantes interrogations politiques et sociales de notre époque, à savoir la théorie du choc des civilisations. Cette théorie, est-elle vraiment une clé de lecture valable pour notre monde actuel ? En effet, le titre du roman évoque le risque d'un « choc des civilisations » à propos de l'objet le plus banal et le plus quotidien de l'existence dans la plupart des immeubles de nos villes contemporaines, qui est aussi le lieu de rencontre forcé de ses habitants, « l'ascenseur ». La première stratégie communicative que le texte narratif utilise pour « démonter » les incompréhensions et les conflits ce sera donc l'ironie, la révélation des paradoxes, la disproportion entre les mots et ce qui se passe vraiment[22]. L'autre stratégie narrative mise en place par Amara Lakhous sera l'accentuation de la polyphonie, ce mécanisme intrinsèque de l'œuvre littéraire dont parle Bakthine dans la réflexion déjà citée – « une culture étrangère ne se révèle qu'au regard d'une autre culture » –, qui est employée ici comme le principe organisateur fondamental de l'entière articulation textuelle. Le roman se compose ainsi de onze chapitres, chacun desquels propose « la vérité » selon l'un des personnages du récit, tous s'exprimant à la première personne : il y a des étrangers (tels l'Iranien Parvis, le cuisinier ivrogne ; le Bangladeshi Iqmal, le commerçant ; la Péruvienne Maria Cristina Gonzalez, soignante obèse d'une vielle dame cardiaque ; le Hollandais Johan Von Marten, qui voudrait faire un film néoréaliste avec les habitants du quartier ; l'Algérien Abdellah Ben Kadour, le poissonnier), il y a des Italiens (Benedetta Esposito, la concierge de l'immeuble ; Elisabetta Fabiani, dont le chien adoré a disparu, peut-être enlevé par des malfaiteurs ; Antonio Martini, professeur d'université milanais ; Sandro Dandini, le propriétaire du bar ; Stefania Massaro, enseignante d'italien aux immigrés ; Mauro Bettarini, commissaire de police). Après chaque chapitre, il y a des sections dénommées « hurlements », où s'exprime le personnage principal, celui dont la voix est aussi celle de l'écrivain. Comment s'appelle-t-il ? L'interrogation sur son nom et sur son identité

[22] C'est la stratégie de communication et de dénonciation adoptée par la « commedia all'italiana », genre cinématographique aimé par le héros du roman. Cf. *ibid.* p. 90-91 : « Amedeo prétendait que la comédie italienne avait représenté le plus haut niveau de créativité de ce peuple parce qu'elle avait su mettre en évidence des paradoxes, elle avait réuni tragédie et comédie, ironie et critique sérieuse ».

traverse le roman. Pour tout le monde il s'appelle Amedeo, il est certainement italien, il a des qualités d'humanité, de disponibilité, de générosité qui le font apprécier par tous les habitants de l'immeuble. Tous, ils refusent de croire à une double rumeur qui circule dans le quartier : Amedeo est un immigré ; Amedeo est un assassin (comme si le deuxième attribut se liait nécessairement au premier). Ce ne sera qu'à la fin du roman que le lecteur découvrira que son prénom véritable est Ahmed et qu'il est algérien. Au fur à mesure que chaque personnage raconte « sa » vérité, la confrontation (ou peut-être le « choc ») avec les « vérités » des autres révèle comment les représentations du monde sont divergentes, comment les malentendus et les incompréhensions sont partout, dans les menus détails du quotidien, et cela non pas seulement pour des raisons culturelles, mais plus encore pour les peurs et pour les blessures existentielles que chacun porte en lui-même. L'« ennemi » est alors facilement identifié avec celui qui, de toute évidence, est un « étranger » ou un « immigré », sans se soucier si, par ignorance ou indifférence, on confond allègrement un Iranien avec un Albanais ; un Bangladeshi avec un Pakistanais ; une Péruvienne avec une Philippine. Mais l'ennemi peut être aussi beaucoup plus proche, partager la même nationalité ou la même religion : le Milanais déteste les Romains et les écologistes ; le Romain déteste « les gens du Nord », les Napolitains et les supporters de l'équipe de football adversaire ; la Péruvienne ne comprend pas pourquoi la concierge napolitaine la déteste, même si elles sont toutes les deux catholiques ; etc.

Le personnage positif du récit, celui qui est sans doute l'alter ego de l'auteur, est Amedeo, alias Ahmed. Amedeo / Ahmed n'a pas sa « vérité ». Comme je l'ai dit, ses réflexions à la première personne sur les autres personnages sont définies comme des « hurlements » et en effet elles se terminent souvent par des onomatopées, des « ouh-ouuuuuuuuuuuuhhh » qui simulent la voix du loup (mélancolique, fâché, amoureux ou désespéré). Grâce à l'exemple de ce personnage et à ses réactions, le lecteur est mis en condition de vérifier trois affirmations qui sont fondamentales pour l'élaboration d'une attitude interculturelle :

1) *Il existe des zones d'humanité commune qu'il est important de reconnaître.* C'est grâce à la compréhension profonde de cela, ainsi qu'à la « compassion » au sens plein du terme qui en est la conséquence affective immédiate, qu'Amedeo / Ahmed est aimé par les autres habitants de l'immeuble, car, au contraire de ce qu'il arrive avec tous les autres « voisins » qu'ils croisent et avec qui ils se heurtent quotidiennement, ils se sentent, par lui, enfin reconnus, respectés

dans leurs faiblesses, dans leurs peurs, dans leurs solitudes, d'autant plus difficiles à endurer lorsqu'ils sont des immigrés : l'Iranien Parviz a besoin de se soûler, ou de cuisiner des plats de son pays, ou de donner de la nourriture aux pigeons, tout cela pour adoucir un peu la souffrance de son exil. Tout le monde se moque de lui ou le prend pour un fou. Amedeo / Ahmed l'écoute, le comprend et fait son possible pour l'aider. Le Bangladeshi Iqbal a besoin de pouvoir récupérer son nom correct sur le permis de séjour, car cette faute est devenue pour lui une obsession. La police, à qui il s'adresse, le chasse et le menace. Amedeo / Ahmed l'accompagne au commissariat et trouve le moyen de résoudre son problème. La concierge napolitaine est convaincue que tous les habitants de l'immeuble la détestent et elle est constamment terrorisée à l'idée que l'ascenseur tombe en panne, car elle risquerait de perdre son poste de travail. Amedeo / Ahmed la salue gentiment et évite de prendre l'ascenseur, pour ne pas lui donner de l'inquiétude supplémentaire. On découvre ainsi – au fil des pages du roman – que chaque personnage a ses blessures, ses rêves, sa solitude, ses faiblesses, et que cela est le propre de l'humaine condition, au-delà de toutes les différences et les incompréhensions provoquées par les diversités culturelles. Cela devient certainement encore plus grave dans la situation de migration, dont la représentation littéraire nous invite à expérimenter les souffrances profondes.

2) *Il existe des zones d'ombre dans la vie de chacun qu'il faut respecter* même si on n'arrive pas à les comprendre tout à fait ni à les connaître, où personne ne devrait pas avoir la prétention d'intervenir ni de rentrer pour y imposer sa vérité. C'est un point très délicat auquel plusieurs philosophes de l'éducation ont réservé leurs réflexions. Je renvois notamment à Michel Serres et à l'article d'Anne Douaire-Banny déjà cité, « Science et opacité : de la complexité de l'acte d'enseignement[23] ». Dans un texte narratif, où les grands problèmes sont montrés à l'échelle des drames individuels, cette attitude se manifeste à travers des gestes significatifs, tel par exemple celui accompli, chez Amara Lakhous, par le personnage de Stefania Massaro, qui, par amour, renonce à connaître une partie du passé de l'homme avec qui elle se marie, cet Amedeo / Ahmed autour duquel se développent les interrogations identitaires qui constituent le fil

[23] Anne Douaire-Banny, « Science et opacité : de la complexité de l'acte d'enseignement », art.cit.

rouge du roman. Comme le lecteur le découvre par la voix d'un autre personnage, dans le passé de cet homme il y a eu en effet plusieurs événements tragiques, appartenant à l'histoire collective de son Algérie natale ainsi qu'à son histoire personnelle : il y a eu la « décennie noire » des années 90, avec ses massacres et son terrorisme fanatique ; puis, il y a eu la mort de son aimée, Bahdja et son propre exil. Amedeo / Ahmed voudrait oublier ce passé douloureux qui pourtant se révèle de façon intermittente dans ses cauchemars ; il voudrait vivre dans le présent et dans l'avenir, apprendre, comme il le dit, à « se faire allaiter par la louve sans se faire mordre[24] ». Stefania respecte cette zone d'ombre, car elle sait que « la limite de certaines histoires d'amour réside dans la tentation de vouloir tout savoir l'un de l'autre[25] ». Ce que Stefania dit à propos de son amour pour Amedeo, pourrait bien s'élargir à tous les rapports interhumains, et d'autant plus aux relations entre des personnes qui appartiennent à des cultures différentes : le respect des sentiments et de la sensibilité d'autrui, surtout lorsque ceux-ci touchent aux domaines des valeurs, des affections ou du symbolique, doit tenir compte aussi de ce qui est très difficile à dire et de ce qui est très difficile de comprendre, car les expériences vécues, au niveau collectif et au niveau de l'individuel, et donc les points de repères, et donc les représentations du monde, sont parfois trop éloignés les uns des autres. Avoir la conscience de cela, savoir qu'il est illusoire de pouvoir jamais détenir une vérité absolue et que, par conséquent, il est injuste et arrogant de vouloir imposer « sa » propre vérité à autrui, c'est la prémisse nécessaire de tout dialogue constructif et efficace.

3) *Même si la vérité au sens absolu et solipsiste est un leurre, car elle n'existe pas, la littérature offre aux lecteurs l'opportunité de s'approcher d'une vérité plurielle et polyphonique,* de réaliser un apprentissage qui est premièrement « un métissage », selon la formule déjà citée de Michel Serres. Son fonctionnement intrinsèque d'« exotopie », qui permet de se mettre « dans la peau » d'autrui en restant soi-même, est très fécond dans un contexte d'interculturalité, en suscitant des réflexions qui peuvent être fort utiles pour un

[24] Amara Lakhous, *op. cit.*, p. 87. De ce point de vue, la ville de Rome, et notamment son quartier Esquilino, apparaissent comme un microcosme du monde multiculturel, mais aussi des pièges multiples de la politique, du langage, de l'ignorance, des stéréotypes.
[25] *Ibid.*, p.114.

projet d'éducation interculturelle. Le roman d'Amara Lahkous en est un exemple significatif, dont la « morale » finale pourrait se résumer avec les mots prononcés, dans le dernier chapitre, par Mauro Bettarini, le commissaire de police qui mène l'enquête : « Au cours de mon travail de commissaire de police, j'ai appris que la vérité était comme une pièce de monnaie, elle a deux faces. Le côté pile complète toujours le côté face[26] ». Amedeo / Ahmed est un immigré, mais ce n'est pas lui l'assassin, le premier attribut ne présuppose pas le deuxième, selon une équation de culpabilité malheureusement assez banale et répandue dans nos sociétés contemporaines (« enquête terminée », comme le dit le commissaire). La vérité a toujours deux (ou plusieurs) faces, surtout dans des situations où plusieurs cultures se rencontrent. La représentation littéraire de la réalité, grâce à ses potentialités polyphoniques, grâce à sa structure communicative complexe qui rend possible l'évocation et l'entrecroisement de points de vues différents, grâce, aussi, aux effets sémantiques de figures de style de grande efficacité, telle l'ironie, qui démonte et démythise immédiatement tout ce qui se propose comme « absolu » et comme « unique », permet au lecteur d'expérimenter à la première personne, donc « sur sa propre peau », la pluralités des visions et des sensibilités qui nourrissent et dynamisent en profondeurs nos sociétés contemporaines. Le roman d'Amara Lakhous démontre que la « vérité », qui n'existe pas, mais qui pourtant reste l'aspiration de chacun, ne peut pas être une arme d'attaque et de prévarication – selon la logique du « choc des civilisations » – mais qu'au contraire elle est toujours le résultat d'un dialogue ouvert, respectueux, affectueux et en devenir. Ce genre de textes nous semble une ressource fondamentale pour toute éducation interculturelle.

Bibliographie

Bakhtine, Mikhaïl, *Esthétique de la théorie verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

Ben Jelloun, Tahar ; Volterrani, Egisto, *Villa Literno*, dans Ben Jelloun, Tahar, *Dove lo stato non c'è. Racconti italiani*, Torino, Einaudi, 1991, *Cina Oggi*, eventi 2005, <http://www.cinaoggi.it/eventi/esquilino.htm>.

[26] *Ibid.*, p. 137.

Douaire-Banny, Anne, « Science et opacité : de la complexité de l'acte d'enseignement », dans Geat, Marina (dir.), *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta,* Roma, Roma TrE-press, p. 125-136.
Fiorucci, Massimiliano, « Generazioni Ponte. Processi formativi, percorsi identitari, appartenenze e dialogo interculturale tra e con le seconde generazioni » dans *Dipartimento di Scienze della Formazione. Università Roma Tre. Giornata della ricerca 27 febbraio 2017*, Roma, Colitti, 2017, URL : <http://formazione.uniroma3.it/files/4abcffc8-e928-4fca-becd-eb8051d50545.pdf>.
Gnisci, Armando, *La letteratura italiana della Migrazione*, Roma, Lilith Edizioni, 1998.
Jin, Jian, *Voglio tornare a casa*, dans AA. VV., *Parole sopra Esquilino*, supplément à *Cielo… l'Esquilino!*, n. 1, 2006, p. 16-18.
Lakhous, Amara, *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, Roma, edizioni e / o, 2006.
—, *Choc des civilisations pour un ascenseur Piazza Vittorio*, trad. d'Élise Gruau, Paris, Actes Sud, 2007.
Mediene, Banamar, *Kateb Yacine. Le cœur entre les dents*, Paris, Robert Laffont, 2006.
Pedone, Valentina, *La nascita della letteratura sinoitaliana : osservazioni preliminari* dans Bulfoni Clara, Pozzi Silvia (dir.), *Atti del XIII convegno dell'Associazione Italiana Studi Cinesi*, Milano, Franco Angeli, 2014.
—, *Nuove declinazioni identitarie : quattro narratori dell'esperienza sinoitaliana*, dans Saraçgil, Ayşe ; Vezzosi, Letizia (dir.), *Lingue, Letterature e Culture Migranti*, Firenze University Press, 2016, p. 101-120, URL : <http://www.fupress.com/catalogo/lingue-letterature-e-culture-migranti/3372>.
Pitrone, Maria Concetta ; Martire, Fabrizio ; Fazzi, Gabriella (dir.), *Come ci vedono e ci raccontano : rappresentazioni sociali degli immigrati cinesi a Roma*, Milano, Franco Angeli, 2012.
Sclavi, Marianella, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
Serres, Michel, *Le Tiers-Instruit,* Paris, Gallimard, 1992.
Tianyang, Sun, « Gli sconosciuti che si fanno conoscere : un'analisi transculturale dei testi autobiografici di tre immigrati di origine cinese in Italia », *Insula Europea*, URL : <http://www.insulaeuropea.eu/wp-content/uploads/2019/08/Gli-sconosciuti-che-si-fanno-conoscere.pdf>, mis en ligne le 29 août 2019.
Vivian, Itala, « L'Italia postcoloniale. I nuovi scrittori venuti dall'Africa », *El-Ghibli*, n° 40, juin 2013, URL : <http://archivio.el-ghibli.org/index.php%3Fid=1&issue=10_40&section=6&index_pos=9.html>.

Ali Abassi[1]

Interculturalité et altérité. À propos des pièges en contexte didactique

Abstract

Tous les *inter* et les *alter* en général, et l'interculturalité et l'altérité en particulier, tels que consacrés par la vogue spéculative de l'humanisme naissant ou renaissant, sont truffés de pièges, essentiellement celui de subordonner les similitudes culturelles aux diversités, et risquent réellement d'être contre-productifs, particulièrement dans l'enseignement de la littérature et des langues. Je me concentrerai sur une argumentation littéraire et linguistique[2] pour mettre en exergue certains pièges de l'interculturel et de l'altérité, insoupçonnés en milieu scolaire et universitaire, et je privilégierai une tentative herméneutique autour de quelques invariants littéraires et culturels et de la diversité linguistique.

Mots-clés : interculturel, altérité, linguistique, paradoxe, didactique

All *inter* and *alter* in general, and « interculturality » and « otherness » in particular, as consecrated by the speculative vogue of born or reborn humanism, are riddled with traps, essentially that of subordinating cultural similarities to diversities, and actually risk to be non productive, particularly in the teaching of literature and languages. I will focus on a literary and linguistic argumentation to highlight certain traps of « interculturality » and « otherness », unsuspected at school and university environment, and I will privilege a hermeneutical attempt around a few literary and cultural invariants and linguistic diversity.

Keywords : interculturel, altérité, linguistique, paradoxe, didactique

Introduction

Cette étude est axée sur une motivation essentiellement didactique et il serait à propos de commencer par l'observation de situations concrètes pour en inférer de manière déductive la problématique exposée ici. Mon intérêt accru et passionné pour la question de l'interculturel, logiquement corrélée à celle de l'altérité, est d'abord empirique.

[1] Université de Manouba, Tunisie. E-mail : <alitoumiabassi@yahoo.fr>.

[2] Littérature, linguistique et philosophie étant des disciplines quasiment indissociables pour une pensée de la complexité.

Il y a quelques années, devant une classe de jeunes étudiants tunisiens de lettres françaises, appelés à réfléchir sur le couple dans *Manon Lescaut*, je me suis trouvé confronté à certaines attitudes identitaristes difficiles à contourner ou à maîtriser à la faveur des moyens analytiques et herméneutiques habituels. Dans un premier temps, il a été aisé de comparer le couple Manon / Des Grieux avec le premier couple adamique, moyennant les spécifications galvaudées : Eve est associée au rôle de la tentatrice et Adam au rôle de la victime naïve et docile. Dans un second temps, la comparaison avec la version coranique s'imposa, étant dans une situation d'interculturalité exemplaire, celles d'étudiants de culture arabo-islamique lisant un roman et un texte sacré relevant de la culture chrétienne. Il fut facile de constater que dans le Coran, le « péché » n'est pas attribué à Eve exclusivement mais au couple et, par induction relative aux thèmes du corps et du plaisir, le débat versa pour certains dans la tentation taxinomique selon quoi l'Islam serait plus permissif que le christianisme.

La problématique didactique qui était à l'épreuve des réflexes identitaires exacerbés par le contexte extra-universitaire était la suivante : dans les détails, les constats et les déductions étaient généralement vérifiables (rapprocher un topos littéraire d'une source mythico-religieuse, extrapoler dans le sens de l'herméneutique et de la critique), mais dans la visée purement scientifique de l'enseignement humaniste, il fallait convaincre le public des apprenants que :

- Les nuances ne doivent pas se substituer aux similitudes structurales et thématiques plus déterminantes à la fois de l'homme et de ses artefacts (la question du péché originel commune à toutes les cultures et consacrée par l'intertextualité romanesque, entre autres),
- La méthodologie la plus pertinente dans un discours épidictique devrait, sans effacer les spécificités, privilégier le principe scientifique selon lequel il n'y a de science que du général. Ici le mythème du péché comme « dominante » (Jakobson) dans le corpus romanesque inspiré par le corpus culturel antérieur.

Ainsi, les critiques, les enseignants et les chercheurs de toutes les bordées littéraires et culturelles peuvent se pencher sur des questions comme la « femme au Moyen âge » ou la « préciosité dans *La Princesse de Clèves* », derrière les paravents de l'impersonnalité habituelle, sans incidence humaine sur le réel (le leur comme celui de l'univers qu'ils fréquentent). Mais ils ne peuvent réfléchir conséquemment sur les problématiques comme « l'interculturel » et « l'altérité » sans engager leur subjectivité, leur idiosyncrasie, leur parole, outre leur science bien entendu. Je préviens donc que

j'opte ici pour une posture empirique, paradoxale, et j'invoque le vécu didactique, universitaire et scriptural. Tant pis si je heurte sans convaincre. Mais je compte sur beaucoup de pratiques, aberrantes à mon avis, circulant autour de ces deux concepts, disons ces deux variables corrélées, et sur les erreurs pédagogiques reconnaissables, mais peu ou pas du tout dénoncées, pour que des échos reçoivent mon propos, de quelque manière que ce soit. Après tout, on a longtemps cru que les cultures peuvent être « primitives » ou « modernes », que l'œuvre littéraire s'explique uniquement par l'homme, que l'humanisme ou les religions sauveront le monde, que le maître sait tout et doit tout faire savoir à l'apprenant, et que c'est à Aristote que l'on doit la triade générique : « l'épique », « le lyrique » et « le dramatique », pour découvrir, de proche en proche, qu'il s'agissait là de grossières erreurs, respectivement, anthropologique, critique, philosophique, didactique et poétique. Peut-être pourrions-nous alors en dire autant sur bien des discours et des praxis autour de l'interculturel et de l'altérité, précisément en milieu didactique.

Contre l'alternance cyclique des vérités et des contre-vérités, ou du moins dans une marge qui se veut sérieuse et alarmiste au plus haut point, je hasarderai donc ce paradoxe : tous les « inter » et les « alter » en général, et l'interculturalité et l'altérité en particulier, tels que consacrés par la vogue spéculative de l'humanisme naissant ou renaissant, depuis les années 80 en Occident, sont truffés de pièges, essentiellement celui de subordonner les similitudes culturelles aux diversités, et risquent réellement d'être contre-productifs, particulièrement dans l'enseignement de la littérature et des langues. En pastichant Gérard Genette, dont la notoriété a été associée, entre autres hauts faits de la « nouvelle critique », aux études sur l'intertextualité, après Kristeva et Bakhtine, et qui affirme que « tous les textes sont un seul texte et chaque texte est tous les textes[3] », je dirais : pour l'essentiel, « toutes les cultures sont une seule culture, et chaque culture est toutes les cultures ». Et encore, au risque de verser dans les lieux communs, je réitérerai une évidence philosophique : pour l'essentiel, « tous les hommes sont un seul homme et chaque homme c'est tous les hommes ». Je me concentrerai sur une argumentation littéraire et linguistique[4] pour mettre en exergue certains pièges de l'interculturel et de l'altérité, insoupçonnés en milieu scolaire et universitaire, et je privilégierai une tentative herméneutique autour de quelques « invariants littéraires et culturels et de la diversité linguistique[5] ».

[3] Gérard Genette, *Palimpsestes*, Seuil, 1989, p. 55.
[4] Littérature, linguistique et philosophie étant des disciplines quasiment indissociables pour une pensée de la complexité.
[5] Il faut immédiatement m'acquitter d'une justification qui se déclinerait en deux orientations :

I. *Interculturel et Invariants*[6]

Une réflexion diachronique sur la composition des concepts les plus fédérateurs des recherches universitaires et des espaces didactiques, surtout, montrerait la fortune exceptionnelle réservée, depuis quelques décennies seulement, aux mots-clefs préfixés par *inter* et *alter*. En voici en vrac quelques-uns dont les trente ou quarante ans passés constituent indubitablement l'âge d'or : « interdisciplinarité », « intertextualité », « interdiscursivité », « intermédialité », « interculturel », « altermondialisme », « altruisme », « altérité », « altérologie »…

On aurait dit que l'époque moderne[7] s'est rendue à une vérité réflexive autrefois et naguère tue, négligée ou piégée, cette vérité du multiple et du complexe, fondamentale et fondatrice d'une complétude spéculative et pratique. Des chefs-d'œuvre de la littérature mondiale, plus précisément, se trouvent visités dans l'urgence du bachotage, voire souvent disséqués par les enseignants, uniquement sous l'angle des catégories somme toutes commodes de l'interculturel et de l'altérité.

C'est facile et rassurant dans ces cas d'imaginer Schéhérazade, Aladin, Ali Baba, Soliman le magnifique, Omar Al-Khayyâm, Gilgamesh ou Cendrillon, Roméo, Candide, Emma Bovary et Harry Potter à travers l'excessivité « truistique » et imaginaire des deux catégories qui nous intéressent ici : « l'autre » et « l'interculturel ».

---

d'abord, aucun concept, aussi ardu et problématique fût-il, ne peut être abordé, défini, analysé et interprété abstraction faite d'une généricité notionnelle englobant. L'altérité et l'interculturalité sont corrélés historiquement : trois concepts qui se suivent dans l'histoire comme objets d'étude, se relaient ou se prolongent réciproquement dans l'ordre ainsi énoncé. Epistémologiquement : c'est la modernité *lato sensu* et *stricto sensu* qui les découvrent et les étudient. Mathématiquement : la culture a découvert d'abord « le grand ensemble », à savoir l'altérité, puis les sous-ensembles tels que l'interculturalité et l'hybridité. Ensuite, la nécessité pour moi de revenir sur certaines de mes réflexions et mes thèses antérieures portant sur ces sujets pour les réinvestir tels quelles à propos de ce sujet que j'ai étudié ailleurs mais autrement, sinon pour les corriger ou les nuancer.

[6] Au sens le plus pratique et ouvert de contenant / contenu au nombre bien limité manié et remanié par les écrivains dans la composition d'un récit. Entrent dans cette catégorie analytique Les « topoï » et les « formes-sens » comme la rencontre amoureuse (Jean Rousset, *Leurs yeux se rencontrèrent*), les « fonctions » telles que l'épreuve (Vladimir Propp, *Morphologie du conte*), les archétypes comme le féminin et le masculin (Jung), etc.

[7] Je pointe cette modernité plus saillante et plus contemporaine qu'on accole généralement à la période allant du lendemain de la Seconde guerre mondiale à nos jours, et qui, pour beaucoup, englobe, bien sûr, un de ses avatars, baptisé « postmodernité ».

I.1 *Quelques axiomes*[8]

Axiome 1 – L'altérité et l'interculturalité sont des réalités prégnantes dans nos actes et nos discours. Du point de vue anthropologique et de par leur complexité sémantique et symbolique, elles sont la base même de la plupart des encodages / décodages culturels. Mais il est plus efficace d'axer la réflexion et les apprentissages sur les intersections plus que sur les divergences. C'est pour cela que Claude Lévi-Strauss invoque le paradigme des jeux de cartes pour décrire les similitudes et les dissimilitudes entre les cultures et les civilisations. Tous les hommes, selon lui, ont les mêmes donnes, mais ils ne jouent pas avec les mêmes cartes ni la même partie[9]. Il affirme ainsi que l'essence humaine est indivisible, en dépit de la diversité apparente.

Axiome 2 – La « manipulation » consciente ou inconsciente est l'une des déclinaisons les plus problématiques associées à l'altérité et à l'interculturel, dans leurs significations les plus larges. Car, si la *doxa* y attache des sens évidents (rencontres signifiantes / malentendus des codes culturellement divers dans une situation donnée, différence obvie entre l'identité et l'altérité), l'analyse objective y découvre des signifiances pour le moins douteuses, à toutes les articulations de la communication verbale ou non verbale, au niveau des analyses catégorielles et non au niveau des détails. Par exemple la hiérarchisation inversée où « l'englobant » (la ressemblance) est subordonné à « l'englobé » (la dissemblance).

Axiome 3 – Selon le langage lacanien opposant « délire » et « désir », la seule issue pour le sujet est de manipuler et / ou de se faire manipuler pour échapper à l'aliénation. Ayant un besoin déterminant d'une identité spécifique autant que de l'autre, du « grand autre », du « sauveur », du « guide », ou de s'identifier soi-même à ce rôle de sauveur et de guide, l'individu fait usage de codes verbaux ou non verbaux qui sont, sciemment ou à son insu, destinés à induire en erreur, puisque la rationalisation n'est qu'un amas de codes arbitraires et de conventions lacunaires. Les domaines de l'interculturel et de l'altérité sont propices à ce genre de dysfonctionnement taxinomique, psychologique et axiologique.

[8] Je reprends à mon actif ici des concepts et des définitions analytiques que j'ai forgés moi-même et utilisés antérieurement dans mes propres recherches, en particulier sur les problématiques du ludisme et de la manipulation.

[9] Cf. Stefano Franchi, « Les jeux anaclastiques de Lévi-Strauss », dans Patrice Maniglier (dir.), *Le Moment philosophique des années 1960 en France*, Presses Universitaires de France, 2011, p. 125.

Axiome 4 – Le rapport faussé à la vérité culturelle, crée un déterminisme philosophique de la manipulation dans la vie collective, à travers une situation dilemmatique. Soit l'homme accepte les conventions manipulatoires, et un semblant de « vivre ensemble », puisque les mots ne sont pas les choses, soit il renonce aux conventions et quitte la scène par la violence, le chaos, le suicide ou la folie.

Axiome 5 – La scène où s'exacerbe et peut se résoudre au mieux ce rapport faussé à la vérité culturelle est vraisemblablement celle de la classe. La condition « sine qua non » est le comparatisme, par définition orienté vers les structures et les données ressemblantes et secondairement vers les exceptions.

I.2. *Hypothèses définitoires*

I.2.a. *Spatialité de la manipulation*

En fédérant des emprunts à la sémiologie (« carré sémiotique » de Greimas) à la linguistique (le triangle du signe selon les saussuriens) et à la communication (schéma jakobsonien), on peut proposer une définition du concept de la manipulation que j'appellerai « le carré manipulatoire » composé donc de quatre éléments :

1 - Le manipulateur : dans les domaines de l'enseignement, de l'art et de la politique : l'enseignant, l'auteur, le maître, le peintre, l'orateur, l'homme de pouvoir.
2 - Le manipulé : l'apprenant, le lecteur, le spectateur, l'auditeur, le citoyen.
3 - La représentation, ou le mode de représentation : le cours, le roman, le tableau, le discours, l'action, le programme politique…
4 - Le référent : le monde (les cultures, les sociétés, les êtres, les choses…).

I.2.b. *Temporalité et dynamisme de la manipulation*

On pourrait mettre à profit l'apport de la médiologie, particulièrement les travaux de Régis Debray[10] sur la communication, pour proposer ce que j'appellerai un « quadrille manipulatoire » à quatre temps, où le

[10] Voir bibliographie, à la fin de cet article.

manipulateur adopte une stratégie temporelle pour influencer, diriger, séduire, accoutumer, voire disposer du libre-arbitre du manipulé, ou de son adhésion à sa stratégie manipulatoire :

1 - Créer le besoin (la catégorie, la norme, le problème, l'attente, le réflexe, le fantasme, le mythe).
2 - Satisfaire le besoin, solutionner le problème, appliquer le modèle.
3 - Reproduire la dialectique du besoin / satisfaction, ou du problème/ solution.
4 - Régénérescence du cycle.

I.2.c. *Exemples sociaux, littéraires et politiques*

Société : Le phénomène de la mode, la ghettoïsation des cultures et des identités…
Littérature : le cycle des genres et des courants, les « topoï » descriptifs et narratifs…
Politique : le système de la colonisation (forme directe, forme indirecte…)

I.2.d. *Une distinction axiologique : Manipulation choisie et manipulation subie*

La manipulation choisie est celle où à la base il y a une intention de coopération entre le manipulateur et le manipulé, conformément à un programme explicite fondé sur des principes éthiques partagés : l'enseignement, la thérapeutique, l'hypnose, le prêche, le théâtre, la lecture, etc.

La manipulation subie se décline sous toutes les formes de l'abus où les rapports de force physiques, mentaux, sociaux ou autres sont déséquilibrés, et où l'explicitation est généralement en rapport de contradiction avec l'intentionnalité manipulatoire : le dogmatisme herméneutique, l'endoctrinement idéologique, la démagogie, le harcèlement, sont quelques-unes de ses variantes les plus connues.

I.2.e. *Contexte*

Déblayons encore les principes de base du point de vue développé. D'abord, une telle posture paradoxale subordonnant l'importance des différences culturelles et linguistiques aux similarités, aux équivalences et aux portiques rapprochant les hommes de tous les temps et de tous les

horizons ne devrait avoir rien de surprenant, aujourd'hui. La naissance et la diffusion internationale des études comparées (en lettres et sciences humaines) et du saussurianisme (en linguistique) au XXe siècle, sont motivées par un principe philosophique qui n'a jamais été sérieusement mis en doute, en théorie comme en pratique : celui de la « mêmeté » fondatrice de l'humain. Ensuite, il est simple de rappeler le phénomène de la coupure épistémologique qui intervient tous les siècles, et même tous les demi-siècles à peu près, dans les recherches, toutes disciplines confondues. Je ne prétendrais pas en provoquer une, mais seulement activer le réflexe du doute méthodique pour attirer l'attention sur ce qui semble quasiment dogmatiser la conceptualisation et l'usage des notions d'altérité (déterminisme de la différence) et d'interculturalité (les diversités sont aussi ou plus importantes que les similitudes).

Enfin, depuis le lendemain de la deuxième guerre mondiale, en Occident comme en Orient plusieurs thèses notoirement connues[11] et adoptées ont balayé ce qui semblait naguère aller de soi : successivement, l'existentialisme, le structuralisme, l'orientalisme, la modernité. Aujourd'hui, la postmodernité et le post-colonialisme témoignent encore de cette remise en question des consensus mous autour de l'humanisme, des notions de nation ou d'identité.

En guise d'illustration de ces enjeux souvent piégés et trompeurs associés aux problématiques de l'altérité et de l'interculturel, je propose quelques expériences didactiques exemplatives, où des publics estudiantins tunisiens et français étaient mis à contribution.

1.3. *Exemples littéraires concrets*

I.3.a. *Le poète dans le Coran, selon des étudiants français*

Ayant eu à diriger l'ENS de Tunis entre 2005 et 2011, et dans le cadre d'échanges culturels et pédagogiques avec les ENS françaises (Rue d'Ulm, Lyon et Cachan), j'avais à superviser un montage de formations accélérées couronnées par la remise de diplômes portant sur la culture tunisienne. L'une des questions programmées consistait à analyser, avec

[11] Par exemple, Edouard Saïd, *L'orientalisme, l'Orient créé par l'Occident*, New York, Panthéon Books, 1978 ; Jean-François Lyotard, *La Condition postmoderne*, Éditions de Minuit, 1979 ; Tzvetan Todorov, *Nous et les autres, la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, « La Couleur des idées », 1989 ; Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

une vingtaine de normaliens français et tunisiens, le statut de l'art, en particulier de la poésie dans le texte coranique. La plupart des interventions, au terme de quelques jours de lecture du Coran (en traduction française) et de recherches en bibliothèque, ont convergé vers deux constats et une déduction. D'abord, le livre de l'Islam est iconoclaste, ensuite le poète et la poésie y sont frappés d'interdit, enfin, ce genre de tabous est spécifique de la tradition islamique. Il ne fut pas difficile de démontrer que si l'iconoclasme est avéré en Islam, avec la saga mahométane et, aujourd'hui, à cause des doctrines et des pratiques rigoristes du wahabisme, ou par l'essor de la calligraphie arabe centrée sur l'art de la lettre et non les représentations formelles et chromatiques du sacré, il est aussi évident que l'Islam ne l'a pas inventé. Il n'a fait que consacrer un héritage de diverses cultures iconoclastes antérieures, allant de l'antiquité grecque à nos jours, en passant par la tradition judéo- chrétienne[12].

Il en fut de même pour le statut du poète dans le Coran et dans les premiers siècles de l'Islam. Si dans la sourate 26, au verset 224, il est dit « Et quant aux poètes, ce sont les égarés qui les suivent. Ne voyez-vous pas qu'ils errent dans tous les vallons et qu'ils disent ce qu'ils ne font pas », il n'est pas exact d'en faire une exception islamique. Déjà dans la Grèce ancienne, Aristote n'hésita pas à exclure de sa *République* (chapitre III) la poésie et les poètes, pratiquement accusés des mêmes torts. Et il faudrait plusieurs volumes de recherches pour voir comment cet interdit antique est souvent lisible dans la destinée des plus grands poètes en Occident comme en Orient : Ovide, Dante, Pouchkine, Neruda respectivement persécutés, chassés de Rome, de Florence, de la Russie tsariste et de Santiago. La tradition arabe (Taabbata Charran, Abou Nawes…) et la tradition française (Gringoire et Villon…) ont consacré cet ostracisme réel et fantasmatique infligé au poète comme bouc émissaire.

Il fut question de comprendre l'erreur évidente dans l'analyse de la question et dans la déduction. On convint aisément que dans le cadre d'une situation interculturelle, il y a, en contexte didactique tout au moins,

[12] Par exemple, pour le judaïsme et le christianisme, le second commandement est explicite sur l'iconoclasme : « Tu ne te feras point d'image taillée, ni de représentation quelconque des choses qui sont en haut dans les cieux, qui sont en bas sur la terre, et qui sont dans les eaux plus bas que la terre. Tu ne te prosterneras point devant elles, et tu ne les serviras point ; car moi, l'Éternel, ton Dieu, je suis un Dieu jaloux, qui punit l'iniquité des pères sur les enfants jusqu'à la troisième et la quatrième génération de ceux qui me haïssent, et qui fait miséricorde jusqu'à mille générations à ceux qui m'aiment et qui gardent mes commandements. » (*Exode* 20, 4).

des contraintes méthodologiques spécifiques de nature à estomper les déterminismes médiatiques, les phobies sociales et les réflexes simplistes. On peut résumer ces contraintes comme suit :

1 - Objectivation obligatoire des attitudes qui peuvent être préalablement déterminées par la manipulation médiatique et politique ou les *doxas* relatives à l'autre. (Responsabilité de l'apprenant).
2 - Formulation des questions et des problématiques selon une terminologie et une méthodologie contrastive ou comparatistes (Responsabilité de l'enseignant).
3 - Analyse des corpus et argumentation ouverte à la différence certes, mais centrée sur les similitudes, les influences, les filiations, les continuums.

1.3.b. *La femme persane selon des étudiants tunisiens en lettres françaises*

Une expérience similaire fut aussi concluante avec une classe d'étudiants tunisiens en master en littérature française, où le corpus était les *Lettres persanes* de Montesquieu et le thème proposé : la femme persane. La majorité des réflexions soutenues par les étudiants portèrent sur la spécificité de la femme du harem persan propice aux attitudes antinomiques : la soumission extrême, signe d'immaturité et de servage intériorisé (Zaki, entre autres), ou l'insoumission absolue, corollaire d'une conscience *aiguë* du drame double (Roxane veut et ne peut se libérer autrement que par l'adultère et le suicide).

L'élargissement du corpus à d'autres œuvres de la littérature mondiale notoire aboutit à la rectification dans le sens d'une induction plausible. Dans l'épopée homérique déjà, les deux modèles sont mis à l'épreuve. Pénélope, la « tisseuse » de *L'Odyssée,* illustre le topos de l'épouse fidèle, patiente, inspiratrice et gardienne du foyer conjugal. Mais dans *L'Iliade*, c'est le topos opposé qui est le ressort même du récit. Hélène, mariée au rustre Ménélas, roi de Sparte, découvre l'amour avec Pâris, fils du roi troyen, et consent à être enlevée par son amant, optant donc pour l'adultère et la passion débridée jusqu'à la catastrophe finale. L'histoire des *Mille et une nuits,* qui est vraisemblablement « l'hypotexte » (Genette) le plus perceptible dans les *Lettres persanes,* puise dans cette antithèse topique homérique, sinon dans ses avatars inconnus, puisque dans le récit enchâssé, Schéhérazade rappelle, à bien des égards, Pénélope (en « tissant » ses contes, elle finit par sauver sa vie et son mari de ses tentations sanguinaires, et construit un foyer en enfantant), alors que la femme infidèle de Shahryar, dans le récit enchâssant, n'est pas sans évoquer Hélène.

De la Grèce à la France de Montesquieu, en passant par L'Iraq des contes merveilleux arabes, sans parler de l'Iseut médiévale, il s'agit pour le récit d'éconduire ses *topoï* en fonction de fantasmes, de contraintes politiques déterminantes ou d'horizons d'attente incontournables dans la production / réception des récits oraux et écrits. Les problématiques de l'interculturel et des représentations de l'autre sont ainsi doublement piégées : l'apprenant est prompt à céder à la projection du présent sur le passé et des réflexes identitaires surdéterminés sur l'altérité généralement réduite à des schèmes et à des catégorèmes qui cèdent à l'épreuve de la lecture méthodique. La méthodologie non informée par la philologie, l'histoire littéraire, la poétique et l'herméneutique, ne peut qu'induire en erreur le lecteur et le commentateur non-avertis.

D'autres prolongements empiriques pourront aboutir à des conclusions et des recommandations similaires, autour des corpus narratifs où l'interculturel et l'altérité, redéfinis ici, sont des priorités dans les stratégies littéraires du commentaire et de la dissertation, à l'instar de *Cendrillon*, *Aladin et la lampe merveilleuse*, *Madame Bovary*, *Anna Karénine,* voire (à la télévision et au cinéma) *Harry Potter*, et *Titanic,* par exemple.

L'élargissement et la mise en question des méthodes et des situations d'apprentissage, associées à l'altérité et à l'interculturel sont probablement encore plus efficaces dans l'identification et l'évitement des pièges quand il s'agit d'enseigner et d'apprendre, non pas la culture ou la littérature, mais la langue de l'autre.

II. *Le piège de la diversité linguistique*

Si nous admettons que *l'autre* (par conséquent, l'interculturalité) est au mieux une illusion, au pire une imposture, dans le fond, la « langue de l'autre » serait une tarte à la crème d'une certaine recherche, une tarte qui ne justifie aucunement tout le tapage qu'on fait sur les éventuels quiproquos à propos des codes comportementaux, verbaux ou gestuels. Les deux paradoxes (altérité et diversité linguistique considérées ici comme illusoires) ne peuvent être dépariés, étant logiquement et sémantiquement corrélés.

Mais entendons-nous bien ! Ce point de vue « négationniste » n'est ni nouveau, ni vraiment original. La critique et la pédagogie préventive ne doivent pas s'offusquer d'enfoncer des portes ouvertes, qui sont souvent fermées dans l'esprit des lecteurs et des apprenants, et parfois dans l'esprit des créateurs ou des maîtres dogmatiques. Rappeler une simple vérité gnomique,

selon laquelle il ne faut pas se fier aux apparences (des différences culturelles, des quiproquos interprétatifs exceptionnels…), aurait seulement le mérite de narguer les grenouilles qui encensent, à l'unisson, une ou quelques langue(s) aux dépens des autres, qui brandissent comme un bréviaire l'apparente multitude des langues, portant certaines au pinacle, vouant d'autres aux gémonies, oubliant qu'au commencement, il n'y avait vraisemblablement qu'un seul embryon d'idiome, augmenté peu à peu d'une infinité de phonèmes, de morphèmes et de lexèmes.

Pour désavantager les distinctions infinitésimales sur lesquelles s'attardent certains enseignants et certains spécialistes de l'interculturel (la proximité corporelle chez les Arabes, la distance chez les Américains, la discrétion visuelle des Anglais, le rire africain ou japonais, le « halal » salafiste, le nudisme naturiste…), il faut tabler sur des praxis enseignantes et des méthodologies fédératrices, identifiant et nivelant les structures d'ensemble, les significations communes, les performances communicationnelles proches, et commencer naturellement par les langues. Il faut rappeler, comme autant de théorèmes de base dans cette stratégie, que les premiers *homo sapiens* balbutiaient communément des onomatopées et des cris, puis, par le fait de la « migritude » et de la dispersion géographique, ils ont créé d'autres systèmes de plus en plus dispersés, de plus en plus ramifiés. On situerait ainsi le mythe de la tour de Babel (qui aurait abrité une infinité de langues et leurs usagers), non pas aux origines de l'homme, mais bien aux origines de l'imposture culturelle, attelée à fonder une morale de la différence substantialiste et à dessiner des territoires quasi artificiels.

Si, aujourd'hui, on dénombre autour de six mille langues pratiquées dans le monde, il n'est pas possible d'y trouver six mille systèmes langagiers foncièrement différents. Faut-il invoquer le postulat fondamental des linguistes (de Condillac à Saussure et Chomsky), qui est la possibilité de pouvoir décrire un jour toutes les langues en un seul système. « L'identité-mêmeté », caractéristique des individus humains, s'applique en toute vraisemblance à leurs langages.

Apprendre la langue de l'autre, du point de vue structural et interculturel, consisterait aussi à continuer à apprendre sa propre langue. L'efficace des rapprochements est plus évidente que l'utilité des exceptions qui élargissent de jour en jour les présomptions des études sur l'interculturel et sur l'altérité. Dans ce domaine, les spécialistes savent où puiser leur matériau et prendre leur parti. Par exemple, chez Claude Hagège[13], ou chez Noam

[13] Claude Hagège, *Dictionnaire amoureux des langues*, Plon, 2009.

Chomsky[14]. Mais pour un tour d'horizon rapide sur le problème, je me permets de renvoyer à une livraison des *Cahiers de Science et vie,* consacrée aux « Origines des langues »[15].

Pour Rousseau[16], par exemple, « l'apparition du langage suppose de reconnaître en autrui, un autre soi-même[17] ». De ce fait, si le langage est un effet de reconnaissance affective mutuelle, il ne peut qu'émerger d'une essence partagée. De son côté, Saussure constate qu'une langue en cache toujours une autre dans l'ordre de l'antériorité : « le français est du latin continué, et le latin est lui-même la continuation d'autre chose[18] ».

Ce « continuum » des langues fait que, logiquement, on peut remonter de proche en proche d'un état linguistique à un autre qui le précède et lui sert de mue, jusqu'à atteindre une matrice aussi élémentaire qu'on puisse l'imaginer. *Les Cahiers* proposent, entre autres, un entretien avec Jean-Marie Hombert, directeur de recherche au CNRS, pour qui cette idée d'origine commune des langues, et donc l'hypothèse d'une « mêmeté » fondatrice du langage humain, d'un proto-langage commun aux premiers *homo erectus*, va absolument à l'encontre des *doxas* répandues, y compris chez beaucoup de spécialistes de l'interculturel : « avant de manipuler un langage reposant sur une syntaxe compliquée, l'homme n'a d'abord été capable que de vocaliser dans des situations limitées de sa vie immédiate[19] ».

La thèse d'une origine commune des langues, encore assez palpable dans l'apparente diversité linguistique actuelle, a séduit et convaincu plus d'un chercheur. En 1994, Merrit Ruhlen, chercheur au CNRS, publia un livre qui suscita un débat houleux, mais qui mobilisa les détracteurs et les approbateurs. Il s'agit de : *L'Origine des langues*[20]. Sans cette idée probante de « protolangue », qui aurait existé il y a 50000 ans, il serait impossible aux linguistes modernes, Saussure, Bally, Benveniste et Chomsky, pour ne citer qu'eux, de décrire systématiquement des familles linguistiques comme l'indo-européen, ou les familles de langues d'Asie et d'Afrique.

---

[14] Voir en particulier sa thèse, *Structures syntaxiques*, 1957, ou son livre : *De la propagande*, Fayard, 2002.
[15] N° 118, août-septembre 2010.
[16] Nous résumons dans les paragraphes qui suivent, les thèses essentielles relatives à ce sujet, qui intéressent les linguistes et dépassent nos compétences de littéraire, et qui sont passées en revue dans la livraison de *Cahiers de Sciences et vie, op.cit.*
[17] *Ibid.*, p. 8.
[18] *Ibid.*, p. 9.
[19] *Ibid.*, p.17.
[20] Voir fiche personnelle de l'auteur de la thèse, *Ibid.*, p. 28.

L'hypothèse du chercheur Mark Changizi, neurobiologiste de l'Institut Rensselaer, servirait comme une autre justification plausible de ce paradoxe de la langue de l'autre qui n'est pas vraiment autre, dans ses structures et ses fonctionnements principaux. Selon lui, que nous soyons arabes, français, chinois, américains ou australiens, qu'il s'agisse de l'*homo erectus*, de l'*homo sapiens*, de l'homme médiéval ou de l'homme moderne, nous produisons, en parlant ou en hurlant, des sons provoqués par trois types d'événements physiques seulement : « collisions », « frottements » et « vibrations ». Ce sont là les seuls phonèmes naturels de toute langue.

Que les langues du monde soient ainsi susceptibles de descriptions minimales, où apparaissent d'évidentes structures communes, redevables aux mêmes gestes vocaliques, ne peut que confondre l'opinion courante, chez l'homme de la rue comme chez beaucoup d'apprenants et beaucoup d'enseignants pour lesquels, consciemment ou inconsciemment, la multiplicité idiomatique fonde une multiplicité d'essences linguistiques, justifierait, au besoin, une perception axiologique (il y a les « bonnes langues » et il y a les langues « mauvaises », ou les « langues principales » et « les autres », etc.), et exigerait des stratégies de décodages maîtrisés en situation d'interculturalité.

De tels *topoï*, on le sait, font le lit d'une infinité de préjugés interculturels qui entravent la réception objective des apprentissages linguistiques : la langue arabe serait inapte à exprimer le corps ou l'érotisme, le français, réputé langue de la clarté, serait très compliqué, le chinois serait pire que le langage hiéroglyphique, l'allemand serait une langue dure, peu noble, ce qui faisait dire, paraît-il, au roi de Prusse, au 18e siècle, Frédéric II, « je ne parle allemand qu'à mes chiens et à mes valets[21] ».

Dans le monde, et en Europe précisément, depuis bien longtemps déjà, et au grand dam de telles idées reçues, la conscience de l'unité, voire de l'uniformité structurelle et fonctionnelle des langues humaines, trouve son chemin dans les pratiques didactiques contrastives de nombreuses écoles et universités.

Cela fait près d'un siècle qu'une immersion précoce, introduite dans les programmes scolaires, permet aux petits Scandinaves de comprendre l'ensemble de leurs langues (suédois, danois, et norvégien). Même si elle ne délivre pas une connaissance approfondie, cette initiation (multilingue) suffit pour assurer l'intercompréhension dans toute la Scandinavie. C'est à la lueur de cet exemple que les linguistes ont élaboré des méthodes pédagogiques visant à développer une intercompréhension similaire dans l'espace des

[21] Cité par Marie Valente, *Ibid.*, p. 67.

langues romanes. Selon Pierre Escudé, maître de conférences à l'UFM-Université Toulouse II, « à partir de trente heures d'étude (multilingue), des textes de presse deviennent compréhensibles. Nos langues ne sont ni étrangères, ni étanches. On apprend à lire, derrière des changements graphiques, souvent réguliers, des formes que l'on connaissait déjà[22] ».

Le mot d'ordre, tacite ou déclaré dans ces nouvelles pratiques pédagogiques, est que ce qui rapproche les hommes et leurs artefacts est vérifiable et fonde, par cette vérifiabilité même, sa légitimité méthodologique et éthique. Ce qui les divise et crée des situations d'interculturalité douteuses ou comminatoires est aléatoire, factice, vain et contraire à leur vraie nature, outre qu'il est contraire au bon sens. Exactement comme l'exception sexuelle incestueuse par rapport à une habitude sociale et éthique admise communément (l'inceste), ou l'accident climatique par rapport à une météorologie prévisible et itérative.

L'Autre serait finalement une belle illusion, et la « langue de l'autre » n'existerait que dans la mesure où elle pérennise, mais autrement, n'importe quelle langue et démultiplie sa consistance et sa variabilité exponentielle, sans contradiction avec la « mêmeté » qui est l'essence partagée des hommes. Ramenée à deux paradoxes, cette conception de l'interculturalité (issue d'une altérité fallacieuse) et de la « mêmeté » linguistique profiterait donc à un usage plus rationnel et à une réception plus adéquate de l'utilisation des langues étrangères, dans l'écriture et la critique autant que dans l'enseignement. De toute évidence, cela n'exclut en rien le rapport subjectif à l'autre, à sa culture et à son langage, ni le goût de choisir et d'utiliser une langue plutôt qu'une autre, ni les décodages accidentels des situations et des items interculturels.

Mettre en question l'aspect paradoxal de ce concept de « l'altérité linguistique » relève d'une gageure à la fois intellectuelle et didactique, conformément à la mission primordiale de l'art littéraire et de l'enseignement, qui est celle d'une délivrance : par rapport à l'erreur, par rapport au désir de persister dans l'erreur sécurisante, par rapport à l'obsession de dessiner et de défendre une territorialité (les champs de l'interculturel et de l'altérité) et par rapport à la peur consciente ou inconsciente de se découvrir une condition tragique : l'homme est unique, malgré le prisme du nombre, seul et sans recours, en dépit de ses nombreuses chimères.

Je termine sur ce sujet, sans finir, évidemment ! Car, c'est un sujet interminable, inépuisable ! D'autres voies, d'autres postures, peut-être même d'autres

[22] Ionel Crooson, *Ibid.*, p. 60.

paradoxes se font désirer. *La langue de l'autre*, on le sait, est le titre d'un essai d'Abdelkébir Khatibi[23], centré sur la notion de l'hospitalité, assez obsédante dans son œuvre. Pour moi, la culture et la langue de l'autre sont aussi hospitalières que la culture et la langue maternelles. En revanche, toute culture et toute langue, y compris les miennes, sont « étrangères », et demandent à être apprivoisées par l'apprentissage ou par la création littéraire, parce que toute culture et toute langue transcendent mon identité primaire, du moment qu'elle est consignée dans une construction systémique, comme artefact. De ce fait, la culture et la langue de l'autre sont aussi les miennes et vice versa. L'autre c'est moi, et moi c'est l'autre, si nous le voulons et quand nous le voulons. Il y a dans une telle conception éthique et philosophique de l'interculturel et de l'altérité de quoi promouvoir les mérites humanistes de l'enseignement.

Bibliographie

Cahiers de Sciences et vie, N° 118, août-septembre 2010.
Chomsky, Noam, *De la propagande*, trad. Paris, Fayard, 2002.
Debray, Régis, *Cours de médiologie générale*, rééd. Paris, Gallimard (Folio), 2001.
Debray, Régis, *L'État séducteur : les révolutions médiologiques du pouvoir,* Paris, Gallimard, 1993.
Genette, Gérard, *Palimpsestes*, Paris, Seuil 1989.
Hagège, Claude, *Dictionnaire amoureux des langues*, Paris, Plon, 2009.
Khatibi, Abdelkebir, *La langue de l'autre*, New York, Les Mains secrètes, 1999.
Lyotard, Jean-François, *La Condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
Meier, Olivier, *Management interculturel*, Dunod, 5e ed., 2013.
Propp, Vladimir, *Morphologie du conte* (1928), trad. fr, Paris, Seuil, « Points », 1965.
Ricœur, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
Rousset, Jean, *Leurs yeux se rencontrèrent,* Paris, José Corti, 1981.
Saïd, Edouard, *L'Orientalisme, l'Orient créé par l'Occident*, New York, Panthéon Books, 1978.
Todorov, Tzvetan, *Nous et les autres, la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, « La Couleur des idées », 1989.

[23] Abdelkébir Khatibi, *La langue de l'autre*, N. York, Les Mains secrètes, 1999.

Azouz Begag[1]

Littérature de jeunesse et construction de soi chez les enfants de migrants de France

Abstract

Depuis 2014, un million et demi de migrants ont rejoint l'Europe, un phénomène migratoire sans précédent dans l'histoire contemporaine, qui frappe par son ampleur et sa durée. L'enjeu de l'éducation dans les processus d'intégration de ces familles de migrants est considérable. Il va largement déterminer la réussite ou l'échec du vivre ensemble dans l'avenir des sociétés européennes. Bien sûr, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil sera un levier essentiel pour l'intégration sociale. Mais la littérature de jeunesse prendra ses responsabilités dans ce grand mélange des cultures auquel sont confrontées les sociétés en mutation. Plus que jamais, elle devra se pencher sur les représentations de l'autre.

Mots-clés : familles migrantes, éducation, intégration, littérature de jeunesse, Europe

Since 2014, one and a half million migrants have joined Europe, a migration phenomenon unprecedented in contemporary history, striking in its scope and duration. The challenge of education in the integration processes of these migrant families is considerable. It will largely determine the success or failure of living together in the future of European societies. Of course, learning the language of the host country will be an essential lever for social integration. But the youth literature will take its responsibilities in this great mixture of cultures facing societies in mutation. More than ever, it will have to look at each other's representations.

Keywords : migrant families, education, integration, youth literature, Europe

Un jour, dans une classe d'un collège de banlieue où j'étais invité, un élève d'origine africaine se lève et me demande ce que je fais comme métier. Je réponds « sociologue ». Il fixe mes lèvres, faisant rouler ses yeux dans ses cavités, avant de me relancer : « T'es *sorciologue* ? Tu fais de la magie ? » Après un éclat de rire, je lui dis qu'effectivement je suis une sorte de sorcier des idées, magicien des mots. Ses camarades sont tous suspendus à mes paroles. « Montre-moi un tour ! », me défie-t-il. Alors je m'empare d'une gomme devant moi, la jette en l'air et la fais disparaître dans les airs.

[1] Ancien ministre, chercheur au CNRS, écrivain. E-mail : <azouz.begag@orange.fr>.

Mon jeune admirateur est stupéfait. Tout excité, il se lève de son bureau, s'approche de moi, me supplie de recommencer. Il avoue qu'il veut maintenant devenir *sorciologue* lui aussi, ce métier lui plaît déjà. Certes, mais en attendant de rencontrer sa conseillère principale d'orientation, je lui propose de retourner à sa place, parce que ses camarades s'avancent déjà vers moi, une révolution couve. Une fois l'ordre revenu, j'explique qu'un *sorciologue*, c'est quelqu'un qui a acquis un savoir, qui sait en user, mais parfois aussi en abuser, alors attention ! Hélas, les élèves ne m'écoutent plus que d'une oreille, leurs yeux continuent d'explorer l'espace à la recherche de la gomme volatilisée, alors que je suis en train de leur dire de se méfier de moi. Imperturbable, je continue, avec ma pédagogie, avec des mots accessibles, des images, des anecdotes, de présenter le métier de chercheur-écrivain et celui de citoyen averti…

Depuis une génération, en tant qu'écrivain et chercheur, j'ai acquis une expérience dans la sociologie des cités et j'ai toujours gardé le souci de partager mon savoir avec les plus pauvres. Je me suis ainsi toujours forcé à trouver des métaphores, des formules adéquates, à frayer des passages entre les univers sociaux, entre les religions, à faire accéder les enfants des bidonvilles à l'école, le monde de l'abstraction et des questions. Je n'ai jamais craint d'explorer des champs de connaissance croisant la rotondité de la terre et l'humour, la foi religieuse et la démocratie, le savoir et l'intolérance, dans ces interstices où se côtoient raison et sentiments, réflexion et action, science et croyance.

Je suis né en 1957 dans un bidonville de Lyon, en pleine guerre d'Algérie où j'ai grandi jusqu'à l'âge de dix ans. Je suis fils de paysans, immigrés Algériens, musulmans, analphabètes et pauvres qui n'ont jamais appris le français en cinquante ans passés en France. Durant tout le temps de leur exil, ils ont nourri le mythe d'un retour en Algérie et n'ont jamais éprouvé le besoin d'apprendre le français puisqu'ils allaient rentrer chez eux, pensaient-ils. Leurs sept enfants ont grandi dans le bilinguisme, tout en partageant avec eux l'idée d'un retour en Algérie. C'est ce qui fait que très tôt, j'ai su que je n'étais pas comme les gens d'ici, les Français.

En France, mon père maçon était conscient d'être uniquement considéré comme une force de travail, une « main d'œuvre », des bras, des muscles. *Personne,* en somme. Il voulait éviter ce sort à ses enfants. Il nous a fortement stimulés pour nous inculquer les valeurs du courage et de l'effort pour l'éducation. C'est ainsi que très tôt à l'école de la république, je suis devenu *une*

personne. Quelqu'un. Avec un nom. C'est ma façon de dire que je suis certes membre d'une famille, d'une communauté religieuse, paysanne, mais j'ai gagné mon émancipation grâce à l'école et à l'apprentissage de la distance, du sens critique[2]. Je n'*ai* pas seulement réussi ma vie, mais je me *suis* réussi. Je conjugue la réussite avec l'auxiliaire *être* et non pas *avoir*. Je suis devenu un individu. Mon *Je* s'est formé tout au long de mes apprentissages, mes lectures et mes voyages réels ou imaginaires. Je suis parvenu à détourner le déterminisme social qui me guettait, mais aussi à m'arracher du « nous communautaire » qui fonde souvent le ciment social dans les familles immigrées des banlieues, et qui plombe toute tentative d'autonomisation individuelle.

L'enseignement de l'école et notre culture familiale entraient souvent en télescopage, comme c'est souvent le cas dans les familles immigrées. Ainsi, à l'école primaire, près de mon bidonville, un matin le maître, monsieur Sauveur, m'a enseigné que la terre était ronde et qu'elle tournait sur elle-même tout en gravitant autour du soleil. Cet instant de vérité est resté à jamais gravé dans ma mémoire. Le maître avait apporté en classe une terre en plastique, sur laquelle nous avions pu localiser la France, l'Algérie, les océans, les mers et les reliefs et j'avais été littéralement fasciné par cette découverte : nous vivions sur un sol mouvant ! Cela procurait une sensation de vertige. Tous les élèves s'étaient mis à regarder leurs pieds pour essayer de se surprendre en train de bouger sur le tapis roulant qui s'était ouvert dans leur géographie mentale. Le soir même, après l'école, de retour à nos baraques, j'ai couru vers mon père analphabète pour lui annoncer : la terre était ronde et elle tournait toute la journée autour du soleil ! Il a d'abord fait mine de ne pas m'entendre. Il rentrait du travail et, épuisé par une journée de maçonnerie, ôtait les feuilles de papier journal plaquées contre sa poitrine pour éviter le froid à mobylette. Il m'a dit de me tourner, moi aussi, comme la terre. Ce que j'ai fait aussitôt. Soudain, il m'a asséné un coup de pied au derrière, en maugréant : comment pouvais-je lui rapporter pareilles sornettes ? À quoi cela servait-il d'aller à l'école pour apprendre ces balivernes ? La terre ronde, tournoyant autour du soleil ? Et puis quoi encore ? Penaud, les mains retenant mon postérieur, je ne savais que répondre à cette critique, sinon que c'est le maître qui m'avait confié cela et que moi, personnellement, je ne pouvais pas fournir d'arguments supplémentaires à cette thèse. Ce soir-là, je suis allé me coucher sans manger. Mon père était rouge de colère. Je ne l'avais jamais vu dans pareil état. Mais je sentais pourquoi. À l'école des Français, son fils était en de mauvaises mains, sur un chemin erroné. Le

[2] Voir *Le Gone du Chaaba*, Paris, éditions du Seuil, 1986.

lendemain, à l'aube il m'a réveillé et ensemble nous sommes allés à la fenêtre pour assister à un phénomène naturel incroyable : le lever du soleil. C'était le mois d'avril 1968. Le ciel était parfaitement dégagé. Pas un seul brouillard ne troublait notre champ de vision. Alors, durant toute la journée, mon père et moi nous avons suivi la course du soleil dans le ciel. Des heures passées à ne rien faire, simplement regarder le lent voyage de cette boule de feu dans l'immensité bleue. Ma mère nous approvisionnait en eau et sandwiches, sans nous déranger, nous étions en train de faire de l'observation scientifique en direct, concentrés. Notre baraque de planches et de tôles était devenue le laboratoire d'expérimentation physique de deux éminents savants. Le soir vers vingt-deux heures, la boule écarlate est allée se cacher, se coucher, de l'autre côté du monde, à l'Ouest. Alors, la nuit tombée, mon père a mis fin à l'observation. Il a allumé la lumière en me posant la question fatale :

Alors, qu'est-ce que mes yeux avaient vu ?
Le soleil.
Et alors ?
J'ai réfléchi… Il avait bougé toute la journée !
Bien, et alors ?
J'ai poussé encore plus loin ma réflexion, en vain. Je ne savais pas quoi dire de plus. Il m'a aidé :
Qu'est-ce que le maître nous avait dit en classe ?
Ah oui ! Le soleil ne bougeait pas et que la terre tournait autour de lui !
Bien, et donc ?
Le soleil bouge !
Bien, et donc ?
Donc monsieur Sauveur était un menteur !
Bien. Et pourquoi était-il un menteur ?

Là, je n'en savais rien du tout. Pourquoi monsieur Sauveur, qui était très gentil avec moi, m'enseignerait-il des choses contraires à la réalité ? J'ai réfléchi. En vain, là encore. Alors mon père a expliqué : c'était parce que nous étions des Arabes, des musulmans, des immigrés ! Le maître ne souhaitait pas nous enseigner les vérités du monde, la science physique pure, parce que lui et le ministre de l'Éducation nationale de France cherchaient à nous maintenir dans l'état d'ignorance afin de ne pas risquer de nous voir un jour plus intelligents qu'eux, puisque le savoir était la clef du pouvoir !

Nous étions à peine sortis de la guerre d'Algérie et la colonisation avait laissé des traces dans les esprits. Pire que cela : les Français avaient peut-être l'impression que la terre tournait sous leurs pieds, parce qu'ils buvaient trop d'alcool et que cela leur faisait perdre l'équilibre (d'où l'expression « être rond »). La terre tournait donc effectivement sous leurs pieds. Mon père avait pu le vérifier à maintes reprises sur le chantier où il travaillait, avec les Italiens, les Portugais, les Espagnols, les Polonais. Nul besoin d'aller chercher la vérité plus loin. Pour lui qui était sobre, il n'y avait qu'une ligne de conduite à suivre : apprendre à regarder, observer, réfléchir et se faire sa propre vérité. Il ne fallait croire que ce que l'on voyait. Or, qu'est-ce que nos yeux avaient vu ? Le soleil avancer dans le ciel. Alors le soleil tournait autour de la terre, autour de nous, et quand il était sur nos têtes, il faisait jour, nous travaillions, et quand il passait sous nos pieds, il faisait nuit, il fallait dormir pour reproduire sa force de travail.

Comment avais-je pu croire que la terre faisait sa révolution ? Allah ne m'avait-il pas donné un cerveau pour penser de mes propres ailes ? Bien sûr que j'aurais dû me poser les bonnes questions, m'imaginer dans ce cas de figure et me demander comment nous pouvions tenir en équilibre sur un immense ballon de football qui tournait ? Comment expliquer que l'eau des mers, des océans restait toujours en place alors que le contenant se renversait sur lui-même ? Tiens, prenez un verre vide, versez de l'eau dedans et retournez-le. Que se passe-t-il ? L'eau tombe à terre. Si la terre tournait, le même phénomène se reproduirait à l'identique, n'est-ce pas ? Il n'y aurait plus d'eau dans la Méditerranée et nous ne pourrions plus retourner passer nos vacances d'été en Algérie et tous les poissons seraient bien embêtés. Brillante démonstration qui s'appuyait sur des faits piochés dans la réalité pratique et observable de l'homme de la rue et des chantiers de construction. Le maître d'école pouvait se rhabiller. Il était loin d'être un sauveur.

À l'évidence, pour moi la terre était plate, en 1968.

Pas très loin du bidonville, en revanche, dans le centre de Lyon, il y avait de la révolution en l'air. Nous avions entendu parler de celle des étudiants qui voulaient transformer la société pour en mettre une autre à la place. Une espèce de transfusion idéologique à laquelle, évidemment, je ne comprenais rien. Les affrontements entre les jeunes et la police faisaient des blessés, rapportait-on dans les journaux et les informations radiophoniques. Mais de la révolution de la terre, il n'était pas question

pour nous. La pauvreté avait des limites ! Mon père faisait mon éducation épistémologique. Toute ma vie, je lui en sus gré.

Depuis des années, à l'ombre des grands immeubles des cités, dans les classes où les enfants d'immigrés sont surreprésentés, ma démonstration que la terre est plate et que *nous* sommes victimes d'une immense supercherie de la part des enseignants « Français » de l'Éducation nationale fait de nombreux adeptes. En effet, à peu près tous les élèves sont convaincus que quelque chose ne tourne pas rond dans l'analyse du globe terrestre gravitant autour du soleil, alors que nos yeux le voient passer sur nos têtes. Ils ont été trompés, je le leur confirme. Parfois, dans la classe où je sème mon germe subversif, un élève, doutant de ma démonstration, lève le doigt et prétend avec autorité que c'est grâce à la force de gravitation universelle que la terre peut tourner sur elle-même et que nous restons collés à sa surface, ainsi que nos maisons, l'eau des mers et des océans. Face à cette audace insolente, abstraite, les autres élèves sont attentifs et rivés à ses lèvres. Ils se retournent vers moi pour guetter ma réaction. Je hausse les sourcils : « Force de gravitation universelle ? Qu'est-ce que c'est que ça ? » Je pose la question en haussant le ton pour pousser l'élève dans ses retranchements. Il dit que c'est une force invisible qui ne se voit pas, mais il a entendu dire que ça existe. J'en rajoute, sur un ton ironique : « … ça ne se voit pas ? Mais ne doit-on pas croire que ce que l'on… ? » Les autres élèves terminent ma phrase : « voit ! » Merci. Et voilà, les jeux sont faits. Les sorciologues usent et abusent de leur savoir, je les avais prévenus. De plus, l'audacieux élève de Galilée qui a parlé a avoué colporter des ragots, puisqu'il reconnaît avoir seulement entendu dire que… Il n'a pas pris le temps de prendre de la distance par rapport à ces bruits de couloir. Et tout le monde sait que les bruits de couloir ont comme particularité de rentrer par ici et sortir par là… ! Pas fiables.

Évidemment, c'est ma position qui me permet de bousculer les idées reçues et mal ficelées. Ne suis-je pas un écrivain, chercheur, celui qui sait, qui a le pouvoir de prendre la parole et la fixer ? Mes élèves ont tous, au cours des années, accumulé des savoirs vis-à-vis desquels ils n'ont jamais réellement pris une position personnelle, quelle qu'elle soit. Leurs yeux ont-ils déjà vu et constaté de leurs propres pupilles que la terre était ronde ? Non. Alors pourquoi croient-ils ? Ils haussent les épaules. À la fin de la classe, des téméraires viennent me supplier d'avouer la vérité parce qu'ils ont vu la terre ronde à la télévision et les Américains n'ont-ils pas envoyé une fusée dans la lune en juillet 1969 ? N'ont-ils pas *vu* de là-haut que la terre était ronde ? « Les Américains ? ! », je reprends à la volée en haussant

le ton, sarcastique. Ils n'ont pas *vu*, ils nous ont *donné à voir*, à travers les écrans de télévision, c'est-à-dire qu'ils nous ont fait consommer une idée que depuis la lune *on* prouve la rotondité de la terre. Mais il ne faut jamais les croire, ces Américains ! Tenez, ils ont même pressé le monde entier de faire la guerre en Irak soi-disant parce que leur président disposait d'armes de destruction massive qui menaçaient le monde démocratique. Et c'était faux. Un prétexte pour faire la guerre. Alors il ne faut pas croire qu'ils ont envoyé des hommes sur la lune. Tant que ce sont eux qui tiennent les caméras de télévision pour délivrer des images au monde, on ne peut pas croire aux vérités qu'ils diffusent au monde et à l'Organisation des Nations Réunies. D'emblée, il faudrait presque par principe les « décroire ».

J'aime abuser de cette pédagogie subversive pour inculquer le doute, la prudence épistémologique à mes élèves. Avec des questions terre à terre, loin de la lune. L'art de douter et de prendre le temps de la réflexion. Des élèves hésitent encore, relancés cette fois par leur professeur qui leur a glissé des indices à l'oreille. Ils posent de nouveau l'intrigante question : « M'sieur, allez, elle est ronde ou plate ? » Je ne réponds pas. J'enfile ma veste, prêt à partir. « M'sieur, s'il vous plait ! » J'ouvre la porte, sous leurs regards frustrés. En virevoltant, je lance dans l'entrebâillement que finalement, j'ignore si elle est ronde ou plate, et même que cela ne m'intéresse pas vraiment. Le plus important c'est de poser la question. De se la poser. Alors là seulement, les choses commencent à devenir enrichissantes parce que les élèves découvrent ce qu'est le rationalisme critique. Je leur dis qu'il y a des bibliothèques, des livres où l'on peut trouver une réponse à cette question fondamentale. Il faut y aller, chercher, se chercher, même si on ne trouve pas, même si on ne s'y retrouve pas. Et je referme la porte derrière moi. Je m'en vais. Je les laisse sur cette faim. Je pense que j'ai gagné. Je gagne à chaque fois. Mes élèves sont plus libres que ces enfants des écoles religieuses tenant un livre saint dans les mains et qui se frappent le visage avec son contenu comme pour mieux se le greffer dans le cerveau. Mes élèves sont plus libres, parce que je leur enseigne la méfiance, la subversion, la prudence méthodologique pour déjouer *le vice* des idées reçues, des obstacles épistémologiques. Mes élèves maintiennent leur livre à distance de leur visage et de leur cerveau. Ce sont des Péripatéticiens. Dans l'intervalle, se forge leur personnalité. Ils sont en mouvement.

Dans l'histoire de l'humanité, rien n'est jamais figé et surtout pas les progrès de la connaissance scientifique. Aujourd'hui, mes nombreuses animations-rencontres dans les quartiers « sensibles » m'amènent à penser

qu'il faut sans cesse revenir à Erasmus, Galilée, Kepler, en images, en questions, en plaisir. Il faut revenir aux origines, faire des questions essentielles la leçon de morale quotidienne en classe, apprendre à discuter, développer des argumentaires, construire des idées personnelles. Ma petite anecdote de la terre ronde illustre bien l'urgence de reprendre avec les jeunes l'histoire de la pensée, des idées, de la démocratie sous sa forme la plus élémentaire et la plus attrayante. Il faut raconter aux enfants non pas que la terre est ronde, plate ou ovale, mais pourquoi cela vaut le coup de s'interroger et de savoir. Ce qui me paraît important de leur enseigner tient à la méthode d'investigation : il faut que les jeunes citoyens du monde soient capables, en observant de leurs propres yeux la course du soleil dans le ciel, d'en arriver à la conclusion que « ce que je vois est peut-être faux », ce que mes *propres* yeux voient réellement est peut-être le contraire de la vérité. Autrement dit, mes yeux peuvent être des traîtres à la vérité, des imposteurs, victimes d'hallucination. C'est l'intérêt de cette gymnastique qu'il convient de leur faire goûter. Elle consiste à opérer une translation intellectuelle majeure, à changer de « point de vue ». J'explique qu'avoir une posture critique, c'est être capable de sortir de soi-même, se mettre à la place du soleil et penser que « c'est peut-être moi et mes yeux qui tournons ». D'aller se mettre au balcon pour mieux se regarder passer dans la rue.

Toutes ces interrogations fondamentales ont de quoi provoquer un torticolis, parce qu'il s'agit d'un arrachement à des certitudes, des organes sensoriels comme les yeux qui nous donnent à voir le monde, et de les mettre en doute. Les révoquer, les récuser, les renier.

Forcément, dans la tourmente des pensées complexes et inhabituelles, certains élèves finissent par me dire que je leur « prends la tête ». J'aime leur réalisme linguistique. Je comprends leur langue. Ils veulent dire que je tourneboule leur organisation intellectuelle alors qu'ils voudraient se reposer sur ce qu'ils ont déjà acquis. Ils disent, en somme : « Faudrait savoir : c'est vrai ou c'est faux ? Qui tourne autour de qui ? ». Ils réclament que nous nous arrangions entre nous, possesseurs, professeurs, prophètes du savoir, cela leur ferait gagner du temps et leur éviterait d'être pris pour des bouffons, parce que l'humour n'est pas leur tasse de thé. Je me défends en prétendant que c'est vrai *et* faux en même temps, que le monde n'est pas binaire, il n'y a pas le bien d'un côté et le mal de l'autre, que les deux vont de pair, qu'il n'y a pas la vie d'un côté et la mort de l'autre, les deux sont associés dans l'être. Je suis un farouche opposant à la simplification du monde, de la société et de l'individu. Malheureusement, mes arguments en faveur

de la complexité tombent à l'eau, victimes de la gravitation universelle de la pensée politique qui tire vers le bas la démocratie et use les ressorts de l'humanisme. Avec des élèves musulmans pratiquants, par exemple, je dis que la part de la subjectivité du lecteur est importante dans la compréhension du livre saint. Je dis qu'entre un musulman Indonésien, Chinois, Saoudien ou Français il n'y a au fond pas grand-chose en commun et qu'on peut avoir plus d'atomes crochus avec un copain avec qui on a grandi dans la même cité en France, même s'il n'est pas de la même religion. Je prétends que dans mon noyau identitaire, la religion que m'ont transmise mes parents n'occupe qu'une place, pas tout l'espace. De nombreuses autres régions satellites de mon esprit sont ouvertes, libres et accessibles au changement. C'est là où doit se nicher la tolérance, le respect de tout ce qui n'est pas comme moi, qui contrarie ma boîte à penser. Mon identité est un concept en révolution lui aussi, en perpétuelle mobilité. Elle nomadise. Elle papillonne, se forge au gré de mes identifications et de mes rencontres. C'est le voyage dans la diversité qui fait mon enrichissement. Et nous, les êtres humains, contrairement aux plantes, nous disposons de cette fascinante capacité de locomotion dans l'espace, une propension à inventer nos propres repères. La plus grande des frustrations, n'est-elle pas celle d'être privé de mobilité ? C'est pour cela qu'on appelle les prisons « des maisons d'arrêt » ou d'incarcération. À ce propos, un jour, invité dans une prison de femmes, alors que je développais ma théorie de la terre plate, une détenue m'a rabroué en affirmant que ce qui importait dans la société de consommation, ce n'était pas de savoir la forme de la terre, on ne payait pas son loyer avec ces sottises, mais d'avoir la seule et unique entrée : l'argent pour consommer, acheter la liberté avec la clef de l'intégration dans le monde marchand. Grâce à cette idée générale, elle avait fait l'adhésion de bon nombre d'autres détenues autour de moi. Les choses compliquées de la pensée avaient à leurs yeux l'allure de somnifères pour pauvres. Le monde était beaucoup plus simple que je voulais le présenter. J'étais à leurs yeux un professeur Tournesol qui ferait mieux de mettre un peu d'huile de réalité dans ma machine obsolète. Je cherchais alors une répartie. Comme j'avais appris qu'elle avait une petite fille, je lui ai dit que si un jour elle lui demandait si la terre est ronde ou plate, il vaudrait mieux qu'elle sache lui répondre, n'est-ce-pas ? Cela ferait gagner du temps à ses enfants. Je faisais bien sûr référence à la transmission, l'héritage social et je voulais la replacer dans un continuum, une histoire de long terme. Elle a semblé admettre, s'en remettant toutefois à Dieu, c'était Lui qui détenait le passe-partout. Si elle était en prison aujourd'hui, c'était parce qu'Il en avait décidé ainsi. Elle a fermé les yeux en terminant sa phrase, comme pour lancer une prière.

Son regard clos a fait germer une autre idée en moi. En questionnant ce que l'on reçoit par ses antennes sensorielles, en réfutant ce qui est donné, on apprend la nécessité paradoxale de fermer les yeux pour mieux voir les ressorts invisibles qui sous-tendent le monde apparent. Drôle de paradoxe, en effet : fermer les yeux pour accéder à la lumière et pour mieux visiter le monde de l'abstraction. C'est une façon de penser que les enfants et les jeunes en général aiment bien découvrir la mise à distance de soi par rapport à l'environnement qui nous entoure. Beaucoup de jeunes dans les quartiers sensibles des banlieues ne parviennent pas à trouver leurs repères dans la société de consommation, victimes de la tyrannie du présent et de l'esseulement social. Ils n'ont guère les moyens de se mettre à distance d'eux-mêmes, de s'auto-évaluer, autrement dit de se situer dans le système où ils se trouvent. L'extraction de soi-même, c'est monter sur ses propres épaules et se regarder en train de regarder le futur. Sur cette question, un jour, l'un de ces jeunes maghrébins de banlieue, alors que je parlais de l'importance de la mémoire chez l'homme, m'a interpellé : « M'sieur, mais à quoi ça sert d'avoir de la mémoire quand on n'a pas d'avenir ? ». Ce à quoi j'ai répondu, après un temps d'hésitation, que la mémoire permettait justement d'avoir de l'avenir. La mise à distance de soi, par rapport à soi, passait par l'apprentissage de la distance, des distances, du temps. En matière de pensée, c'était l'art d'apprendre à apprendre[3]. L'observation d'un objet ou d'une situation sous différents angles, l'écoute des critiques des autres, les intégrer, les tolérer. En matière de distance et de croyance par exemple, avais-je poursuivi, l'humour joue un rôle intéressant, surtout dans l'analyse des relations interculturelles. Réconfortante, socialisante, la dérision, par sa capacité à se jouer des distances, à transgresser les frontières, constitue un lien social efficace. On dit souvent de quelqu'un qui n'a pas d'humour qu'il est « coincé », qu'il s'interdit tout mouvement de son point de vue. À ce propos, je cite une illustration qui, un jour, m'a beaucoup frappé. Dans un quartier sensible, j'animais un stage d'insertion de jeunes âgés de moins de vingt ans et j'évoquais les grandes inventions dans l'histoire des hommes, pour dire à quel point la connaissance était une continuité de l'humanité, lorsqu'un élève leva le doigt. Il se redressa et affirma sur un ton solennel qu'il connaissait le nom de l'inventeur du fil à couper « le beurre ». Pas moins. Un vrai pavé dans la marre, sa question. Immédiatement, je cherchai dans son regard les signes d'une plaisanterie qu'il avait échafaudée à mon égard, sur le dos de mon origine maghrébine

[3] Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Librairie philosophique J. Vrin, 1977.

par exemple (Beur, beurre…), mais son visage sérieux n'indiquait aucune marque d'humour. Sur quoi, j'enchaînai en relançant :

« Le fils à couper le Beur ? Ah, je sais, c'est Le Pen ! ».

Sans ciller, le jeune homme me regarda d'un air détaché pour me répondre naturellement que, non, non, ce n'était pas ce nom-là. Et de m'en citer un autre, totalement inconnu à mes oreilles. Soudain, je me trouvais dans une étrange posture, en train d'essayer d'expliquer à ce jeune homme que je venais de faire de l'humour, que j'avais volontairement assimilé le beurre aux Beurs, et que, Le Pen étant l'ennemi de ces derniers, je… mais plus je parlais et plus je sentais s'élargir le fossé d'incompréhension qui nous séparait. La conclusion était saisissante : le stagiaire ne pouvait pas décoder ma plaisanterie au second degré. Pour une simple raison : il ne déchiffrait le monde qu'au premier degré. Il ne se référait qu'à ce qu'il voyait, tout comme mon vieux père analphabète. Je constatais ainsi qu'un jeu de mots, qui consistait à modifier l'ordre des choses, pouvait apparaître comme une équation mathématique du premier, du second ou du énième degré, c'est-à-dire une forme abstraire d'organisation de la pensée.

Je n'ai jamais su pourquoi le jeune homme m'avait posé cette question, à ce moment-là, et de cette manière.

En outre, à maintes reprises, j'ai remarqué lors de mes rencontres avec les jeunes des quartiers sensibles que l'humour ne seyait pas à la foi musulmane. On ne plaisante pas avec Allah. On doit craindre le Tout Puissant. Cela ne m'empêche toutefois pas de répondre, avec de l'humour déguisé, à tous ces élèves qui me demandent si je suis musulman, que « je suis pratiquant non croyant ! », pour prendre le contre-pied de ce qu'ils sont généralement, c'est-à-dire croyants non pratiquants. J'aime renverser l'ordre des choses et quand on me demande pourquoi je pratique vu que je n'ai pas la foi, je rétorque que « c'est en pratiquant qu'on devient croyant », pour jouer d'une idée de Pascal. Ensuite, face aux élèves qui insistent pour que je m'exprime sur l'islam, je prétends enfin que ma foi est du domaine privé, qu'elle ne regarde que Dieu et moi et que lors du jugement dernier il n'y aura personne d'autre que moi et ma conscience. Ce sur quoi tout le monde est d'accord. Le dossier est clos. Car la foi musulmane est un grave sujet dans la thématique de l'exclusion sociale des jeunes issus de l'immigration des banlieues. Elle s'est installée au cœur du thème de l'identité et de l'intégration depuis une génération. En 1995, dans la banlieue lyonnaise,

après une longue traque, un jeune présumé terroriste de vingt-et-un an de la banlieue lyonnaise, Khaled Kelkal, recherché par toutes les polices de France venait d'être tué par des militaires qui le traquaient. L'affaire défraya la chronique. Le jeune homme avait été élève dans un collège de sa banlieue, puis avait fréquenté pendant un an un lycée du centre de Lyon où il avait acquis les principes élémentaires de la chimie. Du point de vue de la raison, ce chapitre de son itinéraire social paraissait en totale contradiction avec son destin de terroriste de banlieue. Il ne s'agissait pas d'un SDF, sans culture, sans structuration psychologique. Contrairement à mon jeune stagiaire précédent, il disposait de plusieurs niveaux de lecture du monde et jouait même aux échecs au pied de son immeuble, un jeu qu'il enseignait aux jeunes de la cité. Cependant, cette richesse n'avait pas joué contre le lavage de cerveau dont il avait été victime lors d'un séjour dans la prison de Lyon. Lorsque le journal *Le Monde*[4] avait publié une longue interview qu'un chercheur allemand avait réalisée par hasard quelques temps avant la mort de Kelkal, on apprenait les étonnantes certitudes sur lesquelles le garçon s'appuyait pour expliquer sa foi en Allah. Ainsi, quand le chercheur lui demande ce que représente l'islam pour lui, il répond :

> Franchement, c'est une grand-chose dans la vie. Même là, je suis en train de gamberger. Je dis : « il faut que je sois dans la religion. Il faut que je prie ». Tous les trois ou quatre jours, on loue une cassette sur laquelle on voit les grands savants de l'Islam, avec des Occidentaux, où ils montrent les paroles du Coran. Un des plus grands professeurs en astronomie du Japon a certifié que le Coran est la voix de Dieu.

Et d'ajouter que « le plus grand savant de la NASA lui-même l'a certifié. » D'où le jeune homme tire la conclusion : « ce qui est dit là, ça ne peut pas être humain, ça ne peut être que divin. Après on ne peut plus nier. Quand les plus grands savants certifient, on ne peut plus nier ». Longtemps, j'ai médité cette philosophie de la croyance, de la certitude et de l'aveuglement. Voilà, me suis-je toujours dit, à quoi peut mener l'interdiction faite à un individu de nier, réfuter ce que des savants – japonais et même de la NASA – ont scientifiquement démontré : que le Coran est quelque chose de « vrai ». Nul doute que le jeune homme ne pouvait que s'incliner devant une telle vérité, comme mes élèves lorsque je fais des tours de magie.

[4] « Moi Khaled Kelkal », 7 Octobre 1995.

Le cas d'espèce n'est pas banal. Chez Khaled Kelkal, deux éléments ont participé à sa désorganisation psychologique. Le premier est le passage du collège au lycée. Le collège était à côté de chez lui et le lycée était « loin », au centre de Lyon, autrement dit dans un autre monde. C'est cet exil qui lui a fait dire en particulier « je n'ai pas ma place ». Dans ce lycée, il ne se sentait plus dans son territoire. Il se retrouvait sans ses amis, loin des siens, ses proches. D'autre part, n'ayant pas trouvé de résolution à un problème psychologique personnel, il ne pouvait pas trouver sa place chez les autres et, en s'aventurant hors des limites de sa commune, il s'est perdu. Finalement, un jour, en prison, il a rencontré un aumônier musulman qui lui a montré une autre voie, celle de Dieu, qu'il avait perdue. Et il s'y est engagé à fond, les yeux fermés.

On retrouve dans la formation psychologique et politique du leader noir américain Malcolm X des années soixante la même trajectoire à travers sa rencontre, en prison, avec le créateur du mouvement *The Nation Of Islam*[5]. Quand on découvre ainsi sa voie, sans croiser celle des autres êtres humains, on se transforme en bombe, dans un système démocratique inégalitaire. Khaled Kelkal était empreint du désir de détruire un monde dans lequel on ne lui faisait pas de place, un statut qui pouvait lui assurer une existence, une reconnaissance sociale. Le résultat ultime de l'exclusion sociale est l'esseulement. Il se traduit par l'impossibilité de mise à distance de soi par rapport aux autres, au monde, au temps, par l'absence d'esprit critique.

Conclusion

Depuis 2014, un million et demi de migrants ont rejoint l'Europe, un phénomène migratoire sans précédent dans l'histoire contemporaine, qui frappe par son ampleur et sa durée. L'enjeu de l'éducation dans les processus d'intégration de ces familles de migrants est considérable. Il va largement déterminer la réussite ou l'échec du vivre ensemble dans l'avenir des sociétés européennes. Bien sûr, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil sera un levier essentiel pour l'intégration sociale. Mais la littérature de jeunesse prendra ses responsabilités dans ce grand mélange des cultures auquel sont confrontées les sociétés en mutation. Plus que jamais, elle devra se pencher sur les représentations de l'autre, plus particulièrement dans l'enseignement de l'histoire, mais aussi sur la question

[5] Malcolm X*, February 1965: the final speeches,* Pathfinder, New York, 1992.

de l'altérité, de l'enseignement des sciences sociales en général, de la distance critique, etc. Ce ne sera pas facile, car dans les pays d'accueil de ces nouvelles migrations, chaque échéance électorale montre l'acuité des résistances sur le thème des identités des uns et des autres. Les mouvements politiques populistes ouvertement hostiles à l'immigration, à l'islam en particulier, gagnent du terrain dans nombre de pays, en Allemagne, en France, en Italie, en Hollande, en Autriche, en Hongrie… les peurs et les replis identitaires sont exacerbés partout. Ils provoquent des télescopages culturels et des tensions sociopolitiques pour lesquels les enseignants, les bibliothécaires, les humanistes, les artistes en général… seront à l'avenir des remparts essentiels. Contre les obscurantismes et les populismes, il leur revient d'aider les jeunes à bâtir un nouveau monde de fraternité et de valoriser les richesses de la diversité et des formes de rencontre entre les cultures. C'est là la mission de l'éducation, car faire dans l'enfance l'expérience des différences et des contrastes culturels a un impact durable sur la façon dont plus tard on appréhende sa propre culture vis-à-vis des autres, une expérience précoce qui détermine les attitudes de tolérance ou d'intolérance culturelle et religieuse. Il ne faut pas rater cette expérience essentielle. Plus que jamais, la littérature de jeunesse doit être utilisée dans le monde globalisé pour aider au vivre ensemble, à une socialisation culturelle, à transmettre des connaissances sur sa propre culture ou sur celle des autres et de susciter des dialogues, des échanges, entre elles.

Dans nos sociétés multiculturelles de plus en plus complexes, cette littérature se doit de faire progresser la thématique du goût et du respect de l'autre dans les ouvrages qu'elle propose. Aux USA, on ne badine pas avec ce levier culturel et un sujet fait polémique depuis peu. Il se réfère à une nouvelle profession chez les éditeurs américains, les *Sensitivity readers*, les lecteurs de sensibilité[6]. Leur recours s'est imposé récemment comme une pratique standardisée dans l'édition jeunesse. Une base de données offre ainsi les services d'environ 125 relecteurs qui proposent aux écrivains d'identifier dans leurs textes des vocabulaires problématiques ou des préjugés et de leur apporter un point de vue « sensible » sur les questions de race, de religion, de sexe ou de handicap… Loin d'une quelconque polémique sur le « politiquement correct », il s'agit plutôt d'anticiper sur l'avenir des sociétés multiculturelles complexes et fragiles, partout dans le monde, et de faire progresser cette notion de « sensibilité » susceptible de respecter les identités multiples qui les composent. Chacun, avec sa

[6] Voir le *Figaro Littéraire*, « Des romans soumis à des "lecteurs de sensibilité" aux États-Unis », 6 Juin 2018.

différence, doit avoir le sentiment puis la garantie qu'il est chez lui dans cette nouvelle complexité sociale et démographique. Déjà, l'Europe est en plein dans ce débat et ce défi.

Bibliographie

Begag, Azouz, *L'immigré et sa ville*, Presses Universitaires de Lyon, 1985.
Begag, Azouz, *La ville des autres. La famille immigrée et l'espace urbain*, Presses universitaires de Lyon, 159 p., 1991.
Begag, Azouz ; Chaouite, Abdellatif, *Ecarts d'identité*, Éditions du Seuil, collection Point-Virgule, mai 1990, 130 p.
Begag, Azouz et Delorme, Christian, *Quartiers sensibles*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Point-Virgule, 1994, 210 p.
Begag, Azouz, *Espace et exclusion. Mobilités dans les quartiers périphériques d'Avignon*, Paris, L'Harmattan, 1995, 150 pages.
Begag, Azouz, (ouvrage collectif), *Lyon, ville écrite*, Paris, Stock, 1997.
Begag, Azouz, *Place du Pont ou la médina de Lyon*, Paris, Ed. Autrement, 1997.
Begag, Azouz ; Rossini, Reynald, *Du bon usage de la distance chez les Sauvageons*, Éditions du Seuil, coll. Point-Virgule, 220 pages, 1999.
Begag, Azouz, *Les Dérouilleurs*, Paris, Éditions Fayard-Mille et une nuits, 200 pages, Mars 2002.
Begag, Azouz, *L'intégration*, Paris, Éditions du Cavalier Bleu, coll. Idées reçues, Mars 2003, 140 pages.
Begag, Azouz, *Ethnicity, equality. France in the balance*, University of Nebraska Press, 150 pages, 2007.
Begag, Azouz, « L'intégration », in Le Grand Livre des Idées Reçues, ouvrage collectif, Paris, Éditions du Cavalier Bleu, Octobre 2008.
Begag, Azouz, « *C'est quand il y en a beaucoup… » Nouveaux périls identitaires français !*, Paris, Éditions Belin, 2011, 150 pages.
Begag, Azouz, *Lyon, Place du Pont ou la place des Hommes debout,* Lyon, Éditions lyonnaises d'Art et d'Histoire, Octobre 2011, 128 pages.
Begag, Azouz, *Bouger la Banlieue !*, Bordeaux, Éditions Elytis, 63 pages, avril 2012.
Begag, Azouz, *La Faute aux autres*, Éditions l'Esprit du Temps, 288 pages, février 2017.
Begag, Azouz et Boussois, Sébastien, *Lettre pour les jeunesses arabes*, Paris, Éditions Erick Bonnier, 2018.

Ruth Amossy et Caterina Scaccia[1]

L'humour peut-il déconstruire les stéréotypes antisémites ? Ils sont partout *de Yvan Attal*

Abstract

Cette étude aborde la question de l'humour et de ses fonctions dans une situation d'interculturalité. Elle examine, à partir d'un sketch du film d'Yvan Attal *Ils sont partout* (2016), comment une déconstruction des clichés antisémites effectuée à travers l'humour peut s'adresser à un auditoire composé de groupes sociaux, ethniques ou religieux hétérogènes à l'intérieur d'une même nation ; et comment cette déconstruction, effectuée à travers un maniement ludique et comique de l'argumentation, travaille à emporter l'adhésion de publics d'allégeances identitaires différentes pour dépasser la question communautaire au sein de la nation républicaine.

Mots-clés : humour, interculturalité, argumentation, clichés antisémites, Attal

This essay explores the question of humor and of its functions in a situation of interculturality. It analyzes a sketch of Yvan Attal's movie *Ils sont partout* (2016) in order to show how the deconstruction of antisemitic clichés achieved by humor addresses an audience of heterogeneous social, ethnic or religious groups in the framework of one and the same nation. It examines how this deconstruction, brought about by a playful and comical use of argumentation, endeavors to elicit the adhesion of audiences of different identities in order to overcome communitarian divisions within the Republican nation.

Keywords : humor, interculturality, argumentation, antisemitic clichés, Attal

Introduction

La question de l'interculturalité dans son rapport à l'humour sera traitée ici dans une perspective argumentative. Il s'agit de voir, à partir du film d'Yvan Attal *Ils sont partout*[2], comment une déconstruction des

[1] ADARR, Université de Tel-Aviv. E-mail : <amossy@bezeqint.net>, <katerina.scaccia@gmail.com>.

[2] Yvan Attal (réalisateur, acteur), *Ils sont partout,* comédie, 90 minutes, Wild Bunch Distribution, 30 novembre 2016.

clichés antisémites effectuée à travers l'humour peut s'adresser à un auditoire composite[3], à savoir composé, à l'intérieur d'une même nation, de groupes sociaux, ethniques ou religieux hétérogènes ; et comment cette déconstruction, effectuée à travers un maniement ludique et comique de l'argumentation, travaille à emporter l'adhésion de publics d'allégeances identitaires différentes pour dépasser la question communautaire au sein de la nation républicaine.

Cette analyse n'entend pas vérifier les effets du film sur un public empirique. Elle se propose d'examiner comment le film inscrit dans sa trame différents types de spectateurs, dont les croyances et les préjugés, le savoir culturel et la vision de soi et de l'autre, divergent, voire se contredisent. Il faut donc voir quels sont les auditoires construits par le discours filmique pour examiner la façon dont l'humour parvient, dans une même séquence, à s'adapter à des publics dotés de savoirs et de croyances diversifiés. Le film se doit de naviguer entre des visions du monde en tension et de créer un ensemble susceptible de s'adresser efficacement à tous les spectateurs.

Comme le déclare Yvan Attal, l'idée du film – le dévoilement et la déconstruction des stéréotypes antisémites actifs dans la société française - remonte à dix ans avant sa sortie en 2016 et son but avoué est de dénoncer d'une part les progrès du racisme et de l'autre, le mouvement de clôture sur elles-mêmes des communautés qui composent la France[4]. Le film d'Attal s'organise en deux cercles concentriques. L'un se présente comme une série de séances chez le psychanalyste où Yvan parle de son obsession des antisémites ; elle soulève sur le mode humoristique la question de savoir si l'omniprésence de l'antisémitisme en France est un signe des temps, ou bien plutôt le signe d'une obsession qui appelle une thérapie. L'autre est composée d'une série de sketches comiques indépendants qui entrecoupent ces séances, et qu'illustre un cliché sur les juifs exprimé dans le titre, et tourné en ridicule dans la narration subséquente :

1) Les juifs sont partout
2) Les juifs ont de l'argent
3) Les juifs s'entraident
4) Les juifs ont tué Jesus
5) Le complot juif

[3] Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique* [1958], Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1970.
[4] *Thé ou Café,* un magazine de Catherine Ceylac, France2, 26 mai 2016, 40 minutes <https://www.youtube.com/watch?v=bNnkZ09H2Bo> consulté le 30 septembre 2017.

6) Ras le bol de la Shoah
7) Et Israël

Avant d'examiner de près un exemple de sketch, il convient de présenter rapidement les trois notions qui servent de base à l'analyse : le cliché et le stéréotype, l'humour, et l'argumentation rhétorique.

1. *Le cadre notionnel de l'analyse*

D'abord, donc, le stéréotype. Son importance dans les tensions communautaires et les attitudes racistes n'est plus à démontrer : les sciences sociales, et en particulier la psychologie sociale, en ont bien démonté les rouages[5]. Le stéréotype se définit comme un thème (le juif) doté d'attributs stables (riche, solidaire, etc.) qui construisent la représentation sociale figée d'un groupe. Il est un instrument de cognition et un schème collectif fondateur d'identités. Il constitue en effet une grille à travers laquelle les humains déchiffrent le réel, et perçoivent les membres d'une autre culture mais aussi ceux de leur propre communauté. S'il est condamné, c'est dans la mesure où il schématise, simplifie, généralise ; qui plus est, il résiste au changement. En tant que tel, il est à la base de préjugés et de discrimination. Le cliché, souvent confondu avec le stéréotype dont il partage le caractère figé, est une expression ressassée et banale qui provoque un effet de déjà-vu, et renvoie à une idée reçue circulant dans un espace linguistique donné. Il se concrétise ici dans les titres dont Attal affuble ses sketches, et dont chacun illustre un des traits obligés du juif que le récit est censé illustrer, mais qu'il travaille en fait à déconstruire.

Cette déconstruction s'effectue en l'occurrence à travers l'humour. À l'occasion de plusieurs entretiens, Attal explique pourquoi il a décidé de traiter d'un sujet aussi grave que l'antisémitisme sur le mode humoristique. En effet, si la formule à sketches du film a une référence hollywoodienne (par exemple *Everything you always wanted to know about sex but were afraid to ask*[6]), le film s'inscrit manifestement dans la série des œuvres qui ont traité récemment le même thème sur le mode dramatique : *24*

[5] Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Éditions Nathan, *Langue, discours, société*, 1997.
[6] Woody Allen (réalisateur, acteur), *Everything you always wanted to know about sex but were afraid to ask,* comédie, 90 minutes, United Artists, États-Unis 6 août 1972.

jours, la vérité sur l'affaire Ilan Halimi[7] ou *L'Origine de la violence*[8]. L'une des raisons présentées est d'ordre personnel : « c'est ma nature […] si je ne ris pas à un moment j'étouffe[9] ». Mais une autre raison réside dans la nature même de l'humour qu'Attal considère comme l'arme la plus adéquate pour traiter d'un sujet aussi sensible : elle est susceptible selon lui d'avoir autant, sinon plus, d'impact sur le public que le drame[10].

En effet, l'humour a des visées de persuasion qui cherchent à avoir un impact sur la société : il vise par le rire à remplir des fonctions sociales. Dans la perspective bergsonienne, le rire est un dispositif naturel dont l'homme se sert pour sanctionner la tendance à l'automatisation du vivant. Dans l'espace de la comédie, ces déviances sont étalées sur scène sous une forme hyperbolique afin que le public puisse les sanctionner par le rire commun. Si on se réfère aux définitions de Bergson[11], l'humour offre donc une forme de compensation contre la tendance à l'automatisme. En l'occurrence, il s'attaque avec efficacité au stéréotype dans la mesure où celui-ci est un schéma culturel rigide plaqué sur la complexité et la variété du vivant. Il s'oppose à la projection sur le réel de modèles préfabriqués qui, en simplifiant le déchiffrement du monde et la perception de l'autre, risque de dénaturer les relations entre les groupes ethniques et culturels. Dans ce sens, il est nécessairement tributaire de la *doxa* dont se nourrissent les différentes sections du public cible.

C'est aussi la perspective de Charaudeau qui voit dans l'humour une réaction aux normes sociales qui contraignent l'individu en société. Selon lui, l'humour travaille à « construire une vision décalée, transformée, métamorphosée d'un monde qui s'impose toujours à l'être vivant en société de façon normée[12] ». En demandant à l'interlocuteur de partager ce jeu sur le langage et le monde, il adjoint une visée critique à sa visée ludique. Le dispositif communicationnel de l'acte humoristique est triadique : émetteur, destinataire et cible. Dans le cas du film d'Attal, les pôles

[7] Alexandre Arcady (réalisateur), *24 jours, la vérité sur l'affaire Ilan Halimi*, drame, 110 minutes, Universal Pictures Vidéo, France 30 avril 2014.
[8] Élie Chouraqui (réalisateur), *L'Origine de la violence,* drame, 110 minutes, Warner Home Vidéo, 25 mai 2016.
[9] *Thé ou Café,* source citée (00 : 18 : 30).
[10] *Culture*, *journal de la semaine de i24,* avec Valérie Abécassis, 11 juin 2015 <http://www.i24news.tv/fr/tv/revoir/culture-fr/x2u8e0y> consulté le 30 septembre 2017.
[11] Henri Bergson, *Le Rire, essai sur la signification du comique* [1900], Paris, Édition Alcan, 1924.
[12] Patrick Charaudeau, « Des Catégories pour l'Humour ? », *Questions de communication*, n° 10, 2006, Nancy, Presse universitaire de Nancy, 2006, p. 24.

de l'émetteur et du destinataire sont occupés respectivement par l'auteur du film et par l'auditoire inscrit dans le film, tandis que le troisième pôle (la cible) est variable et consiste en un ou plusieurs personnages du récit fictionnel. Selon Charaudeau,

> Le destinataire mis en scène par l'acte humoristique peut être mis en lieu et place de complice ou de victime. Comme complice, il est appelé à entrer en connivence avec le locuteur, énonciateur de l'acte humoristique. Il est appelé à partager la vision décalée du monde que propose l'énonciateur, ainsi que le jugement que celui-ci porte sur la cible. Il est comme un témoin de l'acte humoristique, un destinataire témoin – Freud (1905) parle ici de « tiers » – qui serait susceptible de co-énoncer (phénomène d'appropriation) l'acte humoristique. C'est par l'intermédiaire de la cible que l'acte humoristique met en cause des visions normées du monde en procédant à des dédoublements, des disjonctions, des discordances, des dissociations dans l'ordre des choses[13].

Or, la déconstruction humoristique des stéréotypes visant à offrir une vision décalée s'effectue dans le film par un maniement comique de l'argumentation. Rappelons que selon Perelman et Olbrechts-Tyteca[14], l'argumentation rhétorique consiste à emporter l'adhésion de l'auditoire à travers un recours au *logos* qui est à la fois parole et raison, c'est-à-dire à l'aide de schèmes logiques mis en mots ou en images susceptibles de faire passer le destinataire des prémisses à la conclusion. L'entreprise de persuasion doit s'adapter à son auditoire, dont le locuteur se construit une image ; elle se fonde sur l'adhésion donnée au départ aux prémisses – elle doit donc veiller à se fonder sur des accords préalables. À partir de ces points d'accord (sur les faits, les valeurs, les vérités, etc.), l'émetteur doit veiller à proposer des arguments qui, à travers le *logos* mais aussi à l'aide du *pathos* (le sentiment) et de l'*ethos* (une image de soi appropriée), peuvent amener le public aux conclusions désirées. Dans ce cadre, les théories de l'argumentation se sont penchées sur les arguments fallacieux, c'est-à-dire qui paraissent logiquement valides mais ne le sont pas. Ce sont les *fallacies* que dénoncent aujourd'hui le courant de la logique informelle dans le but de former des citoyens rationnels dotés d'esprit critique.

[13] *Ibid.*
[14] Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique, op. cit.*

2. *Le maniement comique des raisonnements logiques*

Revenons à *Ils sont partout*. Le film part de prémisses constitutives du stéréotype antisémite exposées dans les titres-clichés, et développées dans une partie des dialogues menés par les personnages fictionnels ; il les remet en cause dans des sketches construits sur des arguments fallacieux qu'il déploie sous forme de mini-récits où ils sont pris au pied de la lettre ou poussés à l'absurde. Il effectue ainsi un maniement comique du raisonnement logique donné à partager. Dans la mesure où l'humour inhérent aux mises en scène de l'argumentation offre une vision décalée par rapport aux représentations charriées par le stéréotype ethnique et religieux, il doit amener le public à réformer ses préjugés envers les juifs. Ainsi s'opère la déconstruction ludique des clichés antisémites qu'il s'agit d'évacuer.

Mais à quels publics s'adresse-t-il ? Le film prend grand soin de ne pas se prêter aux divisions ethniques et religieuses. Pour ce faire, il s'appuie sur un traitement comique de l'argumentation qui est censée être universelle. Tout un chacun doit être capable d'activer les schémas logiques menant à des conclusions faussées, et de repérer les raisonnements fallacieux poussés à l'absurde que dévident les sketches. Dans ce sens, les destinataires relevant de différentes cultures religieuses ou politiques sont censés être sensibles aux mêmes schémas logiques : ils constituent un public universel incarné par l'homme de raison[15]. Il n'en reste pas moins que les prémisses sur lesquelles se construit le raisonnement ne sont pas partagées par tous. Certains peuvent être persuadés du fait que tous les juifs sont riches, alors que d'autres rejetteront cette croyance selon eux erronée ; en d'autres termes, les antisémites se fonderont sur cette vision stéréotypée, alors que les personnes qui combattent les préjugés racistes, de même que les juifs eux-mêmes, la rejetteront. La division du public est ici d'ordre rhétorique. En choisissant de se situer dans l'espace de l'argumentation rhétorique, le film évite donc d'entrée de jeu l'écueil des ethnies et des cultures en tension, pour proposer une division rhétorique du public. Il y a ceux qui connaissent les clichés antisémites présentés et y adhèrent ; ceux qui les connaissent et les rejettent ; et ceux qui ne les connaissent pas et les découvrent dans le mouvement même où ils sont mis en question. Il est caractéristique à cet égard que le film n'évoque les musulmans, dont l'attitude hostile envers les juifs est aujourd'hui au centre des discussions, qu'à la fin de la dernière séquence, lorsqu'Yvan jusque-là obsédé par l'antisémitisme, choisit de jouer au théâtre le rôle d'un musulman discriminé dont

[15] *Ibid.*

il se sent proche comme d'un frère. L'auditoire composite construit par le film sur la scène argumentative s'adresse donc aux spectateurs français en fonction de leurs croyances et de leur rapport à l'autre – et non de leur appartenance ethnico-religieuse.

Voyons de plus près la déconstruction des clichés de départ qu'effectue le film, et la fonction que remplit l'humour dans ce processus, en analysant le sketch « Les juifs ont de l'argent ».

3. *Analyse argumentative d'un sketch : « Les juifs ont de l'argent »*

Premier temps : on est mis face à un juif pauvre des banlieues qui n'arrive pas à payer sa pension alimentaire à son ex-épouse (Charlotte Gainsbourg) et se fait houspiller par celle-ci. La vérité générale : « les juifs sont riches » est donc d'entrée de jeu contredite par ce personnage désargenté et minable : le contraste est flagrant. Le syllogisme : Tous les juifs sont riches, Ben Soussan (BS) est juif, donc il est riche, est ainsi déconstruit. BS est juif et misérable : l'application rigide du cliché à valeur de généralisation est ainsi tournée en dérision. Que le cliché soit faux dément le préjugé des antisémites ou simplement des gens nourris d'idées reçues, tout en renforçant ludiquement la croyance de ceux qui rejettent les clichés antisémites (les antiracistes, et les juifs eux-mêmes).

Deuxième temps : Sa femme lui reproche de ne pas savoir gagner de l'argent et faire fortune comme (dit-elle) tous les autres juifs de leur entourage. On a ici une modulation du cliché, et une indexation supplémentaire sur le discours antisémite classique : « Ton père est un loser. J'ai épousé le seul juif qui a pas de tune, c'est possible un truc pareil.... Regarde Cohen comment il a gagné du fric cet enculé et L. ton pote soi-disant d'enfance une fortune il s'est fait comment il a gagné avec ses salopettes[16] ». En bref, les juifs sont entreprenants et débrouillards. Ils sont aussi exploiteurs : « Monsieur veut pas faire comme tout le monde ils sont tous là à comploter à s'arranger sur le dos des autres mais pourquoi pas toi ». On retrouve le raisonnement : tous les juifs sont capables de faire fortune par l'exploitation, tu es juif, donc tu es capable de le faire. À noter que le discours antisémite est reproduit par une femme des banlieues pauvres qui projette un *ethos* vulgaire par son style ordurier et sa violence verbale, et un *ethos* vénal par les valeurs qu'elle promeut – elle ne respecte que l'argent. Le fait que le discours soit énoncé par un personnage négatif

[16] Notre transcription (à partir du support DVD).

remet *ipso facto* en cause la véracité des représentations du juif. Et cela d'autant plus que les traits généralement dénigrés projetés sur les juifs – la cupidité, l'égoïsme, l'exploitation – sont à ses yeux positifs. Ce retournement des accusations antisémites est en soi cocasse : elle accuse son ex-mari (catégorisé comme juif) non pas de posséder des traits négatifs typiques de sa communauté, mais au contraire de ne pas les activer. Cette fois, comme il n'obéit pas à la logique syllogistique, et à sa conclusion, BS est considéré comme coupable : Tous les juifs savent faire fortune, BS est juif, donc il est capable faire fortune et coupable s'il ne le fait pas : « mais moi je croyais que t'allais faire du fric qu'on allait s'éclater tous les deux eh bien non monsieur n'est pas comme tout le monde Monsieur est un juif rebelle ». Au lieu de considérer qu'il existe des exceptions à la règle, ou que la règle est fausse, elle la prend au pied de la lettre et impute à son ex-mari une responsabilité en l'accusant de transgression délibérée – le décalage par rapport à la norme inscrite dans le stéréotype et à la logique exposée désigne un juif qui refuse de suivre les règles, donc « un juif rebelle » ce qui justifie la fureur de sa femme. Le comique vient de l'application sans nuances du schéma logique et des conclusions tirées de son infraction. Le qualificatif de rebelle, qui évoque ordinairement la force de caractère d'un individu capable de s'opposer à une loi dont il ne reconnait pas le bien-fondé, est ici comique par le contraste qui s'établit entre cette figure glorieuse et le personnage passif et minable de BS. De plus, l'acte humoristique invite l'auditoire à participer à une vision décalée du monde où celui qui vit dans la légalité et se conduit honnêtement est hors de la norme sociale (un rebelle). Le renversement des échelles de valeurs génère une incohérence qui est amplifiée par une adresse indirecte ironique ancrée dans une formulation phraséologique : *Monsieur est X*, qui tourne en dérision BS et renforce son image de loser.

Troisième temps. On revient sur la prémisse – le cliché – à travers le copain des banlieues avec qui BS prend conseil. C'est un dealer, instruit, qui développe les stéréotypes antisémites en rajoutant qu'ils sont les maîtres du monde (et donc aussi les maîtres à penser qu'il évoque : Jésus, Marx, etc.). S'y mêlent le pouvoir financier et le pouvoir des idées :

> ils sont tous riches mais bien sûr mon frère que les juifs sont riches et les maîtres du monde Jésus Freud Marx Einstein - des juifs [...] leurs idées façonnent le monde d'aujourd'hui c'est comme ça t'y peux rien. La droite vous déteste parce que vous avez inventé le communisme la gauche parce que vous incarnez le grand capital mais comme le dit Bakounine Marx d'un côté Rothschild de l'autre c'est les deux faces d'une même médaille [...] comment vous vous êtes entrainés après la guerre le complot le lobby moi franchement moi je vous dis chapeau vous êtes smart mon frère.

L'autorité du caïd vient de son instruction face à BS qui ne sait rien (et n'a jamais entendu parler de Bakounine). Il fait une synthèse des discours antisémites de gauche et de droite qu'il prend en charge mais, comme pour la jeune femme, en valorisant les clichés négatifs généralement dénigrés. Le côté rusé, manipulateur, exploiteur, attribué au juif est une fois de plus présenté comme un modèle dans la bouche d'un habitant des banlieues moralement blâmable par la profession illégale qu'il exerce – mais, cette fois, intellectuellement plus valable que l'ex-épouse de BS. Or, il reprend le raisonnement en le transformant : Tous les juifs sont riches et les maîtres du monde, BS est pauvre et incapable, donc il n'est pas juif. Il ne répond pas à la définition du juif : « t'es pas juif en fait t'es trop dans la loose t'es pas juif mon frère il y a erreur ». On a ainsi deux raisonnements qui arrivent à des conclusions différentes à partir d'une même prémisse (il est coupable car il est un juif rebelle / il n'est pas juif).

Quatrième temps. Sur les notes de la chanson *Money*[17], qui avec ses paroles « *I need my money fast […] I need my bread money gaz money fast money dirty cash money* » renforce l'un des thèmes du sketch : l'enrichissement rapide « *I need my money fast* » et illegal « *dirty cash money* » de la part de sujets en détresse économique « *I need my bread money gaz money* », BS va consulter Internet, voit tous les articles où on parle de la fortune et de l'enrichissement des juifs. Il adopte la prémisse : les juifs sont riches, et le raisonnement de son copain en se l'appliquant à lui-même : tous les juifs sont riches, je suis un loser dans la misère, donc je ne suis pas juif. Il va en informer sa famille : « on est même pas juif non mais sérieux tu t'es déjà posé la question tu es juif toi est-ce que t'as une preuve moi je vous dis qu'on est pas juif si on était juif on ne serait pas ici... les juifs ils sont riches ». Ce discours est tenu au cours d'un dîner de shabbat qui manifeste comiquement le décalage entre le raisonnement rigide de BS et la variété des éléments qui confirme la judéité de la famille : les prières du shabbat en hébreu, la kippa que son père et lui portent sur la tête, la nourriture typique des juifs d'Afrique du nord — couscous et boulettes, le vocabulaire désignant des rites juifs comme la ktubah, ou contrat de mariage, la ménorah sur le meuble. L'effort de BS de persuader ses parents de la non-judéité de leur famille, à la grande fureur du père qui le renie, est d'autant plus cocasse qu'il contredit la réalité mise sous les yeux du spectateur.

[17] Jean Waterlot, Reinier Blommaert, Yearline Winston Rellum, Adeiye Tjon and Ahmed Mimouni, *Money,* jouée par Next of Kin, © & (P) Peter Van Krimpen Sounds Like Publishing, représenté par Sounds of Vision SPRL, 2016.

À ce stade s'ajoute un élément qui modifie le raisonnement : « vous pensez que je ne suis pas au courant j'en ai marre de n'avoir que les obligations et aucun avantage je veux pas être juif si c'est que pour le pire ». Le raisonnement change et introduit une libre décision de BS, qui cette fois s'assume en juif rebelle : Quand un statut ne vous donne que des obligations sans avantages il est indésirable, être juif ne me donne que des obligations mais pas d'avantages (d'argent), donc être juif est indésirable. La judéité apparaît ici comme un libre choix et non comme une appartenance ethnique et / ou religieuse transmise de mère à fils (le père lui dit que quoi qu'il fasse, il sera toujours juif). Cette rupture initiée et désirée le fait traiter de renégat. Ainsi, sa femme le rejette parce qu'il est un loser, son père parce qu'il est un renégat. Chaque schème argumentatif contribue à le mettre en mauvaise position, confirmant son personnage de perdant qui va d'erreur en erreur et d'échec en échec.

Cinquième temps du raisonnement : on trouve un revirement par rapport aux arguments syllogistiques développés jusque-là. Le père retraduit en effet la situation en arguments de causalité. S'adressant à sa femme, il dit : « Monsieur ne veut plus être juif parce qu'il se trouve pas assez riche ton fils je vais te dire ce que je pense de lui ton fils c'est un raté c'est un cancre et voilà pourquoi il est pauvre ». Ce discours fait écho à celui de la mère qui lui reproche de ne pas avoir suivi leurs conseils et fait des études d'ingénieur, mais qui se montre néanmoins scandalisée par ce jugement sévère sur son fils chéri. La cause de la rupture avec le judaïsme introduite par le « parce que » met en avant l'absurdité de la décision fondée sur le raisonnement intériorisé par le fils, et éclaire ses fondements immoraux : elle repose uniquement sur la valeur de l'argent mise au faîte, alors que la judéité incarnée par les parents apparaît dans le sketch comme une fidélité à des croyances, des coutumes, des modes de vie. Dans un retournement des valeurs dévoyées avancées par les personnages négatifs, les parents prônent les valeurs du mérite et du travail. La cause de la pauvreté est ainsi reportée sur l'incapacité du jeune homme qui est un cancre – une cause individuelle qui n'a rien à voir avec sa judéité, et qui est d'ordre universel. La simplicité et le bon sens du raisonnement ridiculisent les arguments fallacieux à base ethnique qui précèdent. On sort du cercle de la judéité ; il n'est pas question d'ethnie mais de réussite sociale et de ce qu'il faut faire pour y arriver. C'est une réplique implicite aux discours du ressentiment où on accuse les autres (les juifs en l'occurrence) de ses propres échecs.

Sixième temps : le père gagne au loto. Il devient riche par le hasard et non par le complot ni même par le travail et le mérite – c'est évidemment ironique. Il donne de l'argent à sa belle-fille, qui est à ce moment très

satisfaite de faire partie d'une famille juive (les juifs sont riches, je veux être riche, donc je suis avec les juifs). BS veut lui aussi retrouver son statut de juif dès lors qu'ils sont riches, mais le père le rejette catégoriquement. C'est qu'il n'accepte pas le raisonnement fondé sur les valeurs de l'argent (pour prendre un statut il faut qu'il soit avantageux, être juif est devenu avantageux grâce à l'argent, donc je veux être juif). En bref, le père continue à refuser chez son fils un argument qui s'appuie sur des valeurs vénales, et condamne un désir d'appartenance à la communauté qui ne dépend que de la fortune.

Septième temps : La belle-fille qui se réjouit maintenant d'appartenir à la famille juive est dévalisée, sans doute brutalisée par les caïds de l'immeuble dirigés par l'ami de BS qui lui a parlé de la fortune qu'a reçue sa femme et de son comportement méprisant à son égard. On revient à une scène stéréotypée bien connue, celle des familles juives de banlieue brutalisées et pillées par des voleurs qui les croient ou les savent riches. Cette scène est connue de tous les Français, mais plus particulièrement des juifs qui y sont particulièrement sensibles, et des jeunes de banlieue qui croient que les juifs sont riches et constituent donc une bonne proie. Ironiquement, la belle-fille elle-même est goy, croit que les juifs sont riches et ne s'identifie à la famille de son ex-mari que lorsqu'elle reçoit d'eux une grosse somme d'argent. Elle subit alors le même sort tragique que les juifs auxquels elle s'est jointe. C'est bien le stéréotype du juif riche qu'elle avait elle-même intériorisé qui est à la racine de toutes ces violences, ici dénoncées dans la fin tragique qui clôt le sketch comique.

En fin de sketch, on peut voir que les exemples, qui entraînent une connivence ludique, ont également une forte visée critique. Le récit doit entraîner le spectateur imbu de stéréotypes antisémites à revoir ses préjugés. En effet, la modulation du discours antisémite est effectuée par des personnages d'une moralité douteuse, et les raisonnements qui s'appuient sur le cliché *tous les juifs sont riches* conduisent à des développements cocasses qui en soulignent le caractère fallacieux. De même, il invite à substituer aux clichés sur les groupes ethniques une vision de l'autre fondée sur l'individu – le jeune BS ne représente que lui-même et son sort dérive non de son appartenance à la judéité, mais de ses défaillances et de ses errements.

L'argumentation développée par le mini-récit s'adresse ainsi aux spectateurs qui croient au cliché comme à des êtres de raison, capables de suivre les modulations du raisonnement et de tirer les conclusions des failles logiques que la fiction met comiquement en évidence. Il les interpelle aussi en tant que personnes imbues de valeurs morales telles que

l'honnêteté ou le mérite – quelle que soit par ailleurs leur appartenance ethnique ou religieuse. Celui ou celle qui s'est toujours fait l'écho du discours antisémite et se trouve ainsi directement visé par le sketch, est donc mis dans une position qui doit lui permettre de se dédire et d'adopter de nouvelles normes. Tout d'abord, on l'a dit, par la compréhension du maniement ludique de l'argumentation dont il est crédité. Ensuite par le jeu de la fiction : il ne veut pas s'identifier aux personnages négatifs de l'histoire dont l'immoralité est caricaturée. Enfin, par les opérations de l'humour, dont il est à la fois le destinataire, et l'une des cibles. Avec le destinataire, le metteur en scène entend créer une connivence. En tant que victime de l'humour, « il est […] un destinataire-cible qui a toutes les raisons de se sentir agressé. L'interlocuteur ne pourra donc s'en sortir qu'en répliquant de la même façon, en acquiesçant comme s'il acceptait de rire de lui-même ou en faisant la sourde oreille[18] ».

En même temps, le sketch s'adresse également à tous ceux qui refusent d'emblée le cliché antisémite. On sait combien il est important de persuader ceux qui pensent comme vous, et de les confirmer dans leur position. En leur proposant une démonstration effectuée sous forme de narration ludique et humoristique qui conforte leur point de vue, on leur donne la satisfaction non seulement de se trouver du bon côté, mais aussi de pouvoir opposer une réponse percutante aux discours de haine auxquels ils s'opposent, de ridiculiser l'adversaire et de se retrouver par le rire dans une communauté de pensée avec tous ceux qui partagent leur attitude. Ce destinataire privilégié comprend bien sûr les membres de la communauté juive qui y trouvent une compensation à la réalité à laquelle ils doivent faire face. En même temps, il tourne en dérision ceux qui raisonnent essentiellement en termes identitaires et communautaires en soulignant le caractère fallacieux des raisonnements fondés sur des généralisations globales, et appelle à percevoir l'absurdité des raisonnements ancrés dans des stéréotypes ethniques aussi bien positifs que négatifs. Les juifs ne se présentent-ils pas souvent comme des maîtres à penser en invoquant Marx, Freud et Einstein ? Cet aspect d'auto-dérision est développé dans la série des rencontres de Yvan avec le psychanalyste.

[18] Patrick Charaudeau « Des Catégories pour l'Humour ? », art. cit., p. 23.

4. *Les séances chez le psychanalyste*

À la différence du cercle externe qui se compose de la mise en scène comique de sept stéréotypes principaux sur le juif retravaillés et déconstruits par l'humour, le cercle interne, celui des séances de thérapie d'Yvan chez son psychanalyste, suit une ligne chronologique. Si la scène initiale du film construit un *ethos* fiable d'acteur de théâtre cultivé, élevé dans les valeurs républicaines, né dans une famille juive séfarade, chez le psychanalyste cet *ethos* se dévoile sous un autre aspect. Nous voyons en effet émerger un caractère aux traits paranoïaques : le personnage apparaît comme un sujet comique parasité par l'obsession des juifs et des antisémites. En effet il voit des antisémites partout : c'est le renversement comique du cliché *les juifs sont partout*, qui renvoie au titre lui-même polyphonique – il fait écho au cliché antisémite mais fait en même temps référence à un hebdomadaire français de triste mémoire né dans les années trente, *Je suis partout*, qui était d'un antisémitisme virulent et est devenu, sous l'occupation nazie (sous la direction de Robert Brasillach), la feuille collaborationniste la plus en vue. Cette allusion invite à considérer une deuxième interprétation du pronom : « Ils » pourrait se référer aux antisémites, comme le confirme le sketch d'ouverture où les antisémites se retrouvent au sein même des juifs qui participent d'un parti d'extrême-droite. Yvan, parlant de sa femme, dit : « Elle me dit que je vois des antisémites partout. Mais ils sont partout… ». Il envisage la possibilité de créer une application pour détecter les antisémites et il refuse la définition d'obsédé, alors même qu'il dit connaître le nombre exact de juifs dans le monde entier et leur distribution exacte dans chaque pays.

Nous sommes ici dans le stéréotype du juif qui, hanté par les clichés antisémites (et par les actes de violence), réagit en s'enfermant dans sa communauté. La mise en scène du personnage d'Yvan, parasité par cette obsession, entraîne le destinataire (membre du même groupe) dans une connivence ludique tout en le forçant à rejeter cette réaction excessive de clôture sociale. Comme pour les personnages comiques du loser, de la femme vénale et du copain délinquant, le trait spécifique mis en évidence est sanctionné par le rire et rejeté.

Mais il y a une différence substantielle qu'il faut remarquer entre le personnage d'Yvan et les trois autres ; dans le cas d'Yvan en effet l'antisémitisme qui active la réponse de méfiance (exagérée et tournée en dérision) n'est pas gommé ou nié. Il n'est pas l'illusion d'un malade en proie à ses hallucinations. Nous découvrons ainsi une dimension d'Yvan qui complexifie l'analyse. Il affiche en effet un *ethos* qui est largement crédible lorsqu'il évoque

les insultes antisémites, car elles font l'objet de l'expérience quotidienne d'un grand nombre de personnes de la communauté juive (et de l'auditoire). Il en va de même des considérations sur le fait que les juifs sont une cible privilégiée de détestation et de violence. Aussi la quête, sans fin, d'une faute originelle qui pourrait justifier la haine antisémite dont parle Yvan n'est pas de l'ordre de la paranoïa pure. Ses considérations ironiques sur la normalité de la situation actuelle mettent en cause le déni qu'on oppose à des comportements (verbaux et autres) inadmissibles : « tout le monde me dit que c'est dans ma tête [...] les jeunes qui crient dans la rue : il faut égorger les juifs, c'est normal. Juif hors de France, dégage, c'est normal... On agresse tous les jours des gens parce qu'ils sont juifs […] mais je dois être le seul à le voir à l'entendre... je suis paranoïaque ».

Ainsi, Attal souligne la fragilité de la situation actuelle du juif en France et, simultanément, s'adresse à sa propre communauté par le biais du caractère comique d'Yvan qui sanctionne par l'autodérision la clôture paranoïaque des juifs sur eux-mêmes. Bien plus, l'*ethos* subit ici une transformation qui suit le développement chronologique du cercle interne. On a une situation de départ critique – la perception d'une haine antisémite croissante ; un nœud – la réaction de clôture qui amène à l'obsession paranoïaque ; et une solution – le rejet du mouvement de clôture communautaire et l'ouverture à l'autre. En effet, une fois rejetée la condition paranoïaque, Yvan déclare sa décision de jouer, en tant qu'acteur, le rôle d'un musulman qui souffre du rapport hostile qu'il doit affronter quotidiennement, et dont il sent profondément qu'il est son frère. La clôture exposée dans les séances précédentes est dès lors censurée, et l'ouverture à l'autre mise en valeur. Dépouillé du trait comique de l'obsédé, Yvan n'est plus un caractère à sanctionner, mais un personnage avec lequel sympathiser. Son évolution peut devenir un exemple pour autrui. On voit ainsi comment, face à un retour de l'antisémitisme en France, Attal s'adresse à sa communauté pour la persuader (humoristiquement) de ne pas céder à l'automatisme de clôture tout en travaillant parallèlement à dénoncer et déconstruire les clichés antisémites dans le cercle externe, celui des sketches.

En guise de conclusion

La nature composite de l'auditoire apparaît clairement au terme de cette analyse : les juifs (qui n'ont pas besoin d'être convaincus de l'existence de l'antisémitisme en France) sont mis en garde contre les réactions paranoïaques de clôture ; ceux qui adhèrent aux clichés sont mis en garde

contre eux par le ridicule des raisonnements narrativisés, et invités à se désolidariser d'avec des personnages comiques sanctionnés dans leurs propos antisémites ; et ceux qui n'ont pas besoin d'être convaincus ont le plaisir de la connivence à travers le comique qui conforte leur position, tout en devenant les destinataires du message généralisable d'Attal : connaître l'autre, jouer l'autre[19]. On arrive ainsi à l'idée d'une interculturalité ouverte, où les identités différentes peuvent s'affirmer au sein d'un espace où elles coexistent harmonieusement.

Corpus

Attal, Yvan (réalisateur, acteur), *Ils sont partout,* comédie, 90 minutes, Wild Bunch Distribution, France 30 novembre 2016.

Bibliographie

Amossy, Ruth et Herschberg Pierrot, Anne, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Éditions Nathan, *Langue, discours, société,* 1997.

Bergson, Henri, *Le Rire, essai sur la signification du comique* [1900], Paris, Édition Alcan, 1924.

Charaudeau, Patrick, « Des Catégories pour l'Humour ? », *Questions de communication*, n° 10, 2006, Nancy, Presse universitaire de Nancy, 2006.

Perelman, Chaïm et Olbrechts-Tyteca, Lucie, *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique* [1958], Bruxelles, Édition de l'Université de Bruxelles, 1970.

Autres sources

Allen, Woody (réalisateur, acteur), *Everything you always wanted to know about sex but were afraid to ask,* comédie, 90 minutes, United Artists, États-Unis 6 août 1972.

[19] Loin d'être limité à la lutte contre l'antisémitisme le message d'Attal manifeste son caractère universel, comme le démontre le choix de la chanson qui accompagne la fin du film, *Same love* (sortie en soutien à la proposition du référendum américain sur le mariage entre personnes de même sexe, et envoyant un message de tolérance universelle). Il faut aussi prendre en compte les éléments externes au film mais directement liés à lui, comme par exemple le projet d'Attal d'une BD qui s'attache à tous les stéréotypes, et pas seulement à ceux qui touchent aux juifs.

Arcady, Alexandre (réalisateur), *24 jours, la vérité sur l'affaire Ilan Halimi*, drame, 110 minutes, Universal Pictures Vidéo, France 30 avril 2014.
Chouraqui, Élie (réalisateur), *L'Origine de la violence,* drame, 110 minutes, Warner Home Vidéo, 25 mai 2016.
Culture, *journal de la semaine de i24,* avec Valérie Abécassis, 11 juin 2015 <*http://www.i24news.tv/fr/tv/revoir/culture-fr/x2u8e0y*>, consulté le 30 septembre 2017.
Macklemore & Ryan Lewis, *Same Love,* Album *the Heist,* Ryan Lewis, Macklemore LLC, 2012 <https://www.youtube.com/watch?v=hl-VBg7_08n0>, consulté le 30 septembre 2017.
Thé ou Café, un magazine de Catherine Ceylac, France2, 26 mai 2016, 40 minutes <https://www.youtube.com/watch?v=bNnkZ09H2Bo>, consulté le 30 septembre 2017.
Waterlot, Jean, Reinier Blommaert, Yearline Winston Rellum, Adeiye Tjon and Ahmed Mimouni, *Money,* jouée par Next of Kin, © & (P) Peter Van Krimpen Sounds Like Publishing, représenté par Sounds of Vision SPRL, 2016.

Françoise Demougin[1]

Interculturel et transculturel : quand la littérature pour la jeunesse tombe dans le double piège de Narcisse et de l'autruche

Abstract

La littérature de jeunesse aujourd'hui tend à enfermer de plus en plus l'enfant dans son *être actuel* sans lui permettre de construire, par la force et la résistance des mots et des images, du *mémorable* dans son expérience de lecture. Elle lui renvoie sa propre image sans lui permettre de s'ouvrir à l'autre et d'avoir accès à la dimension éthique de la *transculturalité*. Il est, de fait, convié à éviter l'expérience de l'autre. L'interculturel, si souvent convoqué – et à juste titre –, devient paradoxalement un lieu d'évitement par des textes édifiants qui obèrent toute pensée de la complexité et lissent le réel au point d'en oublier les aspérités.

Un exemple de ce double piège est l'évolution de la représentation romanesque, et stéréotypée, de la gitane dans la littérature de jeunesse. L'analyse d'un corpus précis montre que le lecteur, à qui on dénie dès le départ toute intelligence et toute faculté de *discernement*, est privé de toute démarche *transculturelle*.

Mots-clés : littérature de jeunesse, transculturalité, expérience de lecture, complexité

Children's literature today leaves young readers in their « present being » without allowing them to build « memorable » by the experience of reading, by the use of the strenght and resistance of words and pictures. Children's literature ends up returning to the child the only image he has of himself without allowing him to open himself to the other persons and their strangeness, without giving him access to the ethical dimension of *transculturality*. He is indeed invited to avoid the experience of the other. Intercultural environment, so often cited, and rightly so, paradoxically likes children's literature to avoid it because of edifying texts that obviate thinking about complexity and uncertainty and smoothe reality to the point of overlooking asperities.

An example of this double trap is the evolution of the gypsy character in children's literature. After analyzing a specific corpus, we will see that the young reader, because children's literature has no confidence in his intelligence and his ability to discern, is denied any transcultural approach.

Keywords : children's literature, reading experience, transculturalism, thinking about complexity

[1] Université Paul Valéry-Montpellier. E-mail : <fdemougin@hotmail.com>.

La littérature pour la jeunesse aujourd'hui, et l'auteur pour la jeunesse avec elle, veulent séduire leur lecteur, poussés en cela aussi par les éditeurs. Rien de répréhensible bien évidemment à cela, rien de bien nouveau non plus. Sauf que les stratégies de séduction ont évolué : l'écriture à destination du jeune public (enfant comme pré-adolescent et adolescent, voire jeune adulte) se fait de plus en plus caméléon au sens où elle adopte, où elle mime la parlure de celui auquel elle s'adresse et où elle restreint son imaginaire. Si, depuis son apparition, et en particulier son essor au XIXème siècle, la littérature pour la jeunesse a connu le danger d'un voisinage avec des « objets » ludo-éducatifs, elle court aujourd'hui le risque de faire diversion pour son lecteur, en d'autres termes de le mener à une pseudo-évasion du quotidien qui correspond en réalité à un évitement.

Mimer la parlure et restreindre l'imaginaire, cela veut dire couler le lecteur dans le moule de ce qui est identique à lui, risquer de tomber dans ce que nous appellerons le piège de Narcisse : à force de vouloir séduire l'enfant, on le laisse tout entier dans son être actuel, dans une contemplation vaine de soi, sans le laisser construire du mémorable – en d'autres termes des éléments auxquels arrimer sa pensée dans l'expérience de lecture et dans l'ordre symbolique et langagier par la force et la résistance des mots et des images – , notamment à travers des stéréotypes – que l'on définira ici comme des schèmes interprétatifs – qui ont besoin d'être construits pour mieux ensuite être dépassés. La littérature pour la jeunesse, par l'écriture qu'elle choisit souvent[2] aujourd'hui – sorte d'écriture blanche qui s'efforce d'aligner sa langue sur la langue de tous les jours et qui, pour ce faire, recourt quasi systématiquement au présent de l'indicatif et à la première personne –, par les sujets qu'elle traite – qui assimilent le plus souvent le texte au témoignage social militant ou à la parodie –, par l'empathie[3] première qu'elle vise, renvoie à l'enfant l'image de lui-même sans lui permettre de s'ouvrir à l'autre et à son étrangeté, radicale ou non, sans lui donner accès à la dimension éthique de la transculturalité[4]. Voilà un miroir dangereux dans lequel le jeune lecteur ne fait que se retrouver, et retrouver son monde. Au lieu de lui permettre, par des textes irréductibles à soi et à sa vanité, d'être soi avec les autres et d'être autre avec soi, la littérature pour la jeunesse tend de plus en plus au jeune lecteur le miroir trouble de sa propre apparence.

[2] Il va de soi que mon propos généralise, et qu'il existe des contre-exemples à mon analyse.
[3] Empathie qui va au-delà de ce qui conduit émotionnellement à l'identification.
[4] Nous prenons ce terme au sens de « mobilité intellectuelle » qui met en valeur le questionnement individuel par l'expérience.

Au lieu de se trouver, ce dernier est finalement souvent convié à ne retrouver que son semblable et l'interculturel convoqué par une littérature qui veut s'ouvrir au monde devient de fait le prétexte, ou pré-texte, d'une littérature qui obère toute pensée de la complexité. Ainsi apparaît le deuxième piège, celui de l'autruche, lissant le réel au point d'en oublier les aspérités qui le structurent. Réaliste, la littérature pour la jeunesse voudrait l'être – au deux sens du terme, littéraire et trivial – mais elle se perd dans sa quête d'un lecteur dont elle présuppose la faiblesse.

Un exemple de ce double piège, qui nous semble éclairant, est l'évolution de la représentation romanesque de la gitane à travers quatre ouvrages de littérature pour la jeunesse : deux traductions françaises, parues dans la Bibliothèque rose, d'un même roman britannique pour la jeunesse publié pour la première fois en 1950 : *Five fall into adventure* d'Enid Blyton[5] – traductions datant respectivement de 1960 et de 2006 – et la présentation éditoriale d'un troisième roman publié par Cécile Roumiguière en 2011 : *Dans les yeux d'Angel*.

Ce qui est en jeu dans ces ouvrages est le fonctionnement et les fonctions du stéréotype non tant linguistique que culturel. La stéréotypie culturelle est l'association attendue d'un thème et d'un prédicat dans l'imaginaire collectif : ainsi du Marseillais qui parle haut et fort. Association qui, si on ne la dissimule pas, met en lumière la dialectique de contrainte et de liberté qui associe un sujet à sa langue et à sa culture : contrainte de la perception collective, liberté du regard individuel que l'on porte sur cette même perception collective. C'est dans cette tension qu'il faut aussi chercher la transculturalité, la construction du jeune lecteur en relation avec autrui. L'enjeu éducatif, on le voit, est de taille : il s'agit bien, exhibant le stéréotype notamment dans son rôle dans la communication, de lutter contre une forme de formatage intellectuel et contre une misère symbolique[6] qui s'y rattache.

Commençons d'abord par rappeler très brièvement la matrice littéraire occidentale de la représentation romanesque de la gitane. Dans le discours d'un vieux gitan que rapporte en 1613 Cervantès, dans une « nouvelle exemplaire » (*La Petite Gitane*[7]), le mode de vie gitan est présenté, en parallèle avec la tradition utopique, comme un système cohérent destiné à mener au bonheur, qui ne se résume pas simplement à être l'inverse de celui du monde chrétien. Si le vol, par exemple, est permis, sont fondamentaux

[5] Enid Blyton, *Five fall into adventure*, Hodder & Stoughton Ltd, 1950.
[6] Nous reprenons ici le terme travaillé par Bernard Stiegler dans *De la misère symbolique*, Paris, Flammarion, coll. « Champs Essais », 2013, 406 p.
[7] Cervantès, « La Gitanilla », dans *Novelas exemplares*, Juan de la Cuesta, Madrid, 1613.

en revanche le respect de l'amitié ou encore la condamnation de l'inceste. La tradition littéraire va s'emparer de cette cohabitation paradoxale entre un idéal pastoral et une thématique picaresque plaçant au premier plan le vol ou encore la saleté. Le discours que la littérature occidentale tient, à partir de là, sur les gitans repose sur les tensions provenant des divergences idéologiques. Ainsi la gitane suscitera-t-elle, comme personnage romanesque, un mélange de fascination et de répulsion, tantôt animalisée, tantôt déifiée, et ainsi sera-t-elle tour à tour décriée et défendue – en particulier au XIXème siècle.

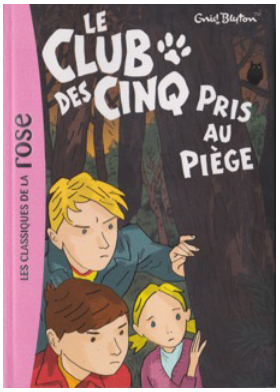
Analysons maintenant nos exemples de littérature pour la jeunesse. Et en premier lieu celui des deux traductions françaises successives de la même aventure du *Club des Cinq*, série ancienne qui séduit toujours aujourd'hui de jeunes lecteurs, notamment par une nouvelle présentation éditoriale. Cette aventure des cinq amis met en scène une petite gitane, Jo :

- *Le Club des Cinq et les gitans*[8], titre de 1960
- *Le Club des Cinq pris au piège*[9], titre de 2006.

Un tableau comparatif, réalisé à partir du choix de deux extraits correspondant au même passage de l'oeuvre anglaise, permet de rendre compte des différences opérées.

[8] Enid Blyton, *Le Club des Cinq et les Gitans*, traduction française, Hachette, Nouvelle Bibliothèque rose, Paris, 1960.
[9] Enid Blyton, *Le Club des Cinq pris au piège*, traduction française, Hachette, les Classiques de la Rose, Paris, 2006.

Tableau comparatif

1960	 2006	1950
Mick sourit et commença à parler dans un anglais rapide qui paraissait à Claude aussi obscur que de l'hébreu. (p. 7)	Mick sourit. (…) Et il commence à parler en anglais si rapidement que Claude ne saisit qu'une phrase sur deux. (p. 9)	Dick laughed, waved his hands in the air and went off into a stream of quick french that sounded just like gibberish to George. (p. 11)
La gitane le regarda comme une esclave regarde un prince. « Cela m'est égal, dit-elle, je ferai n'importe quoi pour toi ; tu es bon ». Maria… (p. 94)	La jeune fille le regarde de ses yeux brillants. « Ce n'est rien, conclut-elle. Je ferais n'importe quoi pour toi ; tu es tellement gentil. Maria… (p. 96)	Jo looked at him as a slave might look at a king. « I don't mind », she said. I'd do anything for you, straight I would. You're kind. » (p. 93)

Entre la version française de 1960 et celle de 2006 plusieurs différences apparaissent :

- le passé simple a été supprimé, remplacé par un présent qu'on suppose plus simple pour le lecteur, oubliant par là la « magie » de ce qu'on lit et ne comprend pas forcément[10]…

[10] Nous en voulons comme exemple la formule du Petit Chaperon rouge : « tire la bobinette et la chevillette cherra ». Quel lecteur/auditeur l'a véritablement comprise au moment où il la lisait/écoutait ?

- des termes lexicaux, des comparaisons, ont été abandonnés : « aussi obscur que de l'hébreu », n'existe plus. « Bon » est remplacé par « gentil », alors précisément que la bonté, authentique trait de caractère et de comportement, n'a rien à voir avec la gentillesse qui est de façade. Mick est dans ce livre l'avatar des chrétiens conquis par le charme des gitanes, dont la littérature est pleine, à commencer par Esméralda, Carmen ou encore Consuelo… La traduction de 2006 va l'occulter.
- la comparaison « comme une esclave regarde un prince » a été supprimée, alors que le texte original en anglais la contient, remplacée par un pathétique « de ses yeux brillants » : que faut-il y voir ? La peur que le jeune lecteur, ou la jeune lectrice, comprennent des implicites dérangeants ? Le règne d'une bien-pensance politique et morale ?
- Le terme « gitane » a disparu, remplacé par celui de « jeune fille », comme si le terme était entaché de communautarisme, ou de mépris. Alors qu'au contraire tout montre, dans le livre de 1960, comme dans son titre, la volonté de reprendre le mythe littéraire de la belle gitane, que le XIXème siècle français a abondamment traité, et la dimension exotique qui s'y rattache. L'intérêt du livre de 1960 était d'ailleurs précisément d'amener les jeunes lectrices – ou lecteurs pourquoi pas, mais c'est un autre sujet sans doute – à souhaiter être des Jo, des gitanes, et à envier sa liberté (dans la première de couverture : la roulotte, la guitare, les cheveux courts) et sa beauté (dans la première de couverture : le rouge et le noir, le personnage au premier plan), à s'interroger sur ce souhait. La seconde traduction, dans son texte, dans son titre comme dans sa première de couverture, refuse de nommer le personnage, refuse d'en montrer la complexité dans l'expérience de la lecture, refuse de montrer la tension interne au stéréotype, et de ce fait ouvre la voie au préjugé en quoi il pouvait se transformer. Les éléments du mythe littéraire sont évacués. Ne reste qu'un récit produisant une morale affaiblie par les raccourcis qu'il emprunte.

Ainsi sur le triple plan littéraire, moral et esthétique, la nouvelle « traduction » a tout faux, empêchant son lecteur d'affronter le réel et un imaginaire collectif auxquels il est par ailleurs confronté constamment[11].

[11] N'oublions pas que le stéréotype – qu'il soit véhiculé ou contesté – reste un élément incontournable, linguistiquement mais aussi culturellement, de l'échange communicationnel entre interlocuteurs, parce qu'il est lié au principe d'économie, parce qu'il repose

Le changement de titre en est un révélateur impitoyable. Certes le titre français de 1960 avait pris ses distances avec le titre original de 1950, reprenant et assumant, dans cet ouvrage pour jeune public, tout l'arrière-plan littéraire de la figure bohémienne. En apparence on stigmatise moins en 2006 puisqu'on fait disparaître les éléments négatifs (saleté, vol, séduction diabolique, etc.) de la représentation des gitans, pour ne valoriser que le côté aventureux d'un « piège ». En réalité on stigmatise beaucoup plus et le texte ne fait plus apparaître la tension fascination-répulsion à l'égard des gitans. On a peur de la sottise supposée du lecteur tant sur le plan linguistique que sur le plan éthique… On est bien loin de la représentation du jeune lecteur qu'avait Michel Tournier[12], pour qui le jeune lecteur était au fond, dans sa démarche interprétative, plus fécond que le lecteur adulte.

Voyons maintenant la présentation éditoriale d'un autre livre, plus récent, consacré aux gitans : *Dans les yeux d'Angel*[13], de Cécile Roumiguière, publié chez Castor Poche Flammarion en 2011. Voici la présentation du livre qui est faite par un site prisé de notes de lecture : Ricochet.

1- Présentation par l'éditeur

1-a Thèmes :
Interculturalité, Amitié, Europe, Différence, Racisme
1-b Résumé :

« "Caroline a proposé d'inviter le nouveau à jouer à chat, mais on a tous grimacé : vraiment, ç'aurait été la honte de jouer avec ce garçon bizarre et si mal habillé. Laura a résumé la situation en lançant : – Laisse, c'est un gitan."

Personne, dans la classe, ne voit d'un bon œil l'arrivée d'Angel. Surtout pas Camille ! Et dire que la maîtresse l'a placé à côté d'elle... Quand il s'agit de sauver une grenouille, Camille se retrouve au beau milieu du camp des Voyageurs. Là, elle découvre l'ampleur de ses préjugés : ils ne sont pas tous joueurs de guitare, ni menteurs, et encore moins voleurs. Et Angel, lui, n'est pas si facile à apprivoiser... »

sur une forme de connivence.

[12] Michel Tournier publie *Vendredi ou les limbes du Pacifiques* en 1967, et *Vendredi ou la vie sauvage* en 1971, chez Gallimard qui crée à cette occasion sa collection « jeunesse ». Selon Tournier lui-même, des deux ouvrages c'est celui de 1971 qui est le plus abouti, parce qu'il laisse une marge d'interprétation plus grande au lecteur et ne canalise pas sa lecture. Ce n'est donc pas tant la simplicité lexicale qui est en jeu que la liberté interprétative.

[13] Cécile Roumiguière, *Dans les yeux d'Angel*, Père Castor Flammarion, Castor Poche, Paris, 2011.

2- L'avis de Ricochet :

« Angel est nouveau. Lorsque la maîtresse annonce qu'il sera placé à côté de Camille, la jeune fille n'est pas contente et n'a aucune envie de parler à ce gitan débarqué d'on ne sait où. Mais les préjugés et convictions de Camille vont s'envoler : Angel va lui faire découvrir sa vie et Camille va comprendre bien des choses.

Voleurs, joueurs de guitare, diseuses de bonnes aventures… les fausses informations circulent vite sur une communauté méconnue. Ce roman met bien en avant l'importance de ne pas avoir de préjugés et d'apprendre à apprécier la différence. Mais le texte est sans morale affirmée et c'est au lecteur qu'est laissée l'interprétation. Car, avant tout, l'histoire de Camille et d'Angel est celle d'une rencontre, poétique et magique. Riche et réaliste, le récit touchera sans doute de nombreux jeunes lecteurs, tout en leur faisant découvrir avec plaisir la culture gitane[14]. »

Que remarquons-nous ? Sans nous appesantir sur la langue employée, qui confirme ce que nous écrivions *supra*, voyons d'abord l'utilisation exclusive du terme « préjugés » dans les deux textes, mais aussi dans le premier texte le remplacement du terme « gitans » par celui de « Voyageurs » (substitution lexicale qui respecte les textes officiels certes), et dans le second texte la mise en avant explicite de la leçon de morale : il ne faut pas avoir de préjugés et il faut apprécier la différence. Le terme, vague, « apprécier » est révélateur à la fois d'un évitement de penser et en arrière-plan d'un relativisme culturel à terme dangereux par la mise sur le même plan de tout – nous voulons dire par là que toutes les différences ne sont pas « appréciables ». Il est difficile de (se) construire sa pensée et son identité à travers le seul prisme d'une morale conjuguée en outre à un relativisme culturel – la morale comme valeur universelle est bien évidemment nécessaire mais attelée au relativisme culturel, quelle force garde-t-elle en elle ? Ce prêt-à-penser, sur le rapport à l'autre notamment et à ses modes de vie, devient, parce qu'il est injonctif et posé comme non discutable, inefficace. Il n'induit chez le jeune lecteur aucune capacité à « s'intéresser à » mais au contraire une « résignation à », à penser comme on le lui dit. Tout se passe comme si la complexité du rapport à ce qui n'est pas soi était floutée par une morale de comportement existant sans réflexion préalable. L'adhésion du jeune lecteur se fait sans distanciation, sans appropriation réelle. Là est à notre

[14] <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/dans-les-yeux-dangel>, consulté le 13 septembre 2019.

sens le danger, dans une adhésion qui lui reste en réalité comme étrangère, tout comme lui restera étrangère ce qu'on lui présente comme la « culture » d'une « communauté » (donnée à lire comme autre que la sienne). Un « mur de verre[15] » est érigé entre le jeune lecteur et l'autre, celui-qui-n'est-pas-lui, dont il est séparé de manière invisible mais irrémédiable.

Ainsi, dans ce livre, d'une autre manière, moins brutale que dans les choix de traduction opérés pour les aventures du *Club des Cinq*, le jeune lecteur est encore suspecté d'immaturité. Il est significatif, dans cette perspective, que le roman pour la jeunesse passe du personnage de la jeune gitane à celui du jeune gitan : on tourne le dos à l'exotisme littéraire de la représentation littéraire ambigüe de la gitane, autour de laquelle s'est construit le stéréotype, pour aller vers le prosaïsme de l'individu refusé par les autres d'une classe.

Ces deux exemples, pour rapide que soit leur analyse ici, permettent de montrer comment, aujourd'hui, un stéréotype culturel se trouve dénaturé en préjugé, plus facile à combattre. Contrairement au préjugé qui est condamnable d'avance et par nature, le stéréotype demande à être déconstruit patiemment et mis à distance en vue d'une appropriation distanciée. C'est en ce sens qu'il est utile, parce qu'il impose à celui qui le lit, et l'éprouve dans son expérience de lecteur, de questionner le monde et de trouver une rationalité à son comportement envers l'autre. Confondre le stéréotype avec le préjugé aboutit de fait à empêcher de réfléchir à ce qui l'a construit, ne demande ni de le déconstruire, ni de le dépasser, simplement de le refuser. Le message édifiant – qui est juste bien évidemment – contre le préjugé va de soi, porté par une langue simplifiée et présenté au nom de valeurs morales incontestables, qui mènent le jeune lecteur à une adhésion que la culpabilité – Camille « découvre l'ampleur de ses préjugés » est-il noté –, rend immédiate et entière, mais non questionnée, non culturante.

A terme, c'est bien le jeune lecteur qui se trouve menacé, parce qu'au départ on a méprisé son intelligence et sa capacité à discerner c'est-à-dire à séparer et reconnaître, à parler et penser, avec soi et avec les autres, de soi et des autres. De ce fait, on l'a replié sur lui-même et, finalement, on lui a refusé toute démarche transculturelle de lecture au sens où on en a fait un simple dépositaire de savoirs extérieurs (ici ce qu'il faut penser des gitans) dans un récit présenté comme « réaliste » en 2011, et non un critique et un interprète de ces mêmes savoirs véhiculés par un récit. Ce n'est donc pas la dimension édifiante du récit qui est en cause mais les moyens – linguistiques, culturels,

[15] On voit, *mutatis mutandis*, ce que notre expression emprunte au « plafond de verre » des sociologues féministes.

éthiques – qu'on donne, par le choix même de la forme du récit, au jeune lecteur pour lui permettre de penser le monde.

La littérature pour la jeunesse est, avant tout, une littérature, c'est-à-dire qu'elle est, par essence en quelque sorte, inaugurale, provoquant une parole sur elle ou à côté d'elle, provoquant par là précisément chez son lecteur une démarche transculturelle. Cela ne l'empêche pas d'être édifiante, cela l'empêche juste de dériver vers un dressage intellectuel mortifère. Tous ses auteurs, ou ses prescripteurs[16], ne l'ont pas forcément compris.

Bibliographie

Cambron, Micheline, Langlade, Gérard (dir.), *L'Événement de lecture*, Nota bene, Montréal, 2015.

Demougin, Françoise, « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », dans Chantal Forestal (dir.) *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, *Éléments de linguistique appliquée* n° 152, Paris, Klincksieck. 2008, p. 411-428.

Demougin, Françoise (dir.), *La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes*, Tréma n°30, IUFM de Montpellier-Montpellier 2, 2008.

Forestal, Chantal, « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », dans Chantal Forestal (dir.), *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, *Éléments de linguistique appliquée* n° 152, Paris, Klincksieck. 2008, p. 393-410.

Jouve, Vincent (dir.), *L'Expérience de lecture,* Paris, L'Improviste, 2005.

Stiegler, Bernard, *De la misère symbolique,* Paris, Flammarion, coll. « Champs Essais », 2013.

Oeuvres citées

Blyton, Enid, *Five fall into adventure*, Hodder & Stoughton Ltd, 1950.

Blyton, Enid, *Le Club des Cinq et les Gitans*, traduction française, Paris, Hachette, Nouvelle Bibliothèque rose, 1960.

[16] Qu'il s'agisse des éditeurs ou de l'institution scolaire ou des parents, qui constituent le premier public cible en réalité de la littérature pour la jeunesse. En ce sens la communication littéraire pour la jeunesse est un trope communicationnel qui a deux destinataires : le public adulte qui va filtrer l'ouvrage, et le jeune public qui va être désigné comme son seul lecteur.

Blyton, Enid, *Le Club des Cinq pris au piège*, traduction française, Paris, Hachette, les Classiques de la Rose, Hachette, 2006.
Cervantès, « La Gitanilla », dans *Novelas exemplares*, Madrid, Juan de la Cuesta, 1613.
Roumiguière, Cécile, *Dans les yeux d'Angel*, Paris, Père Castor Flammarion, Castor Poche, 2011.

Annie Desaulniers et Juliane Bertrand[1]

Mise en place d'un dispositif pédagogique pour aide à dépasser les stéréotypes des immigrants sur leur société d'accueil

Abstract

Le Québec s'enrichit d'environ 50 000 immigrants par année, dont un grand nombre cherche du perfectionnement en français écrit ou oral après la francisation de base. Mais au-delà des questions linguistiques, un grand défi pour eux est de comprendre le triple héritage des valeurs françaises, anglaises et américaines qui a formé l'identité québécoise contemporaine. Plusieurs développent des stéréotypes en simplifiant la société québécoise à une seule de ses trois fondations. Pour aider des étudiants immigrants universitaires à dépasser leurs stéréotypes sur le Québec, un dispositif pédagogique est mis en place à l'Université du Québec à Montréal. À partir de la lecture du *Code Québec* (2016) et de l'étude d'œuvres culturelles, les étudiants sont amenés à réaliser plusieurs tâches leur permettant de réfléchir aux caractéristiques présumées de leur société d'accueil, puis à en débattre pour nuancer leur compréhension de celles-ci.

Mots-clés : communication interculturelle, équipe, intégration, langue seconde, stéréotype

Quebec welcomes an average 50 000 new immigrants every year. Many of them seek to improve their written and spoken French after having mastered the fundamentals of the language. Beyond these linguistic questions lies the challenge of understanding the triple heritage of the French, English and American values that have combined to form the modern Quebec identity. Many immigrants will adopt the narrowed view of Quebec society as a product of only one of these three founding pillars. The Université du Québec à Montréal has established a program to counter such stereotypical interpretations of the Quebec identity. By way of studying cultural work and using the *Code Québec* (2016) as a starting point, students are invited to accomplish tasks that require them to reflect on assumed characteristics of their host society. They are then asked to debate their understanding of these characteristics.

Keywords : intercultural communication, teamwork, integration, second language, stereotype

[1] École de langues, Université du Québec à Montréal. E-mails : <desaulniers.annie@uqam.ca>, <bertrand.juliane@uqam.ca>.

Introduction : L'interculturel dans le contexte d'une université francophone au Québec

En plus de ses peuples fondateurs – autochtones, francophones et anglophones – le Canada est de longue date un pays d'immigration. Au Québec seulement, les immigrants étaient près d'un million en 2011, pour un total de 12,6% de la population, et environ 50 000 nouveaux arrivants sont reçus chaque année[2]. Ainsi, si la langue officielle est le français, le Québec est une société pluriculturelle.

Pour s'intégrer à leur société d'accueil, environ 65% des immigrants non francophones s'inscrivent à des cours de francisation offerts par le gouvernement et, parmi ceux-ci, plus de 40% cherchent du perfectionnement langagier après avoir maîtrisé le français de base[3]. C'est pourquoi plusieurs poursuivront une formation universitaire en français langue seconde. Un tel programme vise à préparer l'étudiant à entreprendre des études avancées et/ou à travailler professionnellement dans un milieu majoritairement francophone. Il importe donc non seulement d'y enseigner la langue, mais aussi d'y promouvoir le développement de compétences interlinguistiques et interculturelles qui aideront l'apprenant immigrant à se transformer suffisamment pour trouver sa place professionnelle sans renier son bagage de connaissances et compétences déjà acquises dans son pays d'origine. Dans cet esprit, il faut « viser à développer chez les apprenants l'esprit critique, l'analyse linguistique, les stratégies d'interprétation et de traduction, la conscience historique et politique, la sensibilité sociale et la perception esthétique[4] » qui leur permettront de découvrir de nouvelles manières de voir et de sentir. De plus, il faut préparer les apprenants à développer des relations avec des gens d'autres cultures, à accepter leurs points de vue, leurs valeurs[5]. Comme la société québécoise est pluriculturelle, ce processus ne peut pas toucher uniquement les points de vue

[2] Jean Ferretti, *Le Québec rate sa cible. Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*, Rapport de recherche de l'IRÉC, Montréal, Institut de recherche en économie contemporaine, 2016.
[3] *Ibid*.
[4] Claire Kramsch, « La composante symbolique de l'interculturel. Classes de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ? », dans *Actes du 9e colloque international de l'AFDECE*, 2011, p. 19.
[5] Michael Byram, Bella Gribkova et Hugh Starkey, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

de la majorité francophone. Il est important de favoriser la découverte de chaque communauté dans ce qu'elle apporte à la société québécoise.

En fait, l'apprenant d'une langue seconde est un médiateur biculturel en développement, car il développe la capacité d'interagir entre deux cultures, celle de sa communauté d'origine et celle de la communauté dont il apprend la langue[6]. Puisque plusieurs langues se côtoient dans les différentes sphères d'une société pluriculturelle, de tels médiateurs interculturels capables d'aider à prévenir les conflits causés par l'incompréhension et la méconnaissance de l'Autre sont indispensables. Tant dans ses cours de langue que dans toute discipline, l'université québécoise se doit donc d'aider à former des citoyens communicateurs interculturels qui ont une bonne connaissance des codes et valeurs des divers groupes culturels réunis dans la société, qui ont conscience de leurs préjugés négatifs et positifs envers l'Autre et qui recherchent des façons d'agir appropriées culturellement[7].

Difficultés vécues par des immigrants étudiants à l'université

D'après un sondage administré pour documenter les besoins des étudiants en vue d'une récente modification du programme en français langue seconde d'une université québécoise, près de 51% des étudiants en FLS ont l'intention de continuer des études de premier cycle universitaire et 43%, des études aux cycles supérieurs[8]. Par ailleurs, des enseignants du même programme ont rapporté des témoignages de diplômés en FLS concernant les difficultés vécues au moment d'incorporer des cours disciplinaires au premier ou deuxième cycle. Ces diplômés ont parlé de difficultés d'ordre méthodologiques, liées à la lecture d'articles scientifiques en français, au fait d'en discuter de façon critique, ou au manque de connaissance des bonnes stratégies pour travailler en équipe. De même, plusieurs

[6] Sara Rubenfeld, Richard Clément, Jessica Vinograd, Denise Lussier, Valérie Amireault, Réjean Auger et Monique Lebrun, « Becoming a Cultural Intermediary A Further Social Corollary of Second-Language Learning », *Journal of Language and Social Psychology,* vol. 26, nº 2, 2007, p. 182-203.

[7] Juliane Bertrand et Annie Desaulniers, « Des jumelages pour s'initier à la médiation interculturelle », dans Michele De Gioia, Alison Gourvès-Hayward et Cathy Sablé (dir.), *Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel, actes du colloque international GLAT,* Padova, 2017, p. 233-239.

[8] Service de planification académique et de recherche institutionnelle (SPARI), *Résultats d'un sondage sur les cours de français écrit offerts par l'École de langues de l'UQAM*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2012.

ont décrit des expériences assez similaires qui les ont affectés sur le plan socio-affectif. Au moment d'intégrer les cours disciplinaires, les étudiants immigrants se sont retrouvés face à des enseignants qui méconnaissaient les différences liées au fait d'avoir suivi son parcours scolaire en dehors du Québec et, par conséquent, qui ne faisaient aucune intervention ciblée pour faciliter l'intégration des étudiants d'origine étrangère. Dans ce contexte, les étudiants francophones développaient une méfiance de leurs camarades immigrants semblant comprendre au ralenti et, donc, évitaient de se mêler à eux au moment de former des équipes de travail ; ce qui laissait les étudiants non francophones obligés de se regrouper. Cette situation a posé deux problèmes : d'un côté, un sentiment de rejet de la part de la société d'accueil et, de l'autre, d'importantes difficultés de communication interculturelle liées au fait que des coéquipiers qui ont chacun des référents culturels et des normes de travail façonnés par des systèmes éducatifs peu semblables doivent produire ensemble un travail qui respecte les normes attendues d'un énième système. Peu importe le domaine dans lequel se dirigeait l'étudiant après ses études en FLS, les mêmes difficultés d'ordres méthodologiques et socio-affectifs étaient relatées.

Ainsi un écart a été observé entre le rôle que devrait jouer l'université québécoise pour l'intégration à une société pluriculturelle et la réalité vécue par les non-francophones après leur formation en FLS. Différentes pistes ont été exploitées pour diminuer cet écart, comme le renforcement d'un réseau de jumelages interculturels facilitant l'interaction entre les étudiants de FLS et les francophones de plusieurs facultés comme l'éducation, les sciences humaines et la communication[9] ou encore la création d'un cours de niveau B2 pour apprendre aux étudiants à préparer des travaux universitaires conformes aux normes québécoises et culminant par l'organisation d'un colloque ouvert au public où les étudiants FLS présentent leurs travaux[10]. Dans ce cours, les étudiants vivent leur première expérience de réalisation d'un travail universitaire en français dans un contexte où ils reçoivent l'encadrement d'une équipe d'enseignement formée en langue seconde. Le travail doit y être réalisé en équipe de quatre étudiants, ce qui permet de développer une méthode de travail en équipe pluriculturelle.

[9] Nicole Carignan, Myra Deraîche et Marie-Cécile Guillot (dir.), *Les jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015.

[10] Juliane Bertrand et Annie Desaulniers, « Favoriser le développement des compétences informationnelles en langue seconde à travers la réalisation d'un projet personnalisé : création d'un cours universitaire en FLS », *Reflets, numéro spécial pour les 35 ans de l'AQEFLS – Le Français langue seconde en fête : mythes, réalités et partage de bonnes pratiques,* nº 33, 2016, p. 273-281.

D'après un sondage réalisé auprès des trois premières cohortes, 91% des étudiants estiment que ce cours leur permet d'améliorer leur vocabulaire, leurs connaissances grammaticales et leurs aptitudes en lecture, et 87% affirment y avoir développé leur confiance pour communiquer en français. Dans le même sondage, les répondants devaient se prononcer sur les difficultés de communication liées à la pluriculturalité de leur équipe. Les deux tiers ont identifié de telles difficultés : 42% rarement, 22% souvent et 5% continuellement. C'est pourquoi une autre piste, axée sur le développement d'une réflexion critique sur la société d'accueil, a été explorée.

Le cours Langue, culture et société québécoises

Pour aider les étudiants à mieux comprendre les valeurs communes de la société québécoise, mais aussi à développer un regard critique sur celles-ci, un cours de niveau fin C1 et début C2 a été ajouté à la programmation. Dans le plan de cours de l'université, les objectifs de ce cours sont donnés ainsi :

- approfondir sa compréhension de la société québécoise par des recherches et des rencontres sur le terrain et/ou des recherches documentaires ;
- comprendre et commenter des documents québécois ;
- cerner divers traits culturels de la société québécoise ;
- réfléchir et discuter sur des éléments culturels et interculturels de la société québécoise ;
- réaliser un travail de type universitaire à l'oral et à l'écrit (travail de recherche et présentation par affiches) sur un sujet lié à la société québécoise ;
- travailler en équipe.

La structure du cours repose sur quatre phases, entre lesquelles existent des allers-retours. Dans la première phase, les étudiants sont amenés à réfléchir à leurs croyances sur la société québécoise et à les mettre en relation avec d'autres données pour se faire une nouvelle image de la société. Une réflexion est amorcée sur la différence entre les images stéréotypiques, comme l'illustration d'une « poutine[11] » pour représenter la nourriture québécoise, les

[11] Dans l'imaginaire populaire, la poutine est le principal mets associé à la cuisine québécoise, de la même manière que la baguette est associée à la France. Wikipédia définit la poutine comme « un mets de la cuisine québécoise composé, dans sa forme classique, de

préjugés, comme le fait de croire que les Amérindiens s'habillent tous de plumes dans la vie quotidienne, et les données sociologiques, qu'il faut éviter de surgénéraliser. Cette réflexion mène à l'introduction de l'ouvrage de référence lu dans le cours, *Le Code Québec*[12]. Celui-ci s'appuie sur les résultats de nombreux sondages réalisés auprès de plusieurs milliers de Québécois francophones, anglophones et allophones et de Canadiens anglais pour en dégager les valeurs propres aux Québécois. Une des grandes conclusions de ce livre, qui sert de base à la construction du cours, est que les Québécois se divisent en sept grands groupes d'appartenance et que ces groupes accordent une importance différente à trois bagages : certains s'identifient d'abord par leur côté français, se traduisant par la sensibilité et la créativité, d'autres privilégient leur côté anglais, sur lequel reposent les institutions et la perception des droits et libertés, et d'autres se sentent avant tout Nord-Américains, ce qui se caractérise par un style de consommation. De plus, les groupes partagent sept traits fondamentaux les distinguant des Canadiens anglais, des Américains et des Français, mais il y a une certaine hétérogénéité dans l'importance relative accordée aux sept valeurs : le bonheur, le consensus, le détachement, la victimisation, le côté villageois, la créativité et la fierté. Bref, *Le Code Québec* possède deux qualités importantes pour amorcer une réflexion critique sur la société d'accueil : il repose sur une méthodologie assez solide pour que ses conclusions ne puissent pas être confondues avec des préjugés et il admet suffisamment de variation entre des sous-groupes pour ne pas mener à la construction de nouveaux stéréotypes. Les étudiants sont donc invités à lire l'ouvrage, à comprendre les traits décrits et à comparer les données à leurs propres expériences en tant qu'immigrants. En équipe de deux à quatre étudiants, ils se servent du résultat pour se construire une grille d'analyse qui décrit les principales valeurs des Québécois, selon l'ouvrage.

Dans la deuxième phase, chaque équipe sélectionne une œuvre québécoise (roman, film, etc.) et analyse l'œuvre à partir de sa grille. Il s'agit de voir à quel point les personnages correspondent aux valeurs québécoises qu'ils ont identifiées. L'équipe doit aussi rechercher des articles de journaux ou de revue concernant l'œuvre choisie pour mieux comprendre comment elle a été accueillie et appuyer ou nuancer l'analyse. Ce travail d'analyse permet aux étudiants de voir plus concrètement comment les

trois éléments : des frites, du fromage en grains et de la sauce brune » (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Poutine_(plat)>, consulté le 16 septembre 2019).

[12] Jean-Marc Léger, Jacques Nantel et Pierre Duhamel, *Le Code Québec. Les sept différences qui font de nous un peuple unique au monde*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2016.

trois bagages et les sept traits n'occupent pas la même place chez tous les Québécois et, ainsi, de former leur esprit critique, en déconstruisant l'image qu'ils ont pu se former à la lecture du livre.

Les troisième et quatrième phases concernent les tâches de production, à l'oral et à l'écrit. Les étudiants sont amenés à participer à des discussions critiques sur les similitudes et différences entre leurs propres valeurs et les valeurs des autres groupes qu'ils côtoient au sein de la société québécoise. Ils vont aussi réaliser deux présentations orales par affiche, l'une pour présenter le schéma narratif de l'œuvre, l'autre pour présenter l'analyse effectuée, et ils vont rédiger un rapport de recherche et d'analyse.

En d'autres mots, la démarche est construite pour réfléchir sur les stéréotypes associés à la société d'accueil, distinguer ceux qui s'appuient plus sur des préjugés et ceux qui ont des fondements sociologiques, échanger avec des camarades issus d'autres communautés immigrantes pour comparer ses points de vue, utiliser le français pour la communication interculturelle, et faire « naître » de nouveaux citoyens.

Impact sur les étudiants

La première cohorte d'étudiants ayant complété la démarche a été invitée à répondre à un sondage pour donner son appréciation du cours. Sur le plan langagier, plus de 95% des participants affirment que le fait de compléter le projet leur a permis de s'améliorer, que ce soit en vocabulaire, en grammaire, en lecture ou sur le plan de la communication. Les étudiants ont aussi été invités à dire si la production de ce projet les aiderait à trouver un emploi ou poursuivre des études disciplinaires. 35% ont répondu « tout à fait » et 40% « plutôt ». Ce sont donc les trois quarts des répondants qui ont perçu le cours comme pertinent à leur intégration.

Une autre question concerne la fréquence des difficultés de communication liées à une équipe de travail pluriculturelle. Les réponses sont les suivantes : pas du tout, 39%, rarement, 32%, souvent, 24% et continuellement, 5%. Afin de mieux les interpréter, ces résultats ont été mis en relation avec la situation qui prévaut à la fin du cours de niveau B2. Si le pourcentage d'étudiants qui éprouvent souvent ou continuellement des problèmes de communication interculturelle ne baisse pas, la proportion d'étudiants qui ne vivent aucun problème de communication interculturelle est de 7% plus élevée dans le cours de culture. Autrement dit, la démarche proposée aide à diminuer le pourcentage global d'étudiants immigrants ressentant des difficultés de communication pendant le travail

en équipe pluriculturelle, mais il reste encore des pistes à explorer pour aider ceux qui ressentent le plus souvent ces difficultés.

Par ailleurs, les étudiants ont été invités à partager leurs réflexions sur des stratégies à mettre en place afin de faciliter les contacts entre les membres de plusieurs communautés culturelles. Ils ont entre autres mentionné l'organisation d'activités multiculturelles afin d'aider à développer la curiosité des Québécois sur les autres cultures. Créer des activités de jumelages entre étudiants de français langue seconde et francophones dans les municipalités pour établir des contacts entre les familles québécoises et immigrantes a été suggéré de même que l'idée de renforcer les stratégies gouvernementales afin d'améliorer la compréhension de concepts comme la tolérance et le respect. Enfin, les étudiants ont pensé qu'encourager chaque communauté à garder sa culture tout en respectant les lois de même que favoriser des programmes qui font connaitre les autres cultures et religions seraient aussi des stratégies à considérer pour devenir une société unifiée.

Conclusion

En résumé, l'insertion d'immigrants dans une société pluriculturelle peut entraîner des problèmes de communication interculturelle. Dans le cas du Québec, l'université a un rôle à jouer pour former des citoyens capables d'être des médiateurs entre les cultures en présence. D'ailleurs, une démarche pédagogique visant à éveiller un regard critique sur la société d'accueil et à s'interroger sur les similitudes et différences entre les groupes peut aider à réduire les problèmes de communication interculturelle.

Pour accélérer l'intégration des immigrants, il serait important d'offrir des activités pour permettre le développement de ce regard critique dès les niveaux débutants. Peut-être cela pourrait-il aider à réduire le taux d'étudiants qui ressentent souvent des difficultés de communication interculturelle et, ainsi, leur permettre de s'engager plus à fond comme citoyens communicateurs interculturels.

Références

Bertrand, Juliane et Desaulniers, Annie, « Favoriser le développement des compétences informationnelles en langue seconde à travers la réalisation d'un projet personnalisé : création d'un cours universitaire en FLS »,

Reflets, numéro spécial pour les 35 ans de l'AQEFLS – Le Français langue seconde en fête : mythes, réalités et partage de bonnes pratiques, no 33, 2016, p. 273-281.

—, « Des jumelages pour s'initier à la médiation interculturelle », dans Michele De Gioia, Alison Gourvès-Hayward et Cathy Sablé (dir.). *Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel, actes du colloque international GLAT, Padova*, 2017, p. 233-239.

Byram, Michael ; Gribkova, Bella et Starkey, Hugh, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

Carignan, Nicole ; Deraîche, Myra et Guillot, Marie-Cécile (dir.), *Les jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015.

Ferretti, Jean, *Le Québec rate sa cible. Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*, Rapport de recherche de l'IRÉC, Montréal, Institut de recherche en économie contemporaine, 2016.

Kramsch, Claire, « La composante symbolique de l'interculturel. Classes de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ? » dans *Actes du 9e colloque international de l'AFDECE*, 2011, p. 19-34.

Léger, Jean-Marc ; Nantel, Jacques et Duhamel, Pierre, *Le Code Québec. Les sept différences qui font de nous un peuple unique au monde*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 2016.

Rubenfeld, Sara ; Clément, Richard ; Vinograd, Jessica ; Lussier, Denise ; Amireault, Valérie ; Auger, Réjean et Lebrun, Monique, « Becoming a Cultural Intermediary A Further Social Corollary of Second-Language Learning », *Journal of Language and Social Psychology,* vol. 26, no 2, 2007, p 182-203.

Service de planification académique et de recherche institutionnelle (SPARI), *Résultats d'un sondage sur les cours de français écrit offerts par l'École de langues de l'UQAM*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2012.

Jean-Louis Dumortier[1]

Formation littéraire des enseignants et dialogue interculturel en Belgique francophone

Abstract

L'auteur pointe le risque d'opposer des cultures homogènes, autochtone ou étrangères, de s'adonner à des pratiques prétendument interculturelles qui font connaître les cultures des élèves issus de l'immigration en les figeant dans des stéréotypes et d'enclaver la formation interculturelle dans un appendice du curriculum. Pour favoriser le dialogue interculturel entre les membres d'un groupe classe, il préconise que le maître raconte ce qui lui a permis de construire son identité culturelle et de s'en déprendre pour aider les apprenants à construire la leur. Il insiste enfin sur le rôle capital de l'expérience esthétique littéraire dans ce travail de construction.

Mots-clés : formation des enseignants, métissage culturel, littéracie scolaire, dialogue interculturel, enseignement de la littérature

The author points out the risk of bringing native and foreign cultures into opposition, of devoting oneself to supposedly intercultural practices which promote the knowledge of the cultures of pupils with immigrant backgrounds by freezing them into stereotypes and of enclosing intercultural training in an appendix of the curriculum. In order to encourage intercultural dialogue among the members of a class, the author recommends that the teacher relates what enabled him to build his/her cultural identity and free himself/herself from it, thus helping the learners build theirs. He then insists on the essential role of aesthetic literary experience in this building work.

Keywords : teachers' training, cultural *métissage*, school literacy, intercultural dialogue, literature teaching

En juillet 1997, le parlement de la Communauté française de Belgique votait un décret redéfinissant les missions de l'École. L'une de celles-ci est, depuis lors, de « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures » (art. 6). C'est compte

[1] Université de Liège. E-mail : <jl.dumortier@uliege.be>.

tenu de cette obligation légale que je ferai part de quelques réflexions relatives à la contribution de la formation littéraire *des maîtres* de l'enseignement obligatoire au dialogue interculturel.

Le cran d'arrêt de l'ouverture culturelle

D'entrée de jeu, je relève qu'en Belgique francophone, le principe d'ouverture à l'altérité culturelle s'applique à une société d'abord dite « démocratique ».

> Une démocratie […] n'est pas qu'un système de gouvernement, c'est aussi et surtout une culture qui façonne la manière dont les membres de la société comprennent leur identité, médiatisent leurs propres intérêts et leur conception du bien par la perception d'un bien commun, développent un sens de la justice, acquièrent enfin le sens de leur propre valeur par la participation politique ou leurs interventions dans la société civile, etc.[2]

La société démocratique dont il est question dans le décret sur les missions de l'École est dite « solidaire ». Cela signifie que ses membres se sentent liés par des responsabilités et des intérêts concernant le corps social tout entier. L'existence de ces intérêts généraux n'exclut pas celle d'intérêts particuliers, propres à différentes communautés, soudées par une langue ou des usages linguistiques, une situation dans le territoire de l'État ou dans l'espace urbain, des croyances, des valeurs, des normes de comportement, un rôle économique, un statut social, une histoire, un sentiment de supériorité ou d'infériorité, des perspectives d'avenir, etc., tout cela constituant une identité collective et contribuant à l'identité fluctuante des individus. Mais la solidarité implique la transcendance des facteurs d'identité inhérents à toutes les communautés auxquelles un individu peut faire allégeance.

Cette société est ensuite qualifiée de « pluraliste », c'est-à-dire qu'y est reconnue la diversité des opinions et de leurs organismes représentatifs, la diversité des traditions communautaires et des identités personnelles, momentanées ou durables, qui se construisent avec ou contre ces traditions. S'agissant des opinions religieuses ou de leur absence, ce pluralisme est la version locale d'une laïcité qui ne saurait s'afficher dans un système d'instruction-éducation publique où l'enseignement confessionnel catholique est majoritaire.

[2] Catherine Audard, « La démocratie face aux défis du pluralisme », dans Thomas Ferenczi (éd.), *Quelles valeurs pour demain ? Neuvième forum* Le Monde, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 309.

La mention de ces trois caractéristiques de la société précédant celle de l'ouverture « aux autres cultures », on peut les considérer comme des conditions de cette dernière. S'ouvrir à ces cultures, oui, mais les principes de la démocratie, de la solidarité et du pluralisme forment le cran d'arrêt de cette ouverture-là. Réciproquement, celle-ci peut être considérée comme un gage de démocratie, de solidarité et de pluralisme.

Des « autres » parmi « nous » ?

Dans cet énoncé d'une des missions de l'École, on peut regretter l'implicite dichotomie entre une culture nôtre et des cultures autres ainsi que l'incitation à penser que les différences culturelles envers lesquelles s'impose une attitude d'accueil sont seulement celles de populations étrangères, immigrées ou non.

On peut le regretter parce que des anthropologues et des historiens ont attiré l'attention sur le métissage culturel, expression invitant à concevoir *toute* culture comme une construction provisoire et hétérogène, un *patchwork* inachevé dont les pièces sont, pour partie indigènes, pour partie étrangères.

On peut également regretter l'implicite dichotomie d'une culture nôtre et des cultures autres parce que la sociologie des pratiques culturelles a révélé qu'aujourd'hui bien plus qu'hier la plupart des membres du corps social sont affectés par des tensions entre différentes pratiques culturelles dont le pouvoir de distinction n'est toutefois plus ce qu'il a été, des tensions aussi entre des tropismes opposés de singularisation et de communautarisation par le choix et l'utilisation des biens disponibles.

On peut regretter cette dichotomie entre notre culture et celles des étrangers car le mélange, le brassage, le heurt, le conflit des cultures existent *lors même que ne se posent pas* les problèmes d'acculturation liés à la présence d'individus provenant d'une nation étrangère, appartenant à une ethnie différente, ou exemplifiant les mœurs d'une civilisation lointaine. Le mélange, le brassage, le heurt, le conflit des cultures existaient *lors même que ne se posaient pas*, en Belgique pas plus que dans les autres pays d'Europe, les problèmes d'acculturation particulièrement épineux inhérents à l'immigration récente.

La culture littéraire scolaire en question

Je défends l'idée que la sensibilisation des enseignants de littérature à la problématique du dialogue interculturel implique une réflexion sur la culture littéraire *scolaire*, et qu'elle devrait peut-être commencer par là.

Au tournant des années 1960-1970, en Belgique francophone comme en France, les modifications des structures éducatives visant à assurer à tous une scolarité longue ont confronté les enseignants de français, entre autres, à une difficulté d'ordre interculturel. Il s'agissait alors de mettre en relation, en innovant du côté des contenus comme de celui des méthodes, les pratiques de littéracie populaires et la culture scolaire concernant la langue et la littérature.

S'agissant de ces contenus, l'expression « culture scolaire » désigne des artefacts fluctuants (la langue et la littérature fabriquées par l'institution scolaire), des pratiques instables de communication verbale (les modèles scolaires de la parole, de l'écoute, de l'écriture, de la lecture) ainsi que des transpositions de résultats de la recherche scientifique. Ces artefacts, ces pratiques, ces savoirs transposés distinguaient, à cette époque, la fraction supérieure de la bourgeoisie moyenne des classes inférieures, car c'est de cette frange de la bourgeoisie que faisaient partie la plupart des décideurs en matière de contenus d'enseignement.

Le discours institutionnel n'a jamais fait état de l'ancrage social de la culture scolaire, au demeurant bien mis en lumière par les sociologues de la « reproduction ». Ceux qui énoncent ce discours vont répétant que la culture scolaire est l'héritage de biens immatériels qu'une génération veut transmettre à la suivante, mais ils font ainsi état, s'agissant de la langue et de la littérature en particulier, non pas d'un consensus générationnel, mais de celui d'une strate sociale et d'une caste politique plutôt culturellement homogènes dans laquelle la société civile se reconnait de moins en moins.

La rénovation de la discipline « français », au cours des années 1970-1980, notamment les changements qui concernaient la formation littéraire, n'ont pas suffi à éviter le heurt de la culture scolaire et de celles des élèves issus des classes populaires, pour deux raisons inhérentes au curriculum, sur lesquelles, plus tard, se sont greffées quantité d'autres, inhérentes aux altérations de la conjoncture économique, politique, sociale et culturelle.

La première de ces raisons est la promotion, dans l'enseignement secondaire, et au cycle supérieur surtout, de transpositions didactiques de savoirs sur la littérature marqués au coin de l'exclusion de l'élève lecteur dont les pratiques étaient de plus en plus influencées par le consumérisme et l'hédonisme propres à ce que l'on appellera « la culture jeune ».

La seconde raison est l'inadéquation de la formation littéraire des maîtres aux besoins réels suscités par l'exercice du métier : entendons par là, d'une part, les moyens de guider l'appropriation des contenus disciplinaires par des élèves progressivement devenus, en partie par la faute de leurs parents, beaucoup plus soucieux de réussite scolaire que d'apprentissage ; d'autre part, les moyens d'articuler des savoirs théoriques transposés (relevant notamment de la poétique, de la sociologie littéraire, plus tard des théories du discours) et l'expérience esthétique des enfants ou des adolescents[3]. Avec Jean-Marie Schaeffer[4], je nomme ainsi une expérience de vie où, quels que soient le statut et la valeur de l'objet considéré, se conjuguent l'attention, l'émotion et le plaisir d'un sujet, qui prolonge son contact avec l'objet pour autant que ce contact demeure agréable.

Les nouvelles épines des problèmes d'acculturation

Les problèmes d'acculturation provoqués dans les années 1970 par la massification de l'enseignement secondaire se sont complexifiés du fait de certains changements qui affectent les mentalités et les conduites des jeunes comme celles de leurs ainés. Au cours des décennies suivantes, ce fut, après leur désacralisation, l'affaiblissement ou la rénovation libérale des institutions de la première modernité qui dictaient les normes de comportement : la famille, la patrie, l'Église, le parti, le syndicat, l'entreprise, et les appareils d'État, dont, au premier chef, l'École.

La libéralisation de cette dernière, c'est-à-dire l'accroissement de l'autonomie officiellement reconnue à ses différents acteurs ainsi que l'élargissement du cercle des « partenaires éducatifs », fait peser sur chacun d'eux un poids de responsabilités bien plus lourd que naguère. L'École d'aujourd'hui ne socialise pas moins que celle d'hier, mais elle prépare à entrer dans une société qui n'est assurément plus celle d'hier. Elle favorise l'insertion sur le marché des ressources humaines d'acteurs faits à l'idée que leur réussite ou leur échec dépend d'eux-mêmes bien plus que de la conjoncture mouvante dont résultent leurs conditions d'activité, faits à l'idée que leur investissement n'est pas une condition de réussite suffisante, faits à l'idée enfin qu'il est vain de chercher au-dessus d'eux les responsables de l'échec.

[3] Jean-Louis Dumortier, « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères*, n° 34, 2006, p. 185-214.
[4] Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015.

Un autre changement capital est l'essor d'un individualisme critique et revendicatif inclinant au repli sur la sphère de l'intime, mais aussi instable et inquiet dans une conjoncture socio-économique dont les maîtres-mots sont responsabilité et performance. L'aspect critique de l'individualisme actuel consiste à tout soumettre à examen en vue de porter un jugement de valeur, nonobstant l'effritement ou la disparition des critères de la valeur. Son aspect revendicatif porte à dénoncer toute infraction au principe d'égalité ou tout obstacle à son application. Son aspect instable résulte de la quête à tâtons de nouveaux ancrages identitaires et de nouveaux repères moraux. Quant à son aspect inquiet, il s'explique par la crainte de ne pas pouvoir rembourser la dette d'attentes contractée en acquérant l'autonomie. L'exacerbation de ces aspects a pour conséquence particulièrement notable que l'individu postmoderne ne s'accommode plus du cantonnement dans la sphère privée de facteurs d'identité relevant, au premier chef, du « genre » ou de la croyance religieuse. Il réclame, cet individu, la reconnaissance publique des affiliations communautaires qui l'individualisent, et sans doute la réclame-t-il avec d'autant plus de virulence qu'il éprouve son infériorité socio-économique.

En réaction à la mutation du corps social dont s'exclut brutalement une minorité de plus en plus riche et dont est exclue une fraction de plus en plus pauvre qui va s'accroissant, en réaction à l'affaiblissement des anciens facteurs sociaux d'identité, en réaction au vertige de la marchandisation mondiale, en réaction à l'impuissance de la classe politique face au monde de la finance, il faut encore compter, au nombre des changements qui accroissent les difficultés de l'acculturation, un regain des croyances et un retour du totalitarisme religieux. On commettrait une grave erreur en minimisant le danger que constituent, pour la sécurité de tous, pour la cohésion sociale, pour l'harmonie du vivre ensemble dans une société pluriculturelle, le fanatisme de quelques-uns, habiles à circonvenir des jeunes en perte de repères, en quête d'idéal et en manque d'acquis scolaires les portant à penser qu'on ne se réalise pas en soumettant autrui par la force. Sur le terrain de l'École, des minorités radicalisées tentent aujourd'hui d'enclaver dans le chantier de la culture scolaire un espace de construction autonome et intangible où ne pourraient s'exercer, entre autres, ni la vertu critique, ni la vertu civique de la littérature promue par l'institution. Entendons par là son pouvoir de mettre en question les normes de comportement (à l'égard des femmes, des homosexuels, des transgenres, des autorités familiales, religieuses, politiques, etc.) et les valeurs qui les fondent, ainsi que son pouvoir de persuader de la nécessité de principes d'action rendant possible le vivre ensemble en dépit de la diversité des croyances et des mœurs.

Pourquoi l'intérêt porté par l'école au dialogue interculturel ?

L'adjectif « interculturel » est un néologisme scolaire apparu au milieu des années 1970 pour qualifier des pratiques pédagogiques manifestant aux élèves issus de familles immigrées l'intérêt porté aux cultures alors jugées propres à leurs pays d'origine. Pour cerner la signification de cet adjectif déterminant « pratiques scolaires », il suffit de décrire les pratiques en question, qui vont de l'introduction en classe d'un folklore exotique à l'étude critique d'œuvres donnant à connaître les mœurs et les mentalités des populations étrangères. S'il se peut que les élèves immigrés éprouvent quelque gratitude envers l'enseignant — ou l'institution — qui manifeste ainsi la reconnaissance de *certains* facteurs de leur identité, il se peut également qu'ils se sentent discriminés, de manière condescendante, par des différences qu'ils préféreraient ne pas voir exhibées. Il se peut qu'ils trouvent ces manifestations de reconnaissance dérisoires étant donné d'autres traits culturels, d'autres facteurs d'identité laissés sous le boisseau. Il se peut encore qu'ils les trouvent hypocrites étant donné leurs conditions de vie dans le pays d'accueil. Il se peut enfin qu'ils s'indignent de représentations données par des savants ou des artistes dont les perspectives sont toutes différentes des leurs et dont l'énonciation, « objective » ou critique, ne rend pas compte de leur situation d'immigrés de première, de deuxième, voire de troisième génération. Quoi qu'il en soit, il est très fréquent que ces pratiques prétendument interculturelles réifient et figent la culture « autre », qu'elles renforcent des stéréotypes et qu'elles rendent saillantes des composantes identitaires sans l'accord des intéressés. Pratiques prétendument interculturelles, dis-je, car il n'y a généralement pas – ou guère – d'acculturation *réciproque*.

La fortune actuelle de l'expression « dialogue interculturel », en milieu scolaire me semble en grande partie explicable par les difficultés d'intégration que posent les élèves récemment immigrés dans une entité politique où les pouvoirs publics n'ont pas *préparé*, dans le cadre de la scolarisation obligatoire notamment, mais aussi dans tous les espaces publics où autochtones et émigrés auraient pu se côtoyer, la *double* acculturation – celle des communautés accueillies et celle de la communauté d'accueil – qui conditionne cette intégration.

Je ne pense pas que le cas de la Belgique francophone soit un cas exceptionnel, mais d'influents mandataires politiques y ont incontestablement facilité, dans la foire aux suffrages, l'accès à la nationalité sans exiger de gages d'acculturation ; les gouvernements successifs y ont appliqué une politique de solidarité généreuse dont l'État n'a peut-être plus aujourd'hui

les moyens étant donné l'afflux des migrants, et les gouvernants n'ont pas pris préventivement de mesures propres à assurer la cohésion sociale alors même qu'ils laissaient le marché du logement provoquer une sorte de ghettoïsation.

Or la préparation au vivre ensemble aurait été bien nécessaire. Il aurait fallu assurer l'apprentissage d'une « laïcité ouverte et tolérante exige[ant] une définition de la hiérarchie des droits, afin que les ouvertures ne soient pas des abandons, afin que l'on sache ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas[5] ». D'une part parce que la conjoncture économique avait accru le nombre des exclus (par défaut d'emploi) dans la population de souche, et voué un grand nombre de nouveaux immigrés à l'assistanat. D'autre part parce que le contexte socioculturel, caractérisé depuis la fin des années 1960 par le déclin des anciennes structures d'encadrement, prédisposait à un individualisme narcissique, ou bien, faute de trouver la satisfaction dans un tel repli, favorisait une adhésion sans réserve à des valeurs communautaires, religieuses notamment. La radicalisation islamiste et le terrorisme qu'elle enfante lancent aux détenteurs des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, censés garantir, au premier chef, la sécurité de la population, un défi qu'ils n'étaient pas du tout préparés à relever, et l'École se trouve, en quelque sorte, enrégimentée dans une lutte dont l'issue souhaitée dépend bien plus de la qualité d'actions préventives que de l'âpreté de réactions punitives.

Que peuvent et que devraient faire les formateurs de maîtres, en Belgique francophone, pour aider les futurs enseignants de français à relever, dans le cadre de la formation littéraire, le défi de l'ouverture « aux autres cultures » ? Je n'ai pas cru mauvais de situer cette question, à la fois minuscule et importante, dans la vaste problématique de la pluralité culturelle, qui travaille, sinon toutes les démocraties européennes, du moins celles qui, d'une part, constatent l'échec ou les dommageables conséquences du multiculturalisme pour lequel ont opté les pays d'Amérique du Nord et le Royaume-Uni.

Une politique scolaire inspirée par le multiculturalisme implique un renoncement à une éducation qui met l'accent sur ce qui unit plutôt que sur ce qui sépare et elle menace d'implosion des programmes humanistes de formation générale, facteurs de cohésion sociale. On sait les problèmes scolaires inhérents, par exemple, au droit d'exprimer les croyances que répandent les fondamentalistes religieux de toutes sortes à propos de l'origine du monde, de la vie, de la femme, de la famille, des orientations

[5] François Dubet, *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*, Paris, Éditions du Seuil, 2016, p. 110.

et des pratiques sexuelles, des adeptes d'une autre religion, des agnostiques ou des athées. On sait les problèmes d'instruction et d'éducation que posent le droit de refuser d'entendre des idées différentes des siennes et le droit de se conduire publiquement selon ses propres convictions. Les convictions individuelles des enfants et des adolescents ne sont, la plupart du temps, que les produits d'une pensée aliénée qui s'ignore. Elles empêchent la discussion argumentée et elles font obstacle à la marche vers l'idéal de pourvoir *tous* les élèves d'un système de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être leur permettant de comprendre les problèmes complexes de la résolution desquels dépend l'harmonie de la vie commune.

Résister à la tentation de l'appendice

La formation littéraire contribue, pour une part importante, à une préparation professionnelle grâce à laquelle les futurs maîtres ne se laisseront pas enfermer dans un carcan de croyances, de valeurs et de pratiques propres aux communautés culturelles participant à leur individuation. Un formateur de maîtres peut, en prêchant par l'exemple, entreprendre de persuader ses étudiants d'adopter, envers les fruits de la création littéraire, une manière d'être et des façons de faire propres à « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Cette proposition et cette exemplification d'un style d'interaction didactique susceptible de garder en éveil l'esprit critique des apprenants, de leur faire prendre conscience des ancrages culturels distincts – et distinguant – d'une lecture « primaire » et d'une lecture « secondaire », de les rendre curieux des vastes territoires de la littérature internationale, de susciter *leur* questionnement sur ce que les œuvres donnent à comprendre ou laissent entendre, de les incliner à mettre en question leurs propres questions, de les inciter à prendre part à une discussion argumentée sur le sens comme sur la valeur des textes et des modes d'existence qu'ils donnent à connaître, de leur faire admettre la vertu cognitive spécifique des écrits fictionnels, de les faire réfléchir sur les univers de fiction et les rapports qu'ils entretiennent avec leurs propres situations dans leurs mondes d'expérience respectifs – cette proposition et cette exemplification d'un style d'interaction didactique sont bien différentes de l'ajout, au programme de formation, d'un appendice dédié à cet esprit de citoyenneté ouverte aux « autres cultures ».

Je suis porté à penser que les formateurs d'enseignants, qui jouissent, en Belgique francophone, d'une certaine liberté d'initiative, commettraient une erreur en prenant celle d'ajouter à leur programme de formation littéraire des activités explicitement dédiées au dialogue interculturel, compris comme modalité discursive de l'ouverture « aux autres cultures » dans une société démocratique, solidaire et pluraliste.

Ce serait une erreur, car une telle initiative incline à croire que la problématique du dialogue interculturel n'est pas une *constante* de la formation littéraire. Or, soit que l'on accompagne les futurs maîtres dans leur apprentissage de la lecture du littéraire, soit que les maîtres guident leurs élèves dans leur apprentissage de cette lecture, il est rarissime que des différences d'ordre culturel soient sans incidence sur les chances de succès des interactions verbales au sein du groupe-classe. En effet, le rapport à l'œuvre choisie par l'enseignant, le rapport aux tâches s'y rapportant, le rapport aux savoirs, savoir-faire, savoir-être qui conditionnent l'exécution des tâches ou qui résultent de leur accomplissement sont, sinon déterminés, du moins considérablement influencés par l'identité momentanée des acteurs et, dans la construction de cette identité, interviennent les cultures des groupes d'appartenance et de référence.

L'ajout au programme de formation d'un appendice consacré *expressis verbis* au dialogue interculturel serait, à mon sens, une erreur particulièrement grave si les œuvres littéraires étudiées étaient choisies compte tenu de différences saillantes entre une culture minoritaire qui « pose problème » et que l'on congèle dans les problèmes qu'elle pose et une culture majoritaire souvent mise hors de question parce qu'elle est majoritaire. Ce critère préside inévitablement à des choix qui resserrent des liens communautaires qu'il faudrait au contraire desserrer et qui mécontentent les membres du groupe-classe s'estimant soit moins (bien) reconnus dans leurs différences que d'autres, soit stigmatisés à cause de ces dernières.

Pour un dialogue interculturel

Avec Martine Abdallah-Pretceille, j'estime « vain de chercher à connaître les cultures comme des entités indépendantes hors de toute forme d'actualisation dans le social et le communicationnel[6] ». Une culture s'appréhende

[6] Martine Abdallah-Pretceille, « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, Numéro spécial, « Cultures, culture… », Paris, EDICEF, 1996, p. 29.

dans des facteurs d'émotion (ce qui fait honte, rend fier, dégoûte, provoque l'admiration, donne du plaisir, cause de la peine, etc.) ; dans des énoncés relatifs aux connaissances, aux croyances, aux principes d'action ; dans des pratiques, communicatives ou non, discursives ou pas, ainsi que dans les produits de ces pratiques. Et toute culture est inévitablement appréhendée par quelqu'un dont la perception, la compréhension, l'évaluation, la réaction sont déterminées par une *autre* culture, qui rend les individus sensibles à *d'autres* facteurs des *mêmes* émotions, qui rend possibles d'*autres* connaissances, croyances, principes, pratiques et d'*autres* produits de ces dernières. Les cultures ne se laissent saisir que par contraste, comme systèmes d'ajouts à la nature résultant d'une conception de cette dernière.

Le dialogue interculturel – qui est l'interaction verbale d'individus dont l'identité provisoire résulte en partie d'affiliations à des communautés constituées sur la base d'une similitude de facteurs d'émotions, de connaissances, de croyances, de principes, de pratiques et d'un partage de produits – le dialogue interculturel est voué au malentendu étant donné que nul individu ne peut appréhender la différence culturelle qu'à partir de sa propre culture. Mais, si l'on y songe, n'est-ce pas le cas de la plupart des interactions verbales et cette fatalité est-elle si malheureuse que ça ? N'est-il pas agréable de se comprendre en dépit de tous les obstacles à la compréhension réciproque ? Le dialogue interculturel est voué au malentendu, c'est entendu, mais cela ne le rend évidemment pas impossible. Un terrain d'entente, d'ampleur variable, est constitué par quantité de choses plus ou moins largement partagées : des pulsions de vie ou de mort communes à tous les humains, dont les communautés se différencient selon la manière de leur donner issue ; des émotions primaires comme la peur, la colère, la surprise, la curiosité, la joie, la tristesse…, ou des émotions sociales, telles la honte, la fierté, l'envie, la gratitude, la pitié, l'indignation… ; des connaissances relatives à la distinction entre le vrai et le faux, le factuel et le fictionnel, le vraisemblable et l'invraisemblable ; des croyances quant à l'existence ou l'inexistence des dieux ou d'un dieu, d'une vie après la mort, d'une récompense des vertus et d'une punition des vices dans l'au-delà, d'une parole divine, du *fatum*, de ce que donnent à connaître les contes merveilleux ou les histoires à faire peur, etc. ; des principes d'action comme ne pas faire à autrui ce que l'on ne voudrait pas qu'il nous fasse, traiter semblablement les cas semblables, tenir compte des intentions des gens et pas seulement du résultat de leurs actions… ; toutes sortes de pratiques : politiques, judiciaires, économiques, sexuelles, alimentaires, vestimentaires, cosmétiques, artistiques… ; quantité de produits enfin utilisés par les participants de l'interaction verbale. Tous ces

traits et tous ces biens potentiellement partageables et auxquels s'ajoutent l'intérêt, l'attention, la bienveillance, toutes les déclinaisons d'un attachement réciproque, rendent possible l'intercompréhension des individus, si différents que soient, par ailleurs, tantôt leurs styles respectifs, tantôt les facteurs de leurs émotions, tantôt encore d'autres connaissances, croyances, principes, pratiques ou produits.

Des individus différents par leurs ancrages dans des communautés de culture ont toujours, s'ils partagent la même langue, assez de points communs pour entrer en conversation, mais la possibilité de cet engagement de concert n'est pas, tant s'en faut, la garantie d'une issue satisfaisante pour toutes les parties. C'est que le désaccord, le conflit, la rupture des échanges sont en embuscade derrière chaque différence et peut-être surtout derrière chaque différence à laquelle l'autre n'est pas indifférent. Derrière chaque différence que quelqu'un *prend de haut*, considère comme atteinte à ce qu'il tient, lui, pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour efficace, pour légitime, pour convenable, etc. Les différences les plus susceptibles d'être ainsi prises de haut par des individus en mal d'identité ont trait aux religions. Je désigne ainsi des systèmes de croyances et de pratiques impliquées par la foi en un principe supérieur, propres à un groupe social, et contrôlées par des membres de ce groupe nantis d'autorité. C'est dire que si certaines religions procèdent de la foi en un principe métaphysique, d'autres, non moins fertiles en causes de rejet ou d'agression, procèdent de la foi en quelque principe sublunaire, comme la raison, le progrès, la nation, la race, etc. : l'Histoire a prouvé maintes fois qu'au nom de ces religions-là, des hommes pouvaient demeurer aveugles à l'humanité d'autrui.

En Belgique francophone, l'institution scolaire ne s'est pas développée sans que n'interfèrent les querelles de religions, entendues comme ci-dessus. L'affrontement des partisans d'un enseignement d'inspiration catholique et des champions d'un enseignement libre de toute obédience a pu être violent, mais, depuis le milieu du XXe siècle, les braises de discorde, qui ont continué de couver sous la cendre, n'ont pas provoqué de flambées. Toutefois, les manifestations des attachements religieux sont aujourd'hui moins discrètes qu'elles ne l'ont été, du fait de la revendication de reconnaissance publique des droits culturels des différentes communautés. Il y a donc plus de risques que naguère à aborder en classe, dans la cadre de la formation littéraire notamment, des thèmes, des situations, des actions donnant prise à des jugements inspirés par les religions. Plus de risque que le dialogue ne verse dans la polémique.

La possibilité d'un dialogue interculturel, qui repose, pour partie, sur des invariants anthropologiques, pour une autre, sur la similitude de

plusieurs facteurs d'identité collective caractéristiques de communautés au demeurant dissemblables, et pour une autre encore sur les représentations positives que les participants ont construites les uns des autres et des institutions présidant à la vie commune, n'exclut pas l'impossibilité d'accords sur certains points. De l'ordre de la croyance notamment. Toute croyance induisant des comportements, toute croyance ayant des conséquences dans l'ordre des pratiques, c'est dans cet ordre-là qu'il faut, en démocratie, peser les risques de mise en pièces du corps social qui tient parce que ses membres sont soumis à des règles communes. Il revient à l'institution scolaire d'inculquer l'idée que ces règles, susceptibles d'être modifiées voire abrogées, prévalent, par principe, sur tout ce qui peut être tenu pour éternel commandement divin ; il lui revient aussi de développer un esprit critique n'excluant pas du débat sur la valeur les règles que se donnent les citoyens.

Que peut un formateur de maîtres ?

Que peut-il, en Belgique francophone, s'agissant du concours de la formation littéraire au dialogue interculturel ?

L'exhibition des identités et de leurs ancrages dans les cultures des communautés ne fait pas partie des bonnes mœurs didactiques. S'agissant de la formation littéraire des maîtres en particulier, l'interaction didactique se déroule souvent comme s'il allait de soi, parce qu'on est (futur) enseignant, d'accorder une valeur relative à certaines pratiques et à certains produits culturels. Or, cette reconnaissance de la valeur et les dispositions à l'action qui lui correspondent résultent d'une acculturation, elles sont la conséquence de changements, au contact des vecteurs de la culture scolaire, dans les modèles culturels initiaux des acteurs.

J'incline donc à penser que les formateurs de maîtres devraient tomber le masque de la connivence culturelle pour mettre en lumière le chemin, plus ou moins long, plus ou moins sinueux, plus ou moins pénible, qu'ils ont parcouru, à partir de leur propre situation au carrefour de plusieurs cultures, pour s'approprier les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être qui font d'eux des professionnels capables de mettre en question la valeur relative des objets de l'étude littéraire scolaire et des modalités de cette étude. La condition d'un dialogue interculturel entre le formateur et les futurs maîtres, lui-même condition d'un semblable dialogue entre ces maîtres et leurs élèves, c'est un récit de l'exode culturel du formateur. Un récit « sans rien qui pèse ni qui pose », pour bien faire fragmenté, éventuellement incomplet, sincère autant que pudique. Un récit qui peut être appuyé,

complété, voire masqué et « diffusé » par des représentations littéraires de l'exode culturel : elles ne manquent pas, en effet ces narrations autobiographiques, autofictionnelles, fictionnelles, de migrations culturelles, heureuses ou malheureuses, aisées ou malaisées, chanceuses ou malchanceuses, elles ne manquent pas ces histoires à travers lesquelles le formateur peut faire entendre (un peu de) la sienne.

Il n'est bien entendu pas suffisant que le formateur-accompagnant fasse, le récit de son propre trajet culturel. Parce que les trajets de ses étudiants sont généralement plus courts que le sien, parce qu'ils sont plus ou moins différents de ce dernier, et parce que la démarche d'accompagnement exclut l'auto-érection de l'accompagnateur en modèle à suivre. Cette démarche implique en effet d'être avec celui que l'on accompagne et d'aller avec lui d'un point à un autre, d'un espace institutionnel (l'institut de formation) et environnemental (le milieu d'appartenance) vers des espaces institutionnel (l'établissement scolaire) et environnemental (le milieu de référence) différents, où l'accompagné est censé réaliser son projet de vie[7]. Il est donc indispensable que les dispositifs didactiques du formateur donnent aux étudiants de nombreuses occasions sinon de raconter – de s'entre-raconter – leurs cheminements ou leurs errances culturelles, du moins de rassembler les bribes d'un récit de soi à dire, d'un récit où s'élabore, cependant qu'advient la conscience du changement dans la permanence ou de la permanence dans le changement, une identité provisoire.

Le choix des œuvres est crucial : compte tenu du temps disponible pour la formation littéraire des futurs maîtres, compte tenu également, s'agissant de ceux du secondaire supérieur, de l'impératif de réduire le hiatus entre les contenus des études littéraires à l'université et ceux de l'enseignement de la littérature dans le secondaire, compte tenu enfin des risques inhérents à la sélection d'œuvres qui thématisent des conflits culturels latents au sein du groupe des étudiants, il faut être très attentif à proposer des œuvres qui donnent à réfléchir sur les difficultés, les dangers, les bénéfices de la rencontre, du heurt, de l'amalgame des cultures. Il faut veiller en outre à ce qu'elles soient appropriées à la poursuite d'autres objectifs d'apprentissage spécifique que celui du développement de la compétence de prendre part à un dialogue interculturel. Pour le dire un peu trivialement, il faut, dans le choix des supports d'activités d'apprentissage, en faire assez pour favoriser ce dialogue, et ne pas en faire trop pour ne pas l'ériger en préoccupation.

[7] Maela Paul, *La démarche d'accompagnement*, Bruxelles, De Boeck, 2016, p. 50-54.

L'invention des tâches devrait procéder du même souci d'inciter au dialogue interculturel sans faire de ce dernier l'alpha et l'oméga de la formation littéraire. Tout ce que les didacticiens du français ont écrit depuis une dizaine d'années sur le sujet *lecteur* attire l'attention sur les ancrages dans les communautés culturelles non seulement des dispositions à comprendre, mais des dispositions à manifester – à mettre en commun – la compréhension. Récemment encore, Hélène Merlin-Kajman[8] a soutenu que l'avenir de la littérature dans le curriculum d'éducation dépendait de pratiques scolaires qui, au rebours de celles qui ont tenu le haut du pavé au cours du dernier quart du XXe siècle, dans le secondaire supérieur tout au moins, prennent en grande considération non seulement sa vertu de relier les univers de fiction et les mondes d'expérience des lecteurs, mais encore les possibilités qu'elle offre à des individus façonnés par des cultures dissemblables d'entrer en conversation et d'affiner progressivement leurs échanges.

Cela étant, les tâches doivent permettre l'expression d'expériences esthétiques diverses dépendant de dispositions culturelles différentes. Qu'il s'agisse de re-raconter une histoire, de caractériser des personnages, de rendre raison d'action indéterminées ou peu déterminées, qu'il s'agisse d'émettre des hypothèses sur des faits à venir, de mettre au jour les hiérarchies de valeurs présidant aux conduites, de produire des inférences, de discuter de la vertu persuasive d'un récit exemplaire, de motiver un jugement de gout, qu'il s'agisse d'épingler les procédés qui suscitent la curiosité, qui rendent anxieuse l'attente de la suite ou qui provoquent la surprise, qu'il s'agisse de comparer des manières de mettre en intrigue ou des manières de formuler, qu'il s'agisse de déceler l'intertexte ou de mettre une œuvre en réseau, qu'il s'agisse d'écrire un commentaire, un prière d'insérer, une critique, une parodie, etc., le formateur d'enseignants sera bien avisé de faire découvrir aux futurs maîtres que l'accomplissement de ces tâches ne saurait en aucun cas se réduire à l'utilisation d'une technique impersonnelle, mais qu'immanquablement il dépend d'une expérience esthétique et d'une appréciation influencées par les ancrages culturels du sujet lecteur.

Les formateurs d'enseignants en première ligne

Les formateurs d'enseignants de littérature, sur l'action desquels j'ai centré mon propos, sont en première ligne dans la bataille contre le

[8] Hélène Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature,* Paris, Gallimard, 2016.

communautarisme éducationnel. Il leur revient de prouver, en en donnant l'exemple, la possibilité de s'engager dans un dialogue interculturel fécond dont naîtrait l'accord sur des critères de choix des œuvres, sur des modalités de lecture scolaire qui mettent en évidence son pouvoir d'éclairer le monde de la vie vécue par les individus et sur les vertus des pratiques de classe de créer du lien social en partageant des expériences esthétiques.

Pour cela, il faut qu'ils résistent aux pressions des évaluateurs à tête carrée qui s'en tiennent aux acquis d'apprentissage objectivement mesurables. Il faut qu'ils ne cèdent pas à la tentation d'enclaver le dialogue interculturel dans un module d'enseignement dédié au thème du choc des cultures. Il faut qu'ils se gardent des risques de figer dans leurs différences des étudiants susceptibles d'être considérés comme étrangers, en choisissant des œuvres qui exhibent voire qui stigmatisent ce par quoi ils apparaissent comme « autres ». Il faut qu'ils retracent pudiquement leur propre itinéraire culturel. Il faut enfin qu'ils donnent aux futurs maîtres l'occasion et les moyens de faire connaître le leur en réalisant les tâches qui leur sont imposées.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine, « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, « Cultures, culture… », Paris, EDICEF, 1996.

Audard, Catherine, « La démocratie face aux défis du pluralisme », dans Thomas Ferenczi (éd.), *Quelles valeurs pour demain ? Neuvième forum* Le Monde, Paris, Éditions du Seuil, 1998, p. 299-312.

Dubet, François, *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*, Paris, Éditions du Seuil, 2016.

Dumortier, Jean-Louis « Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi », *Repères*, n°34, 2006, p. 185-214.

Merlin-Kajman, Hélène, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature,* Paris, Gallimard, 2016.

Paul, Maela, *La démarche d'accompagnement*, Bruxelles, De Boeck, 2016.

Schaeffer, Jean-Marie, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015.

Fabrice Fresse et Lucinda Morgan[1]

La diplomatie éducative transatlantique au service du développement des compétences interculturelles et professionnelles

Abstract

Programme de diplomatie éducative conçu par le Centre de l'Union Européenne de l'Université d'Illinois Urbana Champaign et financé par la Commission Européenne, *Transatlantic Educators Dialogue* est une plate-forme de coopération entre experts de l'Union Européenne et des États-Unis. Il permet à une centaine de participants sélectionnés chaque année de croiser les regards sur les défis de nos systèmes éducatifs en explorant des thèmes transversaux tels que la construction de l'altérité, l'utilisation du numérique, ou la professionnalité enseignante. Incarnation du dialogue interculturel entre des hommes et des femmes aux profils professionnels différents, *Transatlantic Educators Dialogue* présuppose que la reconnaissance du pluralisme des points de vue est un levier du développement de nos connaissances et de notre compréhension du monde. Cette présentation a ainsi pour objet de retracer la genèse, les ajustements successifs et les possibilités d'évolution de ce programme.

Mots-clés : diplomatie éducative, Union Européenne, États-Unis, coopération transatlantique

Conceived as a program of Educational Diplomacy by the Center of the European Union of the University of Illinois at Urbana Champaign and financed by the European Commission, *Transatlantic Educators Dialogue* is an online platform that facilitates the cooperation between European and American experts in the field of education. Each year, selected participants have the opportunity to exchange on the challenges of our educational systems, exploring transversal themes such as The Impression of the Other, 21st century skills and tools, or the teaching profession. Embodying intercultural dialogue between men and women with different professional backgrounds, *Transatlantic Educators Dialogue* presupposes that the recognition of a plurality of viewpoints can act as leverage to develop our skills and deepen our understanding of the world. This presentation aims at describing the genesis, the implementation of the program as well as its possible future developments.

Keywords : educational diplomacy, European Union, United States, transatlantic cooperation

[1] Transatlantic Educators Dialogue, Centre de l'Union Européenne, Université d'Illinois à Urbana Champaign. E-mail : <fabrice.fresse@education.gouv.fr>, <lmorgan@allegheny.edu>.

Contexte historique et diplomatique du programme

Transatlantic Educators Dialogue est un programme qui n'aurait jamais vu le jour sans le Nouvel Agenda Transatlantique de 1995, ratifié au Sommet de Madrid. Cet accord, qui fait suite à la Déclaration Transatlantique de 1990, donne, entre autres, un cadre formel politique à la coopération éducative et à la formation entre les pays de l'Union Européenne et les États-Unis. L'objectif de cet accord est de réaffirmer la compréhension mutuelle et construire des buts communs pour « faire face aux défis auxquels doivent faire face les États-Unis et les pays de l'Union Européenne au niveau national et international[2] ». Le Nouvel Agenda Transatlantique se décline en quatre objectifs : promouvoir la paix et la stabilité, la démocratie et le développement dans le monde, répondre aux enjeux planétaires, contribuer à l'expansion du commerce mondial et renforcer les relations économiques et construire des ponts transatlantiques. La coopération éducative est abordée dans ce dernier objectif : « Le premier accord États-Unis - Union Européenne concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur et la formation professionnelle vient d'entrer en vigueur. Il permettra la création de consortiums d'universités et d'autres institutions de part et d'autre de l'Atlantique, qui s'attaqueront en commun à des projets novateurs et passionnants ». Pour rendre cet objectif opérationnel, le Nouvel Agenda Transatlantique visera notamment

> à favoriser l'étude des systèmes de gouvernement, de l'histoire, des langues et des cultures des communautés européennes et américaines ; à promouvoir la reconnaissance mutuelle des études et des diplômes universitaires ; à accroître la participation du privé aux échanges éducatifs ; et à étudier l'utilisation des nouvelles technologies afin de relier entre eux les établissements d'enseignement et de formation américains et européens[3].

En 1998, dans la continuité du Nouvel Agenda Transatlantique, la Commission Européenne a déployé un réseau de centres d'études Européennes. Cette initiative avait pour but de mieux faire connaitre l'Union Européenne dans le monde et de souligner l'importance politique, économique et culturelle des relations transnationales. En 1998, 10 de ces 29 centres dans le

[2] Commission Européenne, *L'Instrument de partenariat : promouvoir les intérêts fondamentaux de l'UE*, 23 juin 2015, p 4.
[3] Nouvel Agenda Transatlantique, 1995, <http://eeas.europa.eu/archives/docs/us/docs/new_transatlantic_agenda_en.pdf> Consulté le 12 septembre 2019.

monde sont aux États-Unis, une répartition qui symbolise la relation spéciale entre le nouveau monde et l'ancien continent[4].

Transatlantic Educators Dialogue est porté par l'un de ces 10 centres : Le Centre de l'Union Européenne de l'Université d'Illinois Urbana Champaign[5]. Il reçoit un double financement. Il est soutenu par la Commission Européenne depuis 1998, puis, depuis 2003, par le *Department of Education of the United States* puisqu'il devient Centre de Ressources National. De 2011 à 2015, il devient Centre d'Excellence de l'Union Européenne et depuis 2015 jusqu'à l'année prochaine, il est centre d'excellence Jean Monnet. En effet, il rassemble des experts de haut niveau et vise à créer des synergies entre les différentes disciplines et ressources des études européennes et élabore des liens avec les institutions universitaires d'autres pays.

Présentation du programme Transatlantic Educators Dialogue

Transatlantic Educators Dialogue est le seul programme transatlantique qui met en relation des acteurs positionnés à différents niveaux des systèmes éducatifs européens et américains. Il est financé depuis 2014 par la subvention *Get to Know Europe*[6]. La subvention fait partie des dispositifs de financement compris dans l'Instrument de Partenariat, premier outil européen destiné à défendre les intérêts stratégiques de l'UE dans le monde en renforçant ses politiques et ses actions extérieures[7].

Transatlantic Educators Dialogue, c'est en amont une réflexion qui repose sur le travail du Docteur Fazal Rizvi qui problématise le développement des programmes et des réformes éducatives dans un contexte où les relations transnationales ont redéfini la façon dont se forgent les identités, les cultures ainsi que notre sens à la citoyenneté[8].

---

[4] En 2012, il existe 37 centres d'étude sur l'Union Européenne dans le monde. Les profils de ces centres sont consultables sur le site du Service européen pour l'action extérieur : <http://collections.internetmemory.org/haeu/20160313172652/http://eeas.europa.eu/eu-centres/eu centres_brochure_2012_en.pdf>.

[5] Pour plus d'informations sur le Centre de l'Union Européenne de l'Université d'Illinois à Urbana Champaign : <http://europe.illinois.edu/>.

[6] Lien vers toutes les subventions *Get to Know Europe* aux États-Unis : <http://www.euintheus.org/what-you-can-do/apply-for-a-grant/getting-to-know-europe>.

[7] Des informations complémentaires sur l'orientation, les priorités et le budget de l'Instrument de Partenariat sont disponibles en français sur le site de la Commission Européenne : <http://ec.europa.eu/dgs/fpi/what-we-do/partnership_instrument_fr.htm>.

[8] Fazal Rizvi, Sandra Taylor, Bob Lingard, et Miriam Henry, *Educational Policy and the Politics of Change*, Routledge, New York, 1997.

Transatlantic Educators Dialogue, c'est partir aussi partir d'une série d'observations et d'échanges avec des professionnels de l'éducation sur leur métier : le monde de l'éducation se transforme et se réforme ; et ces transformations sont sources de tensions et d'incompréhensions. Un sentiment d'épuisement, d'isolement et de non reconnaissance est ressenti de façon croissante chez beaucoup de professionnels de l'Éducation[9].

Transatlantic Educators Dialogue c'est ensuite une vision définie par un impératif. L'impératif de renforcer les possibilités de développement d'une éducation cosmopolite et démocratique en ouvrant un espace de dialogue interculturel régi par le respect réciproque.

Transatlantic Educators Dialogue, c'est enfin mettre en action ces réflexions, ces observations et cette vision en créant un espace de formation interculturelle à la diplomatie éducative. Dans un premier temps, le projet permet aux étudiants de 4 universités, une américaine et trois européennes[10], de croiser les regards sur des problématiques transversales en facilitant le dialogue interculturel par le biais de plateformes Elluminate et Moodle. C'est ainsi que commence *Transatlantic Educators Dialogue* en 2009.

Une année plus tard, le programme s'est démocratisé. Il s'est ouvert aux professeurs du primaire et du secondaire, aux enseignants chercheurs, puis aux cadres de l'éducation.

Des candidatures sont ouvertes de mi-décembre à mi-janvier et les personnes intéressées sont averties de leur participation par e-mail à mi-janvier. De mi-janvier jusque mi-mai, chaque semaine, les participants collaborent en amont sur des thèmes transversaux qu'ils ont choisi parmi une liste imposée en fonction de leur domaine d'expertise. Calendrier des sessions et liste des thématiques traitées :

[9] À ce titre, l'article récent publié dans *Le Journal du Québec*, qui repose sur un travail du CRIFPE, établit un lien fort entre épuisement professionnel et résultats scolaires des élèves. Daphnée Dion-Vens, « Profs épuisés, élèves en difficulté », *Le Journal du Québec*, 29 mai 2017.

[10] Les universités choisies sont celles de Sheffield, Stockholm, Grenada et Illinois et Urbana Champaign.

1	Welcome & Orientation
2	Plan for future sessions with group members
3	Impressions of the Other & Cultural Awareness
4	Youth Culture
5	Approaches to Teaching
6	Immigration & Its Impact in the Classroom
7	Student & Parent Involvement
8	Religious Education & Homeschooling
9	Building Safe Spaces : Inclusion & Approaches to Bullying/Violence
10	Technology in the Classroom
11	Opportunities for International Collaboration
12	The Future of Education in the EU and USA

Chaque groupe doit être constitué d'un participant américain et d'un ou plusieurs participants européens. Les participants de chaque groupe présentent leur travail lors d'une session synchronisée, chaque dimanche, pendant une heure. Trente minutes sont dévolues aux échanges avec les autres participants qui peuvent donner un autre éclairage des thèmes traités en fonction de leur expérience et de leur culture. Dans le courant de l'été, les participants reçoivent un certificat qui leur permet de valider des crédits de formation continue.

Chaque année, les participants de *Transatlantic Educators Dialogue* sont invités à candidater pour échanger sur des thématiques qu'eux-mêmes définissent, en fonction de leurs recherches ou de leurs observations. Le programme s'inscrit alors dans la continuité et permet aux participants de développer une réflexion sur le temps long. Les participants apprennent à se connaitre et ont ainsi l'opportunité d'ouvrir et de consolider des partenariats, de continuer les échanges et d'engager des projets d'études ou d'action qui dépassent le cadre du programme lui-même.

Calendrier des sessions et des thématiques traitées lors de la troisième session de 2017 :

1	Welcome Back & Deciding Topics
2	Organizing Groups and Time to Prepare
3	General Reflections About Current World Events & Anxieties
4	Developing Emotional, Social, & Soft Skills as Teachers and in Students
5	Teaching Conditions & School Environments ; Funding for Education
6	Immigrants : Adjusting to Language Issues & Newly Arrived Students
7	Immigrants 2 : Adjusting to Language Issues & Newly Arrived Students
8	Multimedia in the Classroom/Mobile Apps & New Technology in Education
9	Policies for Technology Use/BYOD (Bring Your Own Devices)
10	School Clusters
11	Brexit & Its Impact on EU & Education ; US-EU Foreign Policy & Relationship
12	Teacher Rights, Unionization, Collective Bargaining, Merit-Based Pay

Transatlantic Educators Dialogue est donc un programme interculturel, interprofessionnel et interdisciplinaire qui permet de considérer chaque culture, chaque profession, chaque discipline comme un prisme par lequel penser les défis du monde éducatif. En cela, il est diplomatique. Il permet en effet à chaque participant d'expliciter l'organisation de la transmission des apprentissages dans sa culture – il y a donc un mouvement vers soi, vers son identité culturelle, et simultanément, un mouvement vers l'autre qui permet de concevoir la différence culturelle comme un moyen de questionner son propre ancrage. Les temps d'échanges entre les participants permettent « la reconnaissance effective d'une transnationalité, d'une personnalité interculturelle, sur le plan historico-philosophique et sur le plan individuel local[11] ». Ils sont en effet des temps de dialogue ouvert qui permettent d'intégrer des différentes modalités d'organisation sociale, politique, économique, et religieuse comme des possibilités d'investigation dans le champ de la connaissance et dans la construction de savoirs.

[11] Nicolas Dittmar, « Des enjeux philosophiques de l'interculturel », *Alterstice*, 2(2), p. 91.

La relation de réciprocité et de respect mutuel induite par la transversalité de l'approche évite la hiérarchisation des cultures. Les différences culturelles sont davantage perçues comme des différences de points de vue, ce qui facilite le décentrement des participants, et donc une meilleure compréhension de la diversité dans l'espace professionnel : « Dans la mesure où la formation permet une décentration, à savoir ce changement de point de vue, elle favorise chez le futur enseignant ou la future enseignante le développement de compétences nécessaires dans un milieu pluriculturel et plurilingue[12] ».

Dans ce programme de diplomatie éducative, il y a une volonté de questionner les hiérarchies entre les cultures, mais aussi les représentations entre les participants. En effet, *Transatlantic Educators Dialogue* est construit comme un espace démocratique sécurisé où les participants ne sont soumis ni aux regards de leurs pairs ni à celui de leur hiérarchie. Les sessions commencent à l'heure et terminent à l'heure. Le temps des participants est valorisé.

Au cours des années, certains participants ont pour des raisons personnelles ou professionnelles déménagé dans d'autres pays et ont continué à participer au programme. Ils ont dû apprendre le décentrement en découvrant « les vertus d'un environnement de travail diversifié où la créativité et l'innovation se trouvent stimulées par l'émulation qui procède non pas de la complétion, mais de l'ouverture, du partage et de l'échange des savoirs[13] ». Non seulement ces participants sont parfois « hybrides culturellement » car ils sont la synthèse de fragments d'origines diverses, mais ils s'engagent dans un processus de « créolisation » ou deux cultures distinctes finissent par être synthétisées dans un même corps[14].

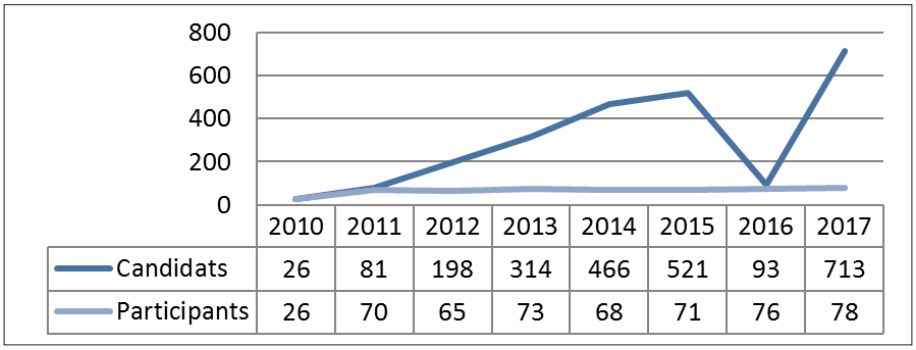
Défis du programme

Transatlantic Educators Dialogue entre dans sa septième année. Hormis des problèmes inhérents à sa nature du programme, des défis d'ordre structurel ont été identifiés :

[12] Andrea Lanfranchi, Christiane Perregaux, et Beat Thommen, « Pour Une Formation Des Enseignantes Et Enseignants Aux Approches Interculturelles/Interkulturelle Padagogik in Der Lehrerinnen-und Lehrerbildung », CDIP/EDK, 2000.
[13] Françoise Rivière, Rapport Mondial, VII.
[14] Thomas Eriksen, *Globalization : The Key Concepts,* Oxford, Berg, 2007, p. 23.

- Les certifications et les crédits ne se sont pas reconnus par certains états des États-Unis ou par certains états-membres de l'Union Européenne ;
- Les participants ne se rencontrent tous que formellement une fois par semaine ; ce qui donne parfois une impression de travail fragmentaire et morcelé ;
- Les participants sont en général engagés dans plusieurs actions, formations, et travaux de recherche parfois simultanément au programme et sont situés à différents niveaux des systèmes éducatifs ; ce qui rend difficile l'évaluation précise de l'impact du programme de manière quantitative.

Il existe par ailleurs un écart entre l'envie de démocratiser le programme et la réalité des contraintes imposées. Une seule personne est recrutée pour évaluer les candidatures et coordonner le programme. Le programme peut être perçu comme élitiste : une moyenne de treize pour cent des candidats sont sélectionnés :



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Candidats	26	81	198	314	466	521	93	713
Participants	26	70	65	73	68	71	76	78

Les experts non anglophones sont systématiquement écartés du programme puisque les échanges et le travail de coopération se font uniquement en langue anglaise et le programme n'est pas ouvert aux participants d'autres pays, notamment aux pays du Sud.

Perspectives de développement

Face à ces difficultés et ces obstacles, se dessinent plusieurs perspectives de développement :

- La reconnaissance de l'investissement des experts dans leur formation continue d'une part en travaillant avec les Ministères de l'Éducation des pays de l'Union Européenne et avec les *Departements of Education* aux États-Unis pour que les crédits soient reconnus et d'autre part faciliter une rencontre annuelle entre les experts participants qui mènerait à une publication ; ce qui pourrait permettre une visibilité du travail accompli et une véritable mobilité professionnelle.
- L'ouverture et la démocratisation du programme géographiquement en incluant des experts du Sud (Afrique, Amérique Centrale et Latine) et du Canada.
- La création d'espaces de diplomatie dématérialisés adossés sur les objectifs de développement durable. Ainsi a été envisagée la possibilité d'un *Transatlantic Social Dialogue*, d'un *Transatlantic Heath Dialogue* ou encore d'un *Transatlantic Economic and Environnemental Development Dialogue.*
- L'évaluation du *Transatlantic Educators Dialogue* à des experts extérieurs qui pourraient faire une mesure quantitative de la qualité du programme.

Transatlantic Educators Dialogue permet de comprendre les possibilités qu'offrent les espaces dématérialisés dans la transmission des savoirs et dans la construction des connaissances. Ils constituent par ailleurs des véritables leviers pour penser l'interculturel, les identités et les espaces :

> À mesure que les technologies de l'information et de la communication atteignent les recoins les plus isolés de la planète, préparant l'avènement d'un monde fait d'affiliations culturelles multiples dans lesquels les identités hybrides et multiculturelles ne cessent de s'étendre, le défi que doit relever la communauté internationale consiste à gérer ces changements profonds de manière à sauvegarder les manifestations de la diversité culturelle tout en reconnaissant les occasions qu'offre celle-ci de faire progresser la capacité d'adaptation à des situations et à des contenus sociaux et politiques différents et de favoriser l'innovation et la fertilisation croisées des expressions et des pratiques culturelles[15].

Il permet à des experts nationaux de rencontrer d'autres experts dans d'autres pays qu'ils n'auraient sûrement pas rencontrés sans ce programme.

[15] UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel,* 2010, Paris, p 23.

Exerçant des cadres d'exercice souvent contraints et différents, les participants peuvent collaborer, travailler ensemble, et développer des compétences globales ; compétences que l'on exige de la future génération[16].

Que nous dit Transatlantic Educators Dialogue *sur l'interculturel et la coopération ?*

L'interculturel fait déjà partie de notre quotidien et de notre environnement proche : les salles de classes et les amphithéâtres des universités sont composées d'élèves et d'étudiants provenant de cultures différentes, parlant des langues différentes et ayant des représentations du monde différentes. *Transatlantic Educators Dialogue* est l'un des programmes qui aident à reconnaître et vivre cette diversité, à entrer dans le monde avec précaution et distance sur nos jugements et nos interprétations, et à avancer dans la vie avec humilité en prenant en compte toutes les composantes d'un problème. Pour éviter un déni du réel, il est devenu nécessaire de prendre différentes réalités en compte. Plus celles-ci seront prises en compte, plus la pensée s'enrichit car elle problématise ce que l'on pense vrai. La reconnaissance de l'Autre questionne le « Je » qui devient ainsi une variation de l'Autre.

Transatlantic Educators Dialogue, après ces 7 années, parvient à la conclusion que plus nos formations sont inclusives, plus les recherches interdisciplinaires et le dialogue interculturel se développent, plus les approches essentialistes sont problématisées. Plus la lutte contre les inégalités est organisée et incarnée, et moins les personnes se sentent exclues et marginalisées. Moins elles le sont, plus elles font toutes partie des solutions pour construire un monde meilleur.

Références bibliographiques

Commission Européenne, *L'Instrument de partenariat : promouvoir les intérêts fondamentaux de l'UE*, 23 juin 2015, <http://ec.europa.eu/dgs/fpi/what-we-do/partnership_instrument_fr.htm>, consulté le 31 mai 2017.

[16] Pour approfondir la question, Andreas Schleicher, dans son entretien au journal *Le Monde*, évoque les nouvelles compétences à développer suite à la révolution numérique ; révolution qui aura un impact, selon lui, sur les métiers du monde de l'éducation. Dans le même article, l'auteur explique que la technologie morcelle la société. Le programme *Transatlantic Educators Dialogue* utilise la technologie pour parfois rompre l'isolement, pour créer des liens entre les personnes et les peuples et se réinvestir dans son environnement avec l'envie de créer des ponts, de rassembler les fragments et de faire ses développer des ramifications.

Delegation of the European Union in the United States, *Getting to Know Europe*, <http://www.euintheus.org/what-you-can-do/apply-for-a-grant/getting-to-know-europe>, consulté le 31 mai 2017.

Dion-Vens, Daphnée, « Profs épuisés, élèves en difficulté », *Le Journal du Québec,* 29 mai 2017, <http://www.journaldequebec.com/2017/05/29/profs-epuises-eleves-en-difficulte>, consulté le 31 mai 2017.

Dittmar, Nicolas, « Des enjeux philosophiques de l'interculturel », *Alterstice,* 2(2), 91-102.

Eriksen, Thomas, *Globalization : The Key Concepts,* Oxford, Berg, 2007.

European External Service Action, *The New Transatlantic Agenda*, Bruxelles, 1995, <http://eeas.europa.eu/archives/docs/us/docs/new_transatlantic_agenda_en.pdf>, consulté le 31 mai 2017.

European External Service Action, *EU Centers World Meeting*, Bruxelles, 2012, <http://collections.internetmemory.org/haeu/20160313172652/http://eeas.europa.eu/eu-centres/eu-centres_brochure_2012_en.pdf>, consulté le 31 mai 2017.

European Union Center, *Transatlantic Educators Dialogue*, <http://europe.illinois.edu/ted/>, consulté le 31 mai 2017.

Lanfranchi, Andrea ; Perregaux, Christiane et Thommen Beat, « Pour Une Formation Des Enseignantes Et Enseignants Aux Approches Interculturelles/Interkulturelle Padagogik in Der Lehrerinnen-und Lehrerbildung », CDIP/EDK, 2000.

Rivière, Françoise ; Kutukdjian, Georges B. et Corbett, John, *Investir Dans La Diversité Culturelle Et Le Dialogue Interculturel Rapport Mondial De L'UNESCO*, Paris, Éditions UNESCO, Organisation Des Nations Unies Pour L'éducation, La Science Et La Culture, 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf/>. Accès le 30 novembre 2016.

Rizvi, Fazal ; Taylor, Sandra ; Lingard, Bob et Henry, Miriam, *Educational Policy and the Politics of Change*, New York, Routledge, 1997.

Rizvi, Fazal et Lingard, Bob, *Globalizing Education Policy*, New York, Routledge, 2010.

Schleicher, Andreas, « Faisons davantage confiance aux professeurs », Entretien avec Annie Kahn, *Le Monde,* 28 juin 2016, <http://www.lemonde.fr/education/article/2016/06/28/andreas-schleicher-faisons-davantage-confiance-aux-professeurs_4959758_1473685.html>, consulté le 31 mai 2017.

Hind Lahmami[1]

L'enseignement du texte littéraire à l'université : une consolidation du levier juif dans le paysage interculturel marocain

Abstract

La présence millénaire des juifs au Maroc est une vérité attestée par tous les documents historiques. Leur départ pour l'Europe, l'Amérique et Israël depuis la deuxième moitié du XXème siècle devient de plus en plus inquiétant pour le patrimoine culturel marocain. La survie de cet héritage multiséculaire qui résulte de la cohabitation des juifs et des arabes et amazighs musulmans au Maroc dépend désormais de la bonne volonté d'une élite intellectuelle, puisque la volonté politique y est et est franchement exprimée dans la Nouvelle Constitution de 2011. Quels sont donc les moyens dont disposent les intellectuels marocains, les enseignants chercheurs notamment, pour faire vivre la culture multiséculaire judéo-marocaine dans la mémoire de la jeune génération ?

Dans cet article, nous établirons les circonstances malencontreuses qui ont favorisé le brouillage identitaire des juifs marocains. Nous expliquerons la nature de la mission des intellectuels marocains pour relever ce gant éthique. Nous analyserons, en définitive, un exemple de support didactique en mesure d'assurer notre défi.

Mots-clés : interculturel, identité, juif-marocain, enseignement, littérature

The millennial presence of Jews in Morocco is a truth attested by all historical documents. Their departure for Europe, America and Israel since the second half of the 20th century became worrying for the Moroccan cultural legacy. The survival of this multi-secular heritage resulting from the coexistence of Jews and Arab and Amazigh Muslims, in Morocco, now depends on the goodwill of an intellectual elite, since the political will is there and is frankly expressed in the New Constitution of 2011. What are the means available to Moroccan intellectuals, especially teacher-researchers, to make the Judeo-Moroccan multi-secular culture live in the memory of the younger generation ?

In this article we will first shed light on the unfortunate circumstances that favoured the identity blurring of our Moroccan Jewish compatriots. We will explain the nature of the Moroccan intellectuals' mission in order to take up this ethical challenge. Finally, we will analyse an example of didactic support to successfully overcome this challenge.

Keywords : intercultural, identity, Moroccan Jew, education, literature

[1] Moulay Ismail University of Meknes. E-mail : <h.lahmami@umi.ac.ma>.

Introduction

Dans la formation de l'identité, la mémoire collective semble être le nœud de régulation de toute décision, dans la vie d'un individu, dans une société donnée. Marcel Bénabou[2], un écrivain français contemporain d'origine marocaine en est l'exemple vivant. Après son départ pour la France à l'âge de 17 ans, il n'a pu se défaire de son identité marocaine et épouser celle française sans dégâts. Dans son *Épopée familiale* où il affirme vouloir redorer le blason de la communauté juive marocaine, et de là de toute la communauté séfarade, il se trouve rattrapé par la nostalgie du pays et les réminiscences du paradis perdu, le Maroc s'entend : « il me fallait [disait-il] me rendre à l'évidence : le Maroc me collait à la mémoire, comme si les fils qui me rattachaient à cette terre refusaient de se briser[3] ». Cela dit, comme Marcel Bénabou, la mémoire communautaire juive marocaine est, semble-t-il, la gardienne du patrimoine judéo-marocain et des valeurs culturelles qui lui sont intrinsèques. Bien que multiséculaire, ce patrimoine est tributaire de la présence effective des quelques membres juifs marocains vivant toujours au Maroc. Dans cette mouvance, Raphaël Devico inaugure son essai *Juifs du Maroc, des racines ou des ailes* ? avec des déclarations alarmantes :

> Les populations d'Afrique du Nord et les communautés juives ont vécu ensemble pendant trois millénaires. En plein, XXème siècle, ces communautés se sont disloquées et dispersées dans la diaspora. De 300 000 membres en 1956 à environ 2500 aujourd'hui, la communauté juive du Maroc s'est réduite comme une peau de chagrin. Chaque jour qui passe est une chronique de sa mort annoncée. Un jour viendra où les marocains perdront définitivement "leurs juifs", mais ils pourront en conserver la mémoire[4].

Les déclarations de Devico nous incitent, en tant que chercheurs, à réfléchir sérieusement à cette situation délicate. Si nous ne pouvons retenir les membres de la communauté juive du Maroc de force dans leur pays, si nous ne pouvons changer la donne multiculturelle, il est de notre devoir en tant qu'universitaires d'optimiser les conditions sociales marocaines pour une meilleure gestion de cette mémoire culturelle. Devico, pour sa

[2] Nous avons consacré notre thèse de doctorat à l'œuvre de Marcel Bénabou.
[3] Marcel Bénabou, *Jacob, Menahem et Mimoun, Une épopée familiale*, Paris, Seuil, 1995, p. 26.
[4] Raphaël Devico, « Mot de l'auteur » dans *Juifs du Maroc, des racines ou des ailes* ?, Paris, 2015, p. 9.

part, invite les marocains à montrer plus d'intérêt à leur culture en voie de déchéance. C'est ainsi qu'il affirme que « nos coreligionnaires se sont désintéressés des problèmes communautaires, désintérêt dont les conséquences sont profondes[5] ». Et dire que la communauté juive marocaine constituait à une certaine époque la plus importante[6] (communauté) au niveau arabo-musulman.

Notre but est de développer des mécanismes institutionnels à même de permettre aux jeunes étudiants marocains de voir la culture marocaine dans sa diversité, de se la réapproprier et à notre avis cela ne s'accomplira que si la jeune génération s'imprègne à tous les niveaux de sa scolarité de nouvelles valeurs sociétales qui supplanteront celles extrémistes et inadéquates au monde moderne, libéral, égalitaire auquel nous aspirons.

Notre volonté est de pouvoir un jour revoir les manuels scolaires, les œuvres au programme, les normes pédagogiques en vigueur et opérer les remaniements nécessaires tant au niveau du contenu (le choix des textes) qu'au niveau des *Orientations Pédagogiques* destinées aux enseignants.

Dans cet article, nous nous proposons de répondre à une problématique d'actualité : quels sont les moyens dont disposent les intellectuels marocains, les enseignants chercheurs notamment, pour faire vivre la culture multiséculaire judéo-marocaine dans la mémoire de la jeune génération ?

Pour expliquer les tenant et aboutissant de notre réflexion, nous emprunterons le cheminement argumentatif suivant : nous mettrons la lumière dans un premier temps sur les circonstances malencontreuses qui ont favorisé le brouillage identitaire de nos compatriotes juifs marocains. Nous expliquerons subséquemment la nature de la mission à accomplir par les intellectuels marocains et les compétences requises chez ces mêmes intellectuels qui pourraient consolider le levier juif marocain établi par la Nouvelle Constitution et être à même de relever ce gant éthique. Nous analyserons, en définitive, un exemple de support didactique en mesure d'assurer notre défi, le cas de *Le Sortilège et autres contes séphardites*[7] d'Elisa Chimenti.

---

[5] *Ibid*., p. 11.

[6] Mohammed Kenbib, *Juifs et Musulmans au Maroc*, *1859-1948*, *Contribution à l'histoire des relations intercommunautaires en terre d'Islam,* Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, 1994, série : Thèses et mémoires, n° 21.

[7] Elisa Chimenti, *Le Sortilège et autres contes séphardites,* dans *Elisa Chimenti Anthologie*, Éditions Du Sirocco, Sensu Unico Éditions, 2009, (Édition princeps : Éditions marocaines et Internationales, Tanger, 1964).

I. *Les circonstances historiques de la confusion identitaire des juifs marocains à l'heure du protectorat*

L'existence du judaïsme au Maroc remonte à environ trois mille ans, une existence qui risque de prendre fin incessamment. Les membres de la communauté juive marocaine quittent de plus en plus le pays au cours du XXème siècle et ce pour plusieurs raisons : politique, religieuse, historique… Leurs départs sont souvent interprétés par le manque de tolérance des musulmans ou le devoir d'aller habiter la terre sainte. Ce n'est pas tout à fait vrai. Le cycle des départs en masse soit pour la France, le Canada ou pour Israël trouve sa justification dans le chamboulement des valeurs causé par l'avènement du protectorat au Maroc en 1912. Robert Assaraf atteste que « l'instauration du protectorat français sur la plus grande partie du Maroc marque indéniablement un tournant dans l'histoire du judaïsme marocain, en général[8] ». Un changement caractérisé par l'accession au trône de Moulay Youssef (1912-1927) et le déplacement de la capitale du pays de Fès à Rabat, la capitale actuelle.

De prime abord, ces différents changements semblent s'inscrire dans le cours de l'Histoire et n'impactent en rien la vie de tous les jours de la communauté juive marocaine, qui, travaillant essentiellement avec la cour, s'est vue contrainte d'opérer une migration interne vers les métropoles côtières Rabat et Casablanca et pour certains, le choix a été porté sur la migration définitive vers la France ou carrément Israël. Et Assaraf de donner l'exemple des artisans de la communauté juive de Fès qui ont vécu des moments difficiles suite à ce changement politique. C'est ainsi qu'il atteste :

> Pour les juifs, cette décision eut des répercussions immédiates et importantes. Bon nombre d'artisans fassis travaillaient principalement, si ce n'est totalement, pour la Cour, et furent donc contraints de s'installer à Rabat, provoquant le départ des éléments les plus fortunés et les plus influents de la communauté de Fès[9].

Le protectorat a également facilité à la communauté juive la sortie des *mellahs*[10] sous prétexte de leur insalubrité puis leur installation dans les quartiers européens. Une démarche humanitaire à première vue, mais le

[8] Robert Assaraf, « Les débuts du protectorat français entre statu quo et marche vers la modernité », dans *Éléments pour l'histoire des juifs de Rabat et Salé*, CRJM, Éditions et impressions Bouregreg Communication, 2011, p. 183.
[9] Robert Assaraf, *op.cit.*, p. 184.
[10] Quartiers exclusivement juifs.

mellah a permis à des générations de sauvegarder une civilisation millénaire. Le changement du mode de vie ne sera pas sans effets secondaires. La preuve, la France a naturalisé la quasi-totalité de la communauté juive certes, mais ne l'avait-elle pas amadouée auparavant en lui offrant certains privilèges jusque-là prohibés ? La résidence dans les quartiers européens des villes marocaines, l'alphabétisation de tous, l'accès aux soins médicaux, l'adoption des codes vestimentaires des colons. Autant de valeurs européennes appropriées par la communauté juive marocaine qui lui ont coûté la remise en cause de sa marocanité par ses compatriotes musulmans qui ne voyaient en elle désormais que « des traitres qui profitaient du colonialisme alors que la majorité arabe, elle, en pâtissait[11] ».

En renonçant au mellah, plusieurs membres de la communauté juive ont délaissé les pratiques religieuses et ne les ont observées que pour un mariage ou un rassemblement, la synagogue se trouvant au *mellah*. Jo Goulven s'indigne de voir « combien les jeunes gens délaissent l'instruction religieuse et les synagogues. Ceux-ci ne savent même plus lire l'hébreu et au point de vue des prières et des rites, ils se bornent à en reconnaître les parties principales[12] ». Pire encore, Jo Goulven constate que même l'habit traditionnel cède le pas à celui européen. Il le signale dans son ouvrage susmentionné en indiquant que

> l'influence de la civilisation européenne est très sensible à cet égard sur les jeunes filles, on peut remarquer aujourd'hui, à l'occasion de certains mariages, l'abandon du costume traditionnel qui, cependant, se passait de mère en fille et se prêtait également aux amies de la famille. C'est là un fait regrettable dû à une évolution très rapide et trop superficielle qui risque de rendre comique une des plus belles cérémonies de la loi juive[13].

Bref, l'avènement du protectorat au Maroc a précipité, entre autres, le relâchement des mœurs et de la foi, le délaissement de la calotte et la lévite. La langue hébraïque a été recalée au profit de celle française, signe d'une émancipation intellectuelle et morale. Le colonialisme a utilisé la communauté juive marocaine en faisant valoir chez elle le sentiment ethnique sur celui patriotique et ce, pour scinder l'opinion publique marocaine et régner en maître.

---

[11] Charles Cohen, « "Juif arabe" : une identité confisquée », <https://harissa.com/news/article/%C2%AB-juif-arabe-%C2%BB-une-identit%C3%A9-confisqu%C3%A9e> consulté le 18/09/19.
[12] Jo Goulven, *Les Mellahs de Rabat Salé*, Paris, Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 1927, p. 155.
[13] *Ibid.* pp. 112-113.

Les partances pour l'étranger se suivent et se succèdent. 50000 départs en 1960, plus de 36000 en 1963 et, suite à la guerre de six jours qui provoqua un gouffre dans les rapports musulmans / juifs, une vague humaine de juifs marocains a quitté le pays, qui pour aller en Israël et qui pour terminer ses études en France ou au Canada, les jeunes en l'occurrence.

Les *mellahs* vidés de leurs habitants, il ne reste pour le Maroc de ses juifs que leur patrimoine à conserver « pourtant la judéophobie, dans sa forme la plus extrême, ne vient pas des pays arabes. Tous les historiens dignes de ce nom, s'accordent aujourd'hui sur ce point[14] ». Les manifestations culturelles dédiées à la culture juive marocaine transmises dans les chaînes nationales, les festivals de la Tolérance et des Alizés organisés annuellement, les lieux de culte présents dans la majorité des villes marocaines et bien entendu la création du musée du judaïsme marocain (CCJM) en 1997 à Casablanca qui, rappelons-le, est une expérience unique dans le monde arabe ; la bonne volonté est patente. Reste la transmission de cette culture aux générations montantes et ceci est la tâche des intellectuels, les universitaires en particulier, du fait que nous pensons que la transmission est d'abord une affaire d'enseignement.

II. *La mission des intellectuels marocains*

Nous avons choisi de définir, avant toute analyse, la notion d'interculturalité pour asseoir le champ définitoire de notre propos, qui consiste à trouver une issue favorable à un phénomène culturel en voie de disparition : consolider le levier juif marocain – un des constituants de l'identité marocaine – de manière pratique dans le paysage interculturel marocain. À en croire Paul Ricœur[15], le fait interculturel résulte de l'expérience vécue avec l'altérité. Cette rencontre ne se passe pas toujours dans la douceur. L'Histoire de l'humanité en est l'exemple : fratricides sanguinaires, conflits linguistiques (cf. Tour de Babel, croisades, découverte de l'Amérique…) Que l'enjeu soit de nature affective, linguistique, religieuse ou politique, le Moi prévaut souvent à l'Autre qui se réduit au rôle de projecteur de notre identité. Cette conception atomiste partagée par Ricœur et Tylor[16]

[14] Charles Cohen, « "Juif arabe" : une identité confisquée », <https://harissa.com/news/article/%C2%AB-juif-arabe-%C2%BB-une-identit%C3%A9-confisqu%C3%A9e> consulté le 18/09/19.
[15] Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990.
[16] Edward- Burnett Tylor, La *civilisation primitive*, volume 2, Rein Wald, 1876-1878.

est loin de favoriser la « multiculturalité » qui caractérise le Maroc actuel par exemple, encore moins « l'interculturalité » à laquelle il aspire en ce début de XXIème siècle. Les deux concepts ne sont pas contradictoires. La « culture » étant leur point d'intersection, est à comprendre dans le sens que lui attribue Didier Silva :

> une formation sociale et intellectuelle d'un individu (culture a la même racine que culte et implique un respect religieux de la tradition). Forme de civilisation : "une culture". On distingue plusieurs types de culture, en ce sens que chaque société possède ses institutions particulières qui expriment en général son passé spirituel. Mais la notion de culture garde toujours un sens normatif et est synonyme d'humanisme : on ne parle pas de culture barbare (fondée sur la violence), mais de culture indienne, ou chinoise, qui s'expriment aussi bien dans leurs mœurs policées que dans leurs acquis culturels proprement dit[17].

L'on déduit des propos de Silva que la culture est un processus de formation, d'acquisition qui façonne à la longue la vision du monde de l'individu. Malinowski[18], quant à lui, associe culture à nature et la définit d'abord comme la satisfaction de ses propres besoins. D'où la nécessité d'une recherche linguistique pour mettre la lumière sur ce concept aux connotations subjectives.

De prime abord, le préfixe issu du latin *inter* associé à l'adjectif *culturel* nous interpelle. Cet agencement exprime la réciprocité, l'action mutuelle dans les contacts entre différentes cultures ethniques et sociales et exclut de facto toutes formes discriminatoires basées sur la hiérarchie voire sur la domination qui caractérisent plusieurs sociétés actuelles, dans une indolence et une désaffection totale des droits de l'homme qui garantissent l'égalité entre êtres humains indépendamment de leurs couleurs, de leurs races et de leurs religions.

Le propre d'une société interculturelle serait le renoncement à l'ethnocentrisme. Il faudrait arrêter de privilégier les normes et valeurs de sa propre société ou communauté et s'ouvrir sur l'Autre. Ce rôle devrait être joué principalement par les intellectuels, les universitaires notamment. Or, et à considérer le paysage interculturel marocain actuel, il semble que tout reste encore à faire pour donner à la culture juive marocaine, à l'instar de la culture amazighe, la place qui lui revient.

---

[17] Didier Silva, *Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, 1994, p. 53.
[18] Bronislav Malinowski, *Une théorie scientifique de la culture*, traduction française chez Maspero, 1968, p. 39.

La volonté politique est là. Sa majesté le roi Mohammed VI a réhabilité le levier juif marocain en le rehaussant à une composante intrinsèque à l'identité marocaine comme celle amazighe, hassani ou encore, arabo-musulmane. Dans cette mouvance, « l'application de la constitution de 2011 a permis des avancées politiques internes. Dans la continuité, le souverain a préservé l'équilibre entre les différentes composantes culturelles et ethniques du pays, intégrant l'altérité comme une richesse nationale[19] ».

C'est peut-être dans la mise en pratique de cette nouvelle constitution que le bât blesse. Il s'agit d'une mission délicate que celle de réorganiser la scène culturelle marocaine en réajustant les contenus des programmes scolaires et universitaires et en les adaptant à l'essence de la Nouvelle constitution, sans heurter les sensibilités des uns ou des autres.

Le Maroc a besoin de tous ses intellectuels pour se charger de cette mission, capables d'aller au-delà du simple établissement d'état des lieux, certainement pas des intellectuels comme ceux décrits par Finkielkraut. Ce dernier pense qu'« à l'encontre des doctrinaires de l'expansion coloniale, ces prosélytes de l'identité culturelle ne rejettent pas l'Autre hors de l'humanité pensante, ils en font […] le représentant d'une autre humanité[20] » qu'ils baptisent intellectuels de nouvelle droite « bardés de références ethnologiques, armés de citations trouvées dans les œuvres de Lévi-Strauss, de Leach, de Berque, de Jaulin […] que ses diverses versions sont séparées les unes des autres par un abîme infranchissable, et qu'il n'existe pas de critère universel à l'aune duquel on pourrait juger ou hiérarchiser leurs accomplissements[21] » du fait qu'ils posent « comme postulat politique général que l'humanité existe au pluriel[22] ».

Le paysage culturel tel qu'il se présente est bien connu de tous. Les uns comme les autres font des initiatives : des festivals, des colloques, des tables rondes avec de grands noms à l'affiche.

De belles rencontres, de beaux discours auxquels nous reprochons quand-même leur caractère élitiste. Ce que nous voulons aujourd'hui, c'est une culture qui représenterait toutes les composantes sociétales et qui serait avant tout accessible au grand public. Nous faisons fi des conclusions de Poniatowski qui a déclaré un jour que « c'est une tragique illusion que de vouloir faire coexister dans un même pays des communautés ayant des civilisations différentes. L'affrontement est alors inévitable. Les

[19] Raphaël Devico, *Juifs du Maroc, des racines et des ailes ?*, *op.cit*., p. 425.
[20] Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée,* Folio, Essais, 1987, p. 122.
[21] *Ibid*., p. 123.
[22] Robert Jaulin, « Le Totalitarisme raciste », dans *Éléments,* n° 33, fév-mars, 1980, p. 15.

grands conflits ne sont pas des conflits de race, mais de croyance et de culture[23] ». Nous pensons que la culture individuelle de chaque groupe ne pourrait ni fondre ni se confondre avec les autres cultures des autres communautés coexistantes. Nonobstant, une mise en commun reste envisageable du moment que la nouvelle constitution le permet et que les conditions sociales actuelles sont optimales. Se posent alors les problèmes de sensibilisation et de transmission d'un contenu mémoriel impératif à l'accomplissement de l'identité socioculturelle marocaine actuelle.

Certains penseront que le choix éthique devrait triompher de celui ethnographique car ils supposent comme Régis Debray que « les personnes ouvertes aux autres cultures sont […] des personnes qui résistent vainement à la suprématie de l'inconscient collectif. Elles censurent leur instinct et s'imposent un apprentissage de relativité susceptible de craquer à tout instant[24] ». Ce n'est pas toujours vrai. Si nous proposons que les enseignants universitaires dont le domaine de recherche concerne l'Interculturel s'en chargent, c'est que nous supposons qu'ils ont des connaissances des lettres, des sciences humaines et sociales et des langues, de par leur casquette d'andragogue. De telles qualités professionnelles serviront à coup sûr dans l'élaboration des corpus scolaire et universitaire véhiculant les valeurs culturelles d'une société donnée.

Nous convoquons encore une fois le signataire de *La Défaite de la pensée* pour qui le citoyen postmoderne doit s'éclater car selon lui

> s'éclater est le mot d'ordre de ce nouvel hédonisme qui rejette aussi bien la nostalgie que l'auto-accusation. Ses adeptes n'aspirent pas à une société authentique où tous les individus vivraient bien au chaud dans leur identité culturelle, mais à une société polymorphe, à un monde bigarré qui mettrait toutes les formes de vie à la disposition de chaque individu[25].

Dans cette mouvance, et pour aider les jeunes marocains à appréhender toutes les formes culturelles qui composent leur monde, les universitaires doivent agir en force. Le module interculturel par exemple est un cours à privilégier dans tous les établissements universitaires.

D'autres feront valoir le volet esthétique dans l'enseignement de l'interculturel. Ils pensent que l'on peut transmettre des valeurs éthiques par l'étude d'une langue étrangère : saisir les valeurs de la France à travers la

[23] Michel Poniatowski, *Paris-Match*, 8 novembre 1985, cité par Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, *op.cit.*, p. 123.
[24] Régis Debray, *Critique de la Raison politique*, Gallimard, 1981, p. 206.
[25] Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, *op.cit.*, p. 150.

langue française par exemple. Cette démarche est caduque dans le cas de l'enseignement de la culture judéo-marocaine à des marocains.

À notre avis, il serait judicieux d'intégrer un enseignement pratique et dans nos grandes écoles et dans nos universités pour une sensibilisation interculturelle à même de décoder les messages lancés par les citoyens marocains d'origines ou de confessions différentes et y répondre de façon opportune. Si le module de l'Interculturel, entre autres, a pour mission de préparer le citoyen marocain à la prise de conscience de la diversité culturelle marocaine et à l'adoption de comportements civilisés et appropriés vis-à-vis de l'autre, s'il est en mesure de préparer également l'élite estudiantine marocaine aux fonctions de dirigeants et de décideurs dans un contexte de mondialisation, il n'en demeure pas moins que la pédagogie de l'interculturel, puisqu'il s'agit d'acquérir ce type de compétences via l'enseignement, est perçue par les spécialistes comme une activité corollaire à l'enseignement des langues étrangères. Il n'est que de lire De Carlo pour s'en convaincre :

> Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. L'objectif n'est donc pas uniquement pragmatique – offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente et interagir avec des étrangers –, il est aussi et surtout formatif, à savoir développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, qui aide l'élève à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente[26].

Willems, quant à lui, pense que « les éléments curriculaires traditionnels tels que les connaissances linguistiques et pragmatiques sont subordonnés à la compétence communicative interculturelle[27] ». Le premier parle de culture en termes de connaissances à pourvoir aux enseignés, le second y voit un processus communicationnel.

La mission des intellectuels marocains, les universitaires en l'occurrence, est de mettre en œuvre un dispositif didactique tripartite où la sensibilisation aux autres cultures serait la première étape de « conscientisation culturelle »

[26] Maddalena De Carlo, *L'interculturel*, Paris, CLE – International, coll. « Didactique des langues étrangères » dirigée par Robert Galisson, 1998, p. 44.
[27] Gérard M. Willems, *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Étude de référence, Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe, 2002, p. 10.

basée sur la compréhension. La phase médiane serait « l'appropriation critique » ayant pour crédo d'appréhender l'Autre pour mieux se connaître. Il s'agit d'accepter l'Altérité puis essayer d'interpréter ses valeurs cultuelles et culturelles par rapport aux croyances personnelles. L'étape finale, quant à elle, concerne la compétence transculturelle. L'enseignant devrait être en mesure d'amener ses étudiants à intégrer le respect de l'Autre et de ses valeurs comme une valeur personnelle.

Pour ce faire, l'enseignant universitaire exploitera l'approche interculturelle capable d'analyser les interactions culturelles dans leurs acceptions les plus larges et qui définissent l'essence même de l'humanité, à savoir les cultes, les us, les rites…

Il faut dire qu'il n'y a pas d'*Orientations Pédagogiques* (du moins au Maroc) pour le niveau universitaire pour cadrer l'enseignement de l'interculturel. Le syllabus du cours est élaboré par le professeur lui-même selon sa formation, ses lectures, son milieu social, son goût… Bref, selon son entendement du concept. Pour les niveaux du collège et du lycée marocains, les différents guides pédagogiques du professeur signalent l'importance de l'enseignement de l'interculturel sans pour autant donner un descriptif clair des cours. Nous y retrouvons une présentation laconique du rôle de l'enseignant : vulgariser, guider, animer, gérer les conflits. Des options basiques chez tous les professeurs !

La nature pluridisciplinaire de la culture exige de l'enseignant d'aborder les phénomènes culturels dans leurs complexités : la culture marocaine est le fruit du brassage de plusieurs appartenances – ethnique, religieuse, linguistique, raciale – mais aussi de sous-groupes – les amazighs, par exemple, se subdivisent en trois catégories (les amazighs du Moyen Atlas / les rifains du Nord / les chleuhs du Souss). De même pour les juifs marocains (les juifs présents au Maroc depuis l'époque de Salomon[28] et « berbérisés » par la suite / ceux en provenance d'Espagne venus au cours des XIVème et XVème siècles après la chute de l'Andalousie).

En définitive, la mission des intellectuels marocains n'est pas de tout repos, tout reste à faire comme nous l'avons déjà dit auparavant surtout si nous prenons en compte le contexte politique mondial et nous sommes sommés de le considérer. Dans un monde où la globalisation est le mot d'ordre, l'étude de l'interculturel s'annonce comme une nécessité voire une priorité nationale. L'interculturalité est la seule vertu à avoir raison d'un monde multiculturel et polyglotte.

[28] Pierre Flamand, *Diaspora en terre d'Islam, Les communautés israélites du sud marocain*, Casablanca, Imprimeries réunies, 1960, p. 60.

III. *L'enseignement du texte littéraire, la voie suprême de la transmission de la culture*

L'enseignement du texte littéraire trouve sa légitimité dans l'exploitation de la langue, l'agencement des idées mais aussi dans la dimension culturelle. Besse considère « qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres[29] ». Abdallah-Pretceille et Porcher épousent également cette idée. Ils déclarent que « le texte littéraire, production de l'imaginaire, représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même[30] ».

Les deux signataires susmentionnés s'accordent donc à dire que la compréhension d'un texte littéraire donné passe par le discernement de la dimension culturelle dans laquelle il s'inscrit.

La consolidation du levier culturel juif marocain dans l'éduction culturelle de notre pays est un challenge à relever. Nous proposons l'intégration de textes attestant de la culture juive marocaine dans les cursus scolaires au même titre que ceux relatifs à la culture amazighe ou hassani.

Aussi, allons-nous suggérer quelques exemples d'œuvres littéraires d'auteurs juifs marocains ou d'œuvres traitant de l'identité juive marocaine comme corpus potentiel du module de l'interculturel à enseigner à l'université.

La production littéraire juive marocaine[31] a toujours été présente sur la scène intellectuelle du Maroc celle d'expression française notamment. Nous y dénombrons des romanciers, des poètes, des essayistes, des conteurs. Nous citons quelques-uns à titre d'exemples : le recueil de contes de Bouganim Ami[32] *Récits du Mellah*, le recueil de poésies *Éclats* de Isaac Benchetton[33] ou encore le roman de Paule Darmon[34] *Baisse tes yeux Sarah* et bien d'autres[35].

---

[29] Henri Besse, « Éléments pour une didactique des documents littéraires », dans Jean Peytard, *Littérature et classe de langue*, Hatier-Crédif, 1982, p. 7.
[30] Martine Abdallah-Pretceille; Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, 1996, p. 138.
[31] Hind Lahmami, *L'Écriture subversive contemporaine, Essai sur l'œuvre de Marcel BENABOU,* thèse de doctorat, Université Moulay Ismaël, Meknès, 2006.
[32] Ami Bouganim, *Récits du Mellah*, Paris, Lattès, coll. « Judaïques », 1981.
[33] Isaac Bencheton, *Éclats*, Paris, l'Harmattan, 1988.
[34] Paule Darmon, *Baisse les yeux Sarah*, Paris, Grasset, 1980.
[35] Voir aussi : Nelcya Delanoe, *La Femme de Mazagan*, coll. « Mémoire vive », Paris, Seghers, 1989.

Ces différentes œuvres littéraires traitent majoritairement de la tradition juive séfarade. Ces textes font le compte des espoirs, des désillusions, de la nostalgie vécus par la communauté ayant quitté le Maroc. Les auteurs, eux, semblent soucieux du risque de disparition qu'encoure la mémoire juive séfarade. La femme juive comme auteure réclame son droit à l'émancipation, le cas d'Elisa Chimenti[36].

De plus, certains écrivains proposent des récits d'obédience politique où il est question de relations judéo-arabes comme *Le Retour d'Abou El Haki*[37] d'Edmond Amran El maleh.

Enfin, d'autres auteurs se sont attelés à l'étude du langage comme dans *Rubrique mots divers*[38] de Sami Hatchuel où il est question d'analyse de différentes composantes linguistiques. De même pour *Éclats* d'Isaac Bencheton, un recueil de poèmes incongrus truffés de jeux de mots.

En somme, les productions littéraires de juifs marocains ou les œuvres littéraires qui ont pour objet la culture juive marocaine relèvent de plusieurs genres et analysent deux notions principales – l'histoire et l'identité – et se basent sur la mémoire collective.

L'exemple que nous avons choisi d'analyser est un recueil de contes, *Le Sortilège et autres contes séphardites*[39] d'Elisa Chimenti. La conteuse nous y peint un tableau qui se veut un « reflet » du réel, à travers des contes où des personnages font preuve de courage, d'abnégation, de fidélité et d'attachement aux origines. Les personnages se joignent dans des traits communs, des quêtes communes, des perceptions communes, des psychologies communes, d'où les thématiques de l'attachement à la race et à la foi, le culte du fantastique à travers les saints et les superstitions, la perception des relations maritales et familiales. L'affirmation identitaire règne en maître dans ces contes qui traduisent un attachement solide, rigide, irrévocable, ancré au plus profond d'une minorité qui concrétise l'idée du « groupe dans le groupe ». Dans l'avant-propos de son recueil, Chimenti souligne que ses contes sont à l'image de la vie que menaient les israélites du Maroc. Une vie en commun, des relations de respect, d'amitié, de bon voisinage et même d'amour entre les jeunes des communautés musulmane, juive et chrétienne, des croyances superstitieuses dans les sorts maléfiques, dans les génies, dans le pouvoir des saints. Bref, Chimenti retrace la vie des

[36] Elisa Chimenti, *Èves marocaines*, Tanger, Ed. Internationale, 1934.
[37] Edmond Amran Elmaleh, *Le Retour d'Abou El Haki*, Grenoble, La pensée sauvage, 1990.
[38] Sami Hatchuel, *Rubrique mots divers*, Paris, Ed. Caractères, 1984.
[39] Elisa Chimenti, *Le Sortilège et autres contes séphardites*, *op.cit*.

juifs sépharades installés aux *mellahs* de Fès, Marrakech, Tanger et Ksar-el Kabîr.

Plusieurs contes illustrent le culte des saints et la croyance dans les superstitions chez les marocains sépharades. Ainsi, le conte intitulé *Sortilège* raconte l'histoire d'un jeune rabbin, beau, intelligent, issu d'une famille riche fassie et il est surtout très attaché aux enseignements talmudiques. Aaron Cohen, un jeune rabbin marocain avide de savoir et désintéressé des jeunes filles de sa communauté qui fut victime d'un mauvais sort. Dans ce conte, on y apprend que les sépharades marocains croient en le pouvoir des sorts / de la magie. Ils font appel aux saints (toujours en vie et même après la mort) pour leur venir en aide et ils pensent que les offrandes sont un remède efficace contre la magie. Enfin, les femmes sépharades sont superstitieuses alors que les hommes consacrent leur temps à l'étude du texte sacré et sont donc plus attachés à la race et à la foi.

Le conte intitulé *Sarita Benzaquen* relate l'histoire d'une jeune fille sépharade dont la beauté coupait le souffle. Elle se savait belle et se réjouissait des compliments qu'on lui faisait à longueur de journée tout en se méfiant de ceux des Goyim (musulmans et chrétiens).

Sarita est l'exemple des femmes sépharades qui avaient la latitude de se promener en toute liberté dans les lieux publics des villes marocaines sans forcément être accompagnées par un homme. La liberté du culte est assurée à tous et à tout moment de la journée. Le point de vue change d'une communauté à l'autre : les juifs dénigrent les mariages avec les goyim alors que pour l'homme musulman, la possibilité de se marier avec une juive est une probabilité non exclue.

Dans le conte *Comment Don Messaoud le banquier recouvra la vue par la grâce de Dieu et l'intervention de Rabbi Imran d'Ouezzane,* il s'agit d'un riche banquier du nom de Messaoud qui fit un rêve, il aurait été interpellé par le Saint Rabbi Imran qui lui demanda de se rendre devant sa tombe. Convaincu de répondre à l'appel du Saint, le banquier fit ce voyage. Chimenti nous rapporte qu'en ce temps-là, le culte des saints était fort répandu chez les musulmans et les juifs du Maroc.

En effet, les juifs sépharades croient dans les rêves prémonitoires, dans le pouvoir des saints et dans les miracles (recouvrir la vue après une *ziara*[40]). Ils ont des saints en commun avec les musulmans auxquels ils apportent des offrandes. Ils peuvent recourir à l'aide d'un musulman, aux chorfas (les descendants du prophète Mahomet) surtout, si besoin se fait sentir.

[40] Visite d'un Saint.

Dans *Honnête comme Ayouch*, on apprend que les sépharades étaient des associés des musulmans dans le commerce et les affaires. Certains d'entre eux avaient pour amis intimes des musulmans. Ils comprenaient le besoin de culte des musulmans sans faire preuve de fanatisme et ils pouvaient se confier les uns les autres, des secrets, de l'argent. Le conte atteste de la confiance totale du musulman dans le juif Ayouch et de l'honnêteté de ce dernier.

Dans *Les Maisons de Siscou*, Elisa Chimenti met la lumière sur quelques métiers de prédilection auxquels s'adonnaient les juifs sépharades : la vente et l'achat du mobilier de seconde main, les antiquités et l'immobilier. Riches ou pauvres, les sépharades sont des gens superstitieux (sacrifier une bête au seuil d'une nouvelle maison / laisser une maison inachevée). Ils croient dans le pouvoir des mêmes génies que les musulmans comme le spectre des eaux Aicha Candicha.

Le conte *Rahma Azulay*, laisse entendre que la religion juive autorise les veuves à se remarier. Les sépharades croient dans le mythe de l'enfant endormi et dans la possibilité de son réveil. Ils croient que la stérilité est un sort maléfique qui peut être vaincu par la magie. Ils partagent avec les musulmans marocains des expressions métaphoriques (ouvrir la ceinture d'une femme stérile lui permettra de tomber enceinte).

Enfin le conte *L'Enfant mbeddel* (changé) décrit les différents dangers que courent les nouveaux nés avec les génies. Les sépharades rattachent tous les maux qui touchent leurs nouveau-nés à l'intervention des génies. Comme les musulmans superstitieux, ils pensent que le nouveau-né peut être en danger, voire risque d'être changé par l'enfant d'un génie (le mythe du *mbeddel*). Les sépharades plaçaient leurs nouveau-nés sous la protection des descendants des saints musulmans (les Chorfas). Ils connaissent également les antidotes de la magie et réservent pour chaque génie un comportement spécial : eau de rose, bracelet en cheveux, voile noir.

Le recueil de Chimenti susmentionné constitue pour nous un corpus idoine pour faire connaître les spécificités qui caractérisent nos compatriotes juifs marocains, comprendre quelques traits de leur culture, la comparer avec la culture des autres ethnies marocaines arabe, amazighe, hassani et de là, envisager un dialogue interculturel dans le respect et la tolérance. Abdallah-Pretceille nous rappelle dans ce sens que « la responsabilité de l'individu envers autrui ne relève pas uniquement de l'ordre juridique mais d'une éthique personnelle, d'une éthique de l'altérité qui ne peut plus se penser à partir de la logique du Même, mais à partir de l'Autre dans sa totale liberté et responsabilité[41] ».

[41] Martine Abdallah-Pretceille; Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*,

Pour s'ouvrir à l'Autre et au monde, toutes les approches sont efficaces quand elles sont utilisées de concert avec celle interculturelle. Le but étant la réussite de la communication interculturelle, qui requiert, en sus des compétences linguistiques, un bon décryptage des attitudes, des systèmes de valeurs, des comportements, somme toute du contexte culturel de l'interlocuteur, et Collès d'attester que « le texte littéraire est comme un regard qui nous éclaire, fragmentairement, sur un modèle culturel. La multiplicité des regards nous permettra de cerner petit à petit les valeurs autour desquelles celui-ci s'ordonne[42] ». Le texte littéraire demeure un support incontournable dans l'éducation interculturelle des étudiants car il offre des situations culturelles authentiques qui permettent le rapprochement progressif des visions du monde. De plus, il incite à la réflexion et invite le lecteur à s'identifier aux personnages. L'identification assure à son tour le passage en douce à la réalité et donc à la probabilité d'expérimenter par soi-même les situations de communication proposées par l'œuvre littéraire.

L'accompagnement des étudiants par leurs professeurs pour interpréter, rectifier, recadrer les faits culturels contenus dans le texte littéraire, changer leurs représentations péjoratives de la culture en question (juive par exemple), dissiper tout malentendu ou amalgame avec les problèmes du proche orient est primordial et seul garant de la reconsidération de la culture de l'Autre.

Conclusion

En définitive, la présence multiséculaire des juifs dans notre pays est un fait admis par tous les documents historiques. Leurs départs pour l'Europe, l'Amérique et Israël participent à l'oubli de leur existence dans notre pays. La survie du patrimoine culturel qui découle de la cohabitation des juifs, des arabes et amazighs musulmans au Maroc dépend désormais de la bonne volonté d'une élite intellectuelle puisque la volonté politique y est et est franchement exprimée dans la Nouvelle Constitution de 2011. Les universitaires sont appelés à ajouter leur pierre à l'édifice. Le texte littéraire judéo-marocain peut constituer un support didactique propice à la prise de conscience de la multiculturalité marocaine et à l'engagement d'un dialogue interculturel. L'apport de l'enseignement du texte littéraire à l'affirmation

op. cit., p. 131.

[42] Luc Colles, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994, p. 20.

de l'identité culturelle des étudiants n'est plus à démontrer surtout quand l'enseignant universitaire veille à la gestion des malentendus culturels imprévisibles. La compétence interculturelle se construit avec la lecture fréquente des œuvres littéraires. Ces dernières transfèrent une image de l'Autre, de ses comportements, de ses traditions, de ses croyances et de ses ambitions.

L'enseignement de l'interculturel est appelé à devenir l'une des priorités de notre pays qui connait des avancées politico-économiques fort intéressantes. Cette énergie et cette vivacité doivent être investies dans les cursus scolaire et universitaire, tous cycles confondus.

Répéter les mêmes corpus, ressasser les mêmes démarches, se cantonner dans des discours institutionnels parfois confus et prôner l'exhaustivité des savoirs et des connaissances au détriment d'une démarche participative impliquant les intéressés sont autant de barrages qui bloquent la révolution de l'enseignement de l'interculturel au Maroc. Il s'ensuit une incapacité de rattraper les systèmes éducatifs occidentaux.

Enfin, par le présent article, nous voulons initier les jeunes marocains au raisonnement critique en leur assurant un contact permanent avec des textes littéraires d'obédience interculturelle dans un cadre officiel, de l'université s'entend.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine ; Porcher, Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur, 1996.

Assaraf, Robert, *Éléments pour l'histoire des juifs de Rabat et Salé*, CRJM, Éditions et impressions Bouregreg Communication, 2011.

Benabou, Marcel, *Jacob, Menahem et Mimoun, Une épopée familiale*, Paris, Seuil, 1995.

Bencheton, Isaac, *Eclats*, Paris, l'Harmattan, 1988.

Besse, Henri, « Éléments pour une didactique du texte littéraire », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif, 1982.

Bouganim, Ami, Récits du Mellah, Paris, Lattès, coll. « Judaïques », 1981.

Chimenti, Elisa, *Éves marocaines*, in *Elisa Chimenti Anthologie*, Éditions Du Sirocco, Sensu Unico Editions, 2009. (Édition princeps : Éditions marocaines Internationales, Tanger, 1934).

Chimenti, Elisa, *Le Sortilège et autres contes séphardites*, in *Elisa Chimenti Anthologie*, Éditions Du Sirocco, Sensu Unico Editions, 2009. (Édition princeps : Éditions marocaines et Internationales, Tanger, 1964).

Cohen, Charles, « “Juif arabe” : une identité confisquée », <https://harissa.com/news/article/%C2%AB-juif-arabe-%C2%BB-une-identit%C3%A9-confisqu%C3%A9e>, consulté le 18/09/19.
Colles, Luc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994.
Darmon, Paule, *Baisse les yeux Sarah*, Paris, Grasset, 1980.
Debray, Régis, *Critique de la Raison politique,* Gallimard, 1981.
De Carlo, Maddalena, *L'interculturel*, Paris, CLE – International, coll. « Didactique des langues étrangères » dirigée par Robert Galisson, 1998.
Delanoe, Nelcya, *La Femme de Mazagan*, coll. « Mémoire vive », Paris, Seghers, 1989.
Devico, Raphael, *Juifs du Maroc, des racines ou des ailes ?*, Paris, 2015.
Elmaleh, Edmond-Amran, *Le Retour d'Abou El Haki*, Grenoble, La pensée sauvage, 1990.
Finkielkraut, Alain, *La Défaite de la pensée,* Folio, Essais, 1987.
Flamand, Pierre, *Diaspora en terre d'Islam, Les communautés israélites du sud marocain*, Casablanca, Imprimeries réunies, 1960.
Goulven, Jo, *Les Mellahs de Rabat Salé*, Paris, Librairie Orientaliste Paul Geuthner, 1927.
Hatchuel, Sami, *Rubrique mots divers*, Paris, Ed. Caractères, 1984.
Jaulin, Robert, « Le Totalitarisme raciste », dans *Éléments*, n° 33, fév-mars 1980.
Julia, Didier, *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse, 1994.
Kenbib, Mohammed, *Juifs et Musulmans au Maroc*, *1859-1948*, *Contribution à l'histoire des relations intercommunautaires en terre d'Islam,* Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, série : Thèses et mémoires, n° 21, 1994.
Lahmami, Hind, *L'Écriture subversive contemporaine, Essai sur l'œuvre de Marcel Benabou,* thèse de doctorat, université Moulay Ismaël, Meknès, 2006.
Miravète Sébastien; François Arnaud, *Le Pédagogue et le philosophe, Robert Kadouch et la conductibilité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Esthétiques et philosophie », 2016.
Willems, Gérard-M., *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle*, Étude de référence, Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe, 2002.

S. Seza Yilancioğlu[1]

Hybridité culturelle chez Maïssa Bey[2]

Abstract

Cette étude nous permet d'aborder la problématique d'interculturalité et la formation d'une nouvelle identité sur une terre musulmane-orientale sous l'influence d'une culture occidentale-chrétienne à travers les deux ouvrages de Maïssa Bey : *Entendez-vous dans les montagnes…* et *L'une et l'autre*.

Dans *L'une et l'autre*, l'écrivaine partant de ces différences entre deux espèces : le singe et le cheval, établit un lien entre deux personnes, issues de différentes cultures, nationalités et religions, obligées d'être habitantes dans le même pays. L'altérité y est examinée à travers le sexe, la nationalité, la langue, la religion. Quant à *Entendez-vous dans les montagnes…* l'hybridité culturelle s'explique par la mémoire individuelle et collective, en se référant à la guerre d'indépendance d'Algérie (1954-1962).

Mots-clés : identité, altérité, interculturalité, Maïssa Bey, hybridité culturelle

This study allows us to discuss the interculturality and the formation of a new identity in an Eastern Muslim land under the influence of a Western-Christian culture through the two works of Maïssa Bey : *Entendez-vous dans les montagnes…* et *L'une et l'autre*.

In *L'une et l'autre*, the writer starting from these differences between two species : the monkey and the horse, establishes a link between two people, coming from different cultures, nationalities and religions, obliged to live in the same country. In this work, otherness is examined through sex, nationality, language, religion. *As for Entendez-vous dans les montagnes…* cultural hybridity is explained by individual and collective memory, referring to the war of independence of Algeria (1954-1962).

Keywords : identity, otherness, interculturality, Maïssa Bey, cultural hybridity

La colonisation et le traumatisme de la guerre d'Algérie ont constitué un sujet tabou pendant environ une quarantaine d'années en France. Vers la fin du XXe siècle, les médias français commencent à s'intéresser à cette guerre. Or, le sujet post-colonial demeure un thème récurrent dans la littérature algérienne d'expression française.

[1] Université francophone Galatasaray, Istanbul. E-mail : <seza.yilancioglu@gmail.com>.

[2] Cette étude a reçu le soutien du Centre des Recherches scientifiques de l'Université Galatasaray.

Ce travail s'appuie sur l'œuvre de Maïssa Bey, dans laquelle les pensées occidentales et chrétiennes d'une part, et arabo-musulmanes d'autre part, se rencontrent en créant une hybridité culturelle. Ce travail interrogera la communication interculturelle et la formation d'une nouvelle identité sur une terre musulmane orientale sous l'influence d'une culture occidentale-chrétienne. L'interculturel implique l'idée d'inter-relations, de rapports et d'échanges entre cultures différentes. Pour cette raison, les anciens pays colonisés sont devenus une excellente piste de recherche sur l'interculturalité. Ce terme est conçu comme un objet de recherche en sciences humaines à partir de la seconde moitié du XXe siècle. Cette période correspond d'une part à l'indépendance des anciens pays colonisés, d'autre part, à une nouvelle vague socio-économique : la « migration » ; en raison des problèmes socio-économiques et politiques, les populations défavorisées ont immigré vers les pays développés et industrialisés.

Les productions littéraires des écrivains ayant subi ces mouvements sont devenues des documents incontournables en sciences humaines. La communication avec des personnes appartenant à une autre nationalité, à une autre culture pose des problèmes linguistiques et identitaires. « L'identité se trouve au point de rencontre de deux mouvements qui tendent à maintenir à la fois différence et lien, *paradigme* et *syntagme,* dimensions constitutives de l'ordre symbolique qui fonde la culture[3] ». Les phénomènes identitaires se construisent en deux dimensions : *paradigme* et *syntagme*, le premier s'appuie sur les codes sociaux (même / autre, famille / étranger, masculin / féminin, dominant / dominé, ami / ennemi) donc les contrastes inscrits dans la réalité, tandis que les signifiants du deuxième ne fonctionnent qu'« à l'intérieur d'un système de relations interculturelles qui sont déterminées par des liaisons psychologique, politique, historique, individuelle[4] ».

Les deux ouvrages de Maïssa Bey : *Entendez-vous dans les montagnes…* (2002), *L'une et l'autre* (2009) nous permettent d'envisager par le biais de l'interculturalité comment l'individu hybride est créé du point de vue racial, culturel, social, historique et identitaire. Ces ouvrages littéraires posent la question de la subjectivité hybride des personnages étant construite par différents discours identitaires : déconstruite / reconstruite.

La littérature féminine algérienne d'expression française est marquée par le contexte historique à partir des années 1980. Les écrivaines comme Malika Mokeddem, Assia Djebar et plus tard Maïssa Bey, osent s'affirmer

[3] Jean-René Ladmiral, Edmond Marc Lipiansky, *La communication interculturelle*, Paris, Belles Lettres, coll. « Traductologies », 2015, p. 124.
[4] *Ibid.*, p. 12.

dans une société patriarcale, par une prise de parole exclusivement féminine. Parmi ces écrivaines, Assia Djebar, mère-fondatrice de sa génération et ses successeurs, raconte dans un contexte hybride la colonisation française de l'Algérie : 1830-1962. Elle évoque les dates importantes de la mémoire collective et de celle qui est individuelle.

Plus tard, à la fin de la décennie de 1990, une autre voix féminine va s'élever sur la terre algérienne : celle de Maïssa Bey, dont l'enfance sera marquée par la guerre d'Indépendance (1954-1962) de son pays.

L'écrivaine consacre aux guerres en Algérie ses deux ouvrages – écrits pour être adaptés au théâtre : *Entendez-vous dans les montagnes...* (2002) et *Pierre Sang Papier ou Cendre* (2008)[5].

Quant à *L'une et l'autre,* il est le fruit d'une conférence, adressée à un public français sur le thème de l'identité. C'est un court texte autobiographique dans lequel Maïssa Bey questionne son identité nationale au miroir de l'histoire de son pays. L'Algérie après avoir été envahie vers le XIe siècle par des arabes, subit la colonisation française pendant plus d'un siècle (1830-1962). Le pays devient ainsi la charnière d'une double culture et d'une double langue[6]. Le signe de l'altérité, au début de *L'une et l'autre*, est souligné par un passage d'*Un barbare en Asie* d'Henri Michaux. Les différences entre les sexes, cultures, traditions et religions y sont métaphoriquement révélées avec leurs difficultés et leurs harmonies à travers les sentiments, les comportements entre le cheval et le singe.

L'identité et l'altérité

L'écrivaine partant de ces différences entre deux espèces, parvient à établir un lien entre deux personnes, issues de différentes cultures, nationalités et religions, ayant été citoyennes du même pays. Comme l'apparence physique entre le singe et le cheval, les différences, entre le sexe, la nationalité, la langue, la religion créent une altérité parmi les citoyens algériens lors de la colonisation.

L'écrivaine pose la question de son identité hybride : algérienne, musulmane, femme formée par une éducation française « chrétienne-occidentale »

[5] Dans *Entendez-vous dans les montagnes…*, la mémoire dont il est question est celle de la guerre d'Indépendance 1954-1962, tandis que *Pierre Sang Papier ou Cendre* raconte la mémoire d'une colonisation française de 132 ans, de 1830 à 1962.

[6] Seza Yılancıoglu, « Maïssa Bey : une voix algérienne », dans Nedret Öztokrat, Arzu Kunt (dir.), *Synergies Turquie*, Turquie, Gerflint, vol. 3/2010, p. 38.

sur sa terre natale « musulmane-orientale » car la culture française s'impose sur la culture nationale pendant la colonisation française. Ainsi, ces deux cultures, Orient et Occident, cohabitent et se regardent. L'altérité est liée à cette cohabitation culturelle dans cette société.

L'enfance de Maïssa Bey s'est déroulée pendant la guerre d'indépendance et son adolescence lors de la période de la décolonisation. Son histoire personnelle inscrite dans l'histoire de son pays est sans cesse sondée dans ses récits.

Le père de Maïssa Bey, professeur de français chargé par l'État français d'enseigner la langue du colon « français » aux enfants indigènes, deviendra un rebelle contre l'armée française. Or, c'est lui qui apprend le français à sa fille. Cette dernière, dès son bas âge, vit dans un milieu où cohabitent deux langues, deux cultures, deux modes de vie. Pour elle, le français devient une langue naturelle dans son pays natal. Son père, issu d'une famille traditionnelle et conservatrice, a achevé ses études dans une école française et a épousé une jeune fille algérienne diplômée d'une école française. Or, les écoles françaises sont refusées dans les milieux musulmans traditionnels.

Lors de la vie professionnelle, bien qu'ayant porté l'uniforme français, le père n'était pas citoyen français. À l'âge de dix ans, sa fille, future écrivaine, apprendra qu'elle ne sera pas française, quand elle aura lu la mention écrite sur la carte d'identité de son père entre les parenthèses : « *indigène musulman, non naturalisé français*[7] ».

Jusqu'à cet âge-là, Maïssa Bey s'éprouve comme française en adoptant le point de vue des autres (les colonisateurs), du groupe social (franco-algérien) qu'elle fréquente. Puisque le soi est essentiellement « une structure culturelle et sociale qui nait des interactions quotidiennes[8] » dans ce processus la séparation entre le même et l'autre (algérienne et française chez Maïssa Bey) joue un rôle fondamental. Ceci détermine « durablement la structuration des rapports entre identité et altérité[9] ». « Malgré mon jeune âge, la colonisation […] m'a amenée à la prise de conscience identitaire, culturelle[10] ».

Maïssa Bey a fait sa première rencontre avec l'« Autre » à l'âge de 7 ans dans la violence, au moment où son père fut exécuté par les soldats français dans la maison. Torture, exécution, injustice, les ennemis, les occupants, tout cela symbolise « l'Autre ». La question de « l'Autre » prendra

[7] Maïssa Bey, *Entendez-vous dans les montagnes…* France / Algérie, Éditions de l'Aube / Éditions Barzakh, 2002, Annexes 1.
[8] Jean-René Ladmiral, Edmond Marc Lipiansky, *La communication interculturelle*, *op.cit.*, p. 126.
[9] *Ibid.*, p.126.
[10] Maïssa Bey, *L'une et l'autre,* France, Éditions de l'aube, 2009, p. 37.

de l'ampleur à l'école. L'une et l'autre se trouvent à l'école française en Algérie où se produisent les antagonismes sociaux, radicaux et identitaires. L'enfant algérienne se distingue, à cause de son identité « fille de fellaga », par ses camarades françaises. Les différences culturelles qui font naître une différence entre l'une et l'autre se trouvent au niveau des contacts interculturels. Chez elle, le phénomène identitaire structure les relations interpersonnelles dans l'espace scolaire où cohabitent les deux cultures. Dans ce processus elle maintient durablement une tension et un équilibre entre similitude et altérité, unité et diversité, continuité et différenciation. Ainsi, la dialectique de l'identité et de l'altérité évolue tout au long de l'existence. « Si je m'autorise de lui, c'est pour me placer d'emblée sous le signe de l'autre, par ailleurs reconnu et avalisé par ses pairs. Pour inviter l'autre, déjà, à entrer dans le propos[11] ».

Le lien dynamique entre le Moi et l'Autre dans la citation ci-dessus est strictement lié à l'homme qui éprouve un sentiment ambivalent dans une société hybride où l'interculturalité demeure l'ordre de la vie quotidienne.

Ce dynamisme du Moi et de l'Autre s'explique d'une part par l'hybridation culturelle et le sujet hybride comme « des figures complexes de différence et d'identité, de passé et de présent, d'intérieur et d'extérieur, d'inclusion et d'exclusion[12] », et d'autre part se présente comme « un rapport dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens », comme l'a expliqué Abdallah Preteceille dans son ouvrage intitulé *L'éducation interculturelle*[13].

Entendez-vous dans les montagnes… illustre bien comment ce mouvement spatial entre les deux pays, est marqué par l'Histoire commune, par la mémoire individuelle et collective. Le titre de l'ouvrage : *Entendez-vous dans les montagnes…* rappelle une hybridation entre deux cultures, arabe / française. Celui-ci est la contraction du début du cinquième vers de la Marseillaise « Entendez-vous dans nos campagnes » et d'un chant patriotique algérien « Min Djebelina » : « De nos montagnes est venu le chant de la liberté, qui appelle l'indépendance ». Ce chant patriotique reprend ainsi l'hymne national français issu de la Révolution Française.

« C'est quelque chose d'entremêlé entre ce chant patriotique français que nous, Algériens, avons appris à notre corps défendant lorsque nous

[11] *Ibid.,* p. 11.
[12] Homi K. Bhabha, *Les lieux de la culture – Une théorie postcoloniale,* Paris, Payot, 2007, p. 29-30.
[13] Jean-René Ladmiral, Edmond Marc Lipiansky, *La communication interculturelle, op. cit.*, p. 11.

étions petits, que nous devions saluer, et notre chant à nous, que nos parents nous faisaient apprendre, le soir, quand nous étions couchés, dans le plus grand secret », dit l'auteure, dans un entretien accordé au journal *Liberté*, en 2001.

Le titre reconstitue le passé douloureux en liant intimement ces deux pays à l'image de ces deux fragments de chants issus de la Révolution Française et de l'histoire du pays. Le destin de son père, dont nous avons pris connaissance dans *L'une et l'autre,* est raconté dans une atmosphère théâtrale à la fois réelle et fictive dans *Entendez-vous dans les montagnes….*

La trame du récit

L'intrigue se passe dans un compartiment du train qui se dirige vers Marseille (le nom de la ville n'est pas explicitement précisé), entre trois personnages dont les destins vont se croiser dans des circonstances particulières. Une femme (qui appartient à la même génération que l'auteur), un homme âgé d'une soixantaine d'années – médecin et ancien militaire d'opération de pacification, originaire de Boghari (la ville où avait travaillé le père de Maïssa Bey avant d'être tué) – et dont la silhouette rappelle son père à la femme. Cette dernière a fui son pays, l'Algérie, pour échapper aux groupes terroristes des années 1990. Pendant cette décennie noire, en Algérie il existait de nombreux massacres et événements qui poussèrent la narratrice vers une douloureuse méditation.

Enfin Marie, la troisième personne, « C'est une jeune fille blonde et lisse, jeans et baskets, sûre d'elle, visiblement bien dans sa peau[14] », petite-fille d'un pied-noir. Dans ce récit, la narratrice s'identifie à l'écrivaine chez qui le sentiment de l'autre surgit quand elle a pris connaissance de la mention « non française ». C'est ainsi qu'elle a conçu sa propre individualité comme distincte et séparée des autres à travers un destin historico-politique. Ceci est éclairé dans le récit par trois personnes – trois générations : « français-algérien-pied-noir ».

Ainsi, chez elle, l'identité et l'altérité se construisent dans ce mouvement d'exclusion où elle accède à la conscience de soi, par différenciation d'autrui et assimilation au même, en se soumettant aux règles historico-politiques.

À l'issue de ce double mouvement, elle élabore une conscience précise de son identité personnelle et sociale ainsi que de son appartenance à une culture traditionnelle, distinguée de la « culture étrangère-française ».

[14] Maïssa Bey, *Entendez-vous dans les montagnes…, op.cit.*, p. 12.

Elle intériorise les représentations et les idéologies dominantes dans son milieu relatives à sa culture et à celle des autres avec tous les stéréotypes, les préjugés. Ceci est bien prouvé par la scène qui se passe dans le train.

> Des Arabes, j'en suis sûre ! Je les ai vus ! On ne devrait pas ouvrir les portes maintenant, il faut les arrêter ! Il faut les arrêter ! Il faut… Il faut les attraper ! […]
> Comment cette femme peut-elle sûre que ce sont des Arabes ? […] Évidemment, dès qu'il y a un vol, une bagarre, une agression, ça ne peut-être qu'eux. Inutile d'aller chercher plus loin. Elle essaie de se convaincre que ce ne sont pas des Algériens…[15]

Dans *Entendez-vous dans la montagne…* la guerre de libération nationale d'Algérie est interpellée 40 ans après, par le biais d'une mémoire individuelle pas encore cicatrisée, où l'assassinat du père de l'écrivain émerge lors d'un voyage imaginaire dans un compartiment du train. Ce huis-clos imaginé permet à Maïssa Bey de confronter la fille de la victime (orpheline de père) à son assassin : le militaire français.

Le récit est construit sur un axe par la binarité : le silence / la parole. D'abord tous les voyageurs se taisent ; le silence, en tant que déni, et en tant que protection, pèse tout au long du récit. Ceci rappelle les 40 années de silence entre les deux parties (France / Algérie). Puis, l'homme a envie de parler et cherche à construire et à entamer le dialogue. Enfin la femme se met à parler et ses paroles renvoient l'homme à son passé douteux. Il se penche sur les bribes de souvenirs, liés à des « opérations de pacification » auxquelles il a participé, aux côtés de l'armée française et qui le hantent depuis si longtemps. Au fur et à mesure que le train avance vers Marseille, l'histoire personnelle de la victime lui revient en mémoire.

Un récit entre réel et fiction

La photographie posée au début du récit est un document authentique et établit le lien tangible entre l'auteur et la narratrice. Or le récit est rédigé à la troisième personne « elle ». L'écrivaine use du pronom personnel « elle » pour faire parler le narrateur à la place du personnage car elle n'aurait pu raconter cette histoire cruelle de sa propre bouche. Le passage du « je » au « elle » lui permet de fictionnaliser l'événement.

[15] *Ibid.*, p. 23-25.

L'intrigue se termine ainsi, à la gare : « Quelque chose s'est dénoué en elle […]. Elle se dit que rien ne ressemble à ses rêves d'enfant, que les bourreaux ont des visages d'hommes, elle en est sûre maintenant, ils ont des mains d'hommes, parfois même des réactions d'hommes et rien ne permet de les distinguer des autres. Et cette idée la terrifie un peu plus[16] ».

L'écrivaine reconstitue ainsi ses soupçons à propos de l'autre : « l'assassinat de son père ».

Au fur et à mesure, la narratrice en restituant les doutes de l'écrivaine, s'engage dans la conversation avec le médecin qui était au service de l'armée française à Boghari, ses méfiances envers le médecin augmentent. À la fin, à la gare de Marseille, sur le quai, juste avant qu'ils se quittent, le médecin dira à la femme / la narratrice : « - Je voulais vous dire… il me semble… oui…vous avez les mêmes yeux…le même regard que… que votre père. Vous lui ressemblez beaucoup[17] ».

Les points de suspension dans la conversation du médecin signalent la vraisemblance de la situation et accréditent toute hypothèse que la fiction présente, concernant la possibilité qu'un inconnu se manifeste un jour pour témoigner devant Maïssa Bey de la mort de son père.

Nous constatons que les souvenirs personnels d'événements passés sont ressuscités à travers l'interaction et la communication directe avec d'autres personnes. Les protagonistes ont vécu dans deux pays : en Algérie et en France. Ces deux ouvrages se caractérisent par la thématisation du rapport complexe entre Histoire, fiction et autobiographie. Dans cette perspective postcoloniale, la subjectivité des personnages est étroitement liée à la relation de domination et de subordination entre les anciens colonisateurs et colonisés. Cette attache implique des répercussions encore aujourd'hui sur l'aspect interculturel et sur la formation identitaire et culturelle des ancien-ne-s colonisé-e-s.

Dans les deux récits, la mémoire qui évoque les souvenirs portant sur le temps de la guerre d'Algérie et de l'après-guerre est un thème ayant un rapport avec l'hybridité des protagonistes. L'évocation des faits et des émotions passés donne la possibilité de réarticuler et de réinterpréter le passé et parallèlement, elle donne une nouvelle signification au présent.

Les protagonistes ont des souvenirs différents par rapport à deux lieux : l'Algérie et la France. Ces lieux sont porteurs de significations à la fois

[16] *Ibid.*, p. 75.
[17] *Ibid.*, p. 77.

individuelles et collectives, significations qui divergent selon le vécu, les expériences, la mémoire et le sexe.

L'hybridation des sujets est indiquée à travers le rapport ambigu et compliqué avec les lieux réels en Algérie et en France d'une part, et d'autre part leur mémorisation et leur imagination. L'identité apparaît comme un « échangeur » qui relie et sépare à la fois et assure la communication à l'intérieur du groupe social, mélange des cultures et traditions franco-algériennes.

Bibliographie

Bey, Maïssa, *Entendez-vous dans les montagnes…*, France, Éditions de l'aube / Éditions Barzakh, 2002.

Bey, Maïssa, *L'une et l'autre,* France, Éditions de l'aube, 2009.

Bhabha, Homi K., *Les lieux de la culture – Une théorie postcoloniale*, Paris, Payot, 2007.

Ladmiral, Jean-René ; Lipiansky, Edmond Marc, *La communication interculturelle,* Paris, Belles Lettres, coll. « Traductologies », 2015.

Yilancioglu, Seza, « Maïssa Bey : une voix algérienne », dans Nedret Öztokrat, Arzu Kunt (dir.) *Synergies Turquie*, Turquie, Gerflint, vol. 3/année 2010.

Rada Tirvassen[1]

L'interculturel ou quand on apprend à la charrue à traîner les bœufs

Abstract

Cette réflexion, consacrée à la problématique de l'interculturel, part du principe que tant qu'on ne dispose pas d'outils conceptuels adéquats qui peuvent offrir une compréhension affinée d'un phénomène, on ne peut donner aux décideurs l'impression que la recherche dispose de solutions à leurs questionnements. Or, c'est tout le contraire de ce à quoi on est témoins : des pédagogues-politiques, soucieux de montrer la contribution de la science à la consolidation de l'harmonie sociale, ont aidé à la mise en œuvre de programmes visant à accroître la paix sociale en utilisant ce que peut, à leurs yeux, offrir l'interculturel. C'est une notion qui s'inspire d'une anthropologie sociale et culturelle qui fige la personne dans un groupe et qui relève d'une philosophie essentialiste. Une conceptualisation avancée de l'interculturel doit permettre aux scientifiques de dépasser les limites des conceptions biaisées des pratiques culturelles : pour le moment, les travaux consacrés à ce phénomène renforcent les simplifications qu'entraînent les stéréotypes, les catégorisations douteuses ainsi que les typifications.

Mots-clés : interculturel, stéréotypes, essentialisme, pratiques culturelles, créolisation

This reflection, devoted to the issue of interculturality, is based on the idea that scholars must avoid giving decision-makers the impression that research has ready-made answers to their questions. One basic precaution that they must take is to ensure that they have adequate conceptual tools that can offer a refined understanding of the phenomenon under study. This is, however, the exact opposite of what we are witnessing with regard to the notion of interculturality : scholars, anxious to show the contribution of science to the consolidation of social harmony, have provided guidelines for the implementation of programs aimed at solving social conflicts by drawing from a questionable understanding of the notion. It is underpinned by a conception of social and cultural anthropology that freezes the person into a group ; in fact, it is a vision of the world which is guided by essentialism. Interculturality, on the other hand, must open up a perspective of reflection so that scientists are able to go beyond the limits of biased conceptions of cultural practices : for the moment, the research devoted to this phenomenon reinforces the simplifications generated by stereotypes, questionable categorizations and typifications.

Keywords : intercultural, stereotypes, essentialism, cultural practices, creolization

[1] Université de Pretoria. E-mail : <rada.tirvassen@up.ac.za>.

Introduction

Il est sans doute temps d'éviter de faire traîner les bœufs par la charrue. C'est une logique qui n'a pas beaucoup de sens dans un monde hyper industrialisé où les Parisiens, par exemple, doivent aller au Salon de l'agriculture pour voir des vaches : pauvres bêtes (lesquelles ou lesquels ?). On peut au moins espérer que la portée métaphorique de l'expression suffit pour signaler le caractère bizarre de ce que l'on veut évoquer. En tout cas, pour rattacher le sens de cette expression inversée à la réflexion que j'entame ici, et qui est consacrée à la problématique de l'interculturel, je dirais qu'il est temps d'attendre que soient débroussaillés des notions et concepts afin que ceux-ci puissent vraiment permettre de conceptualiser plutôt finement des phénomènes sociaux avant que l'on ne passe à des applications. En effet, il me semble que des pédagogues-politiques, soucieux de montrer la contribution de la science à la consolidation de l'harmonie sociale, aient mis en œuvre des programmes visant à accroître l'harmonie sociale en utilisant ce que, à leurs yeux, l'interculturel peut offrir. Ils oublient que ce terme souffre non seulement d'un déficit de théorisation, approfondissement scientifique pourtant nécessaire à son usage dans des programmes, notamment scolaires, mais aussi que ses fondements idéologiques sont discutables. Pour le moment, la notion a des filiations sémantiques douteuses, voire suspectes, pour pouvoir conduire les citoyens à une meilleure compréhension de leur environnement culturel, encore moins à une vie communautaire harmonieuse. C'est en tout cas l'idée qui est en filigrane de ce texte. Pour conduire mon argumentation, je commencerai par retrouver les racines théoriques du terme avant de réfléchir sur des pistes nouvelles qui pourraient nous mener vers certains des objectifs fixés.

L'interculturel : un terme plastique ?

Le terme *interculturel* semble surtout mobiliser les responsables des programmes d'enseignement puisqu'on considère qu'il constitue une voie de sortie pour ceux qui se soucient de la formation citoyenne en contexte dit pluriel. Il existe, malgré tout, quelques réflexions critiques qui ont le mérite de souligner ses limites dont l'article de van der Laan[2] justement intitulé *Plastic Words : Words Without Meaning*. L'auteur commence par

[2] James van der Laan, « Plastic Words : Words Without Meaning », *Bulletin of Science, Technology & Society*, Vol. 21, No. 5, October 2001, 349-353.

rappeler que, comme la matière qu'il désigne, le mot plastique renvoie à quelque chose de malléable, ubiquiste, prêt à être utilisé et surtout jamais invisible. En même temps, dans le langage technique, le mot semble renvoyer à des significations précises ; ce qui lui donne une légitimité incontestable et donc incontestée. Ce sont donc des termes qui sont employés et, jamais, remis en question tant on est convaincu de la clarté conceptuelle qui les caractérise. Un élément particulièrement probant dans la réflexion de cet auteur concerne les implications éthiques des termes plastiques. Si le chercheur veut s'attribuer une responsabilité consistant à guider la compréhension du monde des citoyens ordinaires, alors même qu'il s'arroge le droit de déterminer le sens que doivent prendre des projets sociaux – par exemple les chercheurs considèrent qu'ils peuvent fournir les orientations des programmes d'études en contexte scolaire – il opère avec des termes qui, en apparence, présentent un caractère indiscutable, mais qui, en réalité, émergent de valeurs idéologiques qu'il faut au moins interroger.

Précaution liminaire : attention aux termes plastiques !

À sa « naissance » – terme biologique peu compatible avec les caractéristiques que présentent les sciences sociales – l'anthropologie sociale et culturelle se préoccupait de la compréhension et, évidemment, de la description de l'Autre, défini à partir de la vision de la culture occidentale. Pour offrir une légitimité scientifique à cette vision de l'Autre, non-Européen, non-Blanc, les sciences s'appuient sur une catégorisation sociale investie d'un pouvoir de typologisation sous la forme du terme « race ». Lorsque le terme est tombé en disgrâce après la Seconde Guerre mondiale, il a été remplacé par le terme « groupe ethnique ». Les racines scientifiques du terme « ethnicité » ne sont pas très claires. Ce qui est cependant plus facile à démontrer, c'est le réseau d'influences qui donne sa force au terme : à en juger par les choix des pouvoirs coloniaux et les politiques visant, sur le papier, à éliminer la discrimination, il semble que le discours populaire ait eu une influence majeure sur le destin du terme. Pour aller vite, on peut renvoyer à l'*affirmation theory* qui devrait, en principe, réduire les injustices héritées de l'histoire raciale des États-Unis. Les Sud-africains ont, eux, une appellation plus directe puisque leur programme s'intitule le *Black Empowerment*, désignation qui met « dans le même panier » tous les Blancs, malgré les exemples précis de Blancs qui ont soutenu Nelson Mandela dans son combat contre l'apartheid. A cet égard, il est intéressant de noter que la langue anglaise, la langue des colons blancs, est au centre

d'une tension jamais résolue : alors qu'on le considère comme une langue coloniale, par ailleurs glottophagique puisqu'il est perçu comme la langue qui fait disparaître la langue des 'Africains', il est aussi défini comme l'outil linguistique de libération des Noirs, dans leur combat contre le régime d'apartheid.

Revenons à notre réflexion terminologique. Aux termes de *race* et d'*ethnie* s'ajoute celui de *culture*. Je ne suis pas anthropologue mais la petite et (trop) rapide étude documentaire que j'ai conduite me permet de penser que l'accession du terme à un statut de phénomène central à certaines disciplines des sciences sociales coïncide avec le rayonnement du structuralisme fonctionnel en Europe et aux États-Unis, même s'il faut se garder de donner l'impression qu'il s'agit d'une école de pensée monolithique. C'est d'ailleurs le point de vue de Van Beek[3] qui affirme que le courant théorique ayant eu l'impact le plus retentissant sur la conceptualisation de la culture est le structuralisme fonctionnel. Dans ce courant, la société est présentée comme une structure intégrale et chacune de ses composantes est perçue comme un système structuré. On peut penser que certaines évolutions théoriques qui marquent les sciences sociales comme, par exemple, l'interactionnisme symbolique, entraînent un questionnement de cette approche de la culture inspirée du structuralisme. Selon Van Beek, c'est le postmodernisme qui offre les bases les plus significatives pour un renouvellement de la pensée scientifique concernant la culture. Je me garderai de lier la nouvelle interprétation de la culture au seul postmodernisme. Je suis d'avis que le constructivisme en tant que paradigme épistémologique a nourri une réflexion féconde sur le mode de construction de connaissances en sciences sociales qui conduit, trop rarement, par exemple Hannerz[4] et Tirvassen[5], à une remise en question de l'approche positiviste du phénomène de l'ethnicité. Si l'on veut montrer le poids de ce changement au niveau terminologique, on peut dire qu'on parle plus aujourd'hui de pratiques culturelles que de systèmes culturels étanches, un

[3] Walter E.A van Beek, « Anthropologie et missiologie ou la séparation graduelle des partenaires », in Servais, O. et Van't Spijker, G. (dir.), *Anthropologie et missiologie XIX-XXe siècles. Connivence et Rivalité*, Karthala, 2004, p. 25-44.

[4] Ulf Hannerz, « Flows, boundaries and hybrids : keywords in transnational anthropology », in *Fluxos, fronteiras, híbridos : palavras-chave da antropologia transnacional*, Mana (Rio de Janeiro), 1997, 3(1) : 7-39, <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/hannerz.pdf>, consulté le 12 mai 2019.

[5] Rada Tirvassen, *Créolisation, plurilinguismes et dynamiques sociales. Conduire des recherches en contexte plurilingue : le cas de Maurice*, l'Harmattan, Paris, 2014.

peu comme les sciences du langage refusent de renfermer les pratiques langagières dans des systèmes linguistiques. En fait, cette manière de poser un rapport déterministe entre un groupe (disons ethnique) et des pratiques culturelles relève d'une philosophie dite essentialiste. C'est une conception des humains héritée de la biologie selon laquelle les diverses espèces animales et végétales diffèrent entre elles « par essence », c'est-à-dire en raison de leur appartenance à des espèces différentes. Une des critiques majeures que l'on peut faire contre cette vision philosophique de la nature humaine, c'est qu'elle est au service de l'idéologie du ségrégationnisme et peut être particulièrement utile à toutes les formes d'extrémisme que l'on connaît, pas seulement en Europe d'ailleurs.

Refuser d'enfermer les pratiques culturelles dans des frontières étanches, c'est alors ouvrir la voie à la prise en compte de l'hybridité et de la créolisation. J'entends par le terme de *créolisation* le processus dynamique de création de normes culturelles partiellement stabilisées, partiellement instables donc et qui émergent des interactions humaines dans un monde où les contacts sont plus visibles. Je ne voudrais surtout pas limiter ce phénomène à des sociétés où se rencontrent des Blancs et des Noirs ou des Jaunes : c'est une démarche racialisante à laquelle je ne souscris point. Hannerz[6] refuse d'ailleurs de limiter ce processus aux seules sociétés de plantation même si, sans doute, sa nature et son intensité y sont plus marquées ; c'est la raison pour laquelle il considère que toutes les sociétés connaissent un phénomène de créolisation. Ces sociétés sont le témoignage d'un processus d'émergence de valeurs et de normes comportementales nouvelles liées au contact des humains et de leurs pratiques culturelles dans un espace nouveau.

Les implications sémantiques d'une telle conception de la créolisation sont loin d'être insignifiantes. Sur le plan culturel, on s'accorde de plus en plus sur l'idée que les êtres humains ont plus en commun que ne le suggère la notion de systèmes et de catégories sociales rigides. Cela suppose donc une réévaluation d'un certain nombre de termes qui peuvent d'ailleurs alimenter notre débat sur l'interculturel que je n'ai surtout pas perdu de vue. Cette réflexion sur la terminologie est engagée par Hannerz[7] qui analyse les significations métaphoriques rattachées à une série de

[6] Ulf Hannerz, « Flows, boundaries and hybrids : keywords in transnational anthropology », art. cit.
[7] *Ibid.*

termes clés qui traduisent la vision anthropologique de la culture dans un contexte caractérisé par la « diversité ». Ces termes sont les *flux*, les *frontières* et l'*hybridité*, auxquels il ajoute la *créolisation*. Il souligne à juste titre qu'à l'exception de la créolisation, qui fait partie de la terminologie de la linguistique, ces termes sont principalement utilisés par les anthropologues. Il souligne toutefois que les chercheurs ne doivent pas ignorer qu'ils ne sont pas limités à ce domaine : ils font en effet partie du paysage conceptuel interdisciplinaire. C'est son analyse du terme *frontières* et le lien qu'il établit avec la définition traditionnelle de l'ethnicité qui sont les plus pertinents pour l'argument que je développe.

Reprenons maintenant l'essentiel de la réflexion de Hannerz. Adoptant une démarche critique, il va interroger la terminologie (les Anglo-Saxons emploient l'expression *the language of description*) de l'anthropologie. Trois termes clés de cette anthropologie en quelque sorte transnationale retiennent son attention : ils sont « *flows* » (les courants, les flux), « *boundaries* » (les frontières), et « *hybrids* » (les mélanges). Il précise que le terme de *flux* est transdisciplinaire. Dans cette perspective, le terme renvoie aux dynamiques sociales et territoriales qui ne sont plus définies à partir des limites que le culturel a imposées sur l'anthropologie : « *"Flow", like several of the other keywords in question here, thus points toward a macroanthropology, a reasonably comprehensive view of the (relative) coherence and the dynamics of larger social and territorial entities than those which the discipline have conventionally dealt with*[8] ».

Sur le plan conceptuel, cette définition de la culture présente deux implications majeures. D'une part, les transformations sont assumées dans la compréhension du phénomène culturel. D'autre part, il n'y a aucune limite spatiale et historique imposée à une pratique culturelle même si, affirme-t-il, il y a une réorganisation des flux dans l'espace-temps. C'est à ce prix que l'anthropologie peut intégrer l'humain dans son aire de conceptualisation du monde, une personne humaine créant du sens par ses interactions sociales. Il s'agit d'un humain dont le comportement n'est pas déterminé par l'environnement social externe, mais qui est capable d'interpréter, d'innover et de s'adapter. La réalité sociale, dans cette démarche, ne peut s'expliquer

[8] *Ibid.*, p. 4. « Les flux comme de nombreux mots clés dont il est question ici renvoient en fait à la macro anthropologie, un point de vue suffisamment global sur la cohérence relative et les dynamiques de la société et des entités territoriales, plus grandes que celles dont cette discipline se préoccupe ». Traduit par mes soins.

seulement par des liens de causalités comme c'est le cas dans le domaine des sciences naturelles. Si la sociologie, l'histoire et l'économie sont des sciences de la culture, le mode d'approche des pratiques culturelles ne peut être laissé de côté.

Revenons à Hannerz. Ainsi qu'il l'affirme lui-même, sa position sur la notion de *flux* est plus claire lorsqu'elle est mise en relation avec les réflexions qu'il mène sur celle de *frontières*. En effet, contrairement à la signification attribuée à *flux*, celle de *frontières* implique la discontinuité et les obstacles. C'est sans doute Barth qui montre les impasses auxquelles conduisent les frontières quand il étudie l'ethnicité. Dans l'introduction du volume qu'il édite et intitulé *Ethnic Groups and Boundaries*[9], publiée en 1969, Barth signale la nécessité d'une distinction entre le sentiment d'appartenance à des groupes ethniques et la distribution du matériau culturel au sein des populations. Ce n'est pas parce qu'on sent qu'on appartient à un groupe que l'on partage toutes ses pratiques. Surtout, cela ne signifie nullement que ces pratiques sont la seule propriété du groupe. En fait, comme l'affirme Hannerz, la position de Barth renvoie au caractère chimérique de la définition de la culture donnée par les tenants de la théorie de l'acculturation : la culture et les groupes ethniques sont posés comme des systèmes isomorphes. Poussant sa critique plus loin, il affirme que cette conception de la culture relève du totémisme. En tout cas, à la suite de ces critiques il donne sa définition de la culture : « *What we may want to reach for here, for one thing, to get beyond metaphor and striking anecdote, is a more general understanding of cultural acquisition as a continuously ongoing process ; an understanding which is pluralistic enough to take the variations in cultural form into account*[10] ».

Passons maintenant au troisième terme. Hannerz dresse une liste de vocables disponibles en anglais qui montrent son intérêt pour le contact, le métissage, l'hybridité :

[9] Barth, F. (ed.). *Ethnic Groups and Boundaries : The Social Organization of Culture Difference*, Little, Brown, Boston, 1969.

[10] *Ibid.*, p. 9. « Le point de vue que nous tentons de défendre ici, est qu'il est nécessaire d'aller au-delà de la métaphore et des anecdotes frappantes ; il nous faut une compréhension plus globale de l'acquisition de la culture comme un processus en cours ; c'est une compréhension suffisamment riche pour nous permettre de prendre en compte le phénomène de la variation ». Traduit par mes soins.

> *Anyway, here we are now, with hybridity, collage, mélange, hotchpotch, montage, synergy, bricolage, creolization, mestizaje, mongrelization, syncretism, transculturation, third cultures and what have you ; some terms used perhaps only in passing as summary metaphors, others with claims to more analytical status, and others again with more regional or thematic strongholds*[11].

Il signale que certains de ces termes s'intéressent au processus culturel alors que d'autres se limitent au produit. Hannerz passe en revue quelques notions centrales à l'anthropologie qu'il pratique. Par exemple, en s'inspirant de Malinowski, il préfère le terme *transculturation* à celui d'*acculturation* parce que ce phénomène renvoie à un « *process from which a new reality emerges, transformed and complex, a reality that is not a mechanical agglomeration of traits, nor even a mosaic, but a new phenomenon, original and independent*[12] ». Toutefois, affirme-t-il, le terme auquel il est le plus attaché en raison de sa puissance conceptuelle est celui de *créolisation*. Il est pleinement conscient que ce terme a trouvé sa source dans les produits (langues, cultures, catégorisation raciale, etc.) dans les sociétés de plantation. Il considère toutefois que l'on ne peut adopter une perspective essentialiste et limiter une notion à une aire socio-politique. En fait, le terme a un caractère global et renvoie aux dynamiques culturelles, sociales, linguistiques, etc… contrairement aux autres termes de sa liste qui dénotent souvent un aspect de ce qu'observe le chercheur en sciences sociales. Si la créolisation désigne le flot dynamique de la culture ainsi que les transformations sociales et culturelles, à des degrés divers, toutes les sociétés connaissent un phénomène de créolisation, mais la nature du phénomène varie d'une communauté humaine à une autre. Pour soutenir son argumentation, il effectue une analogie avec le phénomène linguistique. Si, avec cette définition de la créolisation, les langues créoles perdent de leur spécificité, il faut alors dire qu'en réalité, les pratiques langagières associées aux langues dites mères ne sont pas plus pures, car cela signifierait alors qu'elles n'ont pas connu des évolutions semblables à celles qui ont marqué l'émergence de ces pratiques langagières appelées les langues créoles.

[11] *Ibid.,* p. 13. « De toutes les manières, nous voici avec l'hybridité, le collage, le mélange, le fatras, le montage, la synergie, le bricolage, la créolisation, le mestizaje, la mongrélisation, le syncrétisme, la transculturation, les troisièmes cultures, etc. ; certains termes sont employés comme des métaphores au statut éphémère alors que d'autres revendiquent un statut plus analytique et d'autres encore ont un ancrage régional ou thématique ». Traduit par mes soins.
[12] *Ibid.,* p. 13, « un processus d'où émerge une nouvelle réalité, transformée, complexe, une réalité qui n'est pas une agglomération mécanique de traits, même pas une mosaïque, mais un phénomène nouveau, original et indépendant ». Traduit par mes soins.

Présenté ainsi, le terme me convient parfaitement sauf que la réflexion de Hannerz soulève deux questions. La première concerne la définition que doit prendre le terme de *créolisation* dans le réseau terminologique dans lequel il se situe. L'autre concerne les rapprochements que l'on peut effectuer entre l'emploi du terme par les anthropologues et son usage dans les sciences du langage. Débarrassons-nous d'une approche biologique du terme de *créolisation*. On sait, en effet, que le phénomène culturel est défini à partir du prisme du biologique (je peux, à cet égard, renvoyer à cet article qui retrace l'histoire du mot *métissage* écrit par Hans-Jürgen Lüsebrink[13]) parce qu'on a tendance à confondre les deux, c'est-à-dire la dynamique culturelle et la structuration biologique des groupes ; on reste prisonnier du discours qui pose l'existence de groupes ethniques qui conservent leur « pureté biologique » et on invente le terme de *métis* pour solutionner les problèmes de catégorisation ; toutes les productions des sociétés marquées par le phénomène dénommé *créolisation* sont alors tues. Par ailleurs, on découpe le phénomène culturel et on place les catégories obtenues dans le paradigme de la « non-contamination », ce qui revient à les séparer des traits de la mixité.

Si l'on reprend le cheminement de la réflexion conduite, il faut aussi rappeler que le point de départ de ma réflexion concerne le terme de *culture* qui a une valeur axiomatique pour l'anthropologie. Un repérage des termes qui nourrissent la notion de culture montre qu'ils sont au centre d'une confrontation entre deux visions idéologiques du monde qui recoupent d'ailleurs deux fondements épistémologiques conflictuels. La première vision enferme les hommes et leurs pratiques culturelles dans des systèmes avec des frontières étanches, ce qui d'ailleurs permet aux partis d'extrême droite de trouver des arguments faciles pour combattre l'accueil des étrangers. L'autre démarche refuse d'enfermer les pratiques des hommes dans des cultures : les pratiques culturelles ne peuvent être formatées dans des systèmes qui les génèrent car les hommes et les femmes sont dotées d'une capacité d'interpréter, d'innover, d'adapter leurs pratiques avec leurs contextes. Une définition de la culture qui l'enferme dans un système relève d'une pratique scientifique fondée sur le principe de l'essentialisme. D'un point de vue anthropologique, la démarche, dite essentialisante, est fondée sur des méta-catégories et postule que des membres d'un groupe social ont des traits inhérents qui déterminent leur comportement social. On reste donc dans une conception très behaviouriste et mécanique de la personne humaine.

[13] Hans-Jürgen Lüsebrink « "Métissage". Contours et enjeux d'un concept carrefour dans l'aire francophone », in *Études Littéraires*, Volume 25, Numéro 3, 1993, p. 93-106.

Où se situe alors l'interculturel ?

Il n'est pas possible de parler d'interculturel si, au départ, on ne veut pas ou on ne fait pas l'effort d'interroger sa conception de la culture. Si l'on se fonde sur la réflexion entamée ci-dessus, on peut alors évoquer le caractère discutable du terme *interculturel* compte tenu de la vision ontologique qu'il charrie. C'est ce que je compte faire. Une réflexion sur le terme *interculturel* m'a amené à examiner la définition proposée par Blanchet[14]. Il commence d'abord par la notion de langue : il affirme qu'une langue offre une « version du monde » spécifique, différente de celle offerte par une autre langue. Il continue en affirmant que changer de langue, c'est changer de « version du monde ». Très clairement, Blanchet s'appuie sur deux types de théorisation. Il s'agit d'abord de celle de la langue-système. On sait que le système dans la linguistique structurale de Saussure est organisé autour du signe : même la sociolinguistique de Labov s'inscrit dans le même schéma que Saussure, mais il fonde sa notion de système sur deux socles ; l'un strictement linguistique, l'autre socio-économique. Ensuite, Blanchet s'appuie sur la notion de culture telle qu'elle est théorisée dans les travaux de Whorf. L'anthropologue Benjamin Whorf a repris le thème du relativisme linguistique développé par Wilhelm von Humboldt (1767-1835) qui a établi un lien indissociable entre langue et pensée, langue et culture particulière, ethnique ou nationale, etc. Whorf reprend cette idée à partir de ses travaux sur les langues des populations amérindiennes. Son hypothèse est que les représentations mentales dépendent des catégories linguistiques qui se révèlent parfois fort différentes. Pour soutenir son point de vue, il affirme qu'une langue conditionne la représentation du monde.

Ce qui est plus étonnant encore, c'est que Blanchet est un des rares sociolinguistes (je voudrais éviter de les nommer de peur d'en oublier un) à avoir soutenu que le linguiste devrait éviter d'observer le comportement langagier à partir du prisme de la langue : de nombreux sociolinguistes avancent, avec raison, que ce sont les contextes, c'est-à-dire les enjeux symboliques qui produisent les langues, formatées indépendamment des descriptions prescriptives fournies par les linguistiques du système. Faire

[14] Philippe Blanchet, « L'approche interculturelle en didactique du FLE », Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2, Haute Bretagne, 2004-2005 <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf>, consulté le 16 septembre 2019.

de la sociolinguistique, avancent ces sociolinguistes, c'est-à-dire vouloir pratiquer une science dite humaine, c'est se donner pour but d'observer ce qu'on produit quotidiennement tant au niveau de la « structure de surface », les actes de parole dans leur matérialité, qu'au niveau plus profond (on peut, métaphoriquement, parler de la « structure profonde »), nos identités multiples, elles aussi non formatées et contextualisées.

On trouve un écho significatif du discours de Blanchet sur l'interculturel dans le Livre Blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe :

> Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents (voir section 3). Il s'exerce à tous les niveaux – au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde[15].

Pour ne pas conclure : l'interculturel, ce n'est pas du cinéma !

Personne ne conteste l'idée que le contenu culturel et les repères que l'on offre aux enfants sont en filigrane de tous les programmes d'études. L'école a le devoir de préparer l'enfant à un monde qui devient plus intolérant où, par exemple, le racisme d'état est pratiqué ouvertement comme lorsque le ministre des affaires étrangères australien veut faciliter l'entrée dans son pays des fermiers blancs sud-africains sous prétexte qu'ils sont persécutés dans leur pays, ce qui est une fausseté qui ne résiste à aucune confrontation aux réalités du pays. L'école doit préparer les enfants afin qu'ils soient moins vulnérables aux simplifications qu'entraînent les stéréotypes, les catégorisations douteuses et les typifications. L'interculturel va justement dans le sens inverse en consolidant la notion d'appartenance à des groupes. La vision généreuse qu'elle veut offrir masque une vision ontologique qui s'appuie sur une conception essentialiste de la culture. Nous avons les moyens de dépasser cette pensée réductrice si nous voulons être attentifs aux avancées des sciences sociales.

[15] <https ://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf>, consulté le 17 septembre 2019.

Si les scientifiques veulent dépasser les limites des conceptions biaisées des sciences sociales, il faut alors qu'ils aillent au cinéma afin de s'inspirer de ce que sont capables de faire les cinéastes. Ils auront alors *Les recettes du bonheur* : je trouve le titre anglais *The Hundred-Foot Journey* plus parlant. Autrement, lorsque les gens ayant un minimum de bon sens examineront les discours tenus par les spécialistes de l'interculturel, ils finiront par se demander ce qu'ils ont bien pu faire au Bon Dieu.

Bibliographie

Barth, Fredrik, (ed.). *Ethnic Groups and Boundaries : The Social Organization of Culture Difference*, Boston, Little, Brown, 1969.

Blanchet, Philippe, « L'approche interculturelle en didactique du FLE », Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences, Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2, Haute Bretagne, 2004-2005 <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet_inter.pdf>, consulté le 16 septembre 2019.

Hannerz, Ulf, « Flows, boundaries and hybrids : keywords in transnational anthropology », in *Fluxos, fronteiras, híbridos : palavras-chave da antropologia transnaciona*l, Mana (Rio de Janeiro), 1997, 3(1) : 7-39, <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/hannerz.pdf>.

Lüsebrink, Hans-Jürgen, « "Métissage". Contours et enjeux d'un concept carrefour dans l'aire francophone », in *Études Littéraires*, Volume 25, Numéro 3, 1993, p. 93-106.

Manessy, Gabriel, *Le français en Afrique noire : mythe, stratégies, pratiques,* l'Harmattan, 1994.

Pierozak, Isabelle, « Pour une approche syntaxique complexe : l'exemple d'objets dits "simples" », *La linguistique*, 2005/1, Vol. 41, pp. 107-132.

Robillard, Didier de, « En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê ? La linguistique peut-elle passer "entre les langues" », in *Cahiers d'études africaines*, Éditions de l'EHESS, 2001/3-4, pp. 465-496.

Tirvassen, Rada, « Catégorisations sociales et postures scientifiques : la *plural society* et les sociétés créoles », in Isabelle Pierozak *et al.* (dir.), *Penser les diversités linguistiques et culturelles. Francophonies, formations à distance, migrances*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2018, pp. 351-368.

Tirvassen, Rada, *Créolisation, plurilinguismes et dynamiques sociales. Conduire des recherches en contexte plurilingue : le cas de Maurice*, Paris, l'Harmattan, 2014.

van Beek, Walter, E.A, *« Anthropologie et missiologie ou la séparation graduelle des partenaires »*, in Servais, O. et Van't Spijker, G. (dir.), *Anthropologie et missiologie XIX-XXe siècles. Connivence et Rivalité*, Karthala, 2004, pp. 25-44.

van der Laan, James, « Plastic Words : Words Without Meaning », *Bulletin of Science, Technology* & *Society*, Vol. 21, No. 5, October 2001, pp. 349-353.

María José Gómez-Torres[1]

Méthodes d'enseignement pour développer des compétences interculturelles à l'école inclusive

Abstract

L'école inclusive représente un idéal d'école démocratique ; elle est fondée sur des principes tels que la coéducation, l'interculturalité, l'égalité, la justice et la reconnaissance des différences individuelles. Cet article présente quelques méthodes d'enseignement indiquées pour le développement des compétences interculturelles dans le cadre d'une école ouverte à tous et pour tout le monde. Dans la première partie, on réalise un rapprochement des objectifs de l'Éducation du point de vue de l'école inclusive ; dans la deuxième, on présente les différentes méthodes et stratégies indiquées pour l'adaptation dans le but de favoriser le développement des compétences interculturelles à l'école. Les sources didactiques sélectionnées ont un rôle pratique et interactif qui devient essentiel pour travailler sur des contextes d'enseignements orientés vers la pluralité et la diversité culturelle. Ce sont des méthodes qui combinent plusieurs modalités possibles d'activités et sont adaptées pour tous les sujets du curriculum et les divers objectifs éducatifs.

Mots-clés : éducation interculturelle, éducation mixte, méthode pédagogique, enseignement individualisé, pédagogie du projet

Inclusive school represents the ideal of a democratic school, because it is a school based on the principles of coeducation, interculturality, equality, justice and the recognition of individual differences as a positive value that enriches people and the communities which are involved. The present work explains some teaching methods specially indicated to develop intercultural competences within the framework of a school open to all and for all. Its structure is divided into two parts. In the first one, an approach is made to the purposes of Education from the perspective of the inclusive school ; and the second part presents, in a schematic way, various methods and teaching strategies selected for being especially suitable to encourage the development of intercultural competences in school. The selected learning materials have a practical and interactive value that makes them essential resources to work in contexts of teaching that stand out for their plurality and cultural diversity. They are essential to create the necessary interdependence among students to learn together, and especially under the same conditions and opportunities. These are methods

[1] Faculté des Sciences de l'éducation. Université de Séville, Espagne. E-mail : <gomeztor@us.es>.

that combine all possible modes of activities (individual, group, independent, tutor-led, etc.) and are suitable for all subjects of the curriculum and educational objectives.

Keywords : intercultural education, coeducation, teaching method, individualized teaching, project method

1. *Les écoles sont pour tout le monde et se construisent ensemble*

Le concept de l'éducation n'est pas un concept neutre. Il dépend du scénario socio-politique dans lequel on dessine, met en œuvre et évalue les procès d'enseignement-apprentissage dont il est composé, et à travers lequel on transmet les valeurs, les connaissances, les attitudes et les compétences. La transmission dépend donc d'un contexte historique et d'un moment particulier.

Actuellement, les États qui participent aux idéaux démocratiques inscrivent l'éducation dans le cadre d'une école démocratique. Cela signifie éduquer au travers de valeurs portant sur les postulats de la justice et l'équité sociale, c'est-à-dire non seulement compenser les inégalités sociales, mais également poursuivre une formation impliquant la coexistence et la participation de toutes les personnes au sein de communautés sociales caractérisées par le multiculturalisme et la pluralité.

Dans ce contexte social diversifié, le concept d'école inclusive acquiert sa véritable signification en tant que système de valeurs et de croyances, assumé par la communauté éducative. Cette dernière, alors, met en place un ensemble d'actions pour répondre à la diversité dans la salle de classe. Cette diversité se manifeste par différents aspects tels que :

- Les différents styles et rythmes d'apprentissage des élèves
- Les différentes capacités d'apprendre à apprendre, à exprimer des émotions et des sentiments
- Les différents niveaux de développement et de maîtrise des acquis ; capacités émotionnelles de départ
- Leurs intérêts divers, leurs motivations et leurs attentes ; niveau des attentes de satisfaction
- L'appartenance à divers groupes ethniques ;
- L'appartenance à divers groupes sociaux défavorisés ou marginalisés ;
- Les différences concernant la scolarisation des élèves, etc.

L'école inclusive, ou l'école pour tous, est construite à partir de l'hétérogénéité, la diversité et les différences individuelles ; le postulat est que seules les propositions éducatives basées sur la communication avec les

autres et l'acceptation du point de vue des autres permettent la transmission de valeurs et d'attitudes qui vont offrir à tous les élèves la capacité de fonctionner correctement dans nos sociétés multiculturelles et multilingues[2].

2. *Pluralisme et diversité à l'école : objectifs communs pour tous et diversification*

L'éducation interculturelle comme une réponse à la diversité manifestée dans les sociétés modernes exige, avant tout, le développement des moyens de communication, de dialogue et de négociation entre les différentes cultures qui partagent le même espace social. Il faut un espace pour discuter et convenir des objectifs et des intentions de l'éducation, la conception de programmes éducatifs et des propositions faites avec la participation de tous. Ces propositions doivent couvrir toutes les étapes et les domaines de l'éducation, la promotion des valeurs liées à l'interaction et à la coexistence entre les différentes cultures.

> Éduquer interculturellement, c'est développer la construction d'une réalité commune de coexistence, où personne ne se trouve en possession de la vérité, en dépositaire ou réceptacle unique et universel de la vérité. L'éducation doit servir à changer les attitudes envers la diversité culturelle et à examiner et à transformer nos composantes culturelles[3].

L'éducation interculturelle est conçue comme un défi éducatif qui permet (et conduit à) la création d'une nouvelle société dans laquelle la participation de tous est nécessaire, dans laquelle la diversité est considérée comme une valeur en soi, où l'on partage dans des conditions similaires des intérêts, des projets et des espaces communs. Les objectifs qui sont la base du développement de l'éducation interculturelle peuvent se résumer comme suit :

- Promouvoir et encourager le développement d'une nouvelle façon de penser la personne : comprendre l'identité personnelle, une nouvelle identité, qui dans notre contexte est identifiée avec l'identité européenne.

[2] Margarita Bartolomé, *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural,* Narcea, Madrid, 2002. Juan José Leiva, « Estilos de aprendizaje y educación intercultural », *Tendencias pedagógicas*, vol. 29, 2017, p. 211-228.
[3] Juan Sáez et José García, *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión,* Alianza, Madrid, 2006, p. 870. C'est moi qui traduis.

- Le respect de la diversité culturelle doit être accompagnée de l'intention d'obtenir l'égalité pour tous les élèves, tant dans leur considération que dans leurs possibilités d'éducation.
- L'éducation interculturelle doit avoir un traitement réaliste, ce qui suppose la réalisation d'activités de compensation pour soutenir la croissance et le développement des groupes culturels minoritaires, des ressources et des outils intellectuels, tout en prenant en compte leurs propres particularités et en soulignant leurs traits positifs.
- La présence dans les écoles d'éléments de différentes cultures a une valeur intrinsèquement positive : les aspects de chaque culture sont présentés et considérés comme enrichissants pour tous les élèves.

Ces objectifs généraux représentent un exercice de réflexion et de changement par rapport au contenu de l'éducation aujourd'hui, et ils obligent à adopter un point de vue critique sur la connaissance scolaire transmise à l'école. Cette attitude critique devient une tâche primordiale car elle implique une définition différente du curriculum pour aborder le multiculturalisme.

Les stratégies méthodologiques favorisant l'interculturalité s'intéressent aux conceptions dans lesquelles les cultures minoritaires sont représentées par l'inclusion de leurs performances et des événements culturels au sein des programmes développés. Le dialogue, la réflexion, la discussion, la négociation, les échanges sont des actions qui rapprochent des cultures différentes afin de faciliter la compréhension mutuelle et la coexistence entre tous.

Il est nécessaire de mentionner l'importance de mener une analyse contextuelle avant la conception des propositions spécifiques. Il est important d'identifier les besoins éducatifs et sociaux au sein de la communauté éducative et de faire l'étude de l'espace social multiculturel dans lequel l'école est impliquée. Ceci permettra d'apprécier la diversité culturelle, ses manifestations et sa situation ; ce n'est pas une simple tâche d'évaluation des besoins, mais une approche des actions qui, par les valeurs et les caractéristiques communes, nous unissent plutôt que celles qui nous divisent, dans la construction de sociétés et des communautés du xxie siècle.

3. *Compétences interculturelles à l'école inclusive*

Le concept de compétence va au-delà du « savoir » et « savoir-faire » car il comprend le « savoir être » et le « savoir-faire ». Être compétent nécessite donc plus que la simple acquisition de connaissances et de compétences,

parce que cela implique la possibilité d'utiliser ces connaissances et ces compétences dans différents contextes et situations. Ainsi en est-il de l'acquisition de la compétence interculturelle. Les élèves seront dans le même temps fiers de leurs racines culturelles et réceptifs à la connaissance des autres cultures. Cette attitude leur donne l'occasion de développer la capacité, d'une part, de critiquer des aspects négatifs et d'autre part, d'évaluer des effets positifs, d'accueillir, de respecter les différences, de défendre la coexistence de cultures et de surmonter les conflits interculturels.

Alors que l'éducation multiculturelle vise la divulgation des différences culturelles, l'éducation interculturelle va au-delà, cherche la réalisation d'échanges culturels, l'interaction et / ou l'acquisition des compétences nécessaires pour comprendre et respecter les différences culturelles[4]. Par conséquent, la réponse pédagogique ne doit pas se confondre avec ce que les sociétés exigent aujourd'hui, avec d'autres propositions qui ne permettent pas le développement des compétences nécessaires au fonctionnement dans un contexte social, ce dernier étant en constante évolution et exposé à l'influence de différentes cultures et pouvoirs. Ce sont pourtant des pratiques universelles dans les écoles et considérés à tort comme suffisantes pour aborder le multiculturalisme, tels que :

- Les activités du programme scolaire qui ont comme objectif le développement d'actions mettant au centre les différentes cultures présentes. Tel est le cas d'activités comme les ateliers musicaux, culinaires, artistiques, etc.
- Les activités scolaires, qui sont conçues exclusivement pour les étudiants qui appartiennent à des cultures minoritaires, relèvent d'une conception d'une éducation que l'on peut nommer « compensatoire ». Les bénéficiaires de cette éducation interculturelle doivent être tous membres de cultures indigènes, minoritaires.
- Les propositions de programmes interculturels de l'éducation limitées à certains domaines qui sont considérés comme susceptibles d'avoir un traitement interculturel, compte tenu de leur contenu plus humaniste (philosophie, littérature, musique, sciences sociales, etc...) alors que d'autres domaines sont jugés neutres dès le point de vue interculturel, comme les mathématiques, la physique, la chimie, etc.
- L'éducation interculturelle ne peut pas être limitée à des centres où des étudiants de cultures minoritaires sont inscrits, parce que

[4] Anna Escofet, Pilar Heras, Josep Navarro et José Rodríguez, *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Horsori, Barcelona, 1998.

l'éducation doit avoir comme objectif principal la préparation de tous les citoyens à fonctionner et à vivre dans une société de plus en plus diversifiée et multiculturelle.

L'approche interculturelle, contrairement à ce qui vient d'être dit, défend une éducation qui favorise la solidarité et la réciprocité entre les différentes cultures qui vivent dans un contexte social multiculturel. Son ultime but est l'établissement de relations symétriques entre les cultures, bien que ce ne soit pas une caractéristique des sociétés modernes qui sont, en fait, asymétriques. Cette approche exige deux conditions minimales : d'une part, il faut mettre en place le Projet de l'École pour l'éducation dans un contexte social plus large, dans lequel le rôle joué par l'école au sein de la communauté à laquelle elle appartient doit être reconsidéré et, d'autre part, il faut proposer un engagement institutionnel pour préparer les professeurs aux changements dans la pratique éducative et dans les attitudes.

4. *Les stratégies méthodologiques pour le développement des compétences interculturelles*

Les stratégies d'enseignement se définissent comme un ensemble d'activités, de techniques, de moyens et de ressources qui sont prévues pour atteindre et rendre plus efficace le processus d'apprentissage. Ces stratégies sont choisies en définissant des propositions ou des programmes éducatifs, qui doivent respecter un certain nombre de questions à considérer dès la conception des propositions[5] et qui respectent la diversité des élèves dans la salle de classe.

- Partir de l'évaluation initiale des besoins d'apprentissage des élèves. Le choix des techniques et des stratégies d'évaluation ainsi que l'identification des besoins d'apprentissage permettent la connaissance profonde des caractéristiques du groupe avec lequel on travaille.
- La préparation et la disponibilité des matériels pédagogiques qui vont être employés pour le développement des objectifs. Les matériaux doivent être divers, afin qu'ils puissent tenir compte des caractéristiques des élèves, et ils doivent contenir des instructions claires sur leur utilisation.

[5] Margaret Wang, *Atención a la diversidad del alumnado*, Narcea, Madrid, 1995.

- Développer ces propositions pour l'enseignement et l'apprentissage permet l'auto-formation, l'éveil de la responsabilité personnelle et l'adoption d'une culture de l'apprentissage continu.
- Faire usage de l'enseignement interactif avec une organisation flexible de classe qui comprend un travail individuel, en petit groupe ou en grand groupe.
- L'évaluation est faite dans la salle de classe grâce à un enseignement interactif continu, ce qui permet d'identifier des difficultés ponctuelles avant même que les problèmes se posent. L'utilisation de différentes stratégies pour surveiller le processus réel de la socialisation et l'apprentissage des élèves (observations, collecte des productions, des interviews, etc.) permet aux enseignants de prendre en compte les besoins actuels et futurs des étudiants et de proposer les changements jugés nécessaires.
- La motivation individuelle et collective aide les élèves à assumer une plus grande responsabilité de l'apprentissage, l'autodiscipline, l'indépendance et la coopération.

Il existe des méthodes particulièrement utiles et des stratégies pour le développement de l'éducation interculturelle, tels que ceux qui sont énumérés ci-dessous : Table Ronde, Philips 6x6, brainstorming, étude de cas, dramatisation, apprentissage par problèmes, apprentissage coopératif et projets d'apprentissage.

Table 1 – *Table ronde*

TABLE RONDE
DESCRIPTION • Conférences, causeries et discussions d'un ou plusieurs experts autour d'un sujet. • Dans les cas impliquant le modérateur ou le conducteur, il doit tirer des conclusions définitives.
OBJECTIFS • Informer et encourager le groupe à offrir un ou plusieurs points de vue sur le même sujet. • Avoir des perspectives différentes pour élargir les critères du groupe.
CONSEILS • Avec de grands groupes et sensibilisés à la question. • Il ne faut pas abuser de cette technique. • Éviter d'utiliser des techniques par des spécialistes. • Sélectionner attentivement les participants, le temps de l'exposition, les médias, les questions, etc. • Dans le Forum Cinéma, le film présente le sujet.

Table 2 – *Philips 6x6*

PHILIPS 6X6
DESCRIPTION • Grand groupe de personnes divisé, à son tour, en groupes de six. • Ils élisent un porte-parole pour recueillir les points de vue exprimés en six minutes sur un sujet à traiter. • Mutualiser les points de vue de tous les groupes.
OBJECTIFS • Obtenir une identification rapide de tous les participants dans le groupe et parvenir à aider à trouver des solutions. • Faire de l'environnement de travail de groupe très efficace.
CONSEILS • Il est plus efficace lorsque les membres du groupe se connaissent. • Le conducteur doit trouver la position du groupe par rapport à la question. • Il peut être travaillé avec des petits groupes composés de 4 ou 5 personnes.

Table 3 – *Brainstorming*

BRAINSTORMING
DESCRIPTION • Les participants peuvent exprimer librement leurs idées avec le groupe sur un sujet, sans s'exposer à la critique, la discussion ou l'analyse. • La durée peut être de 30 minutes à 2 heures. • La personne qui modère peut devoir soumettre des idées au groupe.
OBJECTIFS • Trouver la solution d'un problème avec la participation de tous dans un climat de confiance et de sécurité. • Renforcer la créativité du groupe à tous les niveaux. • Renforcer la participation.
CONSEILS • Il est nécessaire que les participants soient connus afin qu'ils puissent parler et s'exprimer librement. • Nécessite d'avoir suffisamment de temps pour travailler. Il ne faut pas interrompre le processus quand il a commencé. • Il faut respecter les règles, valoriser et respecter les sentiments des participants.

Table 4 – *Étude de cas*

ÉTUDE DE CAS
DESCRIPTION • Lecture ou compte rendu d'un fait réel ou simulé. Elle exige une préparation personnelle, avec une analyse objective et la synthèse des faits exposés, afin de parvenir à une conclusion ou une solution.
OBJECTIFS • Etudier le cas objectivement et en profondeur plutôt que résoudre le problème. • Encourager l'empathie et la participation à de petits et grands groupes.
CONSEILS • Peut être utilisé en conjonction avec d'autres techniques de dynamique de groupe comme : Philips 6x6 (facilitant le cas par écrit) et Brainstorming (après étude individuelle du document, on commence et on développe cette technique pour recueillir les évaluations du groupe).

Table 5 – *Dramatisation*

DRAMATISATION
DESCRIPTION • Courte représentation, spontanée ou planifiée d'une scène où se jouent des situations de relations humaines. • La scène peut être réelle ou fictive.
OBJECTIFS • Faciliter l'empathie et la compréhension du groupe envers les attitudes des autres. • Permettre de changer les attitudes. • Motiver le grand groupe en permettant l'établissement de relations internes entre les composants, offrir une expérience commune sur laquelle baser la discussion tenue plus tard.
CONSEILS • Il est recommandé de planifier la représentation à l'avance. • Exiger que chaque acteur soit identifié avec son rôle. • Prendre soin du choix des sujets, des interprètes et de la durée, pour avoir du temps à consacrer à d'autres discussions. • Le public est impliqué dans la création d'un climat émotionnel favorable, tolérant et ouvert. • Déterminer le moment exact où on dramatise. • Il est possible de représenter des passages de pièces de théâtre, des passages de la littérature ou des scripts originaux tirés de la presse et de la télévision, des nouvelles, des situations vécues par les étudiants et aussi des questions qui répondent aux intérêts des étudiants eux-mêmes. • Les scènes courtes peuvent offrir deux ou trois performances pour introduire le sujet à partir de différents points de vue. • Encourager la participation de tous les membres du groupe à jouer un rôle dans l'une des représentations, créer un plus grand sentiment d'appartenance au groupe parmi les étudiants.

Table 6 – *L'apprentissage par problèmes*

L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES
DESCRIPTION • C'est une expérience d'apprentissage scolaire qui peut être faite individuellement ou en groupes. • Utiliser de vrais problèmes est stimulant pour développer les compétences et en acquérir en résolution de problèmes concernant les habitudes et les attitudes. • Le problème est un événement ou un ensemble d'événements préparés par des enseignants, des spécialistes dans le domaine, afin de commencer le processus d'apprentissage. Le problème ainsi posé a deux caractéristiques essentielles : la familiarité (l'apprenant a ou n'a jamais observé chaque jour des informations sur le phénomène décrit comme un problème) et la contextualité (phénomènes se produisant dans un contexte facilement identifiable).
OBJECTIFS • Insister sur le rôle-titre de l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage. • Encourager le développement et l'optimisation des compétences visant à la socialisation et la professionnalisation des étudiants. • Faire participer activement les élèves à l'apprentissage. • Promouvoir l'apprentissage auto-régulé.
CONSEIL • Les enseignants agissent comme des guides ou des animateurs qui organisent et stimulent l'apprentissage.

Table 7 – *L'apprentissage coopératif*

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF
DESCRIPTION • L'expérience de l'apprentissage social et académique en travaillant dans des groupes mixtes (différents niveaux de performance, de la culture, la religion, etc.) • Consiste en la recherche et l'échange d'informations entre les élèves pour un but fixé.
OBJECTIFS • Augmenter sa propre motivation à apprendre et à travailler ensemble. • Faciliter les processus de soutien par les pairs. • Créer une identité de groupe et le sentiment d'appartenance à la synergie de groupe. • Promouvoir l'interdépendance positive au sein du groupe. • Développer la responsabilité individuelle et sociale.
CONSEILS • Il y a plusieurs matières scolaires spécifiques telles que les mathématiques, arts du langage, sciences, etc… pour travailler. • Adaptation facile aux différentes matières scolaires, • Dans l'apprentissage coopératif, l'enseignant structure et prend des décisions au sujet de l'apprentissage des élèves. L'ensemble du processus doit être planifié et structuré pour réaliser le travail conjoint.

Table 8 – *Projet d'apprentissage*

PROJETS D'APPRENTISSAGE
DESCRIPTION • La stratégie d'apprentissage est de poser un véritable problème à un groupe d'étudiants qui doit travailler pour un projet commun ; il faut répondre au problème qui peut être appliqué au monde réel. • Les groupes hétérogènes fonctionnent indépendamment, mais suivent les orientations et objectifs fixés par l'enseignant. • Permet l'intégration du contenu et des matières scolaires.
OBJECTIFS • Motiver pour l'apprentissage. • Développer la créativité, l'esprit de collaboration et de la capacité critique. • Faciliter l'intégration du groupe et l'interdépendance positive. • Aider à la création de l'identité des étudiants. • Développement des compétences et des aptitudes à la résolution de problèmes.
CONSEIL • Cela exige une planification rigoureuse de la part de l'enseignant.

Ainsi, les méthodes et les stratégies d'apprentissage sélectionnées représentent des outils qui permettent le contact et la coopération entre les personnes, exigent un effort pour travailler ensemble et permettent d'atteindre un objectif commun. Chacun a besoin de développer un processus dans lequel il est libre de montrer ses opinions, ses idées, ses pensées, ses critiques et ses opinions personnelles, ce qui facilite la connaissance des autres, l'intégration et le sentiment d'appartenance au groupe.

Bibliographie

Bartolomé, Margarita, *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural,* Narcea*,* Madrid, 2002.

Escofet, Anna ; Heras, Pilar ; Navarro Josep et Rodríguez José, *Diferencias sociales y desigualdades educativas*, Horsori, Barcelona, 1998.

Leiva, Juan José, « Estilos de aprendizaje y educación intercultural », *Tendencias pedagógicas*, vol. 29, 2017, p. 211-228.

Sáez Juan et García José, *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión,* Alianza, Madrid, 2006.

Wang, Margaret, *Atención a la diversidad del alumnado*, Narcea, Madrid, 1995.

Martine Cornet[1]

La représentation de la femme dans les romans naturalistes européens du XIXe siècle et sa place dans l'interculturalité : une question toujours d'actualité

Abstract

Nous découvrirons dans cette contribution les enjeux féministes, sociaux et politiques, de la représentation de la femme dans les romans naturalistes du XIXe siècle. Nous montrerons que, malgré quelques variantes nationales et des contextes historiques différents, les personnages féminins des romans de Zola, Emilia Pardo Bazán, Pérez Galdós, Leopoldo Alas dit Clarín, Thomas Hardy et Theodor Fontane, incarnent la confrontation entre une femme et la société. À travers ces figures féminines, nous verrons comment une communauté de questionnements se dessine sur le rôle de la femme. Lire en transversalité ces œuvres naturalistes garde son intérêt, car, au-delà de l'horizon intellectuel assez proche entre ces auteurs naturalistes européens, elles demeurent modernes par les thèmes abordés : celui de l'éducation des femmes, du mariage forcé et de l'adultère comme voie possible à l'amour.

Mots-clés : femmes, naturalisme, européen, émancipation, interculturalité

The feminist, social and political challenges faced when portraying women in nineteenth century naturalist novels, will be evoked in this article. To do so, it will be shown that in spite of different national characteristics and different historical contexts, these female characters, heroines of novels by Zola, Emilia Pardo Bazán, Galdós, Leopoldo Alas dit Clarín, Thomas Hardy, Theodor Fontane-each embody the conflict between an individual and society. Through these female characters we can see how a series of questions emerges concerning the role of women. We can therefore point out that these naturalist writers, most of whom were men, were guilty of being misogynists whether they were aware of it or not. Therefore, it would appear interesting to reread these naturalist novel as, putting aside the close intellectual horizons of these European naturalist writers, their novels remain resolutely modern in the themes they deal with such as the education of women, arranged marriages and adultery as an alternative path to love.

Keywords : women, naturalism, European, emancipation, interculturality

[1] Professeure de Lettres (ISFEC-Aquitaine, France). E-mail : <martine-cornet33@orange.fr>.

Placer notre étude du naturalisme au cœur de la littérature européenne rend à ce mouvement littéraire et culturel sa juste dimension, trop dissimulée par des polémiques suscitées par les auteurs naturalistes eux-mêmes ou leurs détracteurs. Ce cadre européen revalorise le naturalisme comme terreau de réflexion et de création littéraires en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. Le terme naturalisme, adopté en France et en Allemagne pour désigner ce mouvement littéraire, sera repris partout en Europe. Il débute en France, vers 1865, avec les frères Goncourt, mais il s'organisera autour de Zola et son œuvre *Les Rougon-Macquart*. Dès 1880, Zola conduit le débat littéraire avec son essai *Le Roman Expérimental* et va ainsi cristalliser autour de lui des auteurs majeurs de la littérature européenne comme les romanciers espagnols, Galdós (1842-1920), Clarín (1852-1901) et Emilia Pardo Bazán (1851-1921), l'auteur Giovanni Verga (1840-1922), figure emblématique du vérisme italien, l'allemand Theodor Fontane (1820-1898) ou encore l'anglais Thomas Hardy (1840-1928). N'oublions pas le portugais Eça de Queiroz et Camille Lemonnier surnommé le « Zola Belge » pour son roman *Happe-chair* écrit un an après *Germinal* sur le thème du monde ouvrier. Les *Correspondances* de Zola prouvent qu'il a rencontré certains de ces auteurs et échangé avec eux sur les bases d'un discours théorique commun. Pour des raisons de synthèse, notre corpus se limitera à quelques romans naturalistes européens pour l'influence exercée sur eux par le naturalisme français. Nous avons donc retenu les romans naturalistes espagnols *Fortunata y Jacinta* (1887) de Galdós, *La Tribuna* (1882) d'Emilia Pardo, *La Régente* (1885) de Leopoldo Alas dit « Clarín ». Nous évoquerons aussi *Effi Briest* (1895) de l'auteur allemand Théodor Fontane et *Tess d'Urberville* (1891) du romancier anglais Thomas Hardy. Des *Rougon-Macquart*, nous ne citerons que *Nana* car le personnage éponyme partage des similitudes avec les autres personnages féminins du corpus.

I. *La difficulté du personnage féminin naturaliste à se construire comme sujet*

I.1. *Le poids de la famille, celui de l'hérédité et de la société, empêche les personnages féminins de tenir une vraie place dans la société*

Cette situation trouve encore des échos aujourd'hui et, à travers l'émancipation tardive de ces personnages féminins, elle éclaire notre Histoire contemporaine. Il est toujours possible de transposer à notre époque ces destins féminins représentés dans les romans naturalistes européens du XIXe

siècle. Nana est de facture naturaliste, ce que ne sont pas explicitement Effi, Ana, Tess, Fortunata et les autres personnages féminins de notre corpus. Pourtant, on peut parler de la femme naturaliste même si ces romans diffèrent par les milieux sociaux décrits, par le regard que chaque héroïne porte sur elle-même et sur le monde. Elles ont finalement des destins proches et transforment les récits étudiés en romans de la famille, illustrant combien le rôle de la femme au XIXe siècle, et encore de nos jours, reste subordonné à la famille.

I.2. *Des filles du peuple…aux femmes de l'Aristocratie : des liens du sang*

Coller à la réalité sociale de leur temps a conduit Zola et ses confrères européens à raconter l'histoire d'un personnage féminin à travers celle de sa famille. Dans *La Tribuna* de doña Emilia, l'histoire de la jeune Amparo est exposée comme représentative de l'Histoire des siens. Au chapitre II, la romancière évoque la pauvreté d'Amparo, les bas quartiers où elle vit et l'effervescence politique précédant la Révolution de 1868. L'auteure y décrit les relations entre Amparo et ses parents, et entre l'héroïne et son groupe social. Doña Emilia a ainsi exprimé son intérêt pour les catégories sociales défavorisées, établissant un lien entre *La Tribuna* et les romans ouvriers de Zola comme *L'Assommoir*. Emilia Pardo Bazán envisage le roman comme un tout, formé par l'histoire d'Amparo, plus celle de sa famille et celle du milieu social dans lequel elle est née. *La Tribuna* naît de cette somme comme *L'Assommoir* concentre l'histoire de Gervaise, des siens et celle du monde ouvrier du Second Empire. Citons encore l'ancrage socio-historique de l'histoire de Tess d'Urberville, représentatif du destin familial. L'expression *puissance et décadence d'un Durbeyfield* résume les premières pages du roman. Les conséquences d'une image paternelle défaillante seront cruciales pour l'avenir de Tess. Quant à Effi Briest, fille d'aristocrates prussiens, elle sera aussi tributaire de son milieu social et imprégnée des préjugés de sa caste. L'auteur de *La Régente* adoptera ce même procédé : transformer l'histoire de la famille d'Ana en miroir du monde politique de l'Espagne de la seconde moitié du XIXe siècle. Le chapitre IV du roman évoque la biographie de Don Carlos, père d'Ana. Clarín y expliquera pourquoi et comment la famille des Ozores, une des plus anciennes de l'aristocratie vétustaine[2], a perdu

[2] La ville de Vetusta (en réalité Oviedo) peut être considérée comme un personnage à cause du rôle clé, tenu par cette ville, dans tout le roman de Leopoldo Alas dit « Clarín ». Des critiques se sont demandés si le roman n'aurait pas dû s'intituler *Vetusta* plutôt que *La Regenta*. Le destin individuel du personnage est gommé et, jusqu'à la fin du roman, sa dimension sociale semble l'emporter.

son pouvoir économique. Portant sur les événements antérieurs à la naissance d'Ana Ozores, survenue vers 1850, ces détails historiques prouvent que Clarín souhaitait restituer à travers les origines de son personnage féminin l'atmosphère de cette époque. Témoin du désenchantement de son père, Ana conservera une passion pour des romans susceptibles de la transporter vers un monde merveilleux. Emma Bovary n'est pas loin. Le lecteur mesure pour la formation d'Ana Ozores les méfaits liés au décès précoce d'une mère et à l'égoïsme d'un père, plus préoccupé d'idéologies politiques que de l'avenir de sa fille.

I.3. *Des personnages unis par l'âpreté du combat pour l'émancipation féminine*

Par des voies différentes, Gervaise, ouvrière parisienne, Ana, la *Régente* de Vetusta ou Effi Briest affichent la même impuissance face à la vie. Malgré l'omniprésence de ce type féminin, fragile et démuni, aucun auteur naturaliste ne l'a véritablement inventé. Zola, Clarín et Galdós ont simplement exercé leur imagination sur des protagonistes déconcertées par leur époque en pleine mutation sociale. Société où la femme, quelle que soit sa condition, n'a pas encore sa place. A ce sujet, l'influence de Flaubert sur Zola et sur les naturalistes espagnols ne fait aucun doute. Les critiques ont suffisamment exploité cette voie au détriment d'une représentation de la femme plus proche des réalités sociales de l'époque et curieusement de la nôtre. Les personnages naturalistes féminins ne se réduisent pas à des êtres de papier, ne résultent pas de la seule fascination exercée par les femmes sur cette génération d'écrivains naturalistes européens. Pour nous, elles symbolisent leur époque dans leur absence d'éducation et dans le poids que les mentalités exercent sur elles et elles annoncent des combats à mener encore pour la libération des femmes.

II. *Des Femmes au « destin » historiquement infortuné*

II.1. *Les circonstances de sa naissance pèsent sur la femme et sa descendance*

Gervaise est la mère d'Etienne, le héros de *Germinal*, mais aussi la mère de Nana, née de plusieurs générations d'alcooliques. Est-il besoin de rappeler combien Zola est tributaire de l'idéologie de l'influence de l'hérédité ? Sans tomber dans l'excès des chaînons généalogiques ordonnant les volumes des *Rougon-Macquart,* doña Emilia se plaira à donner des suites à ses romans. Dans *La Tribuna*, Amparo a un fils qui réapparaîtra

dans *Memorias d'un solterón*, roman écrit en 1896 et continuation à *La Tribuna*. Theodor Fontane campera avec Effi une héroïne conditionnée par l'hérédité de sa famille, les Von Briest. Comme sa mère, Effi connaitra un mariage arrangé, dit de raison. La mère prépare le malheur de sa fille en lui imposant le vieux Baron Greet von Innstetten, qui pourrait être son père. La jeune femme est ainsi condamnée à reproduire le discours maternel intériorisé et elle envisagera le mariage comme une transaction sociale. Cela nous amène à la question du mariage à travers ces œuvres naturalistes.

II.2. *Le mariage, autrefois et aujourd'hui, est-il une échappatoire ?*

La société du XIXe siècle n'était pas complaisante pour celle qui choisissait la liberté par des voies non conventionnelles. Les romanciers naturalistes européens rappellent comment à cette époque la femme était surtout honorée dans ses rôles de mère et d'épouse. Ils en dénoncent les implications aux conséquences toujours fatales pour la condition féminine. La mère d'Effi subit la norme qui n'offrait aux femmes que le mariage pour se réaliser. Elle subordonnera l'éducation de sa fille à cet impératif. Effi passera sa jeunesse à broder, renvoyant au stéréotype de l'épouse idéale, attachée uniquement à son foyer[3]. De mère en fille, le mariage est vécu, au mieux comme décevant, au pire comme fatal. Fontane l'exprimera à travers la mort d'Effi, sorte de punition pour son adultère avec Crampas, le substitut du mari défaillant. Situation classique, rencontrée dans *Madame Bovary* de Flaubert, où la routine du mariage et la solitude poussent Emma à des relations extra-conjugales et à sa fin. Pérez Galdós fera partager le même sort à Fortunata (la bien nommée) à travers son union avec Maximiliano. D'abord, elle hésitera à l'accepter : elle ne l'aime pas[4] mais finira par céder (ou renoncer) pour trouver une place dans la société. Ana Ozores, mariée à dix-neuf ans à don Victor, beaucoup plus âgé, ne connaitra pas de vie conjugale. Pourtant, elle ne sera jamais pardonnée pour son adultère avec Alvaro Mesía. Le dédain de la société vétustaine se manifestera par le rejet d'Ana, la condamnant à vivre recluse. Presque toutes

[3] Plusieurs passages du roman de Theodor Fontane illustrent notre analyse. Au Chapitre I, « Toutes deux, mère et fille, s'affairaient à l'ouvrage : la confection d'un tapis d'autel […] les aiguilles à tapisserie des deux dames allaient et venaient » p. 566. Chapitre IV, « Une semaine plus tard, mère et fille, une fois encore, étaient à leur place habituelle et, une fois encore, occupées à leur ouvrage » p. 585. Theodor Fontane, *Effi Briest*, coll. « Bouquins », Paris, Robert Laffont, 1981.

[4] Benito Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*, édition de Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1995, p. 505. (Nous résumons).

ces femmes trouvent dans la mort une limite à leur ambition personnelle, à leur révolte contre l'injustice qui leur est faite. Cette sanction n'est pas une représentation littéraire et démodée des violences sociales exercées sur les femmes : l'épouse, jugée infidèle, demeure réprouvée. Le site d'*Amnesty International* dénonce encore régulièrement le non-respect des droits de la femme. Au XXIe siècle, dans certains pays, elle est toujours torturée quand elle commet l'adultère, subit des viols ou s'acharne pour subvenir seule à sa famille. Le choix du célibat par Nana offre un contrepoint aux exemples précédents : « ils voulaient tous m'épouser ! [...]J'ai refusé parce que j'étais raisonnable[5] ». Raisonnable, elle l'est en refusant de devenir comtesse ou baronne par voie de mariage, échappant au sort d'une Tess ou autre Ana. Le mariage et les rapports entre hommes et femmes agitaient les sociétés du XIXe siècle. Un homme et une femme vivant ensemble sans être mariés et, plus subversif, qu'un mariage puisse être dissous si chacun des époux le désire, continuent à diviser l'opinion publique.

II.3. *Du XIXe siècle à nos jours, la liberté : un choix difficile pour la femme*

Ces tribulations de la femme indépendante se retrouvent dans les choix de Tess qui préfère travailler, plutôt que vivre de la pension versée par son mari. Amparo voit son histoire personnelle disparaitre au profit de sa fonction de femme-tribun auprès des cigarières. Son prénom (signifiant aussi protection) rappelle qu'elle aime défendre la cause des ouvrières. Le titre du roman la présente à travers son activité syndicale dans une communauté ouvrière. Travailler serait donc pour la femme un moyen de s'émanciper de la domination masculine. Pourtant, des discriminations sociales perdurent quand celle-ci décide, comme Nana, d'élever seule son enfant, et d'accéder à certains emplois (le fameux plafond de verre) ou de divorcer pour se séparer d'un mari défaillant. De nos jours, les femmes seules figurent parmi les plus pauvres. Pour s'en convaincre, il suffit de consulter certaines affiches de la Campagne de la Fondation de l'Abbé Pierre contre la misère réservée à ces femmes. L'environnement familial, social ou culturel, impose toujours aux femmes des limites les rendant vulnérables.

[5] Émile Zola*, Nana*, Paris, Garnier-Flammarion, 1968, p. 455.

III. *Femmes privées d'éducation : une situation pérenne dans nos sociétés modernes*

III.1. *La confiscation de la connaissance maintient la femme sous tutelle de son époux*

Le voyage de noces d'Effi se transformera en cours de culture générale, son mari jouant au maître d'école ou au guide touristique auprès de sa jeune épouse[6]. Fontane reproduira deux Lettres d'Effi racontant à sa mère ces visites guidées. L'une d'elles apprend que, surpris par l'ignorance de sa femme, Geert « a fini par dire qu'au fond, c'était une bonne chose et un avantage qu'[elle] n'en sache rien[7] ». Même constat pour Jacinta, privée d'érudition[8] dont le voyage de noces se transforme en questionnements naïfs sur ce qu'elle découvre. Citons encore l'absence de culture de Fortunata, objet des railleries de son mari Maximiliano : « Son ignorance était […] complète. Les rudiments du savoir, ce que connaissent les enfants […] elle l'ignorait comme l'ignorent les autres femmes de sa classe et même de la classe supérieure. Maximiliano se moquait de cette inculture […][9] ». D'autres exemples figurent dans les romans concernés, traduisant le lien entre le maintien dans l'ignorance de la femme et sa subordination à son époux.

III.2. *De la femme objet à la femme redoutable !*

Par le choix du prénom, Ana, Nana, Effi, Tess, Fortunata, les romanciers naturalistes ont contribué à créer le portrait d'un personnage de femme-enfant. Connue par son surnom, Nana s'appelle Anna comme la Régente de Clarín. Outre leur prénom, elles partagent une enfance ratée en l'absence d'une vraie famille. Ana Ozores ne vit pas la même débâcle familiale que Nana, mais elles expérimentent le même manque d'affection et apprendront à le remplacer par de vains expédients comme l'adultère. En outre, la dualité entre l'image que la femme a d'elle-même et l'effet qu'elle produit sur les hommes leur confère une ambiguïté encore évoquée hélas par certains misogynes. Références à Eve ou à Vénus pour Nana et pour Tess que son amant Alec baptise « sa sorcière damnée de

[6] Theodor Fontane, *Effi Briest*, Paris, Robert Laffont, 1981, p. 596-597.
[7] *Ibid.,* p. 597.
[8] Benito Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*, « Jacinta n'avait aucune sorte d'érudition. Elle avait lu très peu de livres. Elle était totalement ignorante… », édition de Francisco Caudet, Madrid, Cátedra,1995, chapitre V, p. 216. (Nous traduisons)
[9] *Ibid.,* « Su ignorancia era […] de aquella incultura », p. 481. (Nous traduisons)

Babylone[10] » alors que son mari Angel la compare à un serpent. Quand elle bâille, il s'imaginera voir « le rouge intérieur de sa bouche, pareil à la petite gorge d'un serpent[11] ». Effi, surnommée « fille d'Ève » par le docteur Rummschüttel, incarnera sous la plume de Theodor Fontane l'archétype féminin de la séductrice qui ne peut résister, comme son modèle, à la tentation. Mi Eve-mi Serpent, les auteurs illustrent comment la Chute serait propre aux femmes.

III.3. *Entre Culture et Nature : où se situe la femme naturaliste ou assimilée ?*

D'après nos auteurs, sa sensualité naturelle lui apporterait une grande réceptivité à la vie, mais son inculture serait un obstacle qui la rendrait inapte à la vie. Cette contradiction stéréotypée est-elle aujourd'hui dépassée ? Les romans étudiés envisagent la femme comme une fleur de la Nature, une « Jacinta », une « Nana » qui, par sa sensualité féminine et la séduction qu'elle exercerait sur les hommes, introduirait partout la Faute et le Péché. Une telle représentation mène Tess à la mort, exécutée par une société victorienne rendue rigide par une morale trop inféodée à la Foi. Première leçon de ces lectures : l'éducation reste le moyen de fournir des armes aux femmes de tous pays et de toutes classes sociales pour parvenir à des normes morales (se respecter et être respectée) et obtenir un statut durable dans nos sociétés modernes.

En somme, ces œuvres naturalistes européennes constituent une sorte d'anti-roman d'éducation puisque nos héroïnes doivent apprendre à oublier ce que leur famille ou la société leur a inculqué. Malgré l'humour de Fontane, la satire de Zola et l'ironie de Thomas Hardy : ces portraits féminins amènent à une réflexion moderne sur l'attitude que les femmes devraient adopter face aux lois et aux règles, et ce, quelles que soient leur nationalité, leur classe sociale ou leur religion. Dans la mesure où l'interculturalité se réfère aux relations entre deux ou plusieurs cultures et qu'elle est synonyme de rapprochement et d'émancipation pour les individus : la femme y joue un rôle clé. Souhaitons qu'elle participe plus activement en tant que mère et femme à l'inclusion sociale, au mieux vivre ensemble. Par ses combats, d'hier et d'aujourd'hui, la femme naturaliste ou affiliée peut légitimement s'inviter dans ce débat sur l'interculturalité.

[10] Thomas Hardy, *Tess d'Urberville*, Paris, Les Classiques de Poche, 2008, chapitre VII, p. 197.
[11] *Ibid.,* p. 198.

Bibliographie

Alas, Léopoldo, dit « Clarín », *La Régente*, coordinateurs Robert jammes et Yvan lissorgues, Paris, édition Fayard, 1987.
Alas, Léopoldo, dit « Clarín », *La Regenta*, édition de Juan oleza, 2 tomes, Madrid, Cátedra, 1987.
Fontane, Theodor, *Effi briest*, coll. « Bouquins », Paris, éditions Robert Laffont, 1981.
Hardy, Thomas, *Tess d'Uberville*, Paris, édition Les Classiques de Poche, 2008.
Pardó Bazán, Émilia, *La Tribuna*, édition de Benito Varela Jácome, Madrid, Cátedra, 1982.
Pardó Bazán, Émilia, *La Tribuna*, Madrid, Alianza Editorial, 2002.
Peréz Galdós, Benito, *Fortunata y Jacinta*, édition de Francisco Caudet, 2 Tomes, Madrid, Cátedra, 1995.
Zola, Émile, *Nana*, Paris, Garnier-Flammarion, 1968.

Azucena Hernández Martín[1]
Mohamed Chamseddine Habib Allah[2]

Étude comparative sur les attitudes des écoliers par rapport à l'arrivée des élèves migrants : multiculturalité ou interculturalité ?

Abstract

L'étude présentée a pour objet de connaître les attitudes des apprenants par rapport à l'arrivée des migrants dans les salles de cours. On s'y intéresse aussi à la comparaison de ces attitudes dans deux zones géographiques espagnoles présentant une trajectoire différente en ce qui concerne la présence des groupes migrants, tel qu'on l'a mis en évidence au préalable. L'idée de départ est que les groupes qui ont des contacts plus étroits avec la population migrante peuvent développer des préjugés non seulement explicites mais aussi plus subtils que les populations dont le contact avec d'autres cultures est encore peu significatif.

Mots-clés : attitudes, migrants, préjugés, multiculturalité, interculturalité

The purpose of the study presented is to find out about learners' attitudes towards the arrival of migrants in the classroom. It also focuses on the comparison of these attitudes in two Spanish geographical areas with a different trajectory with regard to the presence of migrant groups, as previously highlighted. The basic idea is that groups that have closer contact with the migrant population may develop prejudices that are not only explicit but also more subtle than populations whose contact with other cultures is still insignificant.

Keywords : attitudes, migrants, prejudices, multiculturality, interculturality

Au cours des trois dernières décennies, on assiste en Espagne à une croissance du flux d'étrangers ; d'après les données provisoires de l'Institut National de Statistiques, le nombre de migrants a atteint, le 1 janvier 2017, le chiffre de 4.549.859 personnes. Or, la distribution de la population étrangère n'est pas homogène dans les différentes communautés autonomes, car elle est fortement liée aux offres d'emploi de chaque zone géographique. Dans le cas de villes telles que Madrid, Barcelona, Valencia et Salamanca, les offres d'emploi sont surtout centrées sur la construction et le secteur tertiaire, principalement le service domestique. La zone du

[1] Université de Salamanca. E-mail : <azuher@usal.es>.
[2] Université de Murcia : <mohamed.c.h@um.es>.

Levant espagnol et l'Andalousie proportionnent cependant des travaux concentrés dans l'agriculture et le secteur primaire, tout spécialement le service d'hostellerie comme à Murcia et à Almería.

C'est dans ce contexte que nous avons axé notre étude sur la Région de Murcia et sur la province de Salamanca. Le 1e janvier 2017, la Région de Murcia comptait 1.469.656 habitants dont un total de 197.737 étrangers d'origine très diverse telles que l'Algérie, l'Argentine, la Bolivie, la Bulgarie, la Colombie, la Côte d'Ivoire, Cuba, la Chine, l'Équateur, le Honduras, le Ghana, le Maroc, le Nigéria, la République Dominicaine, la Roumanie, la Pologne, l'Ukraine et le Venezuela. Quant à la province de Salamanca, elle compte un total de 335.985 habitants dont 11.656 étrangers provenant de l'Amérique latine, plus en particulier de la Colombie, de l'Équateur, de l'Argentine et du Pérou, ainsi que du Maghreb et l'Afrique subsaharienne sans oublier les citoyens européens.

Cette différence significative concernant la présence de population migrante dans les deux zones et aussi présente dans les contextes scolaires, compte tenu que l'incorporation des écoliers migrants dans les salles de cours des centres scolaires de Murcia a eu lieu depuis trois décennies, tandis que dans la province de Salamanca elle ne s'est produite que dans la dernière décennie. En effet, d'après les statistiques du Ministère d'Éducation, Culture et Sports[3], au long de l'année scolaire 2015/2016, le nombre d'écoliers et d'écolières migrant(e)s dans les centres de la Région de Murcia est de 35.717 personnes et de 2.150 élèves à Salamanca.

Dans ce sens, l'arrivée d'écoliers migrants constitue un grand défi pour la communauté éducative surtout en ce qui concerne la gestion de la diversité culturelle dans les salles de cours. Les enseignants perçoivent cette dernière comme une dimension particulière, marginale et exclue de la pratique de l'enseignement et considèrent qu'il s'agit d'une question d'adaptation et d'une difficulté ajoutée que l'écolier doit résoudre avec le soutien des conseillers éducatifs et d'autres spécialistes. Diverses auteurs[4] signalent, par ailleurs, que la réalité sociale et éducative confirme que les différences humaines donnent lieu à des attitudes négatives, à des tensions, à des préjugés et à des incertitudes qui deviennent du refus, des menaces et même des processus violents et irrationnels qui mettent en danger la

[3] Ministerio De Educacion, Cultura y Deportes (Mecd), *Informe estadístico 2016*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016.
[4] Gloria Perez et María Victoria Pérez Guzmán*, Aprender al convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento*, España, Narcea, 2011.

cohabitation et la cohésion sociale dans l'école, un aspect qui devrait être abordé à partir de l'implication de toute la communauté éducative.

Ce scénario est présent de manière assidue et persistante dans la coexistence de la multiculturalité qui existe déjà dans les salles de cours et dans le modeste chemin parcouru par la cohabitation de l'interculturalité qui reste toujours un défi et un objectif à atteindre de manière urgente. Dans cette perspective, il ne reste à signaler que c'est seulement à partir de l'analyse et de la recherche à propos de ces attitudes qu'il sera possible d'élaborer et de planifier des propositions efficaces de prévention et d'intervention permettant d'éliminer ou de diminuer les fréquentes prédispositions négatives envers ces groupes lesquelles se reproduisent dans l'école comme reflet de ce qui arrive dans d'autres contextes sociaux. Ces mesures doivent être prises aussi bien dans l'administration éducative que dans les domaines de l'apprentissage formel et non formel. L'objectif principal est de parvenir à une attitude positive envers les personnes migrantes et à une plus forte intégration éducative et sociale ; à une cohabitation plus tolérante et intégratrice qui dépasse les conflits d'interaction rendant possible l'adéquate attention que les apprenants demandent et l'enrichissement interculturel bénéfique tant pour les autochtones que pour les migrants.

L'étude présentée a pour objet de connaître les attitudes des apprenants par rapport à l'arrivée des migrants dans les salles de cours. On s'y intéresse aussi à la comparaison de ces attitudes dans deux zones géographiques espagnoles présentant une trajectoire différente en ce qui concerne la présence des groupes migrants, tel qu'on l'a mis en évidence au préalable. L'idée de départ est que les groupes qui ont des contacts plus étroits avec la population migrante peuvent développer des préjugés non seulement explicites mais aussi plus subtils que les populations dont le contact avec d'autres cultures est encore peu significatif[5].

Multiculturalité et interculturalité

Comme il est bien connu, la diversité culturelle est un fait tangible dans les sociétés européennes et des avances et des reculs ont lieu lorsque des interactions entre des personnes de différentes cultures partagent le même espace et les mêmes ressources – aussi bien publiques que privées

[5] Maria de Juan, María Concepción Parra y Miguel Ángel Beltrán, « Multiculturalidad, interculturalidad y desarrollo personal en el EEES », *Revista de Comunicación de la SEECI*, nº 35, 2014, p. 46-63.

– compte tenu de la grande diversité de leurs positionnements, intérêts, besoins et priorités. C'est-à-dire, le terme de multiculturalité fait référence à l'ensemble – dûment articulé – d'éléments associés à la manière de penser, sentir et agir, liée aux croyances fondamentales et générales qui donnent un degré plus ou moins fort de cohésion aux divers groupes culturels. Ce concept n'implique pas un enrichissement entre les cultures. Cependant, le concept d'interculturalité exige une communication compréhensive entre les diverses cultures qui cohabitent dans un même espace, s'enrichissant et se reconnaissant une valeur les unes aux autres dans un cadre d'égalité de conditions.

De même, d'autres auteurs[6] signalent que la perspective multiculturelle peut être conçue comme le langage qui donnerait, comme une sorte « d'hôtesse de maison », la bienvenue aux différentes origines des écoliers, une fois que ceux-ci sont incorporés dans la salle de cours. Mais pour cela, le contexte scolaire devrait considérer la diversité culturelle comme une richesse et non pas comme un problème additionnel pour la communauté éducative. Dans ce sens, il faudrait signaler la responsabilité de la pensée pédagogique et de la pratique éducative comme un exercice relationnel et une communication interculturelle garantissant l'inclusion éducative de ces « nouveaux » apprenants. Autrement dit, organiser par et pour la diversité implique de promouvoir et entretenir une culture de Centre de sensibilisation – aussi bien sociale que pédagogique – où les différences entre les personnes sont considérées une richesse et non pas une pauvresse et dont la gestion est envisagée comme une opportunité.

Un auteur spécialisé sur le sujet[7] confirme que le discours et la pratique, l'institutionnalisation et la pédagogisation du multiculturalisme et l'interculturalisation scolaire exigent d'un ensemble discursif qui intègre un riche éventail de nouveaux mouvements sociaux contestataires sous un horizon politique et social commun. Pour cela, il est nécessaire d'encourager la connaissance, la reconnaissance et la mise en valeur de la diversité culturelle existante dans les salles de cours à partir de l'égalité d'opportunités.

> [...] Para identificar situaciones interculturales, ya sean interpersonales o entre grupos, es necesario tener en cuenta los elementos culturales vinculados a las múltiples estrategias de las sociedades que se expresan a través

[6] Troy Richarson, « Interrogating the Trope of the Door in Multicultural Education : Framing Diplomatic Relations to Indigenous Political and Legal Difference », *Educational Theory*, vol.61, nº 3, 2011, p. 295-310.
[7] Gunther Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

> de perspectivas políticas, económicas, informativas y religiosas, entre otras. Un enfoque histórico y estratégico intercultural es, por lo tanto, fundamental para buscar un entendimiento más integral. Por lo tanto, los profesores y alumnos que comparten el mismo espacio deben ser conscientes de que también están preocupados por las situaciones interculturales, pero debemos ir más allá de las implicaciones inmediatas[8].

Il résulte qu'il est très important de connaître les attitudes préalables que les professeurs et les écoliers déploient dans le contexte scolaire : préjugés, stéréotypes, intolérance et idées discriminatoires fréquemment en état latent ou – au contraire – attitudes de respect, d'égalité et réactions solidaires qui se produisent et qui exercent une grande influence sur les comportements des enseignants et des apprenants lorsque les écoliers migrants s'intègrent dans la salle de cours.

Bref, il s'agit d'établir, de mettre en œuvre et d'évaluer des stratégies de prévention et d'intervention orientées à l'abordage de la cohabitation interculturelle. Il est également question d'encourager la cohésion sociale entre les apprenants autochtones et migrants dans le contexte scolaire, exerçant les droits des citoyens qui favorisent l'intégration de la population migrante dans un nouveau contexte d'interculturalité, par le biais du développement de politiques publiques fondées sur les principes d'égalité des droits, des devoirs, des opportunités et du respect de la diversité.

Plan de la recherche

Cet article prétend détecter quelques-unes des attitudes surgies à partir de la progressive arrivée de migrants dans certains contextes sociaux et éducatifs, en particulier chez les écoliers. Nous nous sommes centrés sur les contextes éducatifs de deux villes espagnoles, Murcia et Salamanca, où, tel que nous l'avons signalé, la présence d'apprenants migrants est beaucoup plus significative et tangible dans la première ville que dans la seconde. On cherche à ce que les résultats atteints servent comme modèle pour établir, mettre en œuvre et évaluer des lignes d'intervention favorisant l'éducation pour une citoyenneté plus ouverte et plurielle afin de promouvoir une société interculturelle et inclusive.

[8] Daniel Quilaqueo et Héctor Torres, « Multiculturalidad e interculturalidad. Desafios epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas », *Revista Alpha*, nº 37, 2013, p. 285-300.

Parmi les questions formulées pour développer nos recherches, introduites par la suite dans un questionnaire passé aux écoliers des deux zones géographiques, se trouvent : « que penses-tu de l'arrivée de migrants en Espagne ? », « aimes-tu avoir des filles et des garçons migrants auprès de toi ? », « les relations avec les migrants sont-elles différentes ? », « penses-tu que les migrants sont traités correctement par les autochtones ? ». En résumé, nous avons voulu savoir quelles lignes d'action éducative encourageront l'interaction entre les apprenants migrants et les autochtones dans le but de fortifier la cohabitation positive et la cohésion sociale dans le contexte scolaire. À partir de ces questionnements, le problème suivant s'est posé : dans quelle mesure les apprenants migrants et autochtones développent des attitudes et des valeurs démocratiques respectueuses de la diversité et promotrices d'une citoyenneté responsable ?

Objectifs de l'étude

Dans le but de répondre au problème posé, cette recherche prétend identifier les attitudes des élèves d'Éducation Secondaire Obligatoire face à l'arrivée d'apprenants migrants dans deux villes, Murcia et Salamanca. On prétend, ainsi, obtenir une information solide et viable à partir de deux villes avec une population migrante significativement différente, pas tant par ses origines que par la présence de cette population dans l'une et l'autre région, pour établir des mesures éducatives spécifiques qui facilitent la connaissance, la reconnaissance et la mise en valeur de la diversité culturelle à partir d'une perspective interculturelle. Conformément au propos fixé, les objectifs spécifiques détaillés par la suite ont été posés : analyser les attitudes des écoliers dans la Région de Murcia et dans la Province de Salamanca par rapport à la présence de migrants dans la salle de cours et dans d'autres contextes sociaux, ainsi que leurs idées et possibles préjugés et stéréotypes en ce qui concerne leur interaction avec les migrants ; recueillir les opinions des apprenants de la Région de Murcia et de la Province de Salamanca sur le besoin de formation en compétences interculturelles dans les centres éducatifs afin d'améliorer l'interaction avec des personnes d'autres cultures.

Méthodologie employée

Il s'agit d'une étude à caractère comparatif avec une première approche descriptive, systématique et rigoureuse dans le cadre d'une conception

non expérimentale ou ex-post-facto car des groupes naturels déjà existants d'écoliers de CM2, 6e de l'école primaire et de 3e et 2nde de l'école secondaire appartenant à des centres publiques et privés-subventionnés de la Région de Murcia et de la Province de Salamanca ont été sélectionnés. Les similitudes et les différences ont toujours été analysées entre une région qui compte avec une longue trajectoire associée à la présence d'écoliers migrants dans les salles de cours et une autre où la réception d'élèves migrants est un phénomène récent dans leurs contextes éducatifs.

Questionnaire et variables

Le questionnaire est divisé en deux parties complémentaires. La première recueille des informations sur des variables à caractère sociodémographique (âge, sexe et type de centre d'immatriculation – publique ou privé-subventionné) et la deuxième des variables directement liées à l'opinion et aux attitudes à propos de la présence de migrants dans des contextes sociaux et éducatifs voisins : l'attitude par rapport à la migration en Espagne, les relations avec les migrants, les attitudes envers les camarades des possibles migrants et l'opinion sur le besoin de formation en compétences interculturelles pour améliorer l'interaction entre les apprenants de diverses cultures. À l'origine de l'élaboration du questionnaire se trouve une pré-enquête ouverte pour recueillir des opinions sur le thème qui nous occupe et servir de guide pour la formulation du questionnaire définitif. Pour la construction de l'outil, toute cette informations a été soumise au jugement d'experts.

Échantillon

Compte tenu des objectifs proposés dans nos recherches, la population objet de l'étude a été définie comme l'ensemble d'écoliers des centres publics et privés-subventionnés de Murcia et de Salamanca de CM2, 6e de l'école primaire et de 3e et 2nde de l'école secondaire. Dans cette population, on a sélectionné un échantillon par attribution aléatoire du questionnaire, lequel a été appliqué à 360 écoliers, 180 de chaque zone, dans 5 centres. Dans ce sens, 45% des apprenants appartiennent à des centres publics et 55% à des centres privés-subventionnés. Exactement la moitié de l'échantillon appartient à l'Éducation Primaire et l'autre moitié à l'Éducation Secondaire ; 52.8% sont des filles et 47.2% des garçons aussi bien à Murcia qu'à Salamanca.

Présentation et discussion des résultats

La présence de migrants dans les centres éducatifs de Murcia est très significative dans les salles de cours, où l'on peut apprécier jusqu'à vingt origines différentes des apprenants dans un même centre. Dans ce sens, 53% du total des écoliers de l'échantillon proviennent de l'Algérie, du Maroc, de la Bolivie, de l'Équateur, de la République Dominicaine, de l'Ukraine, de la Chine et du Sénégal ; 72.1% des apprenants avait des enfants migrants près d'eux, soit dans le contexte scolaire soit dans le social. Cela diffère de ce qui se passe dans les centres d'éducation de Salamanca avec 1.7% d'écoliers étrangers dans les salles de classe (moyenne de 3% à niveau national). Aussi, tel qu'on vient de le voir, 58.3% des élèves ont des contacts avec des enfants migrants, soit dans la classe, soit dans le quartier (27.2%), soit dans les deux contextes à la fois (20.5%).

Attitude envers l'arrivée de migrants en Espagne

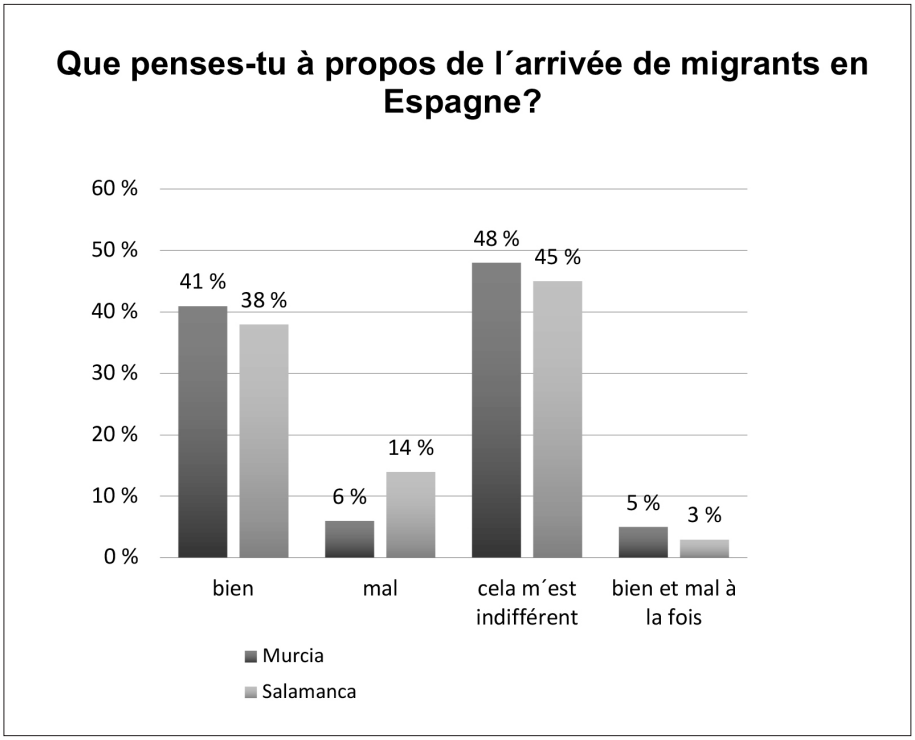
Sur le graphique 1, on peut apprécier les réponses des écoliers à propos de leur attitude face à l'arrivée de migrants en Espagne.

Le pourcentage d'apprenants indifférents à l'arrivée de migrants est légèrement plus élevé à Murcia qu'à Salamanca, bien qu'un certain nombre d'étudiants nuancent que c'est parce qu'ils considèrent que les migrants sont égaux aux citoyens espagnols, qu'ils viennent ou non au pays.

En ce qui concerne l'attitude de refus envers l'arrivée de personnes appartenant à d'autres cultures, bien que le pourcentage d'apprenants de Salamanca (14%) ne soit pas excessivement élevé par rapport à celui de Murcia (6%), il faudrait signaler qu'il est bien préoccupant car la présence d'une population migrante à Salamanca n'est pas si significative qu'à Murcia et les sondages d'opinion reflètent une croissance quantitative constante des attitudes négatives au fur et à mesure que le nombre d'apprenants migrants incorporés dans les salles de cours augmente. On peut s'attendre donc à ce que le pourcentage d'élèves manifestant des attitudes de refus augmente si des mesures sociales et éducatives adéquates ne sont pas mises en route.

C'est cependant curieux comment la tendance signalée dans l'échantillon analysé diffère en sens contraire de celle reflétée dans les sondages d'opinion : le pourcentage d'acceptation de migrants est plus élevé parmi les personnes ayant cette population auprès d'elles (45%) et il descend jusqu'à 26.7% quand elles n'ont pas de contacts avec les migrants.

Graphique 1 – *Attitudes envers l'arrivée d'immigrants en Espagne*



Ne pouvant pas généraliser car l'échantillon avec lequel on a travaillé n'est pas représentatif de toute la population objet de l'étude, d'après nos recherches on peut signaler cependant que moins significatif est le nombre de migrants, comme dans la province de Salamanca, le plus difficile résulte d'accepter les différences, peut-être à cause de la crainte et de la peur de l'inconnu. Toutefois, lorsque le nombre de migrants augmente comme dans la Région de Murcia, où cohabitent des groupes très hétérogènes avec des cultures et des coutumes différentes et très souvent avec des graves difficultés socioéconomiques, même de survivance, l'échange et l'interaction partagées entre différentes cultures ont lieu de manière naturelle bien qu'il soit nécessaire de surmonter les problématiques associés à la pauvreté et à la précarité qui compliquent la relation et ont des influences sur l'acceptation d'autres groupes. Ainsi, tandis que Salamanca se trouve dans une phase, pour ainsi dire, intermédiaire de réception de migrants, Murcia doit par contre contourner d'autres dimensions des projets migratoires.

Origine de l'attitude envers l'arrivée de migrants

Le Tableau 1 présente des données sur les causes de l'attitude des écoliers face à l'arrivé de migrants. On y observe aussi les arguments les plus fréquemment utilisés entre les apprenants ayant une attitude positive envers l'arrivée de migrants ; à Murcia, 31.9% font référence « au besoin d'opportunités et d'aides que les migrants ont parce qu'ils ont des problèmes dans leurs pays » ; à Salamanca, 29.4% soutient la même chose. À Murcia, par ailleurs, 28.1% signalent que « tous ont droit à se déplacer et vivre où ils veulent » face à 27.9% des enquêtés à Salamanca. La possibilité de « pouvoir connaître d'autres cultures, coutumes » est mentionné par 24.6% de l'échantillon d'écoliers de Murcia et 23.5% de l'échantillon de Salamanca.

Si on analyse les indicateurs les plus significatifs des apprenants ayant une attitude négative, il faut signaler les préjugés et les stéréotypes fondés sur des données subjectives et non pas réalistiques, tels que « ils prennent des emplois ou d'autres types de biens aux espagnols ». À Murcia 11 % des élèves et à Salamanca 15% soutiennent qu'« ils nous envahissent ». Ce sont des indicateurs que les écoliers intériorisent dans des contextes proches tels que la famille, l'école ou les médias et qu'ils assument de manière non critique. Il faut aussi signaler un pourcentage significatif (23%) d'apprenants de Murcia qui signalent « bien s'ils ont besoin d'un travail, mal s'ils commettent des délits ».

En ce qui concerne l'attitude manifestée lors de l'arrivée de migrants, malgré les observations réalisées, le test Chi carré met en évidence qu'il n'y a pas de différences entre les deux échantillons tel qu'on peut le voir à la fin du tableau.

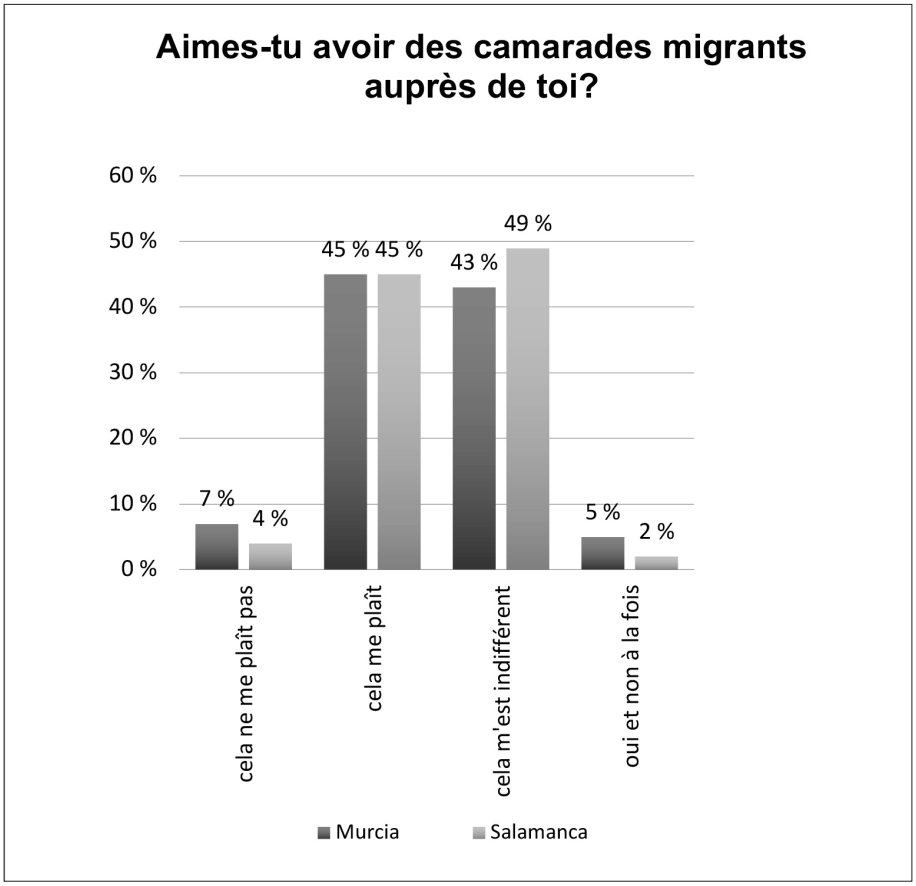
Tableau 1 – *Attitudes des écoliers envers l'arrivée de migrants*

Attitude envers l'arrivée de migrants	**Murcia**		**Salamanca**	
	Bien	**Mal**	**Bien**	**Mal**
Ils ont des problèmes dans leurs pays et ils ont besoin d'une opportunité et de l'aide	31.9%		29.4%	
Tous ont droit à vivre bien et d'aller où ils veulent	28,1%		27.9%	
Ils conservent leurs coutumes, culture, langue, etc.	24.6%		23.5%	
En Espagne nous sommes plus nombreux	7.5%		11.8%	
Ils nous prennent le travail et/ou d'autres biens		39%		56%
Ils nous envahissent		11%		16%
Il vaut mieux que chacun reste à son pays		7%		4%
Bien s'ils sont peu nombreux à venir, mal s'ils sont nombreux				
Bien s'ils ont besoin d'un travail, mal s'ils commettent des délits		23%		
Bien parce qu'ils font des travaux que personne ne veut, mal s'ils n'ont pas de papiers				
Autres	4.8%	9%	5.9%	8%
NSP/NRP	3.1%	11%	1.5%	16%
TOTAL(n=360)	100%	100%	100%	100%
Valor de Chi Carré = 0,567				

Migrants tout près

Le graphique 2 montre la tendance de l'opinion des apprenants quant à avoir des camarades migrants auprès d'eux. Il faut remarquer qu'il y a des différences significatives entre les femmes et les hommes dans les deux zones géographiques. Les premières manifestent en plus grande quantité leur satisfaction pour avoir des migrants auprès d'elles par rapport aux hommes (n.s.=0.00).

Graphique 2 – *Satisfaction pour avoir des camarades migrants tout près*

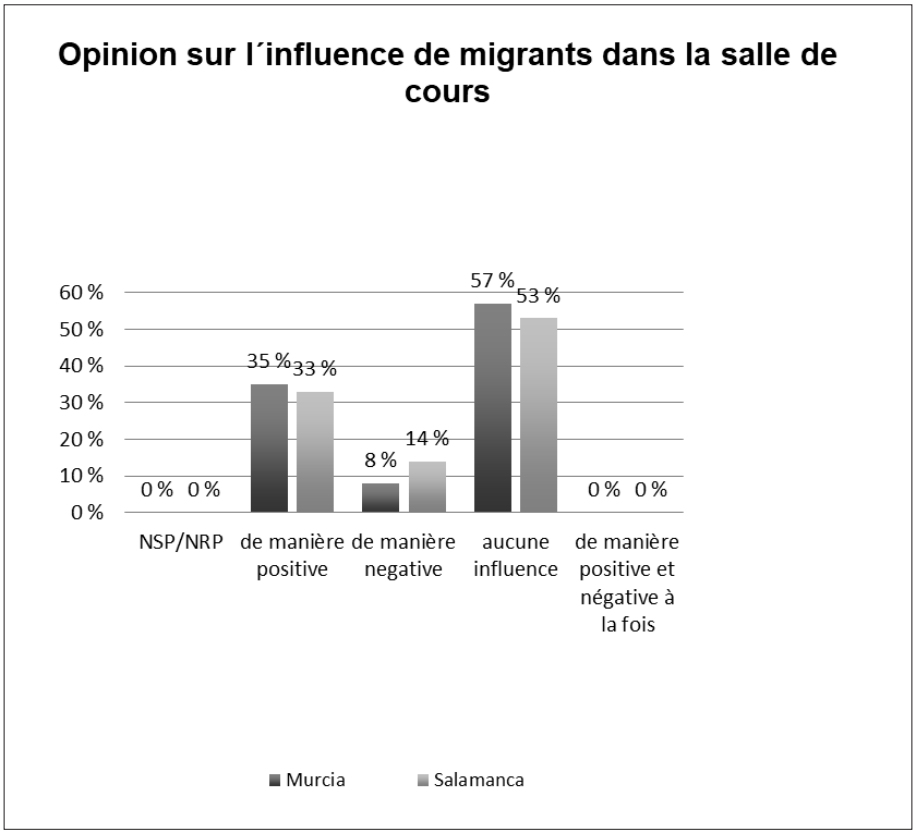


Ceux qui ont répondu – à Murcia et à Salamanca – à la question « aimes-tu avoir des camarades migrants auprès de toi ? » motivent leur réponse avec l'argument « cela me permet de connaître d'autres cultures, d'autres coutumes ». Un nombre plus réduit d'entre eux signale que « cela pourrait me permettre de faire de nouveaux amis » ou que « les migrants sont de belles personnes et/ou des personnes agréables ». Parmi ceux qui n'aimeraient pas les avoir tout près d'eux, 42.9% ne savent pas justifier leur réponse. Une minorité apporte des raisons très variées et minoritaires « ils ne parlent pas bien », « je ne les comprends pas », « je ne les connaît pas », « je ne les aime pas », « ils ne me plaisent pas », « ce pays n'est que pour les espagnols », « ils sont dangereux », etc.

Influence de la présence de migrants dans la salle de cours

Dans les centres éducatifs de Murcia, 57% des apprenants pense que la présence de migrants dans leur salle de cours n'a aucune influence sur quoique ce soit ; 35.1% pense qu'elle a une influence positive et 8% une influence négative ; 1% pense que les deux situations peuvent se produire. Or, dans les centres éducatifs de Salamanca, 53.9% pense que la présence de migrants dans leurs salles de cours n'a aucune influence sur quoique ce soit ; 33.1% affirme qu'elle a une influence positive ; 14.8% une influence négative et 1% pense que les deux situations peuvent avoir lieu (Graphique 3).

Graphique 3 – *Opinion sur l'influence des migrants dans la salle de cours*



Encore une fois, une grande partie des apprenants des deux villes qui répondent que la présence de migrants n'a aucune influence dans la salle de cours, soutiennent que comme nous sommes tous égaux, leur présence ne doit influer ni positivement ni négativement. Un nombre réduit d'entre ceux qui pensent de manière positive, manifestent clairement un fort comportement d'interculturalité signalant que les différences sont enrichissantes.

Le Tableau 2 présente les raisons données par les enquêtés qui considèrent que la présence de migrants dans la salle de cours aurait une influence positive ou négative. Plus de la moitié d'entre ceux qui pensent qu'elle aurait une influence positive croient que « de cette manière on connaîtra mieux leurs coutumes ». Une autre réponse est « nous sommes tous égaux » ou bien « on pourrait faire de nouveaux amis et de nouvelles amitiés ». Entre ceux qui considèrent que la présence de migrants aurait une influence négative, la première raison argumentée est « ils seraient discriminés dans la salle de cours, ils seraient discriminés par leurs camarades ».

En ce qui concerne les femmes de l'échantillon, elles montrent des attitudes plus positives par rapport à celles des hommes en manifestant que la présence de migrants leur permettrait de connaître d'autres cultures, d'autres coutumes et de réaliser des échanges culturels (46.3% des femmes ; 22.4% des hommes).

Il est à remarquer qu'entre les apprenants qui ont des migrants dans leurs salles de cours, aucun d'entre eux ne pense que ce fait soit négatif.

Tableau 2 – *Attitudes des écoliers envers l'arrivée de migrants*

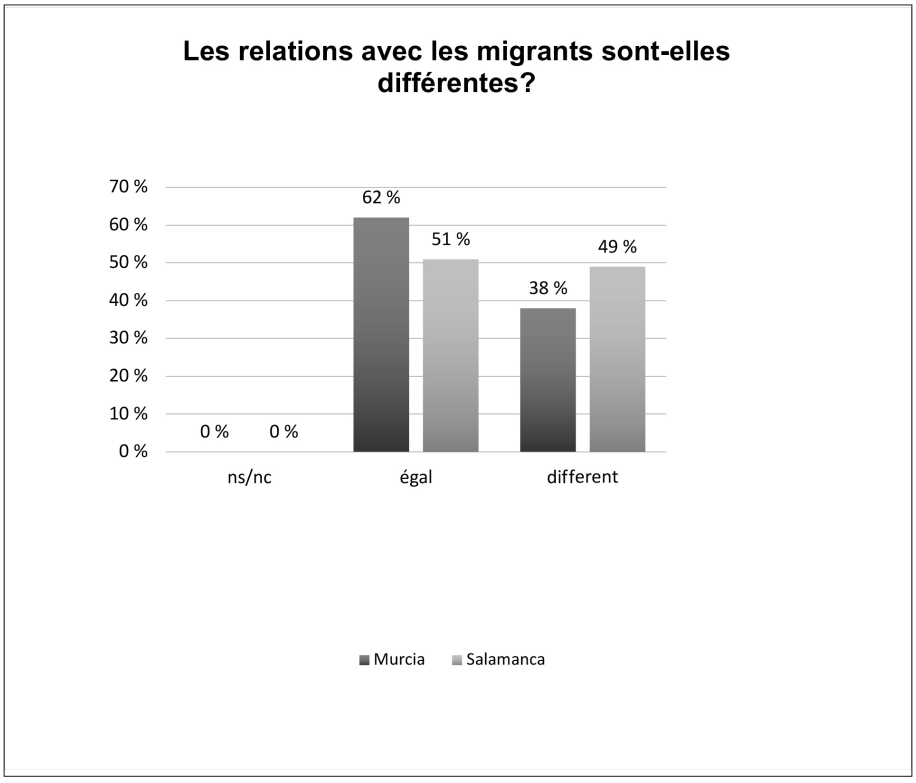
D'après vous, quelle est l'influence des migrants dans les cours ?	**Murcia**		**Salamanca**	
	Positive	**Négative**	**Positive**	**Negative**
On connaît une autre culture, d'autres coutumes, etc	60,3%		57.9%	
Bien, puisque nous sommes tous égaux	22.8%		24.6%	
Nous ferons de nouveaux amis et de nouvelles amitiés	16.9%		17.5%	
Tous les camarades les discrimineraient		39.8%		47.6%
Ils sont dangereux		15.9%		17.8%
Autres		22.8%		23.7%
NSP/NRP		21.5%		10.9%
TOTAL (N = 80)	100%	100%	100%	100%
Valor de Chi Carré = 0.000				

Les relations avec les migrants

En ce qui concerne les relations avec les migrants, seulement 38.1% des écoliers de Murcia considère que les relations avec des enfants d'autres cultures sont différentes des relations avec des enfants de leur propre culture, c'est-à-dire avec des écoliers autochtones ; 62.3% signale que les interactions avec les migrants sont égales à celles avec les autochtones (Graphique 4).

Cependant, 49.1% des écoliers de Salamanca confirment que les relations avec des enfants migrants sont différentes de celles qu'ils établissent avec des enfants de leur propre culture et 47.8% indique qu'il n'y a aucune différence entre les relations qu'ils établissent avec des migrants ou toute autre personne de leur centre éducatif (Graphique 4).

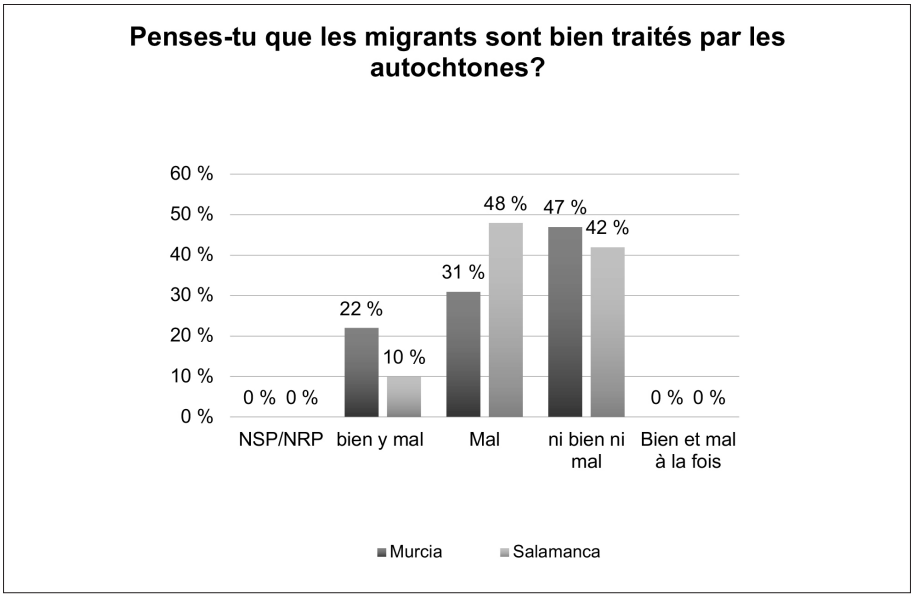
Graphique 4 – *Différences entre les relations la population migrante*



Attention portée aux migrants

Le graphique 5 montre ce que les apprenants pensent sur la manière dont les migrants sont traités par la population autochtone.

Graphique 5 – *Le traitement des migrants par la population locale*



La raison la plus argumentée par ceux qui pensent que les migrants ne sont pas bien traités est « qu'il y a des préjugés, de la discrimination et de l'intolérance » (81.6%) ; 5.9% croit « qu'ils font peur ou semblent périlleux ». La plupart de ceux qui pensent qu'ils ne sont ni bien ni mal traités manifeste qu'« il y a certaines personnes qui les traitent bien et d'autres qui les traitent mal ». Aussi, 41.2% de ceux qui pensent que les migrants sont bien traités affirment, de manière répétitive, « puisqu'ils sont bien traités ou aussi bien traités que ceux d'ici » ; 17.6% parle d'un apprentissage réciproque et 29.5% offre de réponses variées, difficiles d'encadrer dans aucune des catégories (Tableau 3).

Il n'y a pas de différences significatives entre les apprenants des deux zones géographiques qui ont des migrants dans leurs contextes proches et ceux qui ne les ont pas. C'est-à-dire, indépendamment du fait qu'ils cohabitent ou non avec des migrants, les apprenants savent que la manière dont on traite les migrants n'est pas adéquate.

Besoins de formation en compétences interculturelles dans le centre éducatif

Finalement, en ce qui concerne la formation en compétences interculturelles dans les centres éducatifs pour améliorer l'interaction avec les enfants migrants, dans le Tableau 3 on observe que 43.2% des écoliers de Murcia, par rapport aux élèves de Salamanca (38.4%), manifeste qu'elle serait nécessaire « pour améliorer les relations et éviter des préjugés ». En plus, certains considèrent que l'acquisition des ces compétences leur permettrait de « transmettre l'idée que nous sommes tous égaux » (17.3% à Murcia et 15.1% à Salamanca). Ils signalent aussi que cette formation permettrait de « connaître mieux leur culture, leur langue et leurs coutumes » (20.1% des écoliers de Murcia et 14% de Salamanca). Ils arrivent tous à la même conclusion, que « la formation en compétences interculturelles » est très urgente (9.2% à Murcia et 8.1% à Salamanca).

Quant aux apprenants qui ne sont pas conscients du besoin de formation, ils signalent qu' « elle n'est pas nécessaire car nous sommes tous égaux ». D'autres déclarent que « elle n'est pas nécessaire parce que les migrants sont peu nombreux », aspect principalement signalé par les écoliers de Salamanca et de la Province.

Tableau 3 – *Besoins de formation en compétences interculturelles*

Penses-tu que la formation en compétences interculturelles est-elle nécessaire dans l'école ?
Raisons
Pour améliorer les relations et éviter les préjugés
Pour transmettre que nous sommes tous égaux
Pour mieux connaître leur culture, langue et coutumes
Il faut se former en compétences interculturelles
Beaucoup de migrants vont arriver
Elle n'est pas nécessaire car nous sommes tous égaux
Elle n'est pas nécessaire parce il n'y a presque pas de migrants
Parce que je ne veux pas qu'ils viennent
Autres
NSP/NRP
TOTAL (N = 105)
Valor de Chi Carré = 0,000

L'incorporation des apprenants migrants dans le contexte scolaire présente de nouveaux défis et implications qui conduisent à des changements d'ordre organisationnel, méthodologique et académique et à l'établissement, mise en œuvre et évaluation de nouvelles stratégies de prévention et d'intervention, sous une perspective inclusive et interculturelle. On croit qu'avec l'étude menée et la réflexion postérieure, un nouvel espace de débat sera posé ainsi que la possibilité d'établir et de développer de nouvelles stratégies et des propositions d'action visant une meilleure cohabitation et cohésion socio-scolaire ; le tout sans perdre de vue la coresponsabilité politique et sociale de garantir l'équité et la qualité éducatives d'un phénomène assez récent pour certaines communautés autonomes et moins récent pour d'autres.

Dans ce sens, il y a des contributions intéressantes[9] lorsqu'elles exigent d'ouvrir les chemins de l'interculturalité et de l'inclusion à l'école, qui entraîneront un nouvel élan pédagogique pour la compréhension de la diversité culturelle comme un élément clé pour la construction de la cohabitation dans les centres scolaires. Elles proposent de créer de nouvelles synergies conduisant à la reconnaissance de la diversité culturelle comme une valeur positive, pour que les institutions éducatives résultent plus démocratiques et inclusives.

Pour cela, l'école, comme agent de socialisation et contexte d'interaction constante, devrait contribuer à la construction d'une identité partagée interculturelle des apprenants migrants étrangers[10] afin de promouvoir une cohabitation harmonique et une interaction constante dans les processus culturels entre des groupes de paires tenant toujours compte du caractère multiethnique, multilingue et multiculturel de l'école actuelle.

Cela supposerait de tenir compte de deux réflexions théoriques. La première est associée à une pédagogie interculturelle qui facilite une meilleure compréhension, ouverture et enrichissement réciproque des apprenants de différentes cultures ; la seconde est associée à la pédagogie de la diversité, laquelle devrait être un principe de tout acte éducatif et devrait viser le développement de la créativité culturelle de chaque écolier et la sensibilité et la connaissance d'autres visions, comportements et interprétations de la réalité[11]. Tel qu'on le signale au long de cet article, la Région de Murcia

[9] Juán José Leiva, *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*, Madrid, Editorial Dykinson, S.L., 2016.

[10] Mohamed Chamseddine Habib Allah, « Construcción de identidad compartida en un aula intercultural », *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, nº 3, 2015, p. 69-81.

[11] José Luis Álvarez et Luis Batanaz, *Educación intercultural e inmigración : de la teoría a la práctica*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S.L, 2017.

possède une longue trajectoire en ce qui concerne la présence d'écoliers migrants provenant de multiples pays. À Salamanca, cette présence, aussi bien au niveau social que scolaire, est un phénomène plus récent comme les données de l'administration éducative le démontrent. Or, par rapport à la région de Murcia, on a observé, d'après les réponses à certains items du questionnaire, que les écoliers enquêtés dans la Province de Salamanca sont plus réticents à la présence de camarades migrants, ce qui se traduit parfois en préjugés et refus fondés sur des arguments peu ajustés à la réalité. Cette étude met donc en évidence que la méconnaissance ainsi qu'un contact encore rare avec la population migrante dans les contextes scolaires peuvent donner lieu, chez les apprenants, a un certain degré de méfiance envers ce qu'ils connaissent mal au lieu d'établir une interaction plus naturelle fruit d'une trajectoire plus ample en cohabitation intergroupe.

On considère que les attitudes trouvées reflètent les contextes dans lesquels les migrants font acte de présence ; ce sont des attitudes, la plupart du temps, tièdes, indifférentes ou hésitantes. Avec un pourcentage relativement faible, on trouve des attitudes négatives chez les apprenants qui ont reproduit de manière acritique dans leurs réponses, ce qu'ils ont écouté ou aperçu en leur entourage, comme le reflètent les stéréotypes ou préjugés « ils prennent notre travail » ou « ils vont nous envahir ».

Un fort pourcentage d'écoliers qui déclarent que la présence de migrants leur est égale ou qui montrent de l'indifférence envers la migration, soutiennent – très souvent – que « nous sommes tous égaux ». Cette réponse pourrait être interprétée comme une pensée non discriminatoire qui révèle une attitude égalitaire mais on pense qu'il s'agit, en grande partie, d'un stéréotype transmis culturellement par l'éducation traditionnelle, assumé de manière acritique et superficielle et qui peut être démantelé totalement quand la personne doit faire front à un contexte multiculturel voisin et à des problématiques réelles.

Ce sont précisément les attitudes encore hésitantes celles qui rendent nécessaire une intervention éducative préventive. La prévention par le biais d'une éducation clairement interculturelle qui développe la tolérance et le respect de la différence est beaucoup plus efficace qu'une intervention une fois que les préjugés et les attitudes viscérales de refus se sont installées et se sont ancrées chez les personnes.

La perception généralisée de la mauvaise attention prêtée à l'ensemble des migrants est très significative, ce qui résulte un peu incohérent avec le fort pourcentage d'apprenants qui pense que cela leur est indifférent et que nous sommes tous égaux. Dans la ville de Salamanca, où le taux de population migrante n'est pas significatif, cette mauvaise attention

est perçue, fondamentalement, à travers les médias, c'est-à-dire la radio, la télévision et internet. Les femmes de l'échantillon le perçoivent plus clairement. Ce sont elles aussi qui sont les plus sensibles à la présence de migrants auprès d'elles, qui s'intéressent le plus aux particularités culturelles et qui se prononcent en faveur de la formation en compétences interculturelles dans le contexte scolaire pour améliorer la cohabitation et la cohésion scolaire et sociale. Il est alors prioritaire d'aborder la formation spécifique des enseignants en attention portée à l'apprenant migrant ainsi que l'acquisition de compétences communicatives et interculturelles permettant d'aborder les besoins surgis de la présence d'écoliers migrants dans les salles de cours ; il faudrait aussi mettre en œuvre des lignes d'action et des stratégies inclusives comme un droit et non pas comme une réponse académique aux nouveaux besoins des apprenants migrants[12].

Mais pour cela, il faudrait canaliser tout ce qu'on vient d'exposer en misant sur une école intégrale qui proportionne des connaissances, des procédures, des aptitudes et des attitudes pour l'acquisition de compétences interculturelles pour faciliter l'adaptation à une société dynamique et changeante. Une école participative qui développe une pratique et une culture fondées sur l'information, la formation, la communication, la réflexion, et la prise de décisions conjointes avec les différents acteurs. Une école inclusive qui tienne toujours compte de la diversité d'intérêts, d'expectatives, de capacités et de rythmes de développement, qui garantisse l'égalité d'opportunités et évite tout type de marginalité ou d'exclusion. Une école interculturelle qui promeuve la connaissance, la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle pour veiller à la cohabitation et à la cohésion dans un contexte scolaire. Et, finalement, une école qui agisse en réseau avec la coresponsabilité de tous, à partir d'un travail bien articulé et coordonné par des organismes tels que des associations de quartier, services sociaux, services sanitaires, coopération inter-centres, lieux de culte, etc.

[12] José Manuel Escudero, « La educación inclusiva, una cuestión de derecho », *Educatio Siglo xxi*, vol. 30, nº 2, 2012, p. 109-128.

Références bibliographiques

Álvarez, José Luis et Batanaz, Luis, *Educación intercultural e inmigración : de la teoría a la práctica*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S,L, 2017.

Carrasco, Maria Jose et Coronel, José Manuel, « Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural : Un estudio cualitativo », *Educación XX1*, vol.20, nº 1, 2017, p. 75-98.

Chamseddine Habib Allah, Mohamed, « Construcción de identidad compartida en un aula intercultural », *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, nº 3, 2015, p. 69-81.

De Juan, Maria, Parra, María Concepción et Beltrán, Miguel Ángel « Multiculturalidad, interculturalidad y desarrollo personal en el EEES », *Revista de Comunicación de la SEECI,* nº 35, 2014, p. 46-63.

Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Escudero, José Manuel, « La educación inclusiva, una cuestión de derecho », *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, nº 2, 2012, p. 109-128.

Leiva, Juán José, *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*, Madrid, Editorial Dykinson, S.L., 2016.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTES (Mecd), *Informe estadístico 2016*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016.

Perez, Gloria et Pérez, María Victoria, *Aprender al convivir. El conflicto como oportunidad de crecimiento,* España, Narcea, 2011.

Quilaqueo, Daniel et Torres, Héctor, « Multiculturalidad e interculturalidad. Desafios epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas », *Revista Alpha*, nº 37, 2013, p. 285-300.

Retortillo, Álvaro y Rodríguez, Henar, « Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos : un enfoque comparado », *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 11, nº 2, 2008, p. 61-71.

Richarson, Troy, « Interrogating the Trope of the Door in Multicultural Education : Framing Diplomatic Relations to Indigenous Political and Legal Difference », *Educational Theory*, vol. 61, nº 3, 2011, p. 295-310.

Santos, Miguel Angel et Lorenzo, Mar, *Estudios de Pedagogía Intercultural*, Barcelona, Octaedro, 2012.

Sophie Guermès[1]

La poésie, lieu de rencontre entre les cultures

Abstract

S'appuyant sur les exemples de Michel Butor, Nicolas Bouvier, et plus encore de Victor Segalen, cet article analyse la façon dont la poésie est un carrefour culturel. Tous ces écrivains, grands voyageurs, ont refusé le pittoresque, le lieu commun touristique. Ils ont démontré que pour rencontrer de nouveaux peuples, pour connaître de nouvelles cultures et parvenir ainsi à mieux comprendre à la fois l'autre et soi-même, il fallait d'abord savoir s'oublier, perdre ses repères.

Mots-clés : poésie, interculturel, Segalen, Butor, Bouvier

Using the example of Michel Butor, Nicolas Bouvier and much more Victor Segalen, this article analyses the way the poetry is an intercultural crossroad. These frequent traveller writers all refused the picturesque and the hackneyed expressions. They have shown that it is necessary to forget oneself, to lose one's bearings, if one wants to know new cultures and thus to better understand both the other and oneself.

Keywords : poetry, interculturality, Segalen, Butor, Bouvier

Que peut la poésie ? De Rimbaud à Yves Bonnefoy en passant par Henri Michaux, les poètes eux-mêmes se sont souvent demandé quelle était son efficacité. Ceux du XXe siècle ont renoncé aux ambitions démesurées de leurs aînés (Baudelaire, Rimbaud, Mallarmé), qui consistaient à la considérer capable de prendre le relais d'un Verbe créateur qu'ils jugeaient définitivement muet. Si leurs successeurs continuent de s'inscrire dans le sillage des religions, c'est plutôt en recueillant et en reliant, fidèles aux deux étymologies possibles du terme. Ce rassemblement et cette mise en relations prennent des formes diverses, mais elles ont un invariant : la place accordée à l'autre. La poésie moderne est adressée, elle va à la rencontre de l'autre. Les poètes, depuis Apollinaire et Cendrars, collaborent souvent avec les artistes ; et, depuis Nerval, ils traduisent fréquemment. Voilà deux formes de liens créés entre les cultures. Le développement des moyens de

[1] Université de Brest. E-mail : <sophie.guermes@univ-brest.fr>.

transport, qui a permis la multiplication des voyages, a élargi ces liens. Le titre du poème le plus célèbre de Blaise Cendrars rassemble le train qui traverse la Sibérie et Jeanne d'Arc (« petite Jehanne de France » qui se révèle, dans le poème, être une prostituée du début du XXe siècle) ; le livre est illustré par Sonia Delaunay, peintre russe ayant épousé un Français. Ce métissage culturel s'unifie dans une recherche esthétique commune. Il arrive au contraire qu'un choc de civilisation se produise quand deux cultures éloignées se rencontrent fortuitement. Le titre d'un des premiers livres d'Henri Michaux, *Un barbare en Asie*, est suffisamment éloquent, et occasionne un effet de surprise, en 1933, dans un monde encore largement favorable à la colonisation, avec tout ce que cela implique de prétendue supériorité des Européens sur les Asiatiques, les Africains, les Américains du Sud et les habitants de l'Océanie. Cette façon d'aller à rebours, de prendre le contrepied des idées reçues et de relativiser l'ordre hiérarchique admis nous paraît évidente, près de cent ans plus tard ; au moment où Michaux écrit, elle n'allait pas de soi. On trouve des exemples de cette leçon à l'envers, donnée par le prétendu sous-développé au prétendu civilisé dans *L'Usage du monde*, de Nicolas Bouvier. En voici deux, en guise d'introduction. Bouvier admirait beaucoup Michaux ; il était lui-même poète, même si c'est en prose qu'il a écrit *L'Usage du monde*, livre au cœur duquel se trouve la problématique qui nous réunit, cette rencontre entre les cultures qui fonde l'interculturel.

Bouvier et son ami peintre Thierry Vernet se trouvent, au cours de leur périple, à Mahabad, en Iran, dans la partie occidentale de la région d'Azerbaidjan. À l'époque, la ville était peuplée de Kurdes et avait même été pendant deux ans, de 1946 à 1948, capitale de l'éphémère république du Kurdistan. Ils rencontrent, notamment, un prisonnier qui, pour se divertir, pose une question sous forme d'énigme : qu'est-ce qu'un « château blanc sans porte[2] » ? Bouvier cherche, sans trouver. Puis ils reviennent quelque temps à Tabriz, situé à l'Est. Pour gagner sa vie, Bouvier donne des cours. Une de ses élèves est fascinée par la lecture du sombre roman de Julien Green *Adrienne Mesurat*, car elle y trouve un écho à son propre enfermement. Elle se met à poser de nombreuses questions à son professeur sur la culture française contemporaine : l'existentialisme, l'absurde… Et lui-même a une question, celle de la clef de l'énigme qu'il n'a pas résolue :

« -Dites-donc, un château-blanc-sans-porte… qu'est-ce que ça peut bien être ?

[2] Nicolas Bouvier, *L'Usage du monde* [1963], Paris, La Découverte, 2014, p. 180.

- Un œuf fit-elle aussitôt… vous n'aviez pas deviné ? elle est pourtant facile, un enfant la connaît, celle-là. »

Et Bouvier commente : « Un œuf ? je ne voyais pas. Chirico en personne n'aurait pas trouvé ça, et le moindre de mes élèves pouvait se réjouir de cette association. Comme ni leurs œufs ni leurs châteaux ne devaient s'éloigner tellement des nôtres, c'était donc leur imagination qui différait. Et moi qui les accusais d'en manquer ! Mais non, elle s'exerçait dans un autre monde que le mien[3] ».

On comprend, à la lecture de cette anecdote, que l'enrichissement n'est pas unilatéral : un échange culturel se produit. Il y a une réciprocité qui aboutit à un décloisonnement, un abandon des stéréotypes, un respect de la culture de l'autre – ce qui n'implique évidemment pas une négation de la sienne ; simplement, une remise en cause des préjugés de supériorité attachés aux cultures européennes.

Un autre enseignement tiré par Bouvier de sa confrontation avec d'autres peuples est qu'ils attachent à la culture une importance que nous ne leur accordons plus, par manque d'attention, distraction, accoutumance. À Belgrade, quand il est invité dans des familles,

> l'ami peintre allait quérir […] un livre sur Vlaminck ou Matisse que nous regardions pendant que la famille observait le silence comme si un culte respectable auquel elle n'avait pas part venait de commencer. Cette gravité me touchait. Pendant mes années d'étude, j'avais honnêtement fait de la "culture" en pot […], j'avais décortiqué quelques chefs-d'œuvre sans saisir la valeur d'exorcisme de ces modèles […]. Il en allait différemment ici […]. La vie, encore indigente, n'avait que trop besoin de formes et les artistes […] étaient respectés comme des intercesseurs et des rebouteux[4].

Remontons progressivement le temps en retraçant une filiation qui, si elle aboutit à Bouvier, passe par Michel Butor et prend sa source chez Victor Segalen. Nous verrons comment un poète rencontre l'altérité du lieu : c'est d'abord en rêvant sur des noms ; puis, nous constaterons que c'est en parcourant l'espace, avec son vécu, son identité d'étranger, qu'il s'incorpore d'autres cultures. Au début du *Génie du lieu*, Michel Butor invite ses lecteurs à méditer sur l'onomastique des villes. À propos de Cordoue : « tous ces murmures que continuent, que continueront sans

[3] *Ibid.*, p. 196-197. *Cf.* p. 203. Précisons que c'est un prisonnier qui pose l'énigme, et une jeune fille se considérant elle aussi prisonnière qui la résout.
[4] *Ibid.*, p. 23.

doute pendant des années d'éveiller en moi le nom de cette ville[5] » ; de Mantoue : « essayer de percer le secret de ce nom[6] » ; de Ferrare : « il faudrait commencer par l'écho de ce nom de Ferrare, par la résonance qu'il a eue pendant plusieurs siècles[7] ». C'est à partir du nom, de ce qu'il suscite d'images mentales (que la vue, une fois le voyageur sur place, viendra infirmer ou confirmer, modifier, en tout cas), que s'effectue le déchiffrement. Chaque ville, différente, est approchée selon ce qu'elle a de plus spécifique : Cordoue, par le quadrillage de ses rues ensommeillées, dont l'évocation mène à celle de la mosquée, après un passage par un texte de Gongora ; Istanbul, au contraire, par son vacarme : « Dès que je me suis trouvé sur la place, j'ai été pris et assourdi par la stridence de la ville, par tout le bruit de ses taxis et des tramways rouges, jaunes, ou verts, faisant crisser leurs aiguillages, et les grandes affiches partout proclamant les mérites des banques sur les façades noires de ce Liverpool oriental[8] ».

Seul un poète, bien sûr, pouvait inventer cette image, qui, à l'instar de la métaphore, rapproche dans le langage des réalités qui demeuraient séparées, en l'occurrence dans l'espace puisqu'il s'agit de deux villes. Par-delà les différences culturelles, au moins aussi larges que la distance kilométrique qui sépare Liverpool d'Istanbul, Butor a vu d'emblée ce qui les rapprochait, grâce à ce que Balzac appelait dans *Louis Lambert* la spécialité, cette faculté de discernement, intuitive, quasi mystique, permettant de « voir tout, et d'un seul coup[9] ». Il a sans doute aussi été sensible au rythme ternaire des deux noms, et à l'homophonie de la prononciation de la dernière syllabe, en français.

Michel Butor marche dans les villes. Son écriture redouble ses déambulations. À cet égard, *Le Génie du lieu* annonce ce que décrira Michel de Certeau dans *Pratiques d'espace* :

> L'acte de marcher est au système urbain ce que l'énonciation (le *speech act*) est à la langue ou aux énoncés proférés. Au niveau le plus élémentaire, il a en effet une triple fonction « énonciative » : c'est un procès d'appropriation du système topographique par le piéton (de même que le locuteur s'approprie et assume la langue) ; c'est une réalisation spatiale du lieu (de même que l'acte de parole est une réalisation sonore de la langue) ; enfin il implique des

[5] Michel Butor, *Le Génie du lieu* [1958], Paris, Grasset, « Les Cahiers rouges », 1994, p. 9.
[6] *Ibid.*, p. 97.
[7] *Ibid.*, p. 103.
[8] *Ibid.*, p. 30.
[9] Honoré de Balzac, *Louis Lambert* [1832], Paris, Gallimard, « Folio », 2002, p. 168.

> relations entre des positions différenciées, c'est-à-dire des « contrats » pragmatiques sous la forme de mouvements (de même que l'énonciation verbale est « allocution », « implante l'autre en face » du locuteur et met en jeu des contrats entre colocuteurs). La marche semble donc trouver une première définition comme espace d'énonciation[10].

Il arrive pourtant que Butor s'arrête, interrompe sa marche, et c'est dans ce suspens qu'il peut saisir la ville dans l'ensemble de ses dimensions. Ainsi, depuis le pont de Galata, il observe Istanbul, et ses marcheurs. Quelques traits caractérisant ceux qui s'acheminent vers la vieille cité (les « passants, vêtus à l'européenne, à part leurs bonnets de fourrure, mais pour la plupart au visage profondément étranger […][11] ») suffisent à traduire, plus efficacement qu'une explication à structure pédagogique, le choc des cultures entre les quartiers neufs et anciens de part et d'autre des rives du Bosphore. Butor distingue trois villes en une, la troisième étant constituée par celle qui n'incite pas au rêve, « l'industrielle, la bancaire, la noire[12] », qu'il nomme « ce Liverpool oriental », et qui s'infiltre peu à peu, au moment où il écrit ce texte, c'est-à-dire à la fin des années cinquante, jusque dans le vieil Istanbul, qualifié de « superbe avortement » résultant d'un « empire qui s'est effondré sur lui-même dès qu'il a cessé de s'accroître[13] » – Butor rejoint le jugement que Zola, à la fin du XIXe siècle, portait sur Rome[14]. Il restitue l'atmosphère d'une ville non pas abstraitement (en mettant d'emblée l'accent sur la beauté de quelques monuments par exemple), mais en s'appuyant sur sa propre expérience. Certes, les grands lieux attendus sont cités (Sainte-Sophie, Sainte-Irène, la place Taksim, la Corne d'Or…), mais après l'évocation de l'instant présent, du grouillement de vie sur le pont, un jour de pluie. Pour reprendre une analyse de François Dosse appliquée au travail d'un historien, « la ville ne doit pas être regardée comme une chose inerte, réifiée à jamais […], mais comme

[10] Michel de Certeau, « Pratiques d'espace » [1980], *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, éd. Luce Giard, Paris, Gallimard, « Folio », 1990, p. 148.
[11] *Le Génie du lieu*, *op. cit.*, p. 31.
[12] *Ibid.*, p. 33.
[13] *Ibid.*, p. 35.
[14] Émile Zola, *Rome* (deuxième volume des *Trois villes*, publié en 1896), *Œuvres complètes*, Henri Mitterand (dir.), Paris, Tchou, Cercle du livre précieux, t. 8, 1966-1970. Michel Butor a dispensé une série de cours, encore non publiés, sur *Les Trois villes*, lorsqu'il était professeur à l'université de Genève.

une catégorie de la pratique sociale[15] ». Butor nous montre ainsi l'envers de la carte postale :

> Trempé, harassé, car j'avais beaucoup marché, je m'étais assis pour boire un verre de thé, à une des petites tables carrées peintes en vert. Il y avait d'autres clients, silencieux, sirotant, dans la salle décorée seulement de réclames en turc. Ils regardaient comme moi passer cette population sérieuse aux costumes sombres et terreux, devant les bateaux mouches qui accostaient surchargés, les petites barques, dans lesquelles on faisait frire le poisson juste pêché, dont on fourrait ensuite la moitié d'un pain rond, les petites barques peintes et même sculptées parfois, entourées de vieux morceaux de pneus pour amortir les chocs […][16].

Butor refuse le pittoresque, « l'Orient des coiffeurs et des boîtes de dattes[17] ». Ce refus du chromo, du lieu commun touristique, était déjà celui de Victor Segalen, qui, l'ayant théorisé, apparaît comme un pionnier dans la réflexion sur l'interculturalité.

D'octobre 1904 à octobre 1908, c'est-à-dire quasiment dans l'intervalle entre son retour de Polynésie et son départ pour la Chine, Segalen a pris une série de notes en vue d'un essai, l'*Essai sur l'exotisme*, resté à l'état de projet, mais qui parcourt la plus grande partie de son œuvre. Réfléchir sur l'exotisme, c'est d'abord proposer une nouvelle conception de cette notion, de ce « mot compromis[18] », écrit-il le 6 mai 1913. Et le 18 octobre 1911, il se donnait le mot d'ordre suivant : ni « cocotiers » ni « chameaux »[19]. Il entend se démarquer de tous ses prédécesseurs, mais aussi de ses contemporains. Pierre Loti est un repoussoir absolu : avec des romans comme *Les Derniers jours de Pékin* ou *Madame Chrysanthème*, il a joué avec le mauvais goût du public, l'attirance pour la facilité, le clinquant, la pacotille. En réaction, Segalen propose, dans une note du 11 décembre 1908, une définition quasiment philosophique de la « sensation d'exotisme », qui « n'est autre que la notion du différent ; la perception du Divers ; la connaissance que quelque chose n'est pas soi-même ; et le pouvoir d'exotisme, qui n'est

[15] François Dosse, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 78, 2003/2, p. 152. Il fait ici référence aux travaux sur Mexico de l'historien Bernard Lepetit.
[16] *Le Génie du lieu*, *op. cit.*, p. 31.
[17] *Ibid.*, p. 114.
[18] Victor Segalen, *Essai sur l'exotisme*, dans *Œuvres complètes*, t. I, éd. Henry Bouillier, Paris, Robert Laffont, 1995, p. 771.
[19] *Ibid.*, p. 765. Cf. p. 747.

que le pouvoir de se concevoir autre[20] ». À la fin d'*Équipée* il affirmera : « Le Divers dont il s'agit ici est fondamental. L'exotisme n'est pas celui que le mot a déjà tant de fois prostitué. L'exotisme est tout ce qui est Autre. Jouir de lui est apprendre à déguster le Divers[21] ». Loin d'un pittoresque écœurant, l'exotisme selon Segalen recouvre tout ce qui est en dehors de l'ensemble de nos faits de conscience actuels, quotidiens. L'aptitude à sentir le Divers est érigée à la fois en principe esthétique (d'où la forme des *Stèles*) et en principe de connaissance du monde. Cela suppose l'acceptation d'une rupture dans les habitudes de perception. Il s'agit pour le poète d'effacer les traces, de brouiller les repères, de perdre, pour reprendre le titre d'une de ses *Stèles*, « le Midi quotidien ».

Segalen cherche à subir le « choc incomparable du Divers[22] » en s'éloignant des sentiers battus. Comparant les lieux dont les écrivains ont parlé à des routes où la limace a laissé « sa traîne et le goût de sa bave[23] », il poursuit : « Autre chose est de marcher en terrain neuf où personne de sa race et parfois personne d'aucune race n'est passé[24] ». C'est ainsi qu'il redonne vie, parfois, à un monde disparu, passant par des lieux dont il doute de l'existence, telle ce « Lieu de l'antique Trou de sel noir[25] », ville importante au dix-huitième siècle et depuis longtemps « ancestrale et abolie[26] » alors que prospère, à côté de la vieille pancarte commémorative, le « village du Puits de sel blanc[27] ». Le passé a « miraculeusement réussi à vivre[28] » sous les pas du voyageur.

Si l'exploration archéologique permet d'atteindre le divers dans le temps, et le voyage le divers dans l'espace, la rencontre avec d'autres êtres, et particulièrement avec des femmes, parachève cette quête de l'exotisme. Dans « Les Cinq relations », première des *Stèles orientées*, la femme désirée offre la « diversité » ; au chapitre 18 d'*Équipée*, la femme chinoise, si différente de l'européenne, incarne « le triomphe austère et chaste du divers[29] ».

[20] *Ibid.*, p. 749.
[21] Victor Segalen, *Équipée*, dans *Œuvres complètes*, t. II, éd. Henry Bouillier, Paris, Robert Laffont, 1995, p. 318.
[22] Victor Segalen, *Équipée*, *op. cit.*, p. 301.
[23] *Ibid.*
[24] *Ibid.*, p. 302.
[25] *Ibid.*, p. 305.
[26] *Ibid.*
[27] *Ibid.*
[28] *Ibid.*
[29] Victor Segalen, *Équipée*, dans *Œuvres complètes*, t. II, *op. cit.*, p. 299.

En outre, Segalen souhaitait, dans ses notes sur l'exotisme de juin 1908, tenter aussi une « contre-épreuve[30] », en interrogeant non seulement le regard de l'étranger (le sien) sur l'autochtone, mais aussi celui de l'autochtone sur l'étranger (le souhait de mieux se comprendre étant toujours à l'arrière-plan puisque dans ce cas, l'autre joue le rôle d'un miroir). Cette contre-épreuve est tentée à plusieurs reprises dans *Équipée* et elle annonce les extraits de *L'Usage du monde* cités en préambule de cet article : au chapitre 20, Segalen croise un groupe de vieux chinois, ce qui provoque « un grand exotisme à l'envers : ces regards sont plus inconnus que tout ; évidemment, ces gens aperçoivent pour la première fois au monde l'être aberrant que je suis parmi eux[31] » ; puis, au chapitre suivant, il croise une jeune fille et avec elle « le miracle de deux yeux organisés depuis des jours pour ne saisir que la grande montagne, versants et cimes, et qui se trouvent tout d'un coup aux prises avec l'étonnant spectacle de deux autres yeux répondants[32] ». Ces moments constituent des sortes d'épiphanies terrestres, au sens où, à la même époque, Joyce écrivait à Trieste de petits textes de prose poétique dans lesquels la rencontre avec autrui était porteuse d'éclat et de mystère.

Pour rencontrer de nouveaux peuples, pour connaître de nouvelles cultures et parvenir ainsi à mieux comprendre à la fois l'autre et soi-même, il faut d'abord savoir s'oublier. Il s'agit de faire table rase, d'opérer une réduction, au sens phénoménologique du terme, par laquelle tout ce qui compose l'environnement familier disparaît. La condition préalable à la quête de l'identité de l'autre comme de soi-même est donc une désorientation méthodique. Le poème de *Stèles* intitulé « Perdre le midi quotidien » s'ouvre sur une liste de conseils (comme un autre poème du même recueil, « Conseils au bon voyageur ») ou d'ordres adressés à soi-même ; une sorte de programme à tenir :

> Perdre le Midi quotidien ; traverser des cours, des arches, des ponts ; tenter les chemins bifurqués ; m'essouffler aux marches, aux rampes, aux escalades ;
>
> Éviter la stèle précise ; contourner les murs usuels ; trébucher ingénument parmi ces rochers factices ; sauter ce ravin ; m'attarder en ce jardin ; revenir parfois en arrière,
>
> Et par un lacis réversible égarer enfin le quadruple sens des Points du Ciel[33].

[30] Victor Segalen, *Œuvres complètes*, t. I, *op. cit.*, p. 746.
[31] *Ibid.*, p. 303-304.
[32] *Ibid.*, p. 307.
[33] Victor Segalen, *Stèles*, dans *Œuvres complètes*, t. II, *op. cit.*, p. 106.

Il s'agit donc préalablement de perdre ses repères. En effet, pour rejoindre un lieu concret, mais qui n'a de place sur aucune carte géographique, c'est-à-dire la connaissance de l'autre et de sa culture, il faut accepter un parcours sans balise. D'où le développement du champ lexical du détour et de l'errance : perdre ; bifurqués ; éviter ; contourner ; lacis réversible ; égarer ; tromper ; oublier.

Segalen veut aussi que les dissemblances restent telles. Il refuse tout ce qui relève de l'homogène et du continu. L'essentiel est de sauvegarder l'altérité. Le désir ne se nourrit que de ce qui est à distance, et différent. Dans certaines *Stèles*, il emploie les procédés de la théologie négative, approchant l'objet par ce qu'il n'est pas : en effet, ce qu'il traque échappe à tout enfermement dans une définition.

Le face-à-face avec l'étranger, avec d'autres cultures, produit la « perception aiguë et immédiate d'une incompréhensibilité éternelle[34] ». Segalen place donc son lecteur devant une situation a priori frustrante : l'intuition fulgurante qu'une part de ce qu'il voit ou sent se dérobera toujours. Le poète en a lui-même fait l'expérience. Mais il n'en éprouve aucun regret et ne considère pas cette « incompréhensibilité » comme un échec. « Il y a », écrivait Yves Bonnefoy dans *L'Acte et le lieu de la poésie*, « une vertu possible du manque, c'est de connaître qu'il est un manque et d'accéder ainsi à un savoir passionnel[35] ».

L'œuvre de Segalen, aussi bien le cycle polynésien que le cycle chinois, est indissociable de l'interculturalité ; c'est, chaque fois, l'ensemble de la culture et des traditions d'un peuple qui est approfondi. Mais, à l'intérieur du cycle chinois, le recueil *Stèles* qui vient d'être évoqué apporte un élément tout à fait nouveau : les poèmes qui le composent sont d'abord inspirés de la vue de sculptures chinoises liées au sacré (sous les Tchou) puis aux cérémonies funéraires (sous les Han) ; Segalen les recrée, en les faisant passer du temps et de l'espace chinois à l'époque contemporaine et l'espace littéraire français, et en mêlant indissociablement les deux cultures, puisque chaque page écrite en français comprend aussi des caractères chinois. En effet, chaque stèle porte en haut à droite une épigraphe chinoise soigneusement reproduite. Segalen avait acheté des centaines d'estampages en septembre 1909 et il en a reproduit un sur chaque poème. Outre le raffinement d'un

[34] Victor Segalen, *Essai sur l'exotisme*, dans *Œuvres complètes*, t. I, *op. cit.*, p. 751.
[35] Yves Bonnefoy, « L'acte et le lieu de la poésie » [1959], repris dans *L'Improbable et autres essais*, Paris, Gallimard, « Idées », 1983, p. 126.

tel procédé, la présence constante des idéogrammes place le lecteur devant l'inconnu, restant une énigme pour les non-sinologues.

Comment cette rencontre avec ce creuset interculturel s'est-elle produite ? Au début de son voyage, il se réjouit que « la Chine, milieu immense, soit intacte dans les Lettres françaises (car Loti l'a si peu touchée dans *Les Derniers jours de Pékin*)[36] ». Ainsi, Segalen explore un territoire doublement vierge : un espace qui n'est pas mentionné sur les cartes, et qui reste à créer, aussi bien par la marche que par la parole, dont on sait depuis Rimbaud l'équivalence en poésie.

Quelques jours après avoir erré dans des étendues innommées et indifférenciées, Segalen fait halte dans un village et accouche la fille d'un mandarin, sauvant, sinon l'enfant, du moins la mère. Logé au Houa-yin-miao, grand temple confucéen situé au pied de l'un des cinq monts sacrés de Chine, la montagne Houa-chan, il découvre « un peuple de stèles[37] ». Le texte qu'il adresse à sa femme contient des échos de la future préface de son recueil :

> Première cour, peuplée de stèles […]. Elles sont innombrables. C'est ici le lieu et le culte des très sacrés et très ancestraux caractères.
> Immenses, à tenir toute la tablette, ou menus comme les granulations de la pierre ; parfois anguleux et rêches ou bien souples et mordants, éclaboussés encore de l'élan du pinceau, ou si nobles d'être originaires, les voici tous, les sphinx à la valeur unique. Il y en a d'épais et d'empâtés. Il y en a de dansants, il y en a de stables, il y en a de vertigineux, où la fougue de tout un art inconnu à l'Europe, tourbillonne. Quand ils restent solitaires, leur sens n'est pas un, mais complexe comme leur histoire. Quand, enchaînés par la logique du discours, ils pendent les uns aux autres, et empruntent leur valeur à ceci, qu'ils sont là, et non pas ici, alors ils forment une trame soudaine, figée pour l'artiste lui-même, et qui n'est plus pensée dans un cerveau mais dans la pierre où ils sont entés. Et leur attitude hautaine, pleine d'intelligence, est un geste de défi à qui leur fera dire ce qu'ils gardent. Ils dédaignent de parler. Ils ne réclament point la lecture ou la voix ou la musique ; ils méprisent les syllabes dont on les affuble au hasard des provinces ; ils n'expriment pas, ils signifient, ils sont[38].

[36] Lettre à Yvonne Segalen du 8 novembre 1911. Proust adresse dans *Les Plaisirs et les jours* le même reproche à Loti, qui, selon lui, écrit tout « dans la même note ».
[37] Victor Segalen, *Correspondance*, I, 1893-1912, présentée par Henry Bouillier, texte établi et annoté par Annie Joly-Segalen, Dominique Lelong, Philippe Postel, Paris, Fayard, 2004, p. 993.
[38] *Ibid.*

Il y a aussi un apport textuel, et non pas seulement visuel. Dans les manuscrits de *Stèles*, Segalen donne presque toujours la source du poème, lorsqu'il y en a une. Mais celle-ci ne figure pas dans la version définitive. Henry Bouillier a constaté que trente-six stèles, soit la moitié des poèmes du recueil, dérivaient « de textes chinois ou du monde chinois[39] ». Segalen s'est inspiré de l'anthologie de textes historiques traduits par le Père Wieger, publiée en Chine en trois volumes par la Mission catholique. Il a aussi utilisé cette anthologie pour son recueil *Peintures*. Bouillier qualifie ces textes de « négatifs[40] » des poèmes, que Segalen a développés. Segalen parlait lui-même du « mécanisme stèles[41] » pour évoquer le processus par lequel une vision ou une lecture donnait naissance à un poème. Ces poèmes ne sont pas du tout des traductions, mais c'est le hors-texte qui nous l'apprend, et d'abord la correspondance de Segalen, particulièrement une lettre à Jules de Gaultier dans laquelle il précise : « Aucune de ces proses dites Stèles n'est une traduction, – quelques-unes, rares, à peine une adaptation ». Il ajoute : « Quant au texte inclus, j'ai fait mon possible pour éviter tout malentendu chinois, toute méprise, toute fausse note. Mais dans ce moule chinois, j'ai placé simplement ce que j'avais à exprimer[42] ».

Dans une lettre à Debussy où il exposait son projet poétique, il précisait : « J'y dirai toutes sortes de pensées miennes, vêtues de notions et d'habits archaïques chinois, mais dépouillées de toute chinoiserie. » Il avouait encore : « Au fond, ce n'est ni l'Europe ni la Chine que je suis venu chercher ici, mais une vision de la Chine[43] ». C'est pourquoi, tout en ornant ses poèmes de cartouches aux caractères chinois et en s'inspirant de la forme des stèles, il s'affranchit sensiblement de leur contenu. « Les stèles chinoises de pierre », écrit-il à Jules de Gaultier, « contiennent la plus ennuyeuse des littératures : l'éloge de vertus officielles, un ex-voto bouddhique, le rappel d'un décret, une incitation aux bonnes mœurs. Ce n'est donc pas l'esprit ni la lettre, mais simplement la forme "stèles" que j'ai empruntée[44] ». Pour reprendre une image plusieurs fois employée par Segalen, celui-ci dépèce la civilisation chinoise et en retient ce qui lui est nécessaire pour construire autre chose. Cet autre chose, c'est un recueil de poèmes qui n'emploie que la forme du verset – forme biblique surprenante

[39] Henry Bouillier, préface à Victor Segalen, *Œuvres complètes*, II, *op. cit.*, p. 28.
[40] *Ibid.*, p. 29.
[41] Expression de Segalen citée par Henry Bouillier, *ibid.*
[42] Victor Segalen, lettre à Jules de Gaultier du 26 janvier 1913, *Correspondance*, II, *op. cit.*, p. 70.
[43] Victor Segalen, *Correspondance*, I, *op. cit.*, p. 1148.
[44] Victor Segalen, lettre à Jules de Gaultier du 26 janvier 1913, cit., p. 69.

chez cet adversaire de l'Église, mais qui justifie, outre leur inspiration chinoise, la dédicace du recueil à Claudel ; c'est un ensemble de mots français enserrés dans un ensemble qui comprend aussi des caractères chinois à la fonction esthétique et à la présence énigmatique ; c'est une tentative d'agencement spatial de la langue (à travers les parallélismes, les anaphores, les oppositions, le soin extrême apporté à la présentation des versets) qui répond peut-être au défi, voulu en même temps que dénoncé par Mallarmé, de conjuration du hasard. Le poème-stèle doit être, comme la stèle de pierre, ce qui demeure.

En lisant *Stèles*, on mesure les pouvoirs de la poésie sur lesquels le début de cet article s'interrogeait : elle peut faire apparaître les facettes cachées, car irrévélées, de tout ce qu'elle nomme. Le regard distrait ou indifférent n'a pas accès à cet inconnu ; le langage quotidien non plus. Pour que le jade devienne « onctueux[45] », par exemple, il faut la conjonction du regard du poète, qui fait surgir, par l'analogie, des aspects toujours neufs, et de sa capacité à choisir les mots justes. Dire que le jade est bon ou sincère est original, puisque c'est prêter des sentiments à une matière inanimée ; dire qu'il est onctueux, c'est aller au delà de la dureté de la pierre et percevoir la sensualité conjuguée de la matière et de la couleur.

Ce qu'enseigne la poésie de Segalen, c'est que la réalité n'est pas une, mais multiple et quasiment inépuisable – d'où la métaphore du fleuve et de ses « remous pleins d'ivresse[46] » pour traduire la diversité du réel. Quant à la stèle, elle est toujours orientée (un adjectif dont Segalen a enrichi la signification en jouant sur son étymologie) vers un « toi » ou un « vous ». La pierre écrite, la pierre qui parle, attend un passant non distrait qui justifie son existence ; elle offre les conditions d'un échange, car c'est dans l'espace du dialogue, et nulle part ailleurs, que le monde prend sens. La stèle devient le lieu d'un espoir, d'une réciprocité, d'un écho possibles : l'écho d'une présence ; l'attente d'une réponse.

Au terme de ce bref parcours, on peut constater que les lieux évoqués par ces écrivains sont toujours abordés hors des sentiers battus, parfois, même, paradoxalement. Cette mise à distance des stéréotypes permet de poser sur chaque lieu un regard original. L'expérience vécue vient infléchir, sinon contredire, les représentations mentales antérieures à celle-ci. D'autres exemples auraient pu être pris, parmi lesquels la poésie de François Cheng, au carrefour de deux cultures, puisque, né en Chine, l'écrivain a appris le

[45] Victor Segalen, « Éloge du jade » (*Stèles*), *Œuvres complètes*, t. II, *op. cit.*, p. 98.
[46] Victor Segalen, « Conseils au bon voyageur » (*Stèles*), *Œuvres complètes*, t. II, *op. cit.*, p. 96.

français, écrit de nombreux livres dans cette langue, et même été élu à l'Académie française. Son œuvre n'en garde pas moins l'empreinte de la culture chinoise, qu'il a sans cesse entremêlé à la civilisation française. La poésie de Lorand Gaspar, quant à elle, est indissociable de lieux dont l'évocation revient en leitmotiv : Sidi-Bou-Saïd, Jérusalem, Patmos… Le recueil *Sol absolu*, notamment, est nourri de références antiques et bibliques qui s'accordent à l'expérience de la vie quotidienne, à l'évocation d'une terre, de ses habitants, de ses plantes et de ses insectes. Le croisement culturel y est sans cesse rappelé : dans les poèmes prennent place des extraits de textes sacrés, mais aussi une page de Lorand Gaspar traduite en arabe[47], et l'inscription du mot « désert » en plusieurs langues : suméro-akkadien, hébreu, ugaritique, égyptien, arabe[48]. L'irruption de la violence dans le paysage (grenades de guerre qui remplacent les fruits du même nom, cigales écrasées par les bulldozers) traverse *Corps corrosifs*, poème commencé en 1970 à Jérusalem, achevé à Patmos en 1975. C'est précisément l'île où selon la tradition saint Jean écrivit l'*Apocalypse* qui fournit son titre à un recueil de proses accompagnées de photos, *Carnets de Patmos*, en 1991[49], puis à un poème, en 2001. Lorand Gaspar donne fréquemment des noms de villes ou d'îles à ses poèmes, ce qui désigne l'interaction entre lieu et poésie et illustre le souhait hölderlinien d'habiter poétiquement la terre. Si les lieux peuvent changer, l'approche interculturelle est semblable chez tous ces poètes : le cosmopolitisme, la ville ou le village présentés comme des carrefours culturels, la dialectique de l'identité et de la diversité sont des invariants de leurs œuvres.

Mais c'est un chorégraphe qui sera cité pour finir – un chorégraphe fils de philosophe, et dont les créations ont souvent dialogué avec la poésie[50]. Il s'agit de l'extrait d'un texte écrit par Maurice Béjart en préambule de son ballet *Thalassa, mare nostrum*, créé en 1982 sur une musique de Mikis Theodorakis : texte poétique évoquant l'unité dans la diversité (même mer, lumière différente, du nord au sud) et le creuset des cultures indissociable de

[47] Lorand Gaspar, *Sol absolu et autres textes*, Paris, Poésie/Gallimard, 1982, p. 133.
[48] *Ibid.*, p. 114.
[49] Paru aux éditions Le Temps qu'il fait (Cognac), qui publièrent aussi, en 1997, *Carnets de Jérusalem*.
[50] Fils de Gaston Berger, ayant pris le pseudonyme de Béjart en hommage à la femme de Molière Armande Béjart, le chorégraphe, doté d'une immense culture, adapta parfois des poèmes. En témoignent notamment *Le Marteau sans maître* (1973), d'après le recueil de René Char portant ce titre, *I trionfi del Petrarca* (1974), ballet inspiré par des sonnets de Pétrarque, *Notre Faust*, d'après Goethe (1975), *Pli selon pli*, en hommage à Mallarmé (1975).

la création de l'artiste, qui y puisa la plus grande partie de son inspiration, il s'achevait sur ces mots :

> Enfants de la Méditerranée, nous sommes "un", issus d'un lent métissage de peuples, de cultures, de religions. À une époque où les voyages à terre étaient plus qu'une prouesse, la mer reliait doucement trois continents et favorisait commerces et invasions. Qui suis-je ? Je suis grec, africain, syrien et vénitien, j'ai grandi en Espagne et étudié à Tunis, j'ai dansé en Sardaigne et chanté en Corse, j'ai aimé à Smyrne et pleuré à Cassis. Puissé-je mourir sur un rocher en Libye, juste entre la mer et le désert[51].

Bibliographie

L'Avant-scène Ballet Danse, Hors-série, n° 1 : Maurice Béjart, 1985.
Bonnefoy, Yves, « L'acte et le lieu de la poésie » [1959], repris dans *L'Improbable et autres essais*, Paris, Gallimard, « Idées », 1983.
Bouvier, Nicolas, *L'Usage du monde* [1963], Paris, La Découverte, 2014.
Butor, Michel, *Le Génie du lieu* [1958], Paris, Grasset, « Les Cahiers rouges », 1994.
Certeau De, Michel, « Pratiques d'espace » [1980], *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*, éd. Luce Giard, Paris, Gallimard, « Folio », 1990.
Dosse, François, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 78, 2003/2.
Gaspar, Lorand, *Sol absolu et autres textes*, Paris, Poésie/Gallimard, 1982.
Ladmiral, Jean-René, Lipiansky, Edmond-Marc, *La Communication interculturelle*, Paris, Les Belles-Lettres, 2015.
Louÿs, Gilles, (co-dir.), *De la singularité dans la communication interculturelle : approches transdisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 2014.
Segalen, Victor, *Correspondance*, I, 1893-1912, présentée par Henry Bouillier, texte établi et annoté par Annie Joly-Segalen, Dominique Lelong, Philippe Postel, Paris, Fayard, 2004.
Segalen, Victor, *Stèles*, Paris, Poésie/Gallimard, 1973.
Segalen, Victor, *Équipée*, dans *Œuvres complètes*, t. II, éd. Henry Bouillier, Paris, Robert Laffont, 1995.
Todorov, Tzvetan, *Nous et les autres. Réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Éditions du Seuil, 2008.
Zola, Émile, *Rome*, dans *Œuvres complètes*, Henri Mitterand (dir.), Paris, Tchou, Cercle du livre précieux, t. 8, 1968.

[51] Cité dans *L'Avant-scène Ballet Danse*, Hors-série, n° 1 : Maurice Béjart, 1985, p. 135.

Koffi Ganyo Agbefle[1]

Politiques linguistiques et culturelles en Afrique noire. Regards croisés sur la situation au Ghana et au Togo

Abstract

La question des identités culturelles constitue l'un des points clés des débats au cœur de la mondialisation et des stratégies de développement politique. Il existe un écart très important entre les politiques linguistiques des États africains et la convention de l'Unesco de 2005 qu'ils ont signée. Cet article prend comme exemple les politiques linguistiques du Ghana et du Togo, soulignant combien la place encore marginale des langues nationales dans l'univers linguistique de ces pays constitue un frein à la protection et à la promotion de la diversité culturelle. Il propose une réflexion sur les politiques des langues nationales en Afrique noire - et en particulier au Togo et au Ghana - pour une véritable protection et promotion des expressions de la diversité culturelle, sur la place du français et de l'anglais dans ces pays et le nécessaire développement des langues africaines comme gages de la promotion culturelle.

Mots-clés : plurilinguisme, culture, politiques linguistiques, diversité culturelle

The issue of cultural identities is one of the key issues in debates at the heart of globalization and political development strategies. There is a very significant gap between the language policies of African states and the 2005 UNESCO convention they have signed. This article takes as an example the language policies of Ghana and Togo, highlighting how the still marginal place of national languages in the linguistic universe of these countries is an obstacle to the protection and promotion of cultural diversity. It proposes a reflection on national language policies in Black Africa – and in particular in Togo and Ghana – for the genuine protection and promotion of expressions of cultural diversity, on the place of French and English in these countries and the necessary development of African languages as a guarantee of cultural promotion.

Keywords : multilingualism, culture, language policies, cultural diversity

[1] Académie Africaine de Recherches et d'Études Francophones (ACAREF). Laboratoire DELLA/Dept. of French. University of Ghana, Legon Accra. E-mail : <koffiganyoa@yahoo.fr>.

Introduction

Pendant plusieurs décennies, les questions des identités culturelles et linguistiques ont été reléguées au second plan et ont souffert du peu d'attention qui leur est accordée. Mais elles constituent, de nos jours, l'un des points forts des débats au cœur de la mondialisation et surtout autour des stratégies de développement dans les pays plurilingues. C'est donc à juste titre que ces questions ont été inscrites dans la Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles tenue en 2005[2]. Ce n'est plus un « secret de polichinelle » pour personne que la langue représente le soubassement de toute expression culturelle qui se veut efficace et efficiente. Ainsi, le présent article se propose de décrire la place réelle que les langues africaines occupent dans les débats sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. Il sera également question de dresser un bilan des rapports entre politiques linguistiques en Afrique et cette Convention de l'UNESCO tenue en 2005, en prenant l'exemple des politiques linguistiques du Ghana (pays anglophone) et du Togo (pays francophone) vues de manière transversale. En effet, il existe un fossé criant entre les politiques linguistiques en cours dans ces États africains et cette Convention de l'UNESCO, alors qu'ils l'ont, pour la plupart, ratifié. Les langues nationales continuent d'occuper une place assez marginale dans l'univers linguistique de ces pays. Ce qui, nous semble-t-il, est en contradiction avec les termes de cette Convention de l'UNESCO et de ce fait constitue un frein sérieux à la protection et à la promotion de la diversité culturelle. On se rend donc compte que les engagements pris par les États africains, vis-à-vis de cette Convention, ne sont que bien trompeurs. La question finale à laquelle nous nous proposons de répondre est la suivante : quelles politiques des langues nationales en Afrique noire en général, au Togo et au Ghana en particulier, pour une véritable protection et promotion des expressions de la diversité culturelle telles que le veulent les États membres de l'UNESCO qui ont appuyé l'adoption de la Convention de 2005 et l'ont ratifiée depuis ? Outre cette question, nous allons nous attarder aussi sur l'état des lieux d'autres domaines paralinguistiques impliquant l'expression de la diversité culturelle notamment les arts cinématographiques et du livre imprimé dans ces deux pays cibles. Mais avant d'en arriver là, il nous semble important de passer brièvement en revue le paysage linguistique du Togo et du Ghana.

[2] Mokhtar Ben Henda, « Les contradictions d'une politique de diversité culturelle », *HERMES*, Edit. CNRS 45, 2006, p. 41.

1. *Le paysage linguistique au Togo et au Ghana*

1.1. *Bref aperçu sur le paysage linguistique togolais*

Le Togo, comme la plupart des pays africains, est un pays plurilingue, même si le nombre exact de ses langues n'est toujours pas précis. Il faut, en effet, une description dialectologique plus fine pour pouvoir clarifier la situation linguistique du pays. Nous disons, en d'autres termes, que malgré l'existence d'un atlas sociolinguistique du Togo réalisé dans le cadre du Projet Atlas Sociolinguistique (ASOL) sur l'initiative de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) à la fin des années 70, il n'est pas toujours possible de déterminer avec précision le nombre exact de langues parlées au Togo. Takassi reconnait cela et il le dit clairement en ces termes :

> Au stade actuel de la recherche que nous venons d'effectuer, nous n'avons pu dénombrer que des parlers. La liste des langues ne pourra être mise au point définitivement qu'après un certain nombre de recherches complémentaires. Les travaux de dialectologie, par exemple, nous permettront de décider de rattacher un ensemble de parlers à une seule et unique langue ou, au contraire, de dire si chacun des parlers en question constitue une langue distincte. La distinction langue/dialecte est très importante et nous savons que la confusion des deux notions entraîne des conséquences dont on ne mesure jamais assez la portée[3].

Afeli[4] partage pratiquement ce même point de vue car, selon lui, le nombre de langues distinctes parlées au Togo est nettement moins élevé que « les idées reçues ne voudraient l'accréditer ». Alors que Takassi[5] situe le nombre langues parlées au Togo à une quarantaine (44 langues précisément), Afeli[6] pense qu'on peut en venir à réduire le nombre de ces langues à environ vingt-cinq ensembles de langues distinctes et peut-être encore à un nombre inférieur. Quoi qu'il en soit, nous maintiendrons dans ce travail le nombre des langues togolaises autour de la trentaine en attendant que des enquêtes complémentaires viennent les affiner définitivement.

[3] Issa Takassi, *Inventaire linguistique du Togo - Atlas et études sociolinguistiques des États du Conseil de l'Entente (ASOL)*, Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan et Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1983, p. 31.
[4] Kossi Antoine Afeli, *Politique et aménagement linguistique au Togo. Bilan et Perspectives*, Thèse de Doctorat d'État, UL, 2003, p. 17.
[5] Issa Takassi, *Inventaire linguistique du Togo - Atlas et études sociolinguistiques des États du Conseil de l'Entente (ASOL)*, *op. cit.*
[6] Afeli, *Politique et aménagement linguistique au Togo. Bilan et Perspectives*, *op. cit.*, p. 136-137.

Il faut reconnaitre aussi que la notion de langue nationale dans les pays francophones d'Afrique sub-saharienne est un concept délicat à définir. Au Togo par exemple, seules deux langues, l'éwé et le kabiyè, parmi la trentaine estimée (si toutefois l'on peut faire cette estimation pour l'instant), ont statut de « langues nationales ». Ce sont donc ces langues qui sont officiellement choisies pour être enseignées aux côtés du français.

1.1.1. *La langue d'enseignement au Togo à partir de la Réforme de 1975*

La Réforme de l'enseignement est intervenue en 1975. Dans la foulée, le gouvernement togolais lança la campagne pour un « retour à l'authenticité », qui se traduisait uniquement dans les faits par l'adoption obligatoire de prénoms d'origine africaine[7]. En effet, il a fallu attendre la Réforme de 1975 pour poser les bases d'une école en rupture avec l'époque coloniale. Parmi les objectifs fixés, la question de la « réhabilitation des langues et des cultures africaines » apparut comme essentielle. Mais cette Réforme n'allait pas apporter un grand changement au statut des langues nationales. Nous insinuons par-là que cette politique linguistique qui voulait promouvoir les langues togolaises n'a jamais été efficace et claire. La question ne sera « remise sur le tapis » qu'avec l'avènement de la Conférence Nationale Souveraine de 1992. Mais là encore la déception était au rendez-vous. En effet les attentes des Togolais, en matière du choix des langues et dans bien d'autres domaines, ne seront toujours pas comblées malgré les espoirs qu'ils avaient en l'avènement de cette Conférence Nationale Souveraine de 1992 qui voulait apporter un certain nombre de réformes dans les différents secteurs du pays (politique, économique, social, culturel…). C'est sans doute au vu de toutes ces incohérences qu'Afeli écrit :

> La politique officielle favorable aux LN se révèle ainsi sous son vrai jour : un vernis dont celles-ci sont lustrées, un discours purement démagogique. On eût pu espérer que la nouvelle Constitution issue du processus de démocratisation au début des années 90 aurait défini un statut pour les langues togolaises. Il n'en fut rien. Le français est réaffirmé par la Constitution de 1992 comme la seule langue officielle du pays. Sur les langues togolaises, c'est le black-out total[8].

[7] *Ibid*., p. 202.
[8] Kossi Antoine Afeli, « Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française sur la gestion du plurilinguisme in vitro dans le Togo indépendant », dans Caroline Juillard et Louis-Jean Calvet (dir.), *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités, Beyrouth*, AUPELF-UREF, 1996, p. 12.

1.1.2. *Récapitulatif de l'évolution de la politique linguistique au Togo*

En tout, la situation linguistique au Togo se présente comme suit : concernant l'enseignement, le Togo, de l'époque coloniale à nos jours, a connu des situations diverses en matière de politique de langues. Nous sommes d'avis avec Afeli[9] que la politique linguistique au Togo peut se résumer en trois phases principales de l'époque coloniale à nos jours :

- la politique linguistique pratiquée durant la période allemande (1884-1914) est caractérisée, à ses débuts tout au moins, par un « libéralisme linguistique ». En d'autres termes, les Allemands laissent faire, en laissant dispenser l'enseignement en anglais et en langues endogènes (plus précisément en éwé) avant de chercher à l'imposer en allemand à partir de 1906[10] ;
- la politique linguistique sous l'occupation franco-britannique (1914-1920) pendant la Première guerre mondiale, menée à la convenance de chaque puissance : comme le dit Afeli[11], si une certaine souplesse est observée dans la partie du territoire sous domination britannique (enseignement en éwé, en anglais et/ou en allemand), dans la partie sous domination française, en revanche, toutes les écoles ferment purement et simplement dès le début de l'occupation, à la suite de l'expulsion des missionnaires allemands qui tenaient la quasi-totalité des écoles de la colonie. La première école française s'ouvre en 1915. En effet, après le partage officiel du territoire entre la France et la Grande Bretagne en 1922, à l'issue de la Guerre, la France, fidèle à sa politique assimilationniste, instaurera dans le Togo français un enseignement entièrement véhiculé en français à tous les niveaux.
- la 3ème phase est la politique linguistique post-coloniale, qui est marquée par deux périodes essentielles : la période qui s'étend de 1960 à 1975, ou période de la pré-Réforme, et la période qui court de 1975 à nos jours, ou période de la Réforme. En fait, selon Afeli[12], si l'on voulait affiner l'analyse, on pourrait distinguer une troisième période, celle courant de 1991 à nos jours. En effet la période allant

[9] Afeli, *Politique et aménagement linguistique au Togo. Bilan et Perspectives*, *op. cit.*
[10] Ahadji cité par Kossi Antoine Afeli, « Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française sur la gestion du plurilinguisme in vitro dans le Togo indépendant », *op. cit.*, p.12.
[11] Afeli, *Politique et aménagement linguistique au Togo. Bilan et Perspectives*, *op. cit.*, p. 12.
[12] *Ibid.*

> de 1991 à nos jours est une période toute particulière où l'abandon de l'enseignement des LN dans les écoles se fait vraiment sentir, surtout au niveau de l'enseignement primaire. La situation est d'ailleurs devenue pire ces dix dernières années et il est important de mentionner que cette dégradation des LN continue de faire du chemin sous le regard passif des décideurs politiques du pays.

1.2. *Bref aperçu sur le paysage linguistique ghanéen*

Le Ghana est également un pays plurilingue avec une population d'environ 23 millions d'habitants (selon des données de recensement de 2000). Mais le nombre exact de langues parlées dans ce pays n'est également pas toujours connu. En effet, alors que selon Yiboe[13] on dénombre au Ghana entre 65 et 70 langues, Ayi-Adzimah fait le point sur la situation linguistique en ces termes :

> Le Ghana est un véritable pays multiethnique et multilingue : la population est une combinaison d'au moins soixante-et-quinze tribus différentes qui parlent autant de langues différentes. Tandis que Dzameshie (1988) estime qu'il y a entre 45 et 60 langues au Ghana, Boadi (1994 :5) les situe entre 36 et 50[14].

On en déduit donc que le Ghana est caractérisé, comme la plupart des États africains, par une pluralité ethnique et linguistique. C'est dans ce contexte plurilingue que 11 langues nationales ont été officiellement introduites dans le système scolaire. Ces langues ont droit de cité dans les écoles primaires où elles sont présentes à la fois comme langues et matières d'enseignement pendant les 4 premières années de scolarisation, avant de faire place progressivement à l'anglais, langue officielle du pays. La particularité de cette politique linguistique scolaire ghanéenne vient du fait qu'il y a, dans une certaine mesure, une disponibilité du matériel didactique en ces langues et la formation des enseignants pour un enseignement bilingue LN-anglais est de rigueur. En d'autres termes, beaucoup d'efforts sont faits en matière

[13] Kofi Tsivanyo Yiboe (2009), « Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana », *Glottopol, Revue de sociolinguistique*, n° 13, Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité, 2009.

[14] Daniel Kwame Ayi-Adzimah, *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg, France, 2010, p. 107.

de productions littéraire et didactique en ces langues et en matière de formations d'enseignants. Parmi les 11 LN enseignées dans le système scolaire ghanéen, figure l'éwé qui est une langue transnationale entre le Togo et le Ghana. Alors qu'au Togo, cette langue est la langue majoritairement parlée par les populations et qu'elle souffre d'une mauvaise politique d'insertion dans le système scolaire, au Ghana, par contre, elle est dotée d'une assez bonne planification et d'un matériel didactique. Il faut cependant préciser que cette bonne politique linguistique ghanéenne prenant en compte les langues nationales s'est vue abandonnée par l'État ghanéen entre 2002 et 2007 avant d'être remise sur pied en 2008. Cette situation d'abandon n'a fait que fragiliser les acquis de la politique linguistique d'avant 2002, donnant ainsi lieu à une relance timide et hésitante depuis 2008.

2. *Les dirigeants africains face à la question de la diversité culturelle*

Depuis plusieurs années déjà, les États africains ont semblé prendre conscience de l'importance de la question autour de la promotion et de la protection de la diversité culturelle. Cette prise de conscience s'est manifestée ou matérialisée lors de plusieurs rencontres nationales ou internationales au cours desquelles les dirigeants africains ont presque tous convenu de la nécessité pour leurs États d'œuvrer pour la promotion et le respect de la diversité culturelle. En mémoire, lors du sommet des Chefs d'État et de Gouvernement de l'Union africaine, réunis en la sixième Session ordinaire de leur conférence à Khartoum en République du Soudan les 23 et 24 janvier 2006, ces derniers ont manifesté leur intérêt pour la promotion et la diversité culturelle. En effet, les Chefs d'États africains ont pris pour fondement un certain nombre de conventions culturelles dont entre autres :

- La Convention pour la protection du patrimoine mondial culturel et naturel (1972)
- La Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle (2001)
- La Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (2003)
- La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des contenus et des expressions culturels (2005).

Ainsi considérant ces conventions susmentionnées, les dirigeants africains réunis à ce sommet ont tous admis et reconnu que toute communauté

humaine est forcément régie par des règles et des principes fondés sur la culture ; et que la culture doit être perçue comme un ensemble de caractéristiques linguistiques, spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotionnelles de la société ou d'un groupe social et qu'elle englobe, outre l'art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeur, les traditions et les croyances. Ces chefs d'États ont également affirmé leur volonté de faire en sorte que toute politique culturelle africaine permette nécessairement aux peuples de s'épanouir pour assumer une responsabilité accrue dans leur propre développement. On peut dire que, sur le principe, la question culturelle intéresse les premiers décideurs africains. Plus qu'un simple intérêt, cette question est surtout abordée par les autorités africaines comme une nécessité voire une urgence. Nous nous proposons de revenir sur trois points évoqués comme urgences par les Chefs d'États africains réunis au sommet de Khartoum en 2006 :

- qu'il est urgent d'édifier des systèmes éducatifs qui intègrent les valeurs africaines et les valeurs universelles afin d'assurer à la fois l'enracinement de la jeunesse dans la culture africaine et de l'ouvrir aux apports fécondants des autres civilisations et de mobiliser les forces sociales dans la perspective d'un développement endogène durable ouvert sur le monde ;
- qu'il est urgent d'assurer résolument la promotion des langues africaines, vecteurs et véhicules du patrimoine culturel matériel et immatériel dans ce qu'il a de plus authentique et d'essentiellement populaire, mais aussi en tant que facteur de développement ;
- qu'il est impérieux de procéder à l'inventaire systématique du patrimoine culturel matériel et immatériel, notamment dans les domaines de l'histoire et des traditions, des savoirs et savoir-faire, des arts et de l'artisanat en vue de le préserver et de le promouvoir[15].

Au vu de ces positions affichées par les dirigeants africains, on peut être bien amené à croire que des actions concrètes devaient accompagner les textes officiels. Mais il se trouve que généralement très peu d'actions concrètes accompagnent ces genres de rendez-vous. On a donc l'impression que ces textes officiels ou ces discours tenus çà et là n'engagent en rien ceux qui les écrivent ou les prononcent ; c'est-à-dire que les dirigeants de ces États ont très souvent du mal à joindre l'acte à la parole. Ainsi, depuis 2006 où les points sus-évoqués ont été adoptés, les actions concrètes menées sur le

[15] UNION AFRICAINE (UA), *Charte de la renaissance culturelle africaine*, Sixième session ordinaire de la conférence tenue à Karthoum, Soudan, les 23-24 janvier 2006, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/CharteRenaissanceCulturelleAfricaine.pdf>, p. 3, consulté le 6 février 2020.

terrain au Togo et au Ghana sont très peu nombreuses ; et les choses varient d'un pays à un autre comme nous allons le démontrer dans la suite de cette contribution. C'est le cas notamment des questions linguistiques qui ont fait et continuent de faire l'objet de très peu d'attentions.

3. *La question des langues dans les débats culturels africains*

Comme présenté plus haut, les politiques linguistiques dans la plupart des États africains sont très instables et elles se résument généralement à l'adoption de la langue de l'ex-pays colonisateur comme langue officielle, langue de communication et d'instruction. C'est le cas au Togo et au Ghana où, respectivement, le français et l'anglais sont adoptés comme langues officielles alors même que ces pays sont caractérisés par un plurilinguisme élevé. Ainsi, le français et l'anglais règnent sans partage dans ces deux pays, ébranlant fortement les langues nationales auxquelles, d'ailleurs, les dirigeants eux-mêmes accordent très peu d'attentions. Or, les mêmes autorités africaines en général, notamment celles du Togo et du Ghana, ne cessent d'affirmer leur désir de promouvoir les langues nationales. Pour preuves, nous citerons encore certaines clauses du rendez-vous de Karthoum qui a réuni les chefs d'État et dont tout le titre IV (Articles 18 et 19) de la charte a été consacré aux langues africaines. Voici ce qui a été dit :

> Les États africains reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines afin d'assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social. A cette fin, les États africains s'attacheront à élaborer et mettre en œuvre des politiques linguistiques nationales appropriées [article 18].
>
> Les États africains devront préparer et mettre en œuvre les réformes nécessaires pour l'introduction des langues africaines dans les cursus d'éducation. A cette fin, chaque État devra élargir l'utilisation des langues africaines en tenant compte des impératifs de la cohésion sociale, du progrès technologique et de l'intégration régionale et africaine [article 19][16].

Ici, l'accent est mis sur la nécessité du développement des langues africaines perçues comme gages de toute promotion culturelle. Il était recommandé que les politiques linguistiques des différents États s'y penchent.

[16] UNION AFRICAINE (UA), *Charte de la renaissance culturelle africaine*, Sixième session ordinaire de la conférence tenue à Karthoum, Soudan, les 23-24 janvier 2006, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/CharteRenaissanceCulturelleAfricaine.pdf>, p. 9, consulté le 6 février 2020.

Malheureusement, les politiques linguistiques de la quasi-totalité de ces États n'ont pas changé depuis près de 10 ans maintenant. C'est en tout cas la situation au Togo où rien n'a bougé en ce qui concerne la question des langues nationales depuis près de 40 années déjà. Le français reste et demeure le seul médium dans les situations de communication formelle dans ce pays.

Il est donc impérieux pour les États africains en général, le Togo et le Ghana en particulier, de revenir à la question de promotion des langues nationales car la langue, on le sait tous, est le véhicule de toute culture. En effet, il serait incohérent pour les États africains de continuer à vouloir protéger et promouvoir la diversité des expressions culturelles, sans passer par les langues africaines elles-mêmes qui sont le sous-bassement des cultures africaines, comme l'a si bien dit Théodore Mayi-Matip :

> Éléments déterminants, les langues nationales en tant que sources, supports et véhicules des cultures doivent jouer un rôle irremplaçable dans le développement de l'Afrique contemporaine. Leur promotion doit être considérée comme l'une des priorités fondamentales. En effet, si notre volonté est de libérer le génie créateur des peuples africains et de supprimer les ghettos culturels que sont les écoles héritées de la colonisation, alors le plein usage des langues africaines est essentiel. Cela ne remet pourtant pas en cause l'enseignement de nos langues officielles, qui servent de langues de communication, particulièrement indispensable à l'échelon international[17].

4. *La diversité linguistique marginalisée dans la convention de l'UNESCO ?*

La *Convention de l'UNESCO pour la promotion et la protection de la diversité des expressions culturelles* représente également un creuset juridique pour les États ayant signé cette convention en vue de faire valoir leur diversité culturelle. Tous les aspects de la vie culturelle d'un peuple ont été abordés dans ce texte réglementaire. Le volet langues qui nous préoccupe dans cette contribution, nous parait un aspect important de cette Convention. En effet, malgré la diversité linguistique qui caractérise la plupart des pays ayant signé la convention de l'UNESCO pour la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles, notamment les pays africains qui adhèrent à cette Convention, le volet consacré aux langues semble très peu développé. Ben Henda[18] voit en cette convention

[17] Théodore Mayi-Matip cité par Mokhtar Ben Henda, « Les contradictions d'une politique de diversité culturelle », art. cit., p. 45.
[18] *Ibid.*

un rôle insignifiant attribué à la diversité linguistique dans son rapport avec la diversité culturelle. En effet, il n'existe dans cette Convention que deux faibles évocations de la question linguistique qu'on retrouve dans le préambule et à l'article 6.2.b. Ces faibles évocations des questions liées aux langues ne sont pas du genre à encourager la promotion de la diversité des expressions culturelles en Afrique. On peut en déduire que cette Convention s'intéresse davantage à tout ce qui relève du cinéma, du livre, de la musique… Même s'il est vrai que ces domaines d'art font partie de la diversité des expressions culturelles pour un peuple, ils ne sauraient à eux seuls représenter cette diversité surtout dans un contexte africain où les langues sont aussi nombreuses que les peuples et leurs cultures. C'est ainsi dire que la diversité linguistique en Afrique est une richesse culturelle à laquelle l'UNESCO se doit de prêter un peu plus attention en soutenant ou en accompagnant les politiques linguistiques dans les pays africains car la reconnaissance de la diversité linguistique est un des facteurs déterminants de l'expression identitaire et de la lutte contre l'exclusion. Si Stendhal disait à son époque que « le premier instrument du génie d'un peuple, c'est sa langue[19] », la question des langues devrait, à notre sens, occuper une place fondamentale dans les débats autour de la diversité culturelle. Malheureusement, la Convention de l'UNESCO ne lui accordera qu'une faible évocation en son article 6.2.b.

Outre cette faible évocation, les pays africains ayant adhéré à cette Convention ne sont guère préoccupés par le volet langue de cette dernière. Or, il se trouve que ces pays sont linguistiquement riches et ils trouvent dans leurs langues toute l'expression de leurs cultures. On voit là une contradiction entre la Convention et les actions menées sur le terrain par les signataires de cette dernière. Plus qu'une simple contradiction, on peut parler d'une violation des clauses de cette Convention.

5. *Quelques autres faiblesses paralinguistiques : le cinéma et le livre*

En dehors de la question des langues qui est notre préoccupation dans cette contribution, il nous semble également intéressant de nous attarder un peu sur d'autres formes d'expressions culturelles qui, malheureusement, sont elles aussi en difficultés dans les États africains et ne sauraient favoriser la promotion de la diversité culturelle. Nous faisons surtout allusion au cinéma et au livre que nous appelons ici des domaines paralinguistiques. Toutes ces

[19] Stendhal cité par Mokhtar Ben Henda, *ibid.*

formes d'expressions culturelles sont très peu promues par les dirigeants des États membres même s'il existe des avancées notables dans certains pays. Dans les deux cas de figures que nous présentons, il faut reconnaitre que le Ghana a fait des progrès fort louables comparativement au Togo qui a encore du mal à se situer dans ces domaines. En ce qui concerne le cinéma, par exemple, nous pouvons affirmer que c'est un domaine artistique très peu exploré dans les pays africains. Cheik Oumar Sissoko n'a pas manqué d'apporter à ce sujet les précisions suivantes :

> En Afrique sub-saharienne, par exemple, les films locaux, malgré leur succès auprès du public national, ne représentent que 1 à 3% à peu près de la production cinématographique. L'offre télévisuelle y est dominée par les programmes étrangers. Aussi, la situation est-elle aggravée par la baisse de la fréquentation des salles de cinéma, l'absence ou l'insuffisance de studios ou de laboratoires de production cinématographique, la quasi inexistence de sociétés spécialisées dans le conseil et l'accompagnement financier de créations artistiques[20].

Dans le domaine du livre, on note un nombre limité de consommateurs potentiels de l'écrit. Ceci s'explique souvent par le faible taux d'alphabétisation. Mais il faut aussi ajouter que des contraintes d'ordre linguistique et culturel sont importantes d'autant plus qu'en Afrique, les livres sont le plus souvent publiés dans les langues de l'ex-pays colonisateur (anglais, français, portugais…). C'est dire donc que le nombre de films et de livres produits en langues nationales reste encore largement insuffisant par rapport aux besoins puisque la plupart des pays africains sont encore tributaires de l'édition occidentale. On peut cependant affirmer qu'il y a, ici ou là, des tentatives manifestes visant à répondre à ces besoins, comme c'est le cas au Ghana et dans d'autres pays anglophones où les films en langues locales sont fortement encouragés par les réalisateurs et connaissent un véritable succès auprès du public même si de nombreuses contraintes d'ordre structurel, institutionnel et financier continuent de l'entraver. D'un point de vue spécifique, on peut dire que le Ghana a fait et continue de faire des avancées louables en matière de la promotion et de la protection de la diversité des expressions culturelles. Dans ce pays sont présents des points forts tels que :

- l'enseignement des langues à l'école primaires et à l'université ;
- la réalisation des films locaux et en langues locales ;

[20] Sissoko, Cheick Oumar, « Enjeux et défis de la diversité culturelle : L'exemple africain », Maputo, Mozambique, 22-26 juin 2009.

- les émissions radio ou télé en langues locales et en anglais sur la base d'un programme équitable ;
- l'ouverture d'une « Faculty of African Studies » à l'Université de Legon où sont enseignés les chants, danses, théâtres, bref toute la culture africaine en général, ghanéenne en particulier ;
- la création d'une université spécialisée en formations cinématographiques.

Toutes ces réalisations concourent à la promotion culturelle au Ghana qui a, de ce fait, pris le pas sur les autres pays de la sous-région ouest-africaine. Au Togo, par-contre, les avancées en matière de la promotion et de la protection des expressions culturelles sont très peu visibles malgré les discours officiels des dirigeants togolais qui affirment que la culture fait partie des plans stratégiques de développement de ce pays. Il existe cependant des Centres de Lecture et d'Animations Culturelles (CLAC) dans les centres urbains et semi-urbains du Togo. Mais là encore, ces centres souffrent du manque d'engouement et du peu de moyens de fonctionnement qui leur sont alloués. Les jeunes fréquentent de moins en moins ces CLAC dont les programmes se limitent généralement à la lecture, à l'heure où le numérique gagnent du terrain et constitue un point d'attraction pour la jeunesse.

Conclusion

Notre contribution s'est focalisée sur la place des politiques linguistiques en Afrique noire dans la promotion et la protection des expressions culturelles telles que prônées par la convention de l'Unesco. Nous avons axé notre travail sur les cas du Togo et du Ghana, deux pays voisins, l'un francophone et l'autre anglophone, caractérisés par un plurilinguisme élevé. Il ressort de notre contribution que les politiques linguistiques menées dans ces deux pays, comme dans la plupart des pays africains, ne sont pas de nature à encourager la promotion et la protection de la diversité culturelle telle que stipulée dans plusieurs textes officiels notamment la Convention de l'Unesco. Ce peu d'intérêt pour les langues africaines, en rapport avec les questions de cultures, est dû au fait que la Convention elle-même consacre très peu de place au volet langues. Or il se trouve que les États africains tels que le Togo et le Ghana, regorgent d'une richesse linguistique sans pareilles. En d'autres termes, ces pays sont caractérisés par une diversité culturelle à promouvoir et à protéger si promotion et

protection culturelle il y a. Sinon, tout porterait à croire ou à dire que la Convention de l'UNESCO marginalise la diversité linguistique et devrait de ce fait s'y pencher davantage en vue d'encourager les pays africains à mieux orienter leurs politiques linguistiques. Nous avons également eu à relever les faiblesses paralinguistiques (cinéma et livre) de la diversité culturelle dans les deux pays auxquels nous nous sommes intéressés. Il en ressort aussi que le cinéma, le livre et la musique quoique faisant partie des vecteurs de l'expression de la diversité culturelle, souffrent également du peu d'intérêt que les dirigeants africains leur accordent. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, il faut reconnaitre que le Ghana a fait et continue de faire des avancées significatives et fort louables en matière de la promotion et de la protection de la diversité culturelle malgré les difficultés certaines auxquelles ce pays fait face. Nous convenons avec Ben Henda que ces difficultés évoquées plus haut

> ne doivent pas occulter l'énorme potentiel culturel des pays africains qui est encore très peu exploité et mis en valeur : il existe un vivier d'artistes talentueux dont certains sont amenés à se plier aux exigences d'un marché international dominé par les produits occidentaux, un nombre inestimable de débouchés qui restent vacants faute de moyens et de ressources, un bouillonnement d'initiatives en gestation dans l'informel faute d'un encadrement adéquat [21].

C'est donc ici que la mise en œuvre de la Convention sur la Protection et la Promotion de la diversité des expressions culturelles revêt une importance capitale pour l'Afrique et pour ses partenaires.

Bibliographie

Afeli, Kossi Antoine, « Influence des politiques linguistiques coloniales allemande et française sur la gestion du plurilinguisme in vitro dans le Togo indépendant », dans Caroline Juillard et Louis-Jean Calvet (dir.), *Les Politiques Linguistiques, Mythes et Réalités, Beyrouth*, AUPELF-UREF, 1996.

Afeli, Kossi Antoine, *Politique et aménagement linguistique au Togo. Bilan et Perspectives*, Thèse de Doctorat d'Etat, UL, 2003.

[21] Mokhtar Ben Henda, « Les contradictions d'une politique de diversité culturelle », art. cit., p. 45.

Attali, Jacques, *La Voie humaine : pour une nouvelle social-démocratie*, Paris, Fayard, 2004.

Ayi-Adzimah, Daniel Kwame, *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg, France, 2010.

Ben Henda, Mokhtar, « Les contradictions d'une politique de diversité culturelle », *HERMES*, Edit. CNRS 45, 2006, pp. 41-48.

Bernier, Ivan, *La Mise en œuvre et le suivi de la Convention de l'Unesco sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. Perspectives d'action*, Étude réalisée pour le Canada-Québec avec la collaboration de Ruiz-Fabri, 7 décembre 2005.

Takassi, Issa (1983), *Inventaire linguistique du Togo - Atlas et études sociolinguistiques des États du Conseil de l'Entente (ASOL)*, Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan et Agence de Coopération Culturelle et Technique, 1983, 85 p.

Sissoko, Cheick Oumar, « Enjeux et défis de la diversité culturelle : L'exemple africain », Maputo, Mozambique, 22-26 juin 2009.

UNESCO, *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*, CLT-2005 / Convention Diversité- Cuit Rev, Paris, 20 octobre 2005.

UNION AFRICAINE (UA), *Charte de la renaissance culturelle africaine*, Sixième session ordinaire de la conférence tenue à Karthoum, Soudan, les 23-24 janvier 2006, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Dakar/pdf/CharteRenaissanceCulturelleAfricaine.pdf>.

Yiboe, Kofi Tsivanyo (2009), « Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana », *Glottopol, Revue de sociolinguistique*, n° 13, Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité, 2009, pp. 127-138.

Dagmar Reichardt[1]

750 anni dalla nascita di Dante Alighieri e oltre. Zone di contatto poetico e intersezionalità ibrida nelle traduzioni germanofone e neerlandesi della Divina Commedia[2]

Abstract

Sin da tempi remoti l'area germanofona ha fornito terreno fecondo alla ricezione delle opere dantesche, offrendo le condizioni che assegnano al campo delle traduzioni un ruolo chiave. La traduzione della *Divina Commedia* dall'italiano in tedesco, realizzata nel 1849 da re Giovanni I di Sassonia – König Johann von Sachsen I. (1801-1873) – occultato dietro al nome di Filalete (Philalethes), rappresenta un esempio significativo di circolazione transnazionale di un testo che ha fortemente rafforzato le comuni basi di una cultura europea, innescando un meccanismo transculturale oltre i limiti dell'impero tedesco. L'impatto fu notevole sui Paesi Bassi, dove dal 1863 fino ad oggi sono state redatte ben diciotto traduzioni dell'opera magna di Dante in lingua olandese. La fama del Filalete – varcando le frontiere del Regno dei Paesi Bassi – raggiunse infine persino il Sud: a Città del Capo Delamaine A.H. Du Toit si dedicò dal 1990 al 2002 alla traduzione dell'epos nazionale italiano in lingua afrikaans, aprendo alla ricezione dantesca nuove prospettive sul piano transculturale e internazionale.

Parole chiave: Traduzioni, Dante Alighieri, Divina Commedia, Transculturalità, lingue europee ed extra-europee

In the Germanophone area, the reception of Dante Alighieri's oeuvre has always fallen on fertile ground, assigning a key-role to the field of translation. The translation of the Divine Comedy into German which was realized in 1849 by King John 1st of Saxony – König Johann von Sachsen I. (1801-1873) – named Philalethes, eradiated a transnational message regarding the common fundamentals of European culture and worked as a booster beyond the national boundaries of the German Empire when it reached the Netherlands, where we find eighteen translations of Dante's magnum opus into Dutch from 1863 until nowadays. King John's late glory crossed the Netherlands's boundaries and even reached the southern tip of Africa. In Cape Town, the cardiologist Delamaine A.H. Du Toit translated the Italian national epos into Afrikaans in 1990-2002, thus opening up

[1] Latvian Academy of Culture, Riga. E-mail: <dagmarreichardt@hotmail.com>.

[2] Una versione preliminare del presente saggio con un'accentuazione metodologica sulla transculturalità della Divina Commedia è stata pubblicata sotto il titolo Nuovi spazi transculturali: come la "Divina Commedia" è passata da Filalete attraverso i Paesi Bassi al Sudafrica, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 90 (2015), pp. 179-192.

new perspectives to the international reception of Dante on a transcultural level.

Keywords: Translation, Dante, Divine Comedy, Transculturality, European and non-European languages

Sono trascorsi oltre sette secoli dall'epoca in cui visse e operò il sommo poeta fiorentino che reinventò la letteratura italiana, creando il Dolce Stil Novo. Nell'attesa delle celebrazioni del 700esimo anniversario della sua morte, nel 2021, possiamo fare anche un bilancio di 250 anni di traduzioni del capolavoro epico dantesco in lingua tedesca[3] e oltre 150 anni di traduzioni della *Commedia*[4] di Dante in lingua olandese ovvero neerlandese[5].

In questo saggio ci proponiamo innanzitutto di esaminare la panoramica delle traduzioni germanofone che, nell'Ottocento, culminano nella traduzione della *Commedia* in tedesco realizzata dal re Giovanni I di Sassonia, chiamato Filalete (1801-1873); tramite questa traduzione il capolavoro di Dante è passato, a cavallo del terzo millennio, per il tramite delle traduzioni prodotte nei Paesi Bassi, dall'Impero tedesco fino in Sudafrica, travalicando epoche, continenti e culture.

Da sempre gli scritti di Dante hanno riscontrato un'attenzione eccezionalmente prolifica nelle aree germanofone, accelerata, sostenuta e accompagnata in maniera significativa dalle traduzioni. La traduzione della *Commedia* del re Giovanni I di Sassonia alias Filalete – egli stesso autorevole fonte d'ispirazione anche per altri traduttori tedeschi e non-tedeschi – risale al 1849 e non solo fu considerata come una rivendicazione transnazionale dei princípi della cultura europea, sia da parte del re della Sassonia stesso sia del suo pubblico, ma ebbe anche un effetto iniziatico transculturale e transnazionale sugli adeacenti Paesi Bassi. Qui, a partire dal 1863, contiamo ad oggi diciotto traduzioni *in toto* dell'opera principale di Dante in lingua olandese.

[3] La prima traduzione integrale della *Divina Commedia* in tedesco risale agli anni 1767-69 quando il traduttore e scrittore sassone Lebrecht Bachenschwanz (1729-1802) propose per la prima volta in area germanofona tre volumi in prosa dell'*Inferno*, del *Purgatorio* e del *Paradiso* dantesco.

[4] Come sappiamo, l'epiteto di «divino» (*Divina Commedia*) fu aggiunto al manoscritto originale dantesco (il cui autografo è andato perso) da Giovanni Boccaccio, e viene stampato sulla copertina dell'opera dantesca per la prima volta nell'edizione dell'umanista veneziano Lodovico Dolce per i tipi di Gabriele Giolito de' Ferrari del 1555.

[5] Come vedremo, la prima traduzione completa della *Divina Commedia* in olandese è stata ideata, elaborata e redatta da Abraham S. Kok negli anni 1863 e 1864.

Analizzeremo le condizioni storiche e le dinamiche di questa tarda fama del Filalete che, passando per il regno dei Paesi Bassi, raggiungerà alla fine del percorso la punta meridionale dell'Africa. Infatti, a Città del Capo – come vedremo in seguito – nel periodo fra il 1990 e il 2002 il cardiologo Delamaine A.H. Du Toit ha tradotto l'epos nazionale dantesco in Africaans, battendo nuove strade nella ricezione internazionale, traduttiva e transmediale di Dante nell'era della globalizzazione.

1. *Le traslazioni e traduzioni in tedesco*

La ricezione traduttiva di Dante – e della *Divina Commedia* in particolare – nell'area germanofona è indubbiamente fra le elaborazioni culturalmente più intense e storicamente più vaste che possiamo registrare sul piano transnazionale[6]. L'ammirazione dei tedeschi per Dante e l'assimilazione della sua *opera magna* si esprimono negli studi di molti grandi critici, dai tempi iniziatici della cosiddetta *italomania* nel Settecento fino ai giorni nostri[7]: da Bachenschwanz, Witte, Burckhardt, Spitzer e Gmelin, a Palgen, Curtius, Auerbach, Hugo Friedrich, Elwert, Stierle, Wehle, Kuon, Prill, Kablitz, Regn, Hölter, Kretschmann, Scharold e tantissimi altri. L'opera dantesca è stata commentata e ripresa da prestigiosi filosofi e autori come Hegel, Schelling, Schlegel, Hugo von Hofmannsthal, Rainer Maria Rilke, Franz Werfel, Hesse, Hermann Broch, Grünbein e Schleburg. Sappiamo che è stata illustrata fra l'altro da Joseph Anton Koch, adattata in versioni musicali da Franz Liszt, Max Reger e Michael Mautner, e poi re-interpretata nel secondo Novecento, nel tentativo di elaborare l'Olocausto, nel teatro di Peter Weiss (*Die Ermittlung. Oratorium in 11 Gesängen*, 1965) e nel radiodramma *Radio Inferno* di Andreas Ammer (1993); o ancora, con l'intento di analizzare la letteratura del *lager*, nel saggio critico di Thomas Taterka intitolato *Dante Deutsch*[8].

Nel nuovo millennio Adrian La Salvia e Regina Landherr hanno curato il catologo di un'esposizione sulla *Commedia* nell'arte moderna al Museo

[6] Per un primo orientamento critico rispetto alle traduzioni in tedesco cfr. Fabian Lampart, *Dante's reception in German literature: a question of performance*, in *Aspects of the performative in medieval culture*, a cura di Manuele Gagnolati, Almut Suerbaum, Walter de Gruyter, Berlin/New York 2010, pp. 277-299.
[7] Cfr. Eva Hölter, *Der Dichter der Hölle und des Exils. Historische und systematische Profile der deutschsprachigen Dante-Rezeption*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2002.
[8] Thomas Taterka, *Dante Deutsch. Studien zur Lagerliteratur*, Erich Schmidt, Berlin 1999.

Civico di Erlangen[9]; rispettivamente nel teatro Thalia ad Amburgo e nel teatro Ballhof di Hannover i registi Tomaž Pandur (2001-2002) e Christian Pade (2009) hanno messo in scena l'*Inferno*, il *Purgatorio* e il *Paradiso* danteschi inondando i palchi di acqua, e Pitt Koch ha illustrato l'Italia di Dante rendendo la sua *Commedia* attraverso l'arte fotografica[10]. Ultimamente, collegando e aprendo la cultura ricettiva germanofona alla globalizzazione in questa infinita serie di riscritture testuali, trasposizioni transmediali e traslazioni dantesche, è stata realizzata un'esposizione d'arte contemporanea di artisti africani sulla *Commedia*, mostrata nel 2014 al Museum für moderne Kunst a Francoforte sul Meno e nel 2015 nello Smithsonian National Museum of African Art a Washington negli Stati Uniti[11], luogo di produzione cinematografica del film *Inferno* (2016) che è basato sull'omonimo bestseller americano di Dan Brown (2013), girato con la regia di Ron Howard proprio nella città natale di Dante, a Firenze, nel dichiarato intento di adattare e tramandare gli aspetti simbolici e codificati dell'opera dantesca. A questo entusiasmo per la *Divina Commedia* – sempre attuale, come dimostra la co-produzione cinematografica italo-tedesca del film documentario *Botticelli Inferno* (2016) di Ralph Loop, che ripropone la mappa dell'inferno di Dante in un formato 4K (Ultra HD) ad alta risoluzione – segue nel 2017 una prima rappresentazione teatrale assoluta sotto il titolo *Die Borderline Prozession. Ein Loop um das, was uns trennt* di Kay Voges, Dirk Baumann e Alexander Kerlin nel Theater Dortmund, che presenta l'incipit del grande poema dantesco in lingua tedesca[12], combinando poesia e letteratura con musica, arte, teatro, cinema, fotografia, videocamere mobili, situazioni sceniche e i nuovi media,

[9] Adrian La Salvia, Regina Landherr, *Himmel und Hölle. Dantes "Göttliche Komödie" in der modernen Kunst*, [catalogo d'arte], Stadtmuseum Erlangen, Erlangen 2004.
[10] Pitt Koch, *Dantes Italien. Auf den Spuren der "Göttlichen Komödie"*, a cura di Bettina Koch, Günther Fischer, [fotografie], Primus, Darmstadt 2013.
[11] *Die Göttliche Komödie. Himmel, Hölle, Fegefeuer aus Sicht afrikanischer Gegenwartskünstle*, a cura di Susanne Gaensheimer, Simon Njami, Kerber, Bielefeld 2014. L'esposizione transmediale (pittura, fotografia, scultura, video, istallazioni, performance) curata da Simon Njami e inaugurata nel Museum für moderne Kunst a Francoforte sul Meno nel 2014, è poi passata nel 2015 (con il titolo tradotto in inglese *The Divine Comedy. Heaven, Purgatory and Hell Revisited by Contemporary African Artists*) prima al museo SCAD Museum of Art a Savannah, Georgia, e poi allo Smithsonian National Museum of African Art a Washington, D.C.
[12] Anche il trailer della pièce teatrale *Die Borderline Prozession* (che in italiano significherebbe «La processione borderline») inizia proprio con i primi due versi della *Divina Commedia* dantesca (cfr. *online*: <https://www.youtube.com/watch?v=FqBmvhjIzss>, ultima consultazione 2.5.2019).

rientrando così in una sorta di *Gesamtkunstwerk*, ovvero palinsesto sonoro e acustico tra performance e installazione, che vuole proporre al pubblico una nuova estetica teatrale e transmediale nell'epoca digitale postmoderna.

La base di questo successo culturale e mediatico è costituita proprio dall'arte di tradurre la poesia e dalla (ri-) scrittura creativa. Come sappiamo, infatti, numerosissimi studiosi in Germania, in Austria e in Svizzera si sono tradizionalmente occupati, e continuano a occuparsi, delle traduzioni della *Divina Commedia* in tedesco. Basti qui accennare alle ricerche che hanno realizzato già Bar G. Locella nel tardo Ottocento (dedicandosi specificatamente anche a Filalete)[13], Alfred Bassermann[14] e Friedrich Schneider[15] negli anni trenta del Novecento. Poi Rudolf Besthorn[16], Lino Lazzarini[17] e Theodor Elwert[18] negli anni sessanta, Yvonne Becker[19] e Esther Ferrier[20] negli anni novanta, e, nel terzo millennio, Tilly van de Sande-Swart[21], Kai Kaufmann[22], come pure, con alcune restrizioni, Heinz Willi Wittschier[23].

[13] Bar G. Locella, *Zur deutschen Dante-Literatur mit besonderer Berücksichtigung der Übersetzungen von Dantes "Göttlicher Komödie". Mit mehreren bibliographischen und statistischen Beilagen*, Teubner, Leipzig 1889.
[14] Alfred Bassermann, *Ziele und Grenzen der Dante-Übersetzungen*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 13 (1931), pp. 134-162.
[15] Friedrich Schneider, *Wie sollen wir Dante übersetzen?*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 19 (1937), p. 210.
[16] Rudolf Besthorn, *Zur Problematik der deutschen Dante-Übersetzungen*, in «Beiträge zur romanischen Philologie» IV (1965), 2, pp. 36-41.
[17] Lino Lazzarini, *Dante e la cultura tedesca*, Università degli studi di Padova, Padova 1967.
[18] Cfr. i due saggi di Theodor Elwert, *Zur Frage der Dante-Übersetzung*, in Id., *Studien zu den romanischen Sprachen und Literaturen*, vol. II (= *Italienische Dichtung und europäische Literatur*), Steiner, Stuttgart 1969, pp. 136-153; e *Dante nella cultura tedesca*, *ivi*, pp. 111-135.
[19] Yvonne Becker, *Die deutsche Dante-Rezeption im Spiegel der Übersetzungen*, Germersheim 1993 (tesi di laurea inedita).
[20] Esther Ferrier, *Deutsche Übertragungen der "Divina Commedia" Dante Alighieris 1960-1983*, Walter de Gruyter, Berlin 1994.
[21] Cfr. il capitolo 2.6 sulle *Traduzioni tedesche* di Tilly van de Sande-Swart, in *La Collezione Dantesca*, catalogo a cura di Dina Aristodemo, Grafische Producties, Amsterdam 2000, pp. 35-41.
[22] Kai Kaufmann, *Deutscher Dante?*, in *Übersetzungen und Illustrationen der "Divina Commedia" 1900-1930. Drucke und Illustrationen aus sechs Jahrhunderten*, a cura di Lutz S. Malke, Kunstbibliothek Staatliche Museen zu Berlin, Berlin 2000, pp. 129-152.
[23] Heinz Willi Wittschier, *Dantes "Divina Commedia". Einführung und Handbuch*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2004, pp. 187 e 200. Purtroppo il registro, pur riportando le voci «Johann von Sachsen, König» (p. 376) e «Philalethes» (p. 379), non indica però pagine esatte e utili. Inoltre è sorprendente che un manuale tedesco del terzo millennio, che vuole essere un'introduzione agli studi danteschi per il pubblico tedesco, non dedichi un capitolo autonomo e sostanzioso alla ricezione e alle traduzioni della *Commedia* nella

Sebbene le traduzioni tedesche di Dante siano numerose, manca ancora una valutazione aggiornata, sintetica, completa e oggettiva delle traduzioni prodotte: nonostante il crescente interesse per la scienza della traduzione (*Translation Studies*) a partire dagli anni sessanta e il loro *boom* negli anni ottanta e novanta, attualmente non esiste (ancora) un archivio digitale o un altro metodo di pubblicazione critico, centralizzato aggiornato che documenti, commenti, focalizzi e valuti, in maniera continuativa, esclusiva, analitica e sistematica, in un'ottica comparata, tutte le traduzioni dantesche in lingua tedesca. Non è più sufficiente il ricorso al lavoro di Theodor Ostermann del 1929, che includeva la poesia dantesca[24], o alla mera elencazione compilata da Marcella Roddewig[25]. Occorre riconoscere che invece la complessità delle traduzioni ha prodotto famosi esegeti danteschi, che è interassante studiare: incominciando appunto dalla traduzione in prosa di Lebrecht Bachenschwanz (1767-69)[26], passando per Karl Ludwig Kannegießer (1809-21), che traduce la *Commedia* per la prima volta in terzine tedesche, poi per Karl Witte (1862) e Alfred Bassermann (1892-1921) a cavallo tra Otto e Novecento (periodo in cui Elwert registra «un vero culto di Dante»[27]) – arrivando infine a Richard Zoozmann (1907, 1908, 1922, 1927), Stefan George (1912), Carl Streckfuß (1922), Rudolf Borchardt (1923, 1930), Karl Vossler (1942), Hermann Gmelin (1949-51), Hans Werner Sokop (1983) e, ultimamente, Hartmut Köhler (2010/2011), Kurt Flasch (2011) e Kilian Nauhaus (2013).

Nel contesto dell'evoluzione delle traduzioni nordiche della *Commedia*, soprattutto negli ultimi duecento anni, sarà proficuo riflettere su due casi

lingua del paese al quale vorrà rendere familiare il poeta italiano.

[24] Theodor Ostermann, *Dante in Deutschland. Bibliographie der deutschen Dante-Literatur 1416-1927*, Carl Winters, Heidelberg 1929. Come osserva il comparatista tedesco-americano Werner P. Friedrich (in *Dante's fame abroad 1350-1850. The influence of Dante Alighieri on the poets and scholars of Spain, France, England, Germany, Switzerland and the United States*, Roma 1950, p. 351), prima di Ostermann se ne era già occupato anche Giovanni Andrea Scartazzini in *Dante in Germania. Storia letteraria e bibliografica Dantesca alemanna*, 2 voll., Milano 1881 e 1883.

[25] Marcella Roddewig, *Kurzbibliographie der deutschen Ausgaben und Übersetzungen von Dantes Werken im 20. Jahrhundert (1900-1990)*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 66 (1991), pp. 185-196.

[26] Aggiungiamo comunque che quest'opera del Bachenschwanz non fu però la prima traduzione di Dante in assoluto. Infatti la prima opera dantesca tradotta completamente in tedesco è stata il *De Monarchia*, tradotto nel 1559 da Basilius Johann Heroldt (*Von der Monarchey*, facsimile a cura di Johannes Oelschläger, Schwabe & Co., Basel/Stuttgart 1965).

[27] heodor Elwert, *Enciclopedia Dantesca*, s.v. *Germania*, Istituto della Enciclopedia Dantesca, Roma 1970-1976, vol. III, p. 130.

chiave, paradigmatici e culturalmente significativi di traduttologia nazionale, che hanno, a mio avviso, entrambi spalancato le porte a un notevole cambiamento qualitativo nella ricezione di Dante; si tratta delle traslazioni germanofone da un lato e di quelle neerlandesi dall'altro, le cui interferenze sono ancora poco studiate sul piano plurilinguistico, internazionale e transculturale. Sarà così possibile ricollegare queste ultime alla traduzione in tedesco del Filalete, re di Sassonia, del 1849, la cui raggiante fama ottocentesca non solo ha influenzato le traduzioni novecentesche germanofone successive, ma ha anche contribuito – insieme ad altre traduzioni in tedesco (soprattutto quella di Karl Witte del 1862) – alla nascita di una nuova tradizione interpretativa e traduttiva particolarmente ricca nel paese di confine neerlandese, aprendo così uno spazio transculturale che, in ultimo, giungerà fino al continente africano e compiendo una traiettoria che meriterebbe indubbiamente un'analisi assai più ampia di quanto sia possibile realizzare in questa sede.

2. *Le 'muse' di Filalete, Re di Sassonia*

Tra la cinquantina di traduzioni integrali in tedesco (ovvero di *Inferno*, *Purgatorio* e *Paradiso* insieme) della *Divina Commedia* riportate attualmente su *Wikipedia*[28], si trova anche quella del re Giovanni I di Sassonia – König Johann von Sachsen I. (1801/1854-1873) – che nella prima metà

[28] Cfr. <www.wikipedia.de>, s.v. *Göttliche Komödie*, *online*: <https://de.wikipedia.org/wiki/G%C3%B6ttliche_Kom%C3%B6die> (ultima consultazione 2.5.2019): la voce elenca sia le traduzioni in tedesco integrali, sia quelle parziali e sia quelle in rima che in prosa. Si noti che questa enumerazione schematica e ben strutturata colma una lacuna nella letteratura secondaria accademica tedesca, che, come sopra accennato, pur essendosi sempre interessata alle traduzioni dantesche, non può vantare un saggio critico conciso, completo e accessibile specializzato sulla *Divina Commedia* che non sia metodologicamente subordinato ad altri approcci se non a quello della traslazione. Tale letteratura si focalizza piuttosto su singoli periodi della storia delle traduzioni dantesche ed è sparsa in diversi articoli. Inoltre esprimiamo le nostre riserve sulla completezza anche di questo più attuale elenco delle 56 traduzioni in totale su *Wikipedia*. Hans Werner Sokop riporta il numero di 54 traduzioni in tedesco nell'anno 2010 nel suo saggio su *Una recente traduzione della "Commedia" in tedesco* (in *Il Dante degli altri. La "Divina Commedia" nella letteratura europea del Novecento*, a cura di Dante Marianacci, Istituto Italiano di Cultura Vienna, Vienna 2010, pp. 103-109). Un fattore aggravante, in questo contesto, è il fatto che intanto sia diventato discutibile anche il termine della traslazione o della traduzione di per sé in quanto include le traduzioni in testi sonori e audiovisivi (opera lirica, teatro, film, musica, ecc.), digitali (video games, blogs) e/o comunque non canonici (come i fumetti) che si riferiscono alla *Commedia* dantesca e che sarebbero da aggiungere alla somma delle traduzioni.

dell'Ottocento lavorò su una traduzione delle tre parti della *Commedia* (1828, 1839-49), pubblicandola poi nel 1849 a Dresda e Lipsia sotto lo pseudonimo di «Philalethes» ovvero Filalete («amico della verità»). Il manoscritto originale di questa traduzione è oggi conservato nella Biblioteca Reale di Dresda[29]. Il testo è composto in forma di endecasillabi sciolti con rime prevalentemente femminili e circola ancora in una edizione berlinese non datata, che risale probabilmente al primo Novecento (ca. 1910-1930), nel moderno antiquariato o nelle biblioteche[30]. In regolare commercio in libreria è invece una ristampa della traduzione di Filalete del 1991 distribuita dall'editore svizzero Diogenes[31]. Questa versione tedesca è seguita dal noto commento a Dante del Boccaccio, tradotto nel 1909 da Otto Freiherr von Taube. Ambedue queste edizioni commentate riportano le famose illustrazioni di Gustave Doré.

La *Commedia* tedesca di Filalete è insolita per vari motivi, non solo perché il traduttore fu il celebre re di Sassonia e perché con la sua traduzione l'italomania tedesca culmina in una nobilitazione sublime e propriamente 'reale'. Ma anche perché König Johann fu un grande amante e conoscitore di Dante che fungerà da modello esemplare, proiettando lungo tutto il Novecento una carica positiva di interesse e un'aura carismatica nei confronti della *Divina Commedia* che, da quel momento in poi, sarà iscritta con particolare incisività nella memoria culturale tedesca. Nel suo elogio in onore del re, tenuto a Dresda nel 1874, il ministro della cultura e dell'istruzione dell'epoca, Johann Paul von Falkenstein, per parafrasi definisce Dante «Königlicher Dichter»[32], ossia «poeta reale», «Lieblingsdichter des Königs»[33] (il poeta prediletto del re), «Vater der italienischen Poesie»[34] (padre della poesia italiana) e «Regenerator der reinen italienischen Sprache»[35] (rigeneratore della lingua italiana pura), enfatizzando così il ruolo di 'musa'

[29] Cfr. Johann Paul Falkenstein, *Zur Charakteristik König Johann's von Sachsen in seinem Verhältniß zu Wissenschaft und Kunst: Gedächtnisrede*, Bibliolife [facsimile], Charleston/Breinigs 2010, p. 11.
[30] Dante Alighieri, *Die göttliche Komödie. Mit Bildern von Gustav Doré*, trad. in ted. di Philalethes, note al testo di Edmund Th. Kauer, Verlag von Th. Knaur Nachf., Berlin s.a.
[31] Dante Alighieri, *Die göttliche Komödie. Mit einer kleinen Abhandlung zum Lobe Dantes von Giovanni Boccaccio*, trad. in ted. di Philalethes (Re della Sassonia), con un saggio di Otto A. Böhmer e illustrazioni di Gustave Doré, Diogenes, Zürich 1991.
[32] Falkenstein, *Zur Charakteristik König Johann's von Sachsen in seinem Verhältniß zu Wissenschaft und Kunst: Gedächtnisrede*, cit., p. 12. Tutte le traduzioni dal tedesco in italiano di quest'opera sono mie.
[33] *Ivi*, pp. 9-10.
[34] *Ivi*, p. 10.
[35] *Ivi*.

e il significato che Dante ha per «l'amico della verità» Filalete, re di grande cultura, dal pensiero profondo, versato nell'arte, sempre saggio e attento all'essenziale.

Dal punto di vista critico sarebbe istruttivo approfondire, innanzitutto, nell'ordine, perché questo monarca, prima dell'avvento al trono, abbia deciso di tradurre, poi perché abbia tradotto proprio Dante e, infine, perché abbia scelto di tradurre sotto pseudonimo. Secondo Ingo Zimmermann, il principe agì in primo luogo per ambizione culturale e filologica, ovvero per un sincero amore verso la filosofia, la letteratura e Dante, autore italiano di grande fama nella tradizione dei paesi germanofoni[36]. Scegliendo uno pseudonimo volle ovviamente proteggersi ed evitare commenti ipocriti, adulazioni e opportunismi personali; volle, in altre parole, presentarsi nelle vesti di serio traduttore, di italianista e colto esperto di Dante. Probabilmente fu anche attratto dal Dante politico, ma in quale misura e in quali direzioni sarebbe un ulteriore oggetto di ricerca per futuri lavori critici.

I dati di riferimento politico-culturali di Johann sono pertanto i seguenti: Johann von Sachsen, che Jahann Paul von Falkenstein qualifica con l'epiteto «il veritiero» («Johann der Wahrhafte»)[37], fu favorevole, a seguito dell'influenza del suo ministro Friedrich Ferdinand von Beust, a una soluzione pangermanista dell'unità del Reich (integrando cioè l'Austria). Nel 1871 egli unificò la Sassonia e l'impero prussiano. Oltre che di politica, Johann si occupò di letteratura ed espressamente di traduttori, tra i quali il conte Graf Baudissin, noto traduttore di Shakespeare in tedesco e membro di un circolo dantesco frequentato da illustri uomini appartenenti alla classe dirigente di Dresda presso la corte del re. Ne fece parte anche il medico di corte Carl Gustav Carus, fiduciario della casata di Wettin (linea Albertina), che è una delle stirpi principesche più antiche non solo dell'area germanofona, ma di tutta l'Europa, dotto amico e medico personale del più prominente rappresentante di questa dinastia, cioè del principe Johann, futuro re. Questa amicizia durò fino alla morte del medico, nell'anno 1869, e caratterizzò un momento importante nella storia umanistica e culturale tedesca dell'Ottocento, anche perché il re dovette probabilmente proprio a Carus l'idea di tradurre l'*Inferno*[38].

[36] Cfr. Ingo Zimmermann, *Johann von Sachsen. Philalethes. Die Zeit vor der Thronbesteigung*, Koehler & Amelang, München/Berlin 2001, pp. 68-86.
[37] Falkenstein, *Zur Charakteristik König Johann's von Sachsen in seinem Verhältniß zu Wissenschaft und Kunst: Gedächtnisrede*, cit., p. 1.
[38] Cfr. Albert Prinz von Sachsen Herzog zu Sachsen, *Carl Gustav Carus und seine Freundschaft mit König Johann von Sachsen*, *online*: <http://www.prinz-albert-von-sachsen.de/inhalt/historie/carus_johann.htm> [ultima consultazione 2.5.2019].

Non sorprende quindi che, sotto l'egida di quest'uomo di stato erudito, non soltanto furono rinnovate le regole aristocratiche della Sassonia e fiorì l'economia nella *Gründerzeit*, ma anche che, sempre per suo merito, l'università di Lipsia, fondata nel 1409, abbia vissuto nella seconda metà dell'Ottocento il periodo più rigoglioso della sua potenza accademica, fino all'anno fatale 1933. Il monarca promosse l'istruzione e la formazione universitaria e scientifica in tutta la Sassonia. I suoi efficacissimi provvedimenti furono rispettati e seguiti nel corso del secondo Ottocento anche da parte dei ministri successivi: prima appunto da Johann Paul von Falkenstein, in carica ufficiale dal 1853 al 1871; poi da Carl von Gerber incaricato dal 1871 al 1891; infine da Paul von Seydewitz incaricato dal 1892 al 1906[39].

Correggendo infaticabilmente la propria traduzione[40], collezionando – appoggiato dal fervore di tutta la famiglia – illustrazioni varie dell'opera dantesca[41], meditando sul Sommo Poeta nel suo carteggio[42], visitando «la tomba del mio amico Dante» («[…] habe ich am Grabe meines Freundes Dante gestanden»)[43] a Ravenna in occasione del suo secondo viaggio in Italia nel 1838 e soprattutto tutelando l'associazione dantesca *Deutsche Dantegesellschaft*, inaugurata con il discorso di Karl Witte nel 1865, Johann «il veritiero» consolidò l'alto significato culturale, storico e poetico della *Commedia* in Germania. Pur studiando a fondo i libri dei teologi, degli autori classici e degli scienziati consultati da Dante, Johann non perse mai di vista, secondo Falkenstein[44], l'altissimo valore poetico dell'opera, ma volle ad ogni costo avvicinare i suoi lettori tedeschi a quello che intuiva essere l'intento dantesco; in effetti – soleva dire – le cose con il *Paradiso* di Dante stanno così come Goethe osservò a proposito della seconda parte del suo *Faust*: «Quasi nessuno le capisce e quasi tutti preferiscono rimanere sulla terra invece di andare in paradiso»[45].

[39] Cfr. Benrd Fritzsche, *Leben und Werk Sophus Lies. Eine Skizze*, 1992, *online*: <http://www.heldermann-verlag.de/jlt/jlt02/FRITPL.PDF>, pp. 235-261, si veda in particolare p. 246 [ultima consultazione 2.5.2019].
[40] Cfr. Falkenstein, *Zur Charakteristik König Johann's von Sachsen in seinem Verhältniß zu Wissenschaft und Kunst: Gedächtnisrede*, cit., p. 11.
[41] Cfr. *ivi*, p. 12.
[42] Cfr. *ivi*.
[43] *Ivi*, p. 13; la traduzione dal tedesco in italiano è mia.
[44] Cfr. *ivi*, p. 11.
[45] *Ivi*, p. 13: «Denn – so sagte er wohl zuweilen – es gehe dem Paradies des Dante so, wie es Goethe mit dem zweiten Theil des Faust gehe: "Die Meisten haben kein Verständniß dafür und wollen nicht in's Paradies, sondern auf der Erde bleiben"». – La traduzione è sempre mia.

Riassumendo, quindi, si può affermare che l'iniziativa nobilitante del re della Sassonia ha preparato il terreno alla ricezione dantesca in Germania ad un livello culturale alto, incoraggiando fortemente e ispirando le future generazioni di studiosi e traduttori danteschi nel Novecento. La *Commedia* tedesca di Filalete è indubbiamente segno di grande apprezzamento e sintomo rappresentativo dell'apogeo della storia ricettiva germanofona di Dante nell'Ottocento, che si prolungherà, secondo Elwert, dal 1890 fino al termine della prima guerra mondiale[46]. Il testo *Die göttliche Komödie. Mit Bildern von Gustav Doré. Übersetzt von Philalethes. Vollständige Ausgabe*[47], ossia, alla lettera, «la Commedia divina. Con immagini di Gustav Doré. Tradotto da Philalethes. Edizione completa» ne è una pietra miliare, un apripista transculturale che influenzerà e guiderà l'intera attività dei traduttori 'nordici' successivi, una traduzione chiave che, sul piano politico-culturale, consoliderà le fondamenta di una lunga, prosperosa e, come vedremo, particolarmente estesa tradizione traduttologica, nel Novecento e fino agli anni Duemila.

3. *Le traduzioni in olandese*

Mentre l'eccezionalità della traduzione del re Johann a prima vista si manifesta prevalentemente attraverso la riverenza che mostra nei confronti di Dante e anche per la singolare posizione di prestigio del traduttore stesso, nella vicina Olanda incontriamo una situazione del tutto differente[48]. Di fronte alle diciotto traduzioni della *Divina Commedia* realizzate a partire dal 1863, possiamo innanzitutto constatare che, per una lingua minore come l'olandese, i Paesi Bassi presentano una quantità notevole di traduzioni della *Commedia*[49].

[46] Cfr. Elwert, *Studien zu den romanischen Sprachen und Literaturen*, cit., p. 130.
[47] Questa la formulazione alla lettera del titolo nella versione originale non datata. Cfr. nota 27.
[48] Ringrazio vivamente il pubblicista, giudice e già professore associato all'Università di Tilburg, Herman Hermans, per la sua generosa disponibilità, i suoi utilissimi suggerimenti e il permesso di consultare nel 2012, a Mantgum vicino a Leeuwarda, Paesi Bassi, la sua pregiata biblioteca dantesca privata. Egli mi ha gentilmente orientato, in modo efficace e fidato, sulle esistenti traduzioni in olandese.
[49] Una panoramica di tutte le traduzioni in olandese viene offerta da Paul van Heck nel suo saggio "*Ciò che potea la lingua nostra". One Hundred and More Years of Dante Translations into Dutch* (in *Divine Comedies for the New Millennium. Recent Dante Translations in America and the Netherlands*, a cura di Ronald de Rooy, Amsterdam University Press, Amsterdam 2003, pp. 75-99). Diverse liste delle 18 traduzioni in olandese della *Divina Commedia* si

La storia delle traduzioni della *Commedia* o dell'*Inferno* in lingua olandese ha inizio dieci anni prima della morte di Johann König von Sachsen (1873) e quattordici anni dopo la pubblicazione della sua traduzione in tedesco (1849). Nel 1863, infatti, l'insegnante Abraham S. Kok (dal 1896 titolare di un dottorato honoris causa dell'Università di Utrecht) pubblica il primo volume della *Commedia* da lui tradotta, a cui seguono gli altri due libri di Dante in edizioni economiche l'anno successivo. Mentre a quell'epoca, nell'Impero tedesco, è possibile contare già ben otto traduzioni, di cui l'ultima è proprio quella esemplare di Filalete, la traduzione in olandese di Kok (1863/1864/1864)[50] – che fu anche traduttore di Shakespeare e che espressamente dichiara di aver consultato, per la sua *Commedia* in olandese, soprattutto la traduzione tedesca di Karl Witte del 1862[51] – è la prima di una serie di cinque traduzioni in neerlandese che vedranno la luce nell'Ottocento. Alla sua pubblicazione seguiranno infatti: 1) l'edizione pregiatissima, ma fuori commercio, del dottor Jan [John] Conrad Hacke van Mijnden (1867/1870/1873), italofilo olandese per eccellenza e residente a Mijnden nella provincia di Utrecht, che in qualità di traduttore riporta un suo ritratto fotografico nel terzo volume; 2) la traduzione molto libera dei tre volumi proposta dal pastore della chiesa riformata Ubbo Wilhelm Thoden van Velzen (1870/1874), il cui volume dell'*Inferno* venne molto criticato, mentre i due altri volumi della sua traduzione della *Divina Commedia* sono spesso omessi o trascurati dalla critica; 3) un'altra traduzione dell'*Inferno* in terza rima di un secondo pastore riformato di nome Jan Jacob Lodewijk ten Kate (1876), pubblicata, come quella integrale di Kok, in edizione economica; infine, 4) una traduzione dell'intera *Commedia* dell'avvocato Mr. Joan Bohl (1876/1880/1884) di Amsterdam, grande amante di Dante e dell'Italia.

Il Novecento inizia con una buona traduzione in fiammingo, stilisticamente elegante, commentata e composta dal padre domenicano P.B. Haghebaert nel 1901 (ristampata nel 1947). Questa traduzione

trovano sempre nel volume curato da de Rooy, *ivi*, pp. 91-93 (liste critiche dei paratesti delle traduzioni in olandese presentate da Paul van Heck) e pp. 139-140 (lista bibliografica delle traduzioni in olandese).

[50] Al nome del traduttore aggiungo, qui e in seguito, le rispettive date delle prime edizioni dell'*Inferno*, *Purgatorio* e/o *Paradiso* in olandese, fra parentesi tonde.

[51] Cfr. il commento critico di Paul van Heck: «The first translator, Abraham Kok, while omitting to specify the other instruments he made use of, declares to have followed, in case of textual divergences, "most of the time" the critical edition of Karl Witte, which at that time had just appeared (1862)» (van Heck, "*Ciò che potea la lingua nostra". One Hundred and More Years of Dante Translations into Dutch*, cit., p. 80).

propone per la prima volta una trasposizione in prosa, strutturata in paragrafi in corrispondenza alle terzine dantesche. Segue un altro caso particolare: la traduzione sempre in terza rima femminile di Jacques Karel Rensburg (1906/1907/1908), più tardi perseguitato come ebreo dai nazisti e assassinato nel campo di concentramento di Sobibor il 7 maggio 1943, immediatamente dopo il suo arrivo. In quegli anni, anche il Dr. Hein J. Boeken introdusse nel mercato olandese una traduzione della completa *Divina Commedia* in prosa (1907/1909/1910), seguendo l'esempio di Haghebaert, ma in edizione a basso costo, distribuendola attraverso l'«Associazione per libri buoni e a buon prezzo» di Amsterdam (*Maatschappij voor Goede en Goedkoope Lectuur*) e avvicinando così Dante alla cultura di massa in Olanda.

Dopo la traduzione dell'*Inferno* tra poesia e prosa, ancora poco studiata e conosciuta, di M.C. Loman (1908), la pubblicazione dell'intera *Commedia* in neerlandese di Antonius Henricus Josephus van Delft (1920/1920/1921) e la traduzione dell'*Inferno* del famoso poeta Albert Verwey (1923), appaiono nei Paesi Bassi l'esegeta cattolico Padre Christinus Kops (1929/1930/1930) e le traduttrici Betsy van Oyen-Zeeman (1932) e Frederica Bremer (1941; nuova edizione nel 1988), quest'ultima particolarmente popolare e ripetutamente andata in ristampa. L'affermato italianista Frans van Dooren, esperto di lingue classiche, nel 1987 redige, sorprendentemente, una traduzione in prosa della *Commedia*, pur avendo egli una grande esperienza e competenza nel tradurre la poesia italiana. Infine, nel 1999, esce la versione olandese dell'*Inferno* di Jacques Janssen, ornata di diverse illustrazioni che si allontanano iconicamente dal consueto Gustave Doré. Doré verrà comunque riproposto poco dopo, nella versione che, della *Commedia* completa, danno Ike Cialona e Peter Verstegen nel 2000. Come Cialona e Verstegen, anche Rob Brouwer è un traduttore professionista che, nel nuovo millennio (2000/2001/2002), presenta al pubblico olandese una traduzione classica, sempre arricchita con le illustrazioni di Gustave Doré, in tal modo confermando il costante interesse per la *Commedia* da parte della cultura olandese, tradizione iniziata ormai più di centocinquant'anni fa con la prima traduzione del Kok.

4. *Traduzione e letteratura mondo*

Dieci anni prima della traduzione dell'*Inferno* di Brouwer, registriamo un ultimo fatto notevole nel campo delle traduzioni della *Commedia* qui considerate: viene pubblicata la prima traduzione dello stesso testo

dantesco in Afrikaans. A partire dal 1990 esce infatti l'edizione integrale sudafricana redatta dal suddetto medico cardiologo, Delamaine A.H. Du Toit (1921-2016), il quale, a Città del Capo, fondata come primo insediamento europeo in Sudafrica nel Seicento dalla Compagnia Olandese delle Indie Orientali e poi rimasta colonia olandese per ben 150 anni, traduce appunto il primo cantico della *Commedia* in Afrikaans nel 1990, il secondo nel 1998 e il terzo nel 2002[52].

La *Divina Commedia* in Afrikaans – dapprima recensita da Philiep Bossier[53], poi ripresa da Paul van Heck in una nota del suo saggio pubblicato nel volume sulle traduzioni della *Commedia* negli Stati Uniti e nei Paesi Bassi, a cura di Ronald de Rooy, nel 2003[54], recentemente ridiscussa da Raniero Speelman dopo la scomparsa di Du Toit nel 2016[55] – dimostra in maniera esemplare quanto le traduzioni rispecchino gli sviluppi sociali, culturali e storici di un popolo e della sua letteratura, ovvero di un gruppo etnico di destinatari, o, più precisamente ancora, di lettori linguisticamente preselezionati. La versione del Du Toit, infatti, è fedele alla tradizione cristiana e specificatamente «ugonotta», pur riflettendo anche i disordini, le rotture e i collegamenti postcoloniali della storia olandese. Costruendo un ponte tra le culture europee e quelle sudafricane, quest'interpretazione propone al livello superiore, macro-storico e comparato, un Dante ibrido, transculturale e in questo senso potenzialmente progressista, utilizzando le tecniche traduttive per ricodificare non solo il testo originale di Dante Alighieri, ma anche il proprio passato storico attraverso una lente poetica. Ciononostante, dal punto di vista estetico e linguistico del discorso testuale in sé, l'esegesi del Du Toit rimane però canonica, insensibile nei confronti dei tentativi ricettivi innovativi nel mondo accademico occidentale di quegli anni, i quali tendenzialmente cercano – con i dantisti Erich Auerbach[56] e

[52] Dante Alighieri, *Die Goddellike Komedie*, trad. in afrikaans da Delamaine A.H. du Toit, Cape Town 1990 (2 volumi); 1998; 2002.

[53] Cfr. le seguenti tre recensioni di Philiep Bossier, scritte in reazione all'uscita del primo volume (*Inferno* ovvero *Die hel*) in afrikaans: 1.) *De eerste vertaling van Dante in het Afrikaans*, in «Dietsche Warande en Belfort» 3 (1992), pp. 357-360; 2.) *Dante Alighieri: Die hel*, in «Studi d'Italianistica nell'Africa australe» V-1 (1992), pp. 130-132; 3.) *Rondom die grote gesprek: die Afrikaanse Hel*, in «Tydskrif vir Letterkunde» XXX-2 (1992), pp. 653-655.

[54] Cfr. van Heck, "*Ciò che potea la lingua nostra". One Hundred and More Years of Dante Translations into Dutch*, cit. pp. 123/124, nota 12.

[55] Raniero Speelman, *Dante in Afrikaans: The "Magnus Labor" of Delamaine Du Toit (1921-2016)*, in «Studi d'Italianistica nell'Africa australe / Italian Studies in Southern Africa», vol. 30, n. 1 (2017), pp. 1-19.

[56] Erich Auerbach, *Dante als Dichter der irdischen Welt*, con una postfazione di K. Flasch, Walter de Gruyter, Berlin 2001.

Teodolinda Barolini[57] – di de-teologizzare Dante (o forse meglio, nel senso di Teodolinda Barolini, di «ri-teologizzarlo», proponendo una rappresentazione del suo rapporto col divino diversa dal consueto), perseguendo un intento liberatorio.

Per tutte e due le aree di traduzione, sia in lingua tedesca che in olandese, abbiamo potuto constatare dei *desiderata* accademici riguardo a ricerche ancora da svolgere in futuro, riguardanti tanto le traduzioni in ciascuna specifica area linguistica (quello tedesco e/o germanofono; quello olandese e/o afrikaans) che un orizzonte di osservazione più ampio, uno studio comparato transculturale allargato che esamini in questo contesto, per esempio, anche l'effetto della traduzione del Filalete sulle traduzioni danesi e/o scandinave. In alternativa, si potrebbe anche espandere l'oggetto di ricerca sulla combinazione libera della lingua di partenza, ossia il volgare usato da Dante nella *Commedia*, con ancora altre aree linguistiche nelle quali l'epos nazionale dantesco è stato tradotto.

Aprendosi gli studi sempre di più, come ci auguriamo, verso un *Dante transculturale*[58], e con ciò a un discorso transliminale, pieno di collegamenti

[57] Teodolinda Barolini, *The Undivine Comedy. Detheologizing Dante*, Princeton University Press, Princeton 1992. Secondo Barolini, la teologia di cui si sostanzia la *Commedia* è soprattutto finzione letteraria che va considerata come una geniale costruzione artistica. Quest'ultima è basata su una visione «vera», proponendone attraverso l'epos una rappresentazione verosimile e con ciò creandovi delle «realtà virtuali» usando una «retorica del vero», come dice Barolini, piuttosto che armonie fittizie. L'approccio della Barolini non è anti-teologico, ma è a favore di una pratica interpretativa che vuole liberare la *Commedia* dagli schemi ermeneutici strutturati dall'autore stesso per evidenziarne una tracotanza transreligiosa, o, come conclude Ronald de Rooy, l'aspetto «bicefalo» non del Dante personaggio fittizio, ma del Dante scrittore che continuamente trasgredisce i confini tra vita e morte: «[…] Dante himself is a kind of Ulisse as well. […] The ideal translator of the "poema sacro" should at least have some of this Dantean hubris as well» (Ronald de Rooy, *"Divine Comedies" for the New Millennium. Humbleness and Hubris*, in Id., *Divine Comedies for the New Millennium. Recent Dante Translations in America and the Netherlands*, cit., pp. 20/21).

[58] Per meglio definire quello che qui propongo come *leitmotiv* di un 'Dante transculturale' bisognerebbe innanzitutto chiarire il termine della transculturalità, per cui mi permetto di rimandare al mio seguente saggio: Dagmar Reichardt, *On the Theory of a Transcultural Francophony. The Concept of Wolfgang Welsch and its Didactic Interest*, in «Transnational '900. Novecento transnazionale. Letterature, arti e culture / Transnational 20th Century. Literatures, Arts and Cultures», vol. 1, n. 1, (ISSN: 2532-1994 doi: 10.13133/2532-1994_1.4_2017 Open access article licensed under CC-BY), Università di Roma La Sapienza, marzo 2017, pp. 40-56, *online*: <http://ojs.uniroma1.it/index.php/900Transnazionale/article/view/13821/13588> (ultima consultazione 2.5.2019). Si veda inoltre il volume con testi primari costitutivi in tedesco dal titolo *Transkulturalität. Klassische Texte*, a cura di Andreas Langenohl, Ralph Poole, Manfred Weinberg, («Basis-Scripte: Reader Kulturwissenschaften», 3), Transcript, Bielefeld 2015.

cross-over (ovvero singolarmente intrecciati) e di rappresentazioni vive che annodano una rete tra i generi, le lingue e le culture più diverse, ci aspetteremmo di trovare nuove chiavi di lettura, come lo fa, per esempio, il catalogo dell'esposizione realizzata in Germania e negli USA con le opere di artisti contemporanei africani, che interpretano scene della *Commedia* e che abbiamo menzionato all'inizio delle nostre riflessioni[59]. In tal modo potrebbero venire alla luce tutt'altre interpretazioni e riscritture, collocate al di là, non solo della vita terrestre (tramandando e aggiornando il pensiero medievale), ma anche, nei tempi postmoderni della globalizzazione, in grado di varcare ogni genere di frontiera, nazionale, linguistica o mediatica. Tali rivisitazioni, non soltanto incoraggerebbero politesti proattivi e una pacifica politica dell'amicizia fondata sulla conoscenza reciproca e sul sapere dell'altro, come ci ha dimostrato Jacques Derrida nel contesto concreto delle traduzioni e del *cultural transfer*[60]. In più, potremmo anche rivalutare l'essenziale funzione di mediazione e di comunicazione svolta da ogni testo tradotto, alla ricerca di una risposta alla domanda cruciale posta da David Damrosch su cosa sia la letteratura mondo: *What is world literature?* (2003). È infatti solo attraverso la riscoperta del valore centrale della traduzione poetica che, – sulla scia di quanto sostengono, tra gli altri, i saggi-manifesto di Pascale Casanova, *The world republic of letters*, del 2004, e di Emily S. Apter, *The translation zone*, del 2006) – riusciremo, si auspica, a modellare positivamente il profilo de *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, proposto da Armando Gnisci, Franca Sinopoli e Nora Moll nel 2010 e, più generalmente, *La letteratura nell'età globale* (2012) progettata da Remo Ceserani e Giuliana Benvenuto. In conclusione allora, – considerando attentamente sia la politica della traduzione e la traduzione della politica, sia la migrazione delle traduzioni –, lo studio delle relazioni transnazionali della *Commedia* ci riconduranno, in accordo con il pensiero ispiratore di un Dante in cerca della beatitudine, verso l'immagine di un Dante conoscitore non soltanto della sofferenza umana, ma pronto anche ad offrirci punti d'orientamento per la pacifica «scienza della felicità», come ha sottolineato il dantista tedesco Winfried Wehle[61].

In tal senso, ci rimangono da auspicare ulteriori traduzioni e ulteriori studi d'archivio e/o dibattiti critici, sempre collocati nell'intersezione ibrida tra la ricerca scientifica e la scrittura creativa, in uno spazio sensibile

[59] Cfr. la nostra nota 9.
[60] Cfr. Jacques Derrida, *Politique et amitié*, Éditions Galilée, Paris 2011.
[61] Winfried Wehle, *Rückkehr nach Eden. Über Dantes Wissenschaft vom Glück in der "Commedia"*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 78 (2003), pp. 13-66.

allo scambio interdisciplinare e transculturale, che possano promuovere un migliore contatto tra i diversi campi letterari e le singole sfere linguistiche, per produrre sempre nuove 'muse' per i traduttori e nuovi modelli di traduzione, e per costruire ancora diverse 'torri di Babele', in grado di ispirare, si spera, tante altre congeniali eufonie letterarie nel terzo millennio.

Bibliografia

Alighieri, Dante, *Die Goddellike Komedie*, trad. in afrikaans da Delamaine A.H. du Toit, Cape Town 1990, 2 voll., 1998 e 2002.

—, *Die göttliche Komödie. Mit Bildern von Gustav Doré*, trad. in ted. di Philalethes, note al testo di Edmund Th. Kauer, Verlag von Th. Knaur Nachf., Berlin s.a.

—, *Die göttliche Komödie. Mit einer kleinen Abhandlung zum Lobe Dantes von Giovanni Boccaccio*, trad. in ted. di Philalethes (Re della Sassonia), con un saggio di Otto A. Böhmer e illustrazioni di Gustave Doré, Diogenes, Zürich 1991.

Auerbach, Erich, *Dante als Dichter der irdischen Welt*, con una postfazione di K. Flasch, Walter de Gruyter, Berlin 2001.

Barolini, Teodolinda, *The Undivine Comedy. Detheologizing Dante*, Princeton University Press, Princeton 1992.

Bassermann, Alfred, *Ziele und Grenzen der Dante-Übersetzungen*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 13 (1931), pp. 134-162.

Becker, Yvonne, *Die deutsche Dante-Rezeption im Spiegel der Übersetzungen*, [tesi di laurea inedita], Germersheim 1993.

Besthorn, Rudolf, *Zur Problematik der deutschen Dante-Übersetzungen*, in «Beiträge zur romanischen Philologie» IV (1965), 2, pp. 36-41.

Bossier, Philiep, *Dante Alighieri: Die hel*, in «Studi d'Italianistica nell'Africa australe» V-1 (1992), pp. 130-132.

Bossier, Philiep, *De eerste vertaling van Dante in het Afrikaans*, in «Dietsche Warande en Belfort» 3 (1992), pp. 357-360.

Bossier, Philiep, *Rondom die grote gesprek: die Afrikaanse Hel*, in «Tydskrif vir Letterkunde» XXX-2 (1992), pp. 653-655.

Derrida, Jacques, *Politique et amitié*, Éditions Galilée, Paris 2011.

Elwert, Theodor, *Enciclopedia Dantesca*, s.v. *Germania*, Istituto della Enciclopedia Dantesca, Roma 1970-1976, vol. III, p. 130.

Elwert, Theodor, *Studien zu den romanischen Sprachen und Literaturen*, vol. II (= *Italienische Dichtung und europäische Literatur*), Steiner, Stuttgart 1969.

Falkenstein, Johann Paul, *Zur Charakteristik König Johann's von Sachsen in seinem Verhältniß zu Wissenschaft und Kunst: Gedächtnisrede*, [facsimile], Bibliolife, Charleston/Breinigs 2010.
Ferrier, Esther, *Deutsche Übertragungen der "Divina Commedia" Dante Alighieris 1960-1983*, Walter de Gruyter, Berlin 1994.
Friedrich, Werner P., *Dante's fame abroad 1350-1850. The influence of Dante Alighieri on the poets and scholars of Spain, France, England, Germany, Switzerland and the United States*, Edizioni Storia e Letteratura, Roma 1950.
Fritzsche, Bernd, *Leben und Werk Sophus Lies. Eine Skizze*, 1992, *online*: <http://www.heldermann-verlag.de/jlt/jlt02/FRITPL.PDF>, pp. 235-261.
Gaensheimer, Susanne; Njami, Simon (a cura di), *Die Göttliche Komödie. Himmel, Hölle, Fegefeuer aus Sicht afrikanischer Gegenwartskünstle*, Kerber, Bielefeld 2014.
Heroldt, Basilius Johann, *Von der Monarchey*, [facsimile], a cura di Johannes Oelschläger, Schwabe & Co., Basel/Stuttgart 1965.
Hölter, Eva, *Der Dichter der Hölle und des Exils. Historische und systematische Profile der deutschsprachigen Dante-Rezeption*, Königshausen & Neumann, Würzburg 2002.
Kaufmann, Kai, *Deutscher Dante?*, in *Übersetzungen und Illustrationen der "Divina Commedia" 1900-1930. Drucke und Illustrationen aus sechs Jahrhunderten*, a cura di Lutz S. Malke, Kunstbibliothek Staatliche Museen zu Berlin, Berlin 2000, pp. 129-152.
Koch, Pitt, *Dantes Italien. Auf den Spuren der "Göttlichen Komödie"*, [fotografie], a cura di Bettina Koch, Günther Fischer, Primus, Darmstadt 2013.
La Salvia, Adrian; Landherr, Regina *Himmel und Hölle. Dantes "Göttliche Komödie"* in *der modernen Kunst*, [catalogo d'arte], Stadtmuseum Erlangen, Erlangen 2004.
Lampart, Fabian, *Dante's reception in German literature: a question of performance*, in *Aspects of the performative in medieval culture*, a cura di Manuele Gagnolati, Almut Suerbaum, Walter de Gruyter, Berlin/New York 2010, pp. 277-299.
Langenohl, Andreas; Poole, Ralph; Weinberg, Manfred (a cura di), *Transkulturalität. Klassische Texte*, («Basis-Scripte: Reader Kulturwissen schaften», 3), Transcript, Bielefeld 2015.
Lazzarini, Lino, *Dante e la cultura tedesca*, Università degli studi di Padova, Padova 1967.
Locella, G. von bar., *Zur deutschen Dante-Literatur mit besonderer Berücksichtigung der Übersetzungen von Dantes "Göttlicher Komödie". Mit mehreren bibliographischen und statistischen Beilagen*, Teubner, Leipzig 1889.

Ostermann, Theodor, *Dante in Deutschland. Bibliographie der deutschen Dante-Literatur 1416-1927*, Carl Winters, Heidelberg 1929.

Prinz von Sachsen Herzog zu Sachsen, Albert, *Carl Gustav Carus und seine Freundschaft mit König Johann von Sachsen*, URL: <http://www.prinz-albert-von-sachsen.de/inhalt/historie/carus_johann.htm>.

Reichardt, Dagmar, *On the Theory of a Transcultural Francophony. The Concept of Wolfgang Welsch and its Didactic Interest*, in «Transnational '900. Novecento transnazionale. Letterature, arti e culture / Transnational 20th Century. Literatures, Arts and Cultures», vol. 1, n. 1, (ISSN: 2532-1994 doi: 10.13133/2532-1994_1.4_2017 Open access article licensed under CC-BY), Università di Roma La Sapienza, marzo 2017, pp. 40-56, URL: <http://ojs.uniroma1.it/index.php/900Transnazionale/article/view/13821/13588>.

Roddewig, Marcella, *Kurzbibliographie der deutschen Ausgaben und Übersetzungen von Dantes Werken im 20. Jahrhundert (1900-1990)*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 66 (1991), pp. 185-196.

Rooy, Ronald de, (a cura di), *Divine Comedies for the New Millennium. Recent Dante Translations in America and the Netherlands*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2003.

Sande-Swart, Tilly van de, *Traduzioni tedesche*, in *La Collezione Dantesca*, catalogo a cura di Dina Aristodemo, Grafische Producties, Amsterdam 2000, pp. 35-41.

Scartazzini, Giovanni Andrea, *Dante in Germania. Storia letteraria e bibliografica Dantesca alemanna*, 2 voll., Milano, 1881 e 1883.

Schneider, Friedrich, *Wie sollen wir Dante übersetzen?*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 19 (1937).

Sokop, Hans Werner*Una recente traduzione della "Commedia" in tedesco*, in *Il Dante degli altri. La "Divina Commedia" nella letteratura europea del Novecento*, a cura di Dante Marianacci, Istituto Italiano di Cultura Vienna, Vienna 2010, pp. 103-109.

Speelman, Raniero, *Dante in Afrikaans: The "Magnus Labor" of Delamaine Du Toit (1921-2016*), in «Studi d'Italianistica nell'Africa australe / Italian Studies in Southern Africa», vol. 30, n. 1 (2017), pp. 1-19.

Taterka, Thomas, *Dante Deutsch. Studien zur Lagerliteratur*, Erich Schmidt, Berlin 1999.

Wehle, Winfried, *Rückkehr nach Eden. Über Dantes Wissenschaft vom Glück in der "Commedia"*, in «Deutsches Dante-Jahrbuch» 78 (2003), pp. 13-66.

Wittschier, Heinz Willi, *Dantes "Divina Commedia". Einführung und Handbuch*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2004.

Zimmermann, Ingo, *Johann von Sachsen. Philalethes. Die Zeit vor der Thronbesteigung*, Koehler & Amelang, München/Berlin 2001.

Dario Prola[1]

Incontri, solitudini, fughe: il paradigma interculturale nella recente narrativa urbana polacca[2]

Abstract:

Nell'ambito della letteratura polacca, e nello specifico la prosa, la critica letteraria ha rilevato fin dai primi anni Novanta un aumento esponenziale di testi strettamente legati a spazi specifici. La 'letteratura dei luoghi' assurge in breve tempo a vero e proprio fenomeno che si manifesta in prevalenza nella scrittura degli autori esordienti dopo il 1989 in concomitanza con il ritorno pre-potente della *fiction* e dell'invenzione dopo anni di dominio della letteratura dei fatti. Lo studio si concentra in particolare sullo spazio urbano – inteso più come tema che non come rappresenta-zione – così come viene valorizzato nei romanzi di alcuni autori polacchi in attività. Le tre pro-spettive che emergono dall'analisi: l'incontro, la solitudine e la fuga, esprimono i principali punti di vista attraverso i quali gli scrittori polacchi affrontano le difficili sfide dell'interculturalità nella società urbana contemporanea.

Parole chiave: letteratura polacca, 1989, intercultura, città, spazio letterario, identità

Since the early 1990s in the field of Polish literature, and prose in particular, literary critics have noticed a remarkable increase in texts closely related to specific spaces. Such space-related litera-ture soon became a real phenomenon, prominent in the work of authors debuting at the end of the 1980s, alongside the powerful return of fiction and invention in literature, previously domi-nated by the factual approach. The article focuses on urban space – intended more as theme than representation – as it is treated in the novels of some currently active Polish authors. The three perspectives that emerge from the analysis – those of meeting, solitude and escape – express the main points of view through which Polish writers face the difficult challenges of interculturality in a contemporary urban society.

Keywords: Polish literature, 1989, interculture, city, literary space, identity

[1] Università di Varsavia. E-mail: <darioprola@uw.edu.pl>.

[2] A meno che non venga indicato altrimenti, tutte le citazioni dal polacco sono opera dell'autore dell'articolo. Nel caso in cui esista una traduzione italiana dell'opera, gli estremi bibliografici sono indicati a piè di pagina. Per approfondimenti sulla letteratura polacca si è cercato, nei limiti del possibile, di rimandare alla letteratura specialistica disponibile in lingua italiana o inglese.

Perdo nuovamente la memoria di nuovo vado
In un'altra città in un altro continente di nuovo uno stato
Di beatitudine soddisfazione di sé oblio

Stato di fuga, Izabela Filipiak[3]

Intercultura, la parola chiave del doppio simposio che ha portato a questa pubblicazione, così come le problematiche e i concetti che sono stati discussi dai relatori – dialogo, identità, appartenenza, mescolanza/ibridazione, alterità – richiamano con forza i problemi urgenti di una delle sfide principali, forse la più importante, che stanno di fronte a noi, abitanti delle cosiddette società evolute: la sfida della città. Come rendere accoglienti, sicure, vivibili le nostre città? Come far sì che gli spazi urbani diventino il tessuto connettivo di un'autentica rete di scambi (di idee, esperienze e culture oltre che di merci) e non luoghi di coercizione dove l'uomo è lupo all'uomo? È possibile progettare e realizzare un'idea di futuro senza tener conto di tutti gli echi, di tutte le voci che hanno immaginato, costruito, suscitato la città prima di noi? Perché la città è spazio interculturale per antonomasia, perché, prima che dal cemento o dai mattoni, essa nasce dalle *parole* e non può essere scissa dal *discorso* che segue da quando è nata. Dalla città si leva un brusio che è la somma delle voci e del trafficare umano. È sede del *logos*, della narrazione e già nel suo nome è custodito come in un guscio il senso di un passato, di un destino, talvolta di una vocazione[4]. Cracovia è città regale, in quanto sede del mitico re Krak. Nel mito fondatore di Varsavia la leggenda dell'ospitale pescatore Wars s'intreccia con quella d'una bella sirena salvata da un sopruso, da una violenza (e quanta violenza ha conosciuto questa città nel corso dei secoli!). Roma… Roma nasce da un dialogo non riuscito, e da un conseguente gesto di violenza: Romolo traccia con l'aratro il perimetro entro il quale sorgerà l'urbe e vieta a Remo di varcarne i confini. Cercava uno spazio con il quale identificarsi e con suo fratello evidentemente non si erano capiti.

[3] Izabela Filipiak, *Madame Intuita*, a cura di A. Amenta, Heimat edizioni, Salerno 2007, p. 163.
[4] Come scrive Bogusław Żyłko «il nome è una sorta di 'fabula avviluppata' che riguarda gli inizi della città e il suo destino. Nei nomi di città, la cui mitologia risale al profondo dei secoli, non di rado viene cifrata una semantica molto complessa». Bogusław Żyłko, introduzione a Władimir Toporow, *Miasto i mit*, Słowo Obraz/terytoria, Gdańsk 2000, p .13.

Difficile, spesso impossibile, distinguere nel racconto ciò che è vero da ciò che non lo è: è nata prima la città o la sua narrazione? La domanda è forse oziosa, o magari no. Le etimologie più affascinanti sono sempre quelle più inverosimili, perché fanno immaginare e fanno sognare. E le città nascono dai sogni, che a volte purtroppo diventano incubi, come dice Marco Polo al Gran Can nelle *Città invisibili* di Italo Calvino:

> È delle città come dei sogni: tutto l'immaginabile può essere sognato ma anche il sogno più inatteso è un rebus che nasconde un desiderio, oppure il suo rovescio, una paura. Le città come i sogni sono costruite di desideri e di paure, anche se il filo del loro discorso è segreto, le loro regole assurde, le prospettive ingannevoli, e ogni cosa ne nasconde un'altra[5].

Paweł Huelle, il più importante narratore di Danzica in attività, ricorda che spesso è lo spirito del racconto che – a posteriori – permea di sé la città. Grazie ad esso «ciò che è semplice e comune diventa eccezionale, insolito»[6]. Detto altrimenti il *genius loci* vive delle parole degli scrittori e dei poeti. Cosa sarebbe Venezia senza le tante Venezie di carta che la velano? Non lo sappiamo, perché la città immaginata non è più distinguibile da quella reale: sono la stessa città. Cosa sarebbero Lisbona senza Pessoa, Trieste senza Svevo e Saba – potremmo quantificarlo in termini di perdita, oppure, di vita non infusa, di spirito non rivelato. Immaginiamo cos'è diventata la piccola, provinciale, noiosa Luino specchiandosi nelle parole di Piero Chiara: un meraviglioso microcosmo.

Dopo il 1989, con la fine del socialismo, la mappa d'Europa – lacerata dall'ottusa e bestiale ignoranza di militari e politici – si è ricomposta dando inizio a quella marcia di avvicinamento, di scambio e integrazione tra i luoghi che ci ha portati all'Europa di oggi: sempre più unita e dialogante, nonostante tutto. Hanno iniziato a circolare, oltre alle merci e alle persone, anche i *testi cittadini*, e con questa categoria intendo il testo secondo un'accezione non limitante: vi includo tutto, dalle leggende alle brevi annotazioni aneddotiche sulle guide turistiche, dai reportage ai testi complessi: saggi, romanzi, poesie. La Polonia – attraverso i vari attori del sistema culturale – partecipa attivamente a questo vasto scambio di sapere e di esperienze sulle nostre città Europee.

[5] Italo Calvino, *Città invisibili*, Einaudi, Torino 1972, p. 50.
[6] Paweł Huelle, *Duch miejsca, duch miasta*, in «Tytuł», XXXVI, n. 4, 1999, p. 20.

Restando a quello che ci interessa, ovvero la letteratura polacca e nello specifico la prosa, la critica letteraria ha rilevato fin dai primi anni Novanta un aumento esponenziale di testi strettamente legati a spazi specifici. La 'letteratura dei luoghi' assurge in breve tempo a un vero e proprio fenomeno che si manifesta in prevalenza nella scrittura degli autori esordienti e in concomitanza con il ritorno prepotente della *fiction* e dell'invenzione (dopo anni della cosiddetta 'letteratura del fatto', basata sulla testimonianza e l'esperienza diretta degli autori)[7]. Proprio come se i luoghi, atrofizzati da decenni di martellante monologo della propaganda, falsati da urbanisti, architetti e cantori di regime, avessero improvvisamente ripreso a produrre senso, a traslare significati, a dialogare. La narrazione delle città polacche ha prima investito i fruitori dello stesso linguaggio e della stessa cultura, poi è tracimata oltre i confini della comunità linguistica attraverso l'eco delle traduzioni, fondamentali vettori del dialogo interculturale tra gli abitanti dello 'spazio europeo'.

'Incontri, solitudini, fughe' sono le tre prospettive che ho scelto nel tentativo di riassume l'esperienza urbana così come viene testimoniata, rappresentata, trasfigurata nella produzione narrativa da alcuni rappresentanti di una generazione di scrittori, tentando di racchiudere in un climax imperfetto, i tre stati – 'avvicinamento, stasi, allontanamento' – che a partire dal 1989 caratterizzano il modo di relazionarsi dei polacchi con le città[8]. Tutte queste prospettive definiscono con lo spazio urbano un rapporto di conquista, reale o immaginaria, vera o auspicata, ma quantificano anche i termini di una sconfitta – perché per ogni città che si incontra (magari per viverci) ce n'è una che si è abbandonata, perché l'illusione di conquistare un luogo, di rivendicare su di esso un privilegio esclusivo, rivela presto la sua natura ingannevole. Si crede di conquistare un luogo e si finisce per esserne conquistati. «Nessuno oggi può più dirsi a casa sua»[9]

[7] Per uno studio esauriente in lingua inglese sul tema della *heimat* nella letteratura polacca post 1989 si veda Przemysław Czapliński, *The "Mythic Homeland" in Contemporary Polish Prose*, in «Chicago Review», *46, n.* 3/4, New Polish Writing (2000), pp. 357-365. Per un approccio alla letteratura polacca dopo il 1989 si veda *La letteratura polacca dopo il 1989*, a cura di Giovanna Brogi Bercoff, Grzegorz Franczak, in «Studi Slavistici», n. 4, 2007, pp. 237-303 e Alessandro Amenta, *La letteratura polacca dopo il 1989*, in «PL.IT», n. 3, 2009, pp. 12-35.

[8] In questo saggio ho scelto di trattare le opere di alcuni autori nati negli anni Sessanta o nei primi anni Settanta, nella cui produzione la rappresentazione del primo decennio della Polonia indipendente – gli anni del boom economico e dei loro esordi letterari – si accompagna al nitido ricordo della realtà del sistema socialista e del suo declino.

[9] Maria Kuncewiczowa, *Notatki włoskie. Przezrocza*, Feeria, Łódź 2010, p. 159.

scriveva alla fine degli anni Settanta una grande scrittrice e viaggiatrice polacca, Maria Kuncewiczowa. Parole che dal punto di vista dell'Europa di oggi non possono non suonare attuali, addirittura premonitrici.

Vorrei prendere le mosse dal problema della non appartenenza, dell'isolamento, dell'assenza del dialogo. Nell'era del 'villaggio globale' sono infatti questi i pericoli che minacciano le città europee, dove lo spazio pubblico va lentamente trasformandosi in uno spazio chiuso, non relazionale, minacciato e minaccioso. Si tratta di caratteristiche che, nella tradizione della letteratura urbana polacca, sono tradizionalmente riservate a Varsavia. Non è questa la sede per addentrarsi nel complesso sistema di simboli e valori che la cultura polacca – anche attraverso l'apporto della letteratura – ha cristallizzato nel corso dei secoli intorno a questa città. Basterà accennare al fatto che Varsavia e Cracovia, luoghi fondamentali per la memoria collettiva e la continuità storica della civiltà polacca, rappresentano nell'immaginario due miti contrapposti. Cracovia è conservatrice, regale, incline alle muse, Varsavia progressista, valorosa, prosaica; nella prima si culla lo spirito polacco e la memoria della grande Polonia, nella seconda si afferma o si subisce il potere, si adora il dio denaro, si scappa e si è inseguiti. Si può affermare che l'opposizione Cracovia-Varsavia, nel corso del Novecento, segua in parte la linea di demarcazione fra mito e antimito della città[10]. Varsavia, dalla Seconda guerra mondiale sino ai giorni nostri, continua a rappresentare la precarietà, il pericolo, la violenza; la letteratura polacca del secondo Novecento abbonda degli impressionati racconti della guerra e dell'occupazione, delle insurrezioni (quella del ghetto nel 1943[11] e della città intera l'anno successivo[12]), quando la gente

[10] Per approfondimenti rimando al mio saggio Dario Prola, *Mito e rappresentazione della città nella letteratura polacca*, Aracne, Roma 2014.

[11] Per una testimonianza della rivolta nel ghetto rimando al reportage letterario di Hanna Krall, *Zdążyć przed Panem Bogiem* (1976) preziosa testimonianza delle memorie di Marek Edelman, valoroso capo dell'insurrezione [*Arrivare prima del Signore Iddio. Conversazione con Marek Edelman*, trad. it. di Ludmila Ryba e Janina Pastrello, La Giuntina, Roma 1985]. Molti sono i diari conservatisi di chi esperì direttamente l'esperienza del ghetto. Mi limito a segnalare quelli di Adam Czerniakow, Rachela Auerbach, Mary Berg e soprattutto quello di Janusz Korczak [*Diario dal ghetto*, trad. it. di Elżbieta Cywiak e Lea Bassan Di Nola, Carucci, Roma 1986]. Straordinaria anche la testimonianza *Rozmowy z katem,* (1975) del giornalista Kazimierz Moczarski, ingiustamente imprigionato dopo la guerra e costretto a dividere la cella con il generale nazista che diresse le operazioni per sedare la rivolta del ghetto [*Conversazioni con il boia*, trad. it. di Vera Verdiani, Bollati Boringhieri, Torino 2008].

[12] La più alta rappresentazione artistica dell'Insurrezione di Varsavia del 1944 è il *Pamiętnik z Powstania Warszawskiego* (*Diario dell'insurrezione di Varsavia*, 1970) di Miron Białoszewski, di cui al momento non esiste ancora una traduzione in italiano.

cercava un precario rifugio nelle cantine o nel sottosuolo; un'immagine che si protrae anche nella narrativa degli anni Settanta e Ottanta, quando gli appartamenti varsaviani erano rifugio, luogo di cospirazione, e la vita 'autentica', si svolgeva lontano dalla sfera pubblica, nelle grigie e povere periferie operaie, oppure, simbolicamente, ancora nel sottosuolo, dove ferveva l'attività degli oppositori del regime[13].

Dopo il 1989, in romanzi come *Dziewięć* (*Nove*, 1998[14]) di Andrzej Stasiuk, *Finimondo* (*Finimondo*, 2004) di Piotr Siemion, *Aleja niepodległości* (*Viali dell'indipendenza*, 2010[15]) di Krzysztof Varga o *Eroina* (*Eroina*, 2002) di Tomasz Piątek, Varsavia è luogo infernale dove l'omologazione dei gusti e della cultura si accompagna a un feroce istinto di sopravvivenza, alla corsa disperata dietro ai disvalori travestiti nei miti propugnati della società di massa e diffusi dai media. Si tratta di opere dove trionfa l'estetica del turpe e del grottesco, la sistematica esaltazione del male, la negazione radicale di qualsiasi valore positivo. Varsavia è deserto morale e terra di conquista, spazio di alienazione e solitudine, prigione e labirinto urbano dove si smarriscono personaggi inetti e alienanti. Nel romanzo *Viali dell'indipendenza* di Varga, le caratteristiche deteriori della città si raccolgono nel centro, dove – nel cacofonico delirio del disordine architettonico, dei marciapiedi dissestati, dei venditori ambulanti, degli onnipresenti annunci pubblicitari – la civiltà del consumo venuta da ovest, impone le regole della sua conquista.

> Lì tutto perdeva sempre più velocemente forma e identità, si faceva liquido, diventava un magma, una sostanza viscida. La città scompariva sotto un oceano di plastica, diventava un grande vomito pubblicitario. L'aria soffocante che vi si respirava incrementava l'aggressività della gente: ai varsaviani non piaceva la propria città, non amavano i quartieri nei quali erano finiti ad abitare, né i quartieri vicini, dove viveva gente ancora più brutta e più cattiva. Non si piacevano a vicenda e ancora meno gli piacevano quelli che venivano da fuori, sebbene loro stessi un tempo fossero arrivati qui dai paesini e dalle campagne. Disprezzavano il resto del paese, benché si ritenessero polacchi, disprezzavano i vietnamiti, ma mangiavano avidamente il loro cibo nei furgoncini sgangherati e compravano da loro le camicette di cotone a poco prezzo, disprezzavano i russi, ma nei mercatini cercavano i loro banchini con gli orologi e con i samovar, disprezzavano i bielorussi,

[13] Per un'immagine grottesca della Varsavia della fine degli anni Settanta rimando al fortunato romanzo *Mała apokalipsa* (1979) di Tadeusz Konwicki [*Piccola apocalisse*, trad. it. di Pietro Marchesani, Feltrinelli, Milano 1981].
[14] *Il cielo sopra Varsavia*, trad. it. di Laura Quercioli Mincer, Bompiani, Milano 2003.
[15] *Viali dell'indipendenza*, tra. it. di Leonardo Masi, Nikita Editore, Firenze 2011.

> ma li prendevano per fare i lavori nelle proprie case, anche se loro stessi un tempo avevano fatto i lavori in casa degli svedesi, e poi degli irlandesi, disprezzavano gli ucraini, ma si consigliavano a vicenda ottime donne delle pulizie ucraine, che trattavano con splendida tolleranza, contenti di pagarle meno di quanto un tempo venivano pagati loro stessi quando facevano le pulizie negli appartamenti di Berlino a casa di persone che continuavano a chiamare nazisti[16].

Varsavia è la capitale della solitudine polacca, spazio urbano dove il dialogo interculturale è impossibile e ridotto a merce e servizi. La città è uno spazio urbano infero, non identitario, dove domina l'egoismo e la corsa cieca verso l'illusione del successo. Spazio senza memoria, dove i nomi delle vie e delle strade sono stati cambiati da urbanisti senza scrupoli dopo il passaggio dal vecchio al nuovo sistema, dove niente dura a lungo perché «se ci si ricorda bene di qualcosa accaduto a Varsavia, allora vuol dire che si trattava di qualcosa che sarebbe potuto accadere da qualsiasi altra parte oppure non accadere per niente», perché Varsavia «piange sulla propria sorte, singhiozza sul fatto di essere sempre stata distrutta, ma una volta ricostruita poi cerca nuovamente il modo di saltare in aria»[17].

I romanzi varsaviani post 1989 risultano ancora più pessimisti di quelli della letteratura dissidente e clandestina degli anni Settanta e Ottanta: allora gli scrittori riuscivano a vedere nelle periferie e nei loro abitanti una sorta di baluardo di autenticità da contrapporre alla menzogna e alla corruzione subdolamente propugnate dal regime. Per gli scrittori esordienti dopo il 1989 non c'è speranza o via di fuga: la Polonia ha subito una nuova dominazione, ideologica, culturale, economica; è ricominciata, dopo cinquant'anni di black-out, l'era del capitale, con le dure e spietate leggi del consumismo, del successo, con l'aggiunta di tutti i deteriori miti della cultura mediatica e globale. In alcuni romanzi si assiste alla negazione *in toto* della realtà urbana in favore della rappresentazione letteraria del suo simulacro: in *Karolina* (*Carolina*, 2002) di Krzysztof Varga, *Miasto utrapiena* (*Capitale di disperazione*, 2004) di Jerzy Pilch e *Żona prezydenta* (*La moglie del presidente*, 2005) di Stefan Chwin, Varsavia si riduce alla mera e plastica rappresentazione delle sue immagini mediatiche, uno spazio non reale dove la vita è una messa in scena di sogni e suggestioni ispirate dalla televisione e dai giornali. Questi tre romanzi offrono di Varsavia una

[16] *Ibid.*, pp. 104-105.
[17] *Ibid.*, p.166 e p. 105. La critica Marta Zielińska in un magistrale saggio sulla capitale polacca la definisce «la città eterna sulle sabbie mobili». Marta Zielińska, *Warszawa - dziwne miasto* (*Varsavia - strana città*), Instytut Badań Literackich, Warszawa 1995, p. 30.

rappresentazione 'iperreale': la città non è che il surrogato postmoderno di un luogo reale, è uno spazio dove l'immaginazione è in simbiosi con la realtà, dove autentico è solo quello che è stato prima immaginato altrove. Questi autori, in modo diverso, mostrano l'estrema evoluzione dell'*homo urbanus* – solitario, smarrito, alienato nel labirinto – incapace di attribuire senso a una realtà che può essere conosciuta solo nella misura in cui è 'mediata' dalla finzione.

Con il 1989 e il dissolversi della Cortina di ferro, mentre un capitalismo dai tratti selvaggi si abbatte sui paesi dell'ex blocco sovietico, molti polacchi – e tra loro anche molti scrittori – scelgono la via dell'emigrazione, fenomeno che – come osserviamo quotidianamente da alcuni anni a questa parte – ha assunto una portata massiccia anche tra i giovani abitanti delle capitali dell'Europa meridionale. Negli anni Novanta gli scrittori polacchi raccontano l'esperienza del 'dispatrio', per citare il titolo di un famoso romanzo di Meneghello, in termini del tutto diversi rispetto ai predecessori. Gli scrittori che vissero lontani dalla Polonia durante il socialismo restavano strettamente ancorati all'ambiente dell'emigrazione polacca, con i suoi centri di cultura, le istituzioni, le riviste, mentre i giovani scrittori vincono presto o tardi l'estraneità per il luogo di arrivo. Gli esponenti delle generazioni precedenti – si pensi a Czesław Miłosz in *Dolina Issy* (*La valle dell'Issa*, 1955) – ergevano, attraverso la scrittura, il mito delle proprie origini, ricostruendo lo spazio della 'piccola patria' da cui provenivano ed alla quale, idealmente, tentavano di ritornare; la loro ambizione era quella di restituire la memoria di città per sempre perdute o uscite dalla mappa geografica polacca, come Vilna in *Droga donikąd* (*La strada per nessun luogo*, 1955) di Józef Mackiewicz o Leopoli in *Mój Lwów* (*Mia Leopoli*, 1946) di Józef Wittlin. Gli esordienti dopo il 1989 si appropriano di uno spazio della città straniera (una casa, un parco, il proprio quartiere) e 'problematizzano' il proprio rapporto con esso. Il risultato del loro 'disimpegno', lo sbarazzarsi del fardello della polonità è un nuovo senso di sradicamento e di alienazione nel quale si possono riconoscere i caratteri dell'universalità. Nei romanzi di ambientazione francese di Manuela Gretkowska – *My zdies' emigranty* (*Noi, qui emigranti,* 1992), *Tarot paryski* (*Tarocco parigino*, 1993) e *Kabaret metafizyczny* (*Cabaret metafisico*, 1994) – Parigi è lo spazio urbano multiculturale per eccellenza, spazio unito dal comune denominatore del kitsch: «abitando a Parigi si può viaggiare attraverso diversi mondi, greco, cinese, italiano, basta passare da un locale all'altro, da una strada all'altra. Mondi esotici, screziati, pacchiani»[18].

[18] Manuela Gretkowska, *Tarot paryski*, W.A.B., Warszawa 1995, p. 143.

Ma l'emigrazione nelle città occidentali non è occasione per l'incontro con l'altro, si traduce spesso in uno stato di isolamento e di alienazione che costituisce l'esperienza universale del villaggio globale. Nei racconti di Janusz Rudnicki *Mój Wehrmacht* (*La mia Wehrmacht*, 2004) questo spazio è una Amburgo tecnologica e impiegatizia, in *Uczty i głody* (*Banchetti e fami*, 1995) di Zyta Rudzka si tratta invece di una Roma decadente e minacciosa.

Cade sostanzialmente in questi romanzi il mito della città occidentale, tanto accarezzato dai giovani polacchi negli anni Ottanta. In una scena del fortunato romanzo *Lubiewo* (2004) di Michał Witkowski, Dianka, uno squattrinato travestito polacco in cerca di fortuna, giunge in una Vienna fervente per i preparativi del Natale imminente.

> Poi, mentre scendeva a Vienna, si disse che lì era il Paradiso e che non sarebbe più tornata […] E così per cinque giorni e cinque notti girò tutta quella fottuta Vienna. […] Si sporgeva dai ponti e guardava il Danubio sul quale navigavano grandi blocchi di ghiaccio. Scrutava i marciapiedi, certa di quella certezza dei mendicanti che da un momento all'altro semplicemente troveranno qualche moneta, che è staticamente impossibile non trovarla. Perché alla stazione del metrò c'era un distributore, e dentro, dietro al vetro, barrette e calde alette di pollo. Tutto. Bisognava soltanto trovare una moneta. […] Quella notte Dianka capì che tutto l'Occidente era un'allegra cittadina elettrica collegata alla corrente. Sempre lampeggiante di lucine, indifferente che tu sia contento o stia crepando nel metrò. […] Idealmente indifferente. Sempre allegra. Fino a quando non si stacca la spina. E ci mancò poco che quella notte Dianka diventasse comunista[19].

Molte di queste opere raccontano il processo di ambientazione nello spazio di una realtà ignota, i successi e le aporie di una problematica identificazione con i luoghi del paese in cui si è scelto di mettere le radici. La città si prefigura come un sistema spaziale diviso fra luoghi-casa: spazi di intima appartenenza (e in questo senso 'privati'), dove l'autore svolge la propria vita e cerca rifugio in un mare di estraneità, e in luoghi-ignoti, dove lo spazio rappresenta essenzialmente gli altri: gli autoctoni o le altre minoranze. In questo modo lo spazio letterario polarizza e problematizza le fondamentali opposizioni antropologiche 'io-noi', 'noi-altri'. La casa diventa un'estensione dell'io, è uno spazio che custodisce e protegge, è il nido di Bachelard[20], l'unica autentica alternativa ai luoghi instituiti dallo stato, ai non-luoghi creati dal consumismo e dalla circolazione delle persone, alla solitudine della strada. Si veda il seguente frammento tratto da *Niebieska menażeria* (*Serraglio*

[19] Michał Witkowski, *Lubiewo,* Korporacja ha!art, Kraków 2005, pp. 133-138.
[20] Gaston Bachelard, *La Poétique de l'espace*, Les Presses universitaires de France, Paris 1957.

azzurro, 1997) di Izabela Filipiak. La protagonista ritorna in Polonia dopo anni di emigrazione in America:

> Ogni cosa che ho portato con me mi ricorda il Park Slope. Non pensavo che un quartiere di Brooklyn potesse diventarmi così caro. […] Ho nostalgia delle ombre che gettano i freddi veroni pietrosi, del loro colore scuro. Non si tratta che di qualche via, qualche incrocio, nulla di più. […] Anche se la mia casa non era così vecchia come quelle di qui, aveva un bisogno immediato di una ristrutturazione, si staccavano pezzi in continuazione, era faticosa; eppure per quasi sette anni non ho saputo traslocare da un'altra parte, non volevo lasciarla, era la mia casa[21].

La città straniera – che per i rappresentanti dell'emigrazione post bellica costituiva uno spazio imposto nel quale si tentava un problematico radicamento – mette gli scrittori del post 1989 nella condizione privilegiata di liberi osservatori: si lascia guardare nel suo insieme, da un punto di vista esterno. Benché la sua composita natura sia senza dubbio una ricchezza, la sua identità risulta problematica e il rischio a cui va incontro l'emigrante è ancora quello di perdersi nella confusione.

> Ciò che è importante è che Brooklyn non sia in realtà una sola città… […] Ha molte personalità. È un oceano fra le cui onde spuntano isole elitarie: ebree, italiane, latino-americane; nella parte orientale si estendono le lagune delle baraccopoli […] a nord il quartiere russo dei blin […] la fiera polacca della scialbatura e della paccottiglia confina con Williamsburg dove domina la confusione etnica e ambientale[22].

Anche nella prosa dell'emigrazione, dunque, la città straniera – nonostante le occasioni che offre – non è luogo deputato all'incontro e allo scambio interculturale. L'emigrato conosce l'esperienza universale dell'isolamento nella folla, è un perduto *flâneur* in un mare di estraneità, la sua casa e la sua lingua sono le uniche certezze che può contrapporre al caos, al rischio di smarrirsi.

Un autentico tentativo di ridefinizione identitaria dello spazio, la sua problematizzazione in senso etno-culturale si sta realizzando in Polonia nella narrativa degli scrittori che focalizzano la loro attenzione sulle città che, dopo la Seconda guerra mondiale, sono entrare a far parte della compagine statale polacca grazie all'accorpamento dei 'territori recuperati'

[21] Izabela Filipiak, *Niebieska menaż*eria, Sic!, Warszawa 1997, p. 6.
[22] *Ibid.*, p. 168.

(*Ziemie odzyskane*[23]). Si tratta prevalentemente di ex-città tedesche – Breslavia, Stettino, Olsztyń (la prussiana Allenstein) e soprattutto Danzica – spazi urbani spesso ripopolati a partire dal 1946 dagli abitanti dei centri perduti a est (Vilna e Leopoli in particolare). La prospettiva da cui prendono le mosse gli scrittori, l'incontro, è forse qualla più affascinante e ricca di spunti, di risposte o tentativi di risposta ai problemi cui accennavo al principio del saggio. Queste città sono concepite come spazi reali da permeare attraverso lo spirito del racconto, traendo spunto dalle tracce che testimoniano della loro passata alterità culturale. Gli scrittori colgono la carica poetica ed evocativa di questi segni e sviluppano a partire da essi le storie di altre presenze, cercano di dar voce a chi non ce l'ha (o non ce l'ha più): categorie emarginate, minoranze, uomini e donne di mondi scomparsi o colti prima di scomparire. In questo senso gli scrittori si fanno vettori di un dialogo interculturale finalizzato all'integrazione della memoria degli altri nella propria identità, partendo dal presupposto che chi vive un luogo non può rivendicare su di esso una proprietà esclusiva. L'incontro avviene spesso in spazi di confine, spazi-relitto ai margini del centro urbano, dove le tracce della presenza degli 'altri' sono ancora visibili. All'inizio del già citato *Lubiewo* di Michał Witkowski, l'io narrante raggiunge una coppia di vecchi omosessuali nel loro squallido appartamento alle periferie di Breslavia. Vuole scrivere un reportage sulla comunità gay breslaviana ai tempi della Polonia popolare, aspira a suscitare dal brusio della città le voci di chi non aveva voce. Facendolo però non dimentica di ricordare chi non ha fatto in tempo ad averla una voce, gli omosessuali tedeschi, ovvero 'gli altri degli altri', che vivevano a Wrocław quando la città si chiamava ancora Breslau. L'autore, parlando della sua città, non sa resistere alla tentazione di ricordare così come era prima della Seconda guerra mondiale, quando i gay tedeschi frequentavano gli stessi luoghi dove oggi si aggirano ancora gli omosessuali polacchi.

[23] Così la retorica di regime definiva i territori occidentali tolti alla Germania e accorpati alla Polonia in seguito alla Conferenza di Potsdam (1945). 'Recuperati' perché quelle terre avevano fatto parte dell'antica Polonia dei Piasti. Benchè queste città comparissero, anche se sporadicamente, nella narrativa della seconda metà del Novecento, nella Polonia comunista tentare una lettura non tendenziosa del loro passato avrebbe significato toccare questioni molto scabrose e invise al regime (per esempio, quella degli spostamenti di centinaia di migliaia di abitanti dell'Europa centro-orientale subito dopo la guerra, oppure le distruzioni operate dall'Armata Rossa nelle città tedesche).

> In una delle fotografie della Breslavia prebellica si vede piazza Polonia e un'elegante latrina scolpita al posto dell'attuale rotonda. Alcuni signori con bastone e cappello passeggiano per i viali coperti di ghiaia fra aiuole e fontane. […] Nessuno ha scritto la storia della vita frocesca, forse solo con il piscio sulla parete metallica. Prima della guerra c'erano tanti 'omo-erotici' come oggi? E dove si incontravano e facevano sesso? L'unico posto prebellico ancora conosciuto è il 'picchetto bruciato' […] In un angolo del parco, lugubre ed irto di cespugli, dove non passava quasi nessuno, lontano dai viali […]. Un tempo, prima della guerra, proprio lì s'incontravano gli omosessuali tedeschi[24].

Certamente un simile procedimento di recupero e integrazione della memoria delle minoranze e dei loro luoghi può riguardare anche centri culturalmente polacchi (per esempio Varsavia nel romanzo *Pensjonat* di Piotr Paziński[25]). Tuttavia è proprio attraverso la ricostruzione della memoria multiculturale delle ex-città tedesche che gli scrittori hanno tentato una ridefinizione dei paradigmi etno-culturali e la fondazione di un senso di appartenenza più complesso, libero dai falsi miti del nazionalismo, di un'identità inclusiva. Gli altri, gli esuli, gli sradicati, potremmo essere noi, questo è il messaggio che vogliono fare passare gli scrittori. In *Dom dzienny, dom nocny* (1998)[26] di Olga Tokarczuk si racconta la storia di Peter, esule tedesco in visita nella nativa Breslavia. L'incontro con la città è traumatico, Peter è violentemente scosso dal contrasto tra la realtà di Breslavia e il suo simulacro gelosamente custodito nella memoria.

> Peter era stupito di riconoscere la città. Soltanto tutto appariva più piccolo e oscuro, come se si trovassero all'interno di una fotografia. […] Annusava l'aria di quel luogo e continuava a proiettare quello strano film del passato. E così si rese conto che avrebbe potuto farlo ovunque […] e forse allora quell'amato film sarebbe stato più intenso perché non avrebbe contrastato con quello che vedevano gli occhi[27].

Perdere la propria casa, essere costretti a lasciare la propria terra, tornare e ritrovare tutto cambiato, recise le proprie radici: si tratta di esperienze

[24] Michał Witkowski, *Lubiewo*, cit., pp. 30-31.
[25] *La pensione*, trad. it. di Alessandro Amenta, Mimesis, Milano 2016. Nel romanzo, uscito nel 2010, si raccontano le vicende degli ebrei varsaviani ai tempi della Polonia comunista, i superstiti di una minoranza storicamente imponente (prima della guerra gli ebrei a Varsavia erano circa 380.000, circo il 31% della popolazione totale).
[26] *Casa di giorno, casa di notte*, trad. it. di Raffaella Belletti, Fahrenheit 451, Roma 2007.
[27] Olga Tokarczuk, *Dom dzienny, dom nocny*, Wyd. Ruta, Wałbrzych 1999, pp. 91-93.

universali. Ed è proprio nella ricerca dell'universalità dell'esperienza, nel tentativo di liberare la propria identità dal monologo etno-culturale attraverso l'integrazione dell'alterità nel sé, che va individuata la tendenza dominante nella narrativa polacca post 1989. La Danzica di Stefan Chwin e Paweł Huelle – autori molto tradotti in Francia – è per loro 'città delle radici', spazio comune e punto d'incontro in cui convergono i vettori di due culture (polacca e tedesca), che poi diventano tre in Huelle, con l'apertura alla prospettiva della minoranza casciuba nel suo ultimo romanzo *Śpiewaj ogrody* (*Canta i giardini*, 2014). Radici personali o familiari, perché questi autori sono figli di immigrati e Danzica è il contesto e il principio della loro storia nonché lo sfondo delle storie di nonni e genitori nella seconda metà del Novecento. Nelle loro opere tentano il recupero della realtà urbana, tanto in una prospettiva temporale (la memoria), quanto in quella spaziale, cercando una difficile definizione del *genius loci* della città attraverso l'accurata ricostruzione dei suoi aspetti architettonici e urbanistici, oltre che socio-culturali. *Hanemann* (1995)[28] di Stefan Chwin è ambientato a Danzica prima, durante e dopo la Seconda guerra mondiale, e racconta la distruzione materiale della città; nel romanzo successivo di questo autore, *Esther* (1999), l'azione si svolge tra Varsavia e Danzica e si concentra sulle vicende di un personaggio enigmatico e misterioso, incarnazione dell'eterno femminino, simbolo dell'Altro e dell'epoca di splendore della Mitteleuropa. Personaggio che può ricordare l'ebreo magico del fortunato *Weiser Dawidek* (1987)[29] di Paweł Huelle, ambientato nella Danzica dell'infanzia dell'autore, dove i bambini a ogni passo inciampano e dissotterrano tracce del passato tedesco della città. Arkadiusz Bagłajewski, a proposito del rapporto che gli scrittori di Danzica instaurano con lo spazio urbano, parla di 'psicoanalisi del luogo[30]', di 'città-palinsesto'; facendo riaffiorare il 'vissuto' dei luoghi attraverso gli oggetti che la terra custodisce, mostrando le scritte in caratteri gotici che compaiono sotto l'intonaco delle case, questi autori operano una vera e propria 'archeologia della memoria' attraverso una poetica riconducibile alla nostalgia e alle sue declinazioni[31]. Gli oggetti che ci parlano degli 'altri', le tracce di chi non c'è più testimoniano la fragilità delle nostre certezze, di noi cittadini delle

[28] *Hanemann*, trad. it. di Anna Danko, Argo, Lecce 2000.
[29] *Cognome e nome Weiser Dawidek*, trad. it. di Vera Verdiani, Feltrinelli, Milano, 1990.
[30] Arkadiusz Bagłajewski, *Miasto – palimpsest* in *Miejsca rzeczywiste, miejsca wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*, a cura di Małgorzata Kitowska-Łysiak, Elżbieta Wolicka, TN KUL, Lublin 1999, pp. 317-338.
[31] Cfr. Przemysław Czapliński, *Mapa, córka nostalgii...* in Id., *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*, Wyd. Literackie, Kraków 2001, pp. 113-127.

sempre più multietniche metropoli occidentali. Domani forse saremo noi a venire rievocati da qualcuno, magari qualcuno di 'diverso da noi' che – per quel difetto di solitudine che ci spinge gli uni verso gli altri – cercherà di incontrarci per raccogliere la nostra eredità.

Prescindendo dunque da qualsiasi tentativo di esaustività, dall'analisi di alcuni romanzi urbani del post 1989, sembrerebbe che gli scrittori polacchi indichino come unica strada percorribile per un incontro positivo con l'altro quella di un paradossale allontanamento o distanziamento. Allontanamento nel territorio rassicurante della memoria, della storia, della finzione, per rendere vicino ciò che non è più, per favorire un dialogo interculturale che oggi, ai tempi del villaggio globale, è tanto più difficile quanto più imprescindibile. Lo dimostra chiaramente l'esperienza dell'emigrazione, dove lo sradicamento dalla cultura organica porta spesso alla solitudine e all'alienazione nelle grandi metropoli moderne. Soltanto attraverso una difficile operazione di recupero della memoria, tramite la problematizzazione della propria identità è possibile superare gli schemi preconcetti e i condizionamenti di qualsiasi cultura tentata dal monologo e dal sospetto verso ciò che è straniero (che spesso è molto meno *extraneus* di quello che si pensi). Allora, attraverso la *rêverie* letteraria, è possibile suscitare lo spirito di un'altra città, più ricca di cultura e dialogante, e forse più vicina di quanto sembri. L'allontanamento dunque come condizione e premessa necessarie all'incontro e a un dialogo interculturale di cui gli scrittori – quelli che credono nel valore civile ed educativo della letteratura – vogliono farsi vettori. Perché il nostro futuro non è solo tecnologia, velocità, progresso, ma – a ben guardare – era già una prerogativa del passato, era una strada già indicata da tempo dagli spiriti forti e virtuosi che ci hanno preceduti e ancora ci parlano attraverso i libri. Forse, in un futuro non lontano, quando la parola straniero avrà perso di significato, finalmente tutti potranno sentirsi a casa. Per adesso, visti i tempi in cui viviamo, facciamoci bastare le parole scritte da Ugo di San Vittore più di 800 anni fa:

> *Delicatus ille est adhuc cui patria dulcis est; fortis autem iam, cui omne solum patria est; perfectus vero, cui mundus totus exsilium est*[32].

[32] «L'uomo che considera dolce la propria patria è ancora un tenero principiante; colui per il quale ogni territorio è come il proprio suolo natio è già forte; ma perfetto è colui per il quale l'intero mondo è come una terra straniera». (Ugo di San Vittore, *Didascalicon*, III, 19).

Bibliografia

Amenta, Alessandro, *La letteratura polacca dopo il 1989*, in «PL.IT», n. 3, 2009, pp. 12-35.
Bachelard, Gaston, *La Poétique de l'espace*, Les Presses universitaires de France, Paris 1957.
Bagłajewski, Arkadiusz, *Miasto - palimpsest* in *Miejsca rzeczywiste, miejsca wyobrażone. Studia nad kategorią miejsca w przestrzeni kultury*, a cura di Małgorzata Kitowska-Łysiak, Elżbieta Wolicka, TN KUL, Lublin 1999, pp. 317-338.
Brogi Bercoff, Giovanna, Franczak, Grzegorz (a cura di), *La letteratura polacca dopo il 1989*, in «Studi Slavistici», n. 4, 2007, pp. 237-303.
Calvino, Italo, *Città invisibili*, Einaudi, Torino 1972.
Chwin, Stefan, *Hanemann*, trad. it. di Anna Danko, Argo, Lecce 2000.
Czapliński, Przemysław, *Mapa, córka nostalgii...* in Id., *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*, Wyd. Literackie, Kraków 2001, pp. 113-127.
Czapliński, Przemysław, *The "Mythic Homeland" in Contemporary Polish Prose*, in «Chicago Review», 46, n. 3/4, New Polish Writing (2000), pp. 357-365.
Filipiak, Izabela, *Madame Intuita*, a cura di Alessandro Amenta, Heimat edizioni, Salerno 2007.
Filipiak, Izabela, *Niebieska menażeria*, Sic!, Warszawa 1997.
Gretkowska, Manuela, *Tarot paryski*, W.A.B., Warszawa 1995.
Huelle, Paweł, *Cognome e nome Weiser Dawidek*, trad. it. di Vera Verdiani, Feltrinelli, Milano 1990.
Huelle, Paweł, *Duch miejsca - duch miasta*, in «Tytuł», XXXVI, n. 4, 1999, pp. 14-25.
Konwicki, Tadeusz, *Piccola apocalisse*, trad. it. di Pietro Marchesani, Feltrinelli, Milano 1981.
Korczak, Janusz, *Diario dal ghetto*, trad. it. di Elżbieta Cywiak e Lea Bassan Di Nola, Carucci, Roma 1986.
Krall, Hanna, *Arrivare prima del Signore Iddio. Conversazione con Marek Edelman*, trad. it. di Ludmila Ryba e Janina Pastrello, La Giuntina, Roma 1985.
Kuncewiczowa Maria, *Notatki włoskie. Przezrocza*, Feeria, Łódź 2010.
Moczarski, Kazimierz, *Conversazioni con il boia*, trad. it. di Vera Verdiani, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
Paziński, Piotr, *La pensione*, trad. it. di Alessandro Amenta, Mimesis, Milano 2016.

Prola, Dario, *Mito e rappresentazione della città nella letteratura polacca*, Aracne, Roma 2014.
Stasiuk, Andrzej, *Il cielo sopra Varsavia*, trad. it. di Laura Quercioli Mincer, Bompiani, Milano 2003.
Tokarczuk, Olga, *Casa di giorno, casa di notte*, trad. it. di Raffaella Belletti, Fahrenheit 451, Roma 2007.
Tokarczuk, Olga, *Dom dzienny, dom nocny*, Wyd. Ruta, Wałbrzych 1999.
Varga, Krzysztof, *Viali dell'indipendenza*, tra. it. di Leonardo Masi, Nikita Editore, Firenze 2011.
Witkowski, Michał, *Lubiewo,* Korporacja ha!art, Kraków 2005.
Zielińska, Marta, *Warszawa - dziwne miasto* (*Varsavia - strana città*), Instytut Badań Literackich, Warszawa 1995.
Żyłko, Bogusław, *Miasto jako przedmiot badań semiotyki kultury*, in Władimir Toporow, *Miasto i mit*, Słowo Obraz/terytoria, Gdańsk 2000, pp. 5-30.

Les auteurs

Ali Abassi est professeur à l'Université de Manouba, ancien directeur de l'ENS de Tunis, écrivain bilingue. Parmi ses publications récentes : *Poétique romanesque XIXe,* Tunis, ENS et Sahar, 2010 ; *Espaces francophones tunisiens ou Main de Fatma,* L'Harmattan, 2011 ; *Flaubert dans le texte, études de poétique romanesque*, L'Harmattan, 2017 ; *Tirza*, Ed. Tuniso-française, Gallimard (Joël Losfeld) et Cérès, 1996, (roman) ; *Le vent se lève en janvier*, Ed. tuniso-suisse, Tunis, Lausanne Sahar et Ed. d'En bas, 2011, (roman) ; *Chérie, c'est le printemps*, Tunis, Ed. Sahar, 2014, (roman).

Koffi Ganyo Agbefle est enseignant-chercheur au Département de Français de l'Université du Ghana et coordinateur du Laboratoire DELLA (Didactiques et Enseignements des Langues et Littératures en Afrique). Koffi Ganyo Agbefle effectue des missions de recherches en Afrique, en Europe et au Canada. Ses principaux axes de recherches sont les politiques linguistiques, les didactiques des langues, la sociolinguistique du français et des langues africaines, les droits linguistiques, la diversité culturelle et le FLE/FLS (Français Langue Etrangère/Français Langue Seconde).

Ruth Amossy est professeur émérite à l'Université de Tel-Aviv et dirige le groupe de recherche ADARR (analyse du discours, argumentation, rhétorique). Elle est la rédactrice en chef de la revue en ligne *Argumentation et analyse du discours.* Elle est l'auteur de nombreux travaux sur le stéréotype et le cliché, ainsi que d'ouvrages et d'articles traitant de l'argumentation. Sa théorie de l'argumentation rhétorique est exposée dans *L'Argumentation dans le discours* (2012 [2000]) ainsi que dans *La présentation de soi. Ethos et identité verbale* (2010).

Maître de langue en français langue seconde depuis 2010, **Juliane Bertrand** est responsable du programme de majeure en langues et cultures modernes

de l'Université du Québec à Montréal depuis sa création en 2018. Ses travaux portent principalement sur le développement des compétences informationnelles, plurilingues et critiques de personnes de divers horizons qui forment la société d'aujourd'hui ; ainsi, elle oriente son enseignement de façon à aider ses étudiants à devenir des citoyens bien informés des enjeux de leur société d'accueil. Pour ce faire, elle favorise la tenue d'activités collaboratives permettant de créer un climat propice à la communication interculturelle.

Azouz Begag, né en 1957 à Lyon, dans un bidonville, est un fils d'immigrés algériens. Très jeune, il se passionne pour la littérature et plus particulièrement pour les livres à caractère social. Hemingway, Romain Gary, Albert Camus, Stéphan Sweig deviennent ses références, entre autres. Malgré ses origines et son milieu défavorisé, il accède aux études supérieures. Il devient chercheur au CNRS (Centre National de Recherche Scientifique. En 1986 il publie son premier roman *Le Gone du Chaâba*, qui sera adaptée au cinéma. Le Prix Européen de Littérature Enfantine lui est attribué pour son roman intitulé *La force du berger*, en 1992. Ses écrits évoquent souvent les problèmes liés à l'immigration, la difficulté d'intégration des jeunes et s'inspire de son expérience personnelle. Azouz Begag a écrit ensuite d'autres romans pour la jeunesse mais aussi des romans et documentaires pour adultes, soir cinquante ouvrages. Il sait sans doute mieux que tout autre retranscrire l'univers des banlieues. Les problèmes de l'immigration, de l'intégration, de la violence ou de la pauvreté sont dépeints avec des mots simples mais percutants. De 2005 à 2007, il a été ministre de l'égalité des chances dans le Gouvernement de Villepin sous la présidence de Jacques Chirac.

Mohamed Chamseddine Habib Allah à l'Université de Murcia (Espagne) dans le Département de didactique et d'organisation scolaire. Docteur en pédagogie de l'Université de Murcie, il est spécialiste dans le domaine de l'enseignement inclusif et de l'attention à la diversité, sujets sur lesquels il a de nombreuses publications, en plus d'y enseigner. Ses publications incluent : *Aproximación a la situación de menores extranjeros no acompañados en la región de Murcia. Resultados de un estudio. El rol profesional del educador social en el ámbito paliativo. Polarización escolar en España : retos e implicaciones. Alternativas socioeducativas para menores. Las comunidades interculturales en contextos vulnerables, entre autres.*

Enseignante de français en Lycée, **Martine Cornet** a obtenu un Doctorat en Littératures française, francophones et comparées à l'Université de Bordeaux III. Elle a été chargée de la préparation au concours de professeur de Lettres

modernes (CAPES) à l'ISFEC-Aquitaine et d'encadrer des Masters. Elle a présenté des contributions à des colloques, universitaires et internationaux, sur les problématiques de l'enseignement du français, de la formation des enseignants et de l'enseignement du fait religieux.

Françoise Demougin est agrégée des Lettres, professeure émérite à l'Université Paul-Valéry-Montpellier. Après une thèse en littérature française consacrée à l'œuvre du poète et romancier André Hardellet, elle a orienté son travail vers la didactique de la langue et de la littérature françaises (FLM, FLE, FLS). Trois axes majeurs structurent sa recherche : la littérature pour la jeunesse, l'anthropologie culturelle et la construction du sujet-lecteur. Membre du membre du laboratoire Dipralang (EA 739), elle est expert associé CIEP, membre de l'ACLEJ-AUF et membre du Collège doctoral régional « Didactique, langue française et littérature comparée francophone ». Elle vient de publier une *Grammaire sans complexe* (avec M. Cellier et V. Marzouk), Hatier, Paris, 2017 ; ses deux derniers articles publiés : « Des lectures à la relecture, ou comment construire un sujet lecteur en classe » dans *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université*, Jean-François Massol (dir.), UGA éditions, Grenoble, 2017 et « Écriture subjective, lecture et littérature : les leçons ambiguës d'un questionnaire », dans *Le sujet lecteur-scripteur : interactions et intégrations de la lecture et de l'écriture subjectives dans l'enseignement de la littérature,* Myriades, Montréal, 2016. Enfin, elle a publié un récit *La promesse de l'oubli*, Tiresias, Paris, 2017.

Annie Desaulniers est maître de langue en français langue seconde à la Faculté de communication de l'Université du Québec à Montréal depuis 2006. Elle possède une formation en éducation, en langues, en communication et en rédaction technique. Ayant travaillé comme professeure de langues au Mexique pendant 13 ans, elle comprend ce qu'est l'intégration d'un immigrant dans sa société d'accueil, l'importance de la communication interculturelle dans l'acquisition des langues, et s'intéresse tout particulièrement à la pédagogie par projets et l'apprentissage collaboratif dans son enseignement. Ses communications et publications antérieures ont entre autres touché la pédagogie par les tâches, la médiation interculturelle et le développement des compétences informationnelles chez des étudiants immigrants et étrangers de niveau universitaire.

Viviane Devriésère est Docteur en Langue et Littérature françaises et spécialiste de l'étude des stéréotypes dans la littérature de jeunesse européenne. Membre du CELLAM et du Séminaire breton de recherche

collaborative en éducation, elle est également chercheur à l'ISFEC Aquitaine. Co-fondatrice et Présidente de l'association Evalue, association des experts et évaluateurs de l'Union européenne, elle intervient comme expert auprès de plusieurs Agences européennes.

Jean-Louis Dumortier est professeur ordinaire honoraire de l'Université de Liège où il a dirigé le Service de didactique du français de 1999 à 2014. Professeur agrégé en 1971, il a enseigné le français langue première au collège et au lycée pendant une quinzaine d'années avant d'être chargé de la formation continuée des maîtres de 1989 à 1999. Il est l'auteur ou le co-auteur d'une quinzaine de livres, d'une trentaine de collaborations à des ouvrages collectifs et de quelques deux cents articles, consacrés pour la plupart à didactique du français, de l'école primaire à l'université. Il a dirigé ou co-dirigé une douzaine de publications, deux collections de manuels et il est toujours le rédacteur en chef de la revue « Traces », émanation du Centre d'Études Georges Simenon. Retraité depuis 2014, il participe encore à la formation en cours de carrière des instituteurs, dans le cadre de l'École supérieure de Pédagogie de la Province de Liège. En rapport avec le thème de ce recueil, il a publié récemment, en collaboration avec Christine Bister, un livre intitulé *Enseigner la lecture littéraire dans une perspective interculturelle*, paru aux Presses universitaires de Namur en 2019.

Chargé d'études en comparaisons internationales comparatives à la Délégation des relations européens et internationale et à la coopération, **Fabrice Fresse** a une expérience de l'enseignement des langues étrangères en éducation prioritaire en France et aux États-Unis. Auteur de plusieurs articles portant sur le plurilinguisme, la prévention de la radicalisation en milieu scolaire et sur le numérique, il a récemment travaillé avec différents experts du monde francophone sur la notion de compétences globales développée par l'OCDE.

Marina Geat est professeur de Littérature française et membre du Doctorat international « Culture, Éducation, Communication » de l'Université Rome Tre. Auteur de plusieurs ouvrages, ses recherches portent sur les littératures française et francophones des XIXème et XXème siècles, sur le genre épistolaire et sur la fonction du littéraire en éducation. Elle dirige la collection universitaire « Le Ragioni di Erasmus », Roma TrE-press. Elle est fondatrice et coordinatrice du groupe de recherche RUIPI (*Réseau Universitaire International Pour l'Interculturel*) du Département de Sciences de l'Éducation de l'Université Roma Tre.

María José Gómez Torres. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (año 1987). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla con calificación : Sobresaliente Cum Laude (año 2001). Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (año 1997). Miembro del grupo de investigación : *SEJ322 "Integración y Desintegración Económica en la Empresa*". Líneas de trabajo e investigación : Formación para el empleo ; Formación del profesorado ; Orientación educativa y laboral ; Atención a las necesidades especiales educativas y laborales ; Organización de instituciones educativas y Legislación educativa.

Sophie Guermès, ancienne élève de l'ENS Ulm, est professeur de littérature française à l'université de Brest. Elle étudie la poésie et le roman des XIXe et XXe siècles, auxquels elle a consacré de nombreux livres et articles. Sur la poésie, elle notamment publié *La Poésie moderne. Essai sur le lieu caché* (L'Harmattan, 1999. Prix Émile Faguet, Académie française), *Edgar Quinet poète et théoricien de la poésie* (Champion, 2015), *Yves Bonnefoy. Derniers textes* (Cahiers du CECJI, 2019) et, parmi ses articles récents : « Karol Wojtyła poète personnaliste », in *Les Voies intérieures*. *Mélanges offerts à M.-J. Le Han* (dir. S. Guermès et Y. Mortelette), Cahiers du CECJI, 2017 ; « Ungaretti et Jaccottet, à la recherche du chant », in *Philippe Jaccottet : poésie et altérité* (dir. M. Finck et P. Werly), Presses universitaires de Strasbourg, 2018 ; « La scuola del rispetto. Yves Bonnefoy e la traduzione di Petrarca », *Rocznicki humanistyczne*, vol. 66, n° 5, éd. E. Kociubińska, KUL Jan Paweł II, 2018.

Hind Lahmami est professeure de l'enseignement supérieur HDR au département de langue et littérature françaises, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Meknès, Université Moulay Ismail. Elle est lauréate de l'École Normale Supérieure option *Lettres modernes* et titulaire d'un Diplôme des Études Supérieures Approfondies DESA en production et réception du texte littéraire. Elle a soutenu son doctorat en 2006 autour de L'Écriture subversive de Marcel Bénabou. Dotée d'une expérience de plus de vingt ans dans l'enseignement, elle encadre et dirige des travaux universitaires relatifs à la communication, au patrimoine et aux questions interculturelles. Ses dernières productions sont : « Méthodologie de recherche en sciences sociales : la sociologie de l'action en relation avec les valeurs » in *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado EEIFOP*, Vol. 23, Enero 2020 ; « Le Texte littéraire judéo-marocain comme support didactique au service de l'enseignement de l'interculturel à l'université marocaine », in

Approches Interculturelles et Enseignement des Langues Étrangères à l'Université, Publications de l'Établissement Dar El Hadith El Hassania, Université Al Quaraouiyine, Rabat, 2017 ; « Identité plurielle et perspectives multiculturelles dans le système éducatif marocain », in Actes de colloque international *Langue, Culture et Religion : Perspectives Multiculturelles*, publication de l'Établissement Dar El Hadith El Hassania, Rabat, 2018.

Azucena Hernández Martín est professeur à l'Université de Salamanque (Espagne), au Département Didactique, Organisation et Méthodes de Recherche. Titulaire d'un doctorat en pédagogie de l'Université de Salamanque, elle est spécialiste de la formation des enseignants, du perfectionnement professionnel et de l'innovation pédagogique, sujets sur lesquels elle enseigne et a publié de nombreux ouvrages. Elle est membre du groupe de recherche GITE-USAL, un groupe d'excellence en recherche. Ses publications incluent : *Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. El trabajo por proyectos mediante el uso de las TIC. La integración de las TIC en el curriculum. El profesorado ante el reto de integrar las TIC en los procesos de enseñanza, entre autres*.

Lucinda Morgan is the Director of International Education at Allegheny College. She is pursuing a PhD in Education Policy, Organization and Leadership at the University of Illinois at Urbana-Champaign and was a Confucius China Studies Program Joint Research Ph.D. Fellow at East China Normal University. Previously she created over 17 study abroad and professional development programs for the University of Illinois College of Liberal Arts & Sciences and the College of Education. She formerly taught at Jiangsu Institute of Education and Taishan University and worked as the Language Development Coordinator at a Canadian high school affiliated with the Nanjing Foreign Language School. Her Master's degree is in Global Studies in Education from Illinois and her Bachelor's degree is from Wittenberg University with a major in East Asian Studies and a minor in Religion. Her TESL Certificate is from St. Michael's College and she received FLAS Fellowships for advanced Mandarin Chinese. Her research interests are educational policy, identity formation, transnational education migration, global citizenship, and the internationalization of education.

Nato a Torino nel 1976, **Dario Prola** Studia Lettere Moderne presso l'Università degli studi di Torino dove si laurea nel 2001. Dal 2003 al 2008 svolge un Dottorato di ricerca in "Lingue, Culture e Società nel Mondo

Slavo" presso la stessa Università dove si addottora il 28 gennaio 2008. Dal 2004 al 2011 lavora presso il Dipartimento di Italianistica dell'Università di Varsavia per poi passare alla Facoltà di Linguistica Applicata, dove attualmente dirige la Sezione Italiana. Storico della letteratura e comparatista, si interessa di problematiche legate alla traduzione letteraria e ai rapporti tra letteratura italiana e polacca in età contemporanea. È autore di numerosi articoli scientifici e delle monografie *Mito e rappresentazione della città nella letteratura polacca* (Aracne, 2014) e *Spossato dalla bellezza: l'Italia nella scrittura di Jarosław Iwaszkiewicz* (Edizioni dell'Orso, 2018). Ha tradotto in italiano Jarosław Iwaszkiewicz, Tadeusz Konwicki e altri autori polacchi del Novecento.

Dagmar Reichardt dal 2016 è cattedratica di Industria culturale nel Dipartimento di Management internazionale di cultura e dei media presso l'Accademia Lettone di Cultura a Riga/Lettonia, e Direttrice del programma internazionale per Dottorandi di Studi Transculturali, dopo aver diretto dal 2008-2016 il Dipartimento di Italianistica presso l'Università di Groninga/Paesi Bassi. Ha pubblicato oltre 50 libri nell'editoria tedesca e italiana ed è autrice di oltre 200 saggi accademici. Nel 2007 ha vinto il Premio Internazionale dell'Italianistica Flaiano. Sito internet: www.dagmar-reichardt.net.

Caterina Scaccia est doctorante à l'Université de Tel-Aviv et membre du groupe ADARR. Elle a entrepris une thèse sur l'humour dans le *one man show*, sous la direction de prof. Ruth Amossy. Elle travaille sur les stéréotypes sociaux et ethniques dans les spectacles de Debbouze et de Elmaleh. Elle se sert des instruments de l'analyse du discours et de la théorie de l'argumentation dans le discours en les mettant à l'épreuve de corpus humoristiques.

S. Seza Yilancioğlu, est maître de conférences (HDR) à l'Université francophone Galatasaray à Istanbul et titulaire d'un doctorat en Lettres modernes sur *L'évolution de la société contemporaine en Turquie moderne à travers l'œuvre de Yasar Kemal* (Université de Nice-Sophia Antipolis). Intéressée par la francophonie en Turquie et dans le bassin de la Méditerranée, elle poursuit actuellement un projet sur l'hybridité culturelle et la transterritorialité. Auteur des ouvrages collectifs : *Nedim Gürsel, Fascination nomade*, L'Harmattan, Paris, 2012, *Göçebeliğin Büyüsü, Nedim Gürsel üzerine yazılar,* Doğan Kitap, İstanbul, 2014, *Voix féminines de la Méditerranée,* Pétra, Paris, 2017, *Yaşar Kemal : İnsanı, Toplumu, Dünyayı Kucaklamak (Embrasser l'homme, la société et le monde),* Literatür, İstanbul, 2019.

Rada Tirvassen est Professeur et directeur du département des langues anciennes et modernes et des cultures à l'université de Pretoria en Afrique du Sud. Spécialiste de la sociolinguistique et de la didactique des langues secondes/étrangères, il a conduit ses premiers travaux de recherche sur l'Ile Maurice avant de les étendre aux autres îles du sud-ouest de l'océan Indien. Depuis quelques années, il a changé de perspectives théoriques puisque, désormais, il entreprend une réflexion critique sur la sociolinguistique ainsi que l'indiquent ses deux dernières publications majeures, *Créolisation, plurilinguismes et dynamiques des langues : conduire des recherches en contexte plurilingue : le cas de Maurice* (l'Harmattan, 2014) et *Sociolinguistics and the Narrative Turn* (Brill, 2018).

Les articles qui composent ce volume sont les contributions proposées dans deux colloques organisés en 2017 au Département de Sciences de l'Éducation de l'Université Roma Tre et à l'ISFEC Aquitaine de Bordeaux. Ces deux rencontres internationales ont été l'occasion d'aborder plusieurs facettes d'une thématique cruciale qui est au cœur des réflexions éducatives contemporaines, à savoir le problème de l'interculturel, à partir des questions lexicales que pose sa définition. Des chercheurs appartenant à des contextes géographiques et disciplinaires différents ont analysé des manifestations de ce phénomène en proposant leurs points de vue, dans le but d'approfondir les enjeux que la dimension interculturelle impose aujourd'hui au monde de l'éducation et pour servir de base à l'élaboration de stratégies efficaces, afin que les interrogations suscitées par la diversité deviennent des opportunités, des occasions d'ouverture et d'enrichissement réciproques. Ces colloques ont permis la naissance en 2017 du groupe de recherche RUIPI – Réseau Universitaire International Pour l'Interculturel. Ce volume est la première publication des Cahiers du RUIPI (« I quaderni di RUIPI »). Ces Cahiers s'insèrent dans la collection « Le Ragioni di Erasmus » et en partagent l'esprit et les finalités.

Avec les contributions de : Viviane Devriésère ; Marina Geat ; Ali Abassi ; Azouz Begag ; Ruth Amossy et Caterina Scaccia ; Françoise Demougin ; Annie Desaulniers et Juliane Bertrand ; Jean-Louis Dumortier ; Fabrice Fresse et Lucinda Morgan ; Hind Lahmami ; S. Seza Yilancioğlu ; Rada Tirvassen ; María José Gomez-Torres ; Martine Cornet ; Azucena Hernández Martín et Mohamed Chamseddine Habib Allah ; Sophie Guermès ; Koffi Ganyo Agbefle ; Dagmar Reichardt ; Dario Prola.

Viviane Devriésère
Viviane Devriésère est Docteur en Langue et Littérature françaises et spécialiste de l'étude des stéréotypes dans la littérature de jeunesse européenne. Membre du CELLAM et du Séminaire breton de recherche collaborative en éducation, elle est également chercheur à l'ISFEC Aquitaine. Co-fondatrice et Présidente de l'association Evalue, association des experts et évaluateurs de l'Union européenne, elle intervient comme expert auprès de plusieurs Agences européennes.

Marina Geat
Marina Geat est professeur de Littérature française et membre du Doctorat international « Culture, Éducation, Communication » de l'Université Rome Tre. Auteur de plusieurs ouvrages, ses recherches portent sur les littératures française et francophones des XIXème et XXème siècles, sur le genre épistolaire et sur la fonction du littéraire en éducation. Elle dirige la collection universitaire « Le Ragioni di Erasmus », Roma TrE-press.

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI