

Jean-Louis Dumortier¹

*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 dépendre 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 reconnaît 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 adolescents³. Avec Jean-Marie Schaeffer⁴, 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 aînés. 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 *certain*s 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 *réiproque*.

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 pas⁵ ». 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-Preteille, j'estime « vain de chercher à connaître les cultures comme des entités indépendantes hors de toute forme d'actualisation dans le social et le communicationnel⁶ ». Une culture s'appréhende

⁶ Martine Abdallah-Preteille, « 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'in vraisemblable ; 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 ^{xx}e 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 le 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 vie⁷. 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-Kajman⁸ 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 XX^e 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 goût, 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.