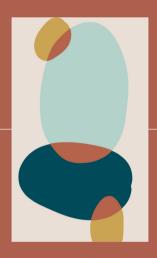
INTERCULTURE: CONTRIBUTIONS, RÉSEAUX, SPÉCIFICITÉS DES CONTEXTES FRANCOPHONES



sous la direction de Marina Geat







Università degli Studi Roma Tre Dipartimento di Scienze della Formazione

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
- **3.** MARINA GEAT, VIVIANE DEVRIÉSÈRE (sous la direction de), *L'interculturel*: quels défis et problématiques aux niveaux européen et international?, 2020
- **4.** MARINA GEAT, (sous la direction de), Expressions et dynamiques de l'interculturel dans des correspondances des XIX^e et XX^e siècles, 2020
- **5.** MARINA GEAT, VINCENZO A. PICCIONE (a cura di), *Nuovi paradigmi, nuovi stili, nuove sfide educative*, 2021

Università degli Studi Roma Tre Dipartimento di Scienze della Formazione

INTERCULTURE : CONTRIBUTIONS, RÉSEAUX, SPÉCIFICITÉS DES CONTEXTES FRANCOPHONES

sous la direction de

Marina Geat



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



Volume finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre nell'anno 2021.

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, Université Rennes 2 Viviane Devriésère, ISFEC François d'Assise Miguel Ángel Carbonero Martín, Università di Valladolid Maria Teresa Del Olmo Ibañez, Università di Alicante Andrea Rácz, University of Eötvös Loránd, Budapest Yamina Bettahar, Université de Lorraine

Revisione editoriale dei testi: Sara Concato

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

AK11 Light Cond, Brandon Grotesque Black, Corporative Sans Alt Sans Book/Light, Minion Pro Regular (copertina e frontespizio) Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma Tr E-Press© Roma, dicembre 2021 ISBN: 979-12-5977-061-5

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.





Collana

Le Ragioni di Erasmus

Scopo della Collana è di contribuire a 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. 	
	gono da aree diverse del mondo e che possono permettere di riflettere su contenuti scientifici originali, pertinenti e coerenti con il progetto cultu-

Table des matières

MARINA GEAT Interculture : contributions, réseaux, spécificités des contextes franco- phones	11
Sara Concato, <i>Apnées</i>	15
Argyro Proscolli et Stélios Markantonakis, Les aspects socio- culturels et interculturels des scénarios pédagogiques numériques pour l'enseignement du FLE en contexte hellénophone	17
Marie Geneviève Prunier, <i>Itinéraires de jeunes écoliers et collégiens du cycle 3</i>	35
Philippe Hamon, <i>Littérature, mélange, identité</i>	49
S. SEZA YILANCIOGLU, De la double origine à l'expérience trans-fron- tière chez Nina Bouraoui	61
Sara Concato, Souvenirs	71
HIND LAHMAMI, L'approche anthropologique du texte littéraire fran- cophone : une clé de l'enseignement de l'interculturel à l'université ma- rocaine	73
DOMINIQUE GLAYMANN, Richesses potentielles des approches interdisciplinaires et interculturelles pour questionner et analyser la mondialisation	97
Francesco Pompeo, Anthropologie, Dynamisme et Francofolies. Un parcours historique et critique	113
Sara Concato, <i>Liens</i>	129
GAËTAN FLOCCO ET MÉLANIE GUYONVARCH, Une autre façon de faire de la science ? Déconstruire l'« amélioration du vivant »	131
VÉRONIQUE VASSAL, La communauté archéologique francophone à l'épreuve de la globalisation : échanges et publications scientifiques	143

Yamina Bettahar, De Nicolas Bourbaki à Lévi-Strauss : dialogue interculturel et circulations transdisciplinaires entre la mathématique et l'anthropologie	153
SARA CONCATO, Confinements	183
Les auteurs	185

Marina Geat

Interculture : contributions, réseaux, spécificités des contextes francophones

L'espace linguistique et culturel que, de façon générale, l'on définit comme « francophone » (sans perdre de vue évidemment la complexité et la diversité des réalités auxquelles cet adjectif renvoie) élabore souvent, en plusieurs domaines de réflexion et d'action, des propositions qui se veulent innovantes, en revendiquant une sorte de « spécificité francophone » qui dériverait d'expériences historiques ainsi que des élaborations de pensée qui seraient liées à ces expériences.

Serait-il possible de formuler l'hypothèse d'une (ou de plusieurs) spécificité(s) « francophone(s) » dans l'approche aussi des thématiques de l'interculturel ?

La « francophonie », en tant qu'entité conceptuellement identifiable, est en effet le résultat de processus vastes et diversifiés, de chocs, de confrontations, d'amalgames entre des cultures différentes, dont les issues actuelles sont, d'une part, la diffusion de la langue française sur les cinq continents, de l'autre, l'ouverture de cette langue aux apports en provenance de réalités culturelles et linguistiques « autres », la reconnaissance des valeurs positives et enrichissantes de la « mixité », de la « créolisation », du « métissage », de la « pensée archipel ». L'interrogation sur l'interculturel – sur ses manifestations, ses risques, ses potentialités – serait alors, pour la « francophonie », une interrogation, aussi, sur sa propre nature.

C'est à partir de ce questionnement qu'à Rome, en novembre 2018, a eu lieu un colloque international qui, en prenant le relais d'un colloque précèdent à Rome et à Bordeaux dont les résultats ont déjà été publiés par Roma TrE-Press¹ et en poursuivant aussi les activités du groupe de recherche RUIPI (Réseau Universitaire International Pour l'Interculturel), a proposé quelques sujets de réflexion ultérieurs. Les dix contributions qui sont présentées dans ce volume s'organisent autour de trois aspects majeurs de la notion d'interculturel où l'espace francophone semblerait revendiquer des spécificités et parfois des propositions innovantes.

D'abord une grande attention aux problématiques linguistiques. La place

¹ Viviane Devriésère et Marina Geat (dir.), *L'interculturel : quels défis et problématiques aux niveaux européen et international?*, Roma, Roma TrE-Press, 2020, URL: <romatrepress.uniroma3.it/libro/linterculturel-quels-defis-et-problematiques-aux-niveaux-europeen-et-international/>.

historique du français face à la mondialisation, les confrontations et les mixités linguistiques, l'enseignement du FLE avec ses stratégies et ses implications interculturelles, la recherche de solutions à la fois communicatives et relationnelles inspirées aux principes du pluralisme, de l'inclusion, du respect de la diversité sont autant de thématiques qui sont au cœur de la réflexion des institutions et des chercheurs qui se reconnaissent dans le concept ainsi que dans le projet et la pratique de la francophonie. Ainsi, dans ce volume, l'article d'Argyro Proscolli et Stélios Markantonakis s'interroge autour des Aspects socioculturels et interculturels des scénarios pédagogiques numériques pour l'enseignement du FLE en contexte hellénophone, tandis que Marie Geneviève Prunier, psychologue et directrice du Centre de Formation Pédagogique d'Aquitaine, témoigne de son activité dans des classes, en France, auprès des professeurs des écoles, pour promouvoir l'humain contre toutes formes de discrimination, d'intolérance et de marginalisation.

La littérature, en tant qu'occasion privilégiée de productions langagières et symboliques complexes ainsi que patrimoine partagé d'images, de valeurs et de représentations du monde, est le deuxième aspect clé autour duquel convergent les propos des auteurs de cette publication. Dans son article Littérature, mélange, identité, que l'on pourrait considérer comme liminaire à toute autre considération, Philippe Hamon montre comment les notions de mélange et d'hybridité sont fondamentales dans le fonctionnent du texte littéraire et que, finalement, toute littérature est polyglossie. Ce que Philippe Hamon affirme à propos des textes classiques de la littérature française apparaît d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'une écriture littéraire dont le statut est par définition polyphonique, comme c'est le cas notamment chez des auteurs francophones « venus d'ailleurs », s'exprimant dans une langue d'autant plus imprégnée d'un sens pluriel et dialogique parce que celle-ci a été adoptée à la suite d'une situation historique et / ou existentielle complexe, voire controversée. C'est ce qu'il arrive dans les romans d'une écrivaine algérienne comme Nina Bouraoui, qui fait l'objet des réflexions de S. Seza Yılancıoglu (De la double origine à l'expérience trans-frontière chez Nina Bouraoui) et chez les auteurs maghrébins dont nous parle Hind Lahmami, qui – comme le dit le titre de son article – fait de « *l'approche anthropologique du texte littéraire* francophone, une clé de l'enseignement de l'interculturel à l'université marocaine ».

La mise en évidence de certaines spécificités francophones dans l'approche de nombreuses disciplines qui ne sont pas strictement « linguistiques » ou « littéraires », dans une optique qui serait souvent à la fois interdisciplinaire et interculturelle, se révèle dans le troisième groupe d'articles de ce volume. C'est justement sur les aspects épistémologiques de cette perspective que s'interroge Dominique Glaymann, dans son intervention, elle aussi liminaire à toutes autres considérations spécifiques, concernant les *Richesses potentielles des approches interdisciplinaires et interculturelles pour questionner et analyser la mondialisation*.

Francesco Pompeo, dans son article Anthropologie, Dynamisme et

Francofolies. Un parcours historique et critique, propose une réinterprétation historico-critique de certains itinéraires intellectuels de l'Anthropologie française. Gaëtan Flocco et Mélanie Guyonvarch, sondent, avec leur réflexion, les présupposés sociologiques, théoriques et politiques de l'interdisciplinarité, en prenant le cas des sciences dites « dures » notamment dans un domaine qui s'est beaucoup affirmé en France, celui de la biologie de synthèse, en essayant d'en détecter les impacts au sens de production d'innovations, mais aussi en termes d'effets sur la société.

Le problème de la langue de diffusion des connaissances scientifiques est envisagé par Véronique Vassal dans son article intitulé *La communauté archéologique francophone à l'épreuve de la globalisation : échanges et publications scientifiques.* Face à l'affirmation définitive de l'anglais en tant que *lingua franca* de la communication éditoriale, son texte constate l'apparition, dans le domaine de l'archéologie, de nouveaux modes d'édition numérique, de nouveaux réseaux sociaux scientifiques favorisant les échanges et libérant les chercheurs de certaines contraintes (linguistiques et culturelles entres autres), tout en leur imposant de nouveaux défis.

L'article de Yamina Bettahar, enfin, porte sur la circulation intense et féconde des idées, dans une dimension à la fois interdisciplinaire et interculturelle, autour des années 40 du XX^e siècle. Dans son article *De Nicolas Bourbaki à Lévi-Strauss : dialogue interculturel et circulations transdisciplinaires entre la mathématique et l'anthropologie*, elle met à jour la relation vivifiante entre les sciences humaines (y compris la littérature de l'Oulipo) et les sciences dures qui se réalise, à cette époque, à partir de la révolution à la fois conceptuelle et formelle d'un groupe de mathématiciens français ; leur influence généreuse et créative – à ce sens exemplaire – sera importante, ample et durable, bien au-delà de toutes frontières linguistique, nationales ou disciplinaires.

Je voudrais dire encore quelques mots à propos de quatre poèmes qui sont dans ce volume, au début, à la fin et intercalés entre les articles, introduisant une modalité de parole et de réflexion différente.

L'auteure de ces textes est Sara Concato, dont la voix donne un exemple ravissant, à mon avis, d'une sensibilité et d'une compétence (entre autres, interculturelles et interlinguistiques) qui, comme décantées, se manifestent en poésie.

Des souvenirs ; le ressac de la mémoire ; la recherche d'un sens qui, d'une personne à l'autre, d'une langue à l'autre, se soustrait et se retrouve ; puis, l'ouverture d'une fenêtre pour respirer de l'air, réel et métaphorique, dont l'humain est toujours assoiffé ; enfin, un fil délicat et précieux, laborieusement suivi, celui de nos affections et de nos motivations profondes, qui nous sauve de tout confinement, individuel ou collectif.

Autant d'images pures et prégnantes qui se gravent dans l'âme et dont nous sommes reconnaissants à Sara.

Apnées

je transvase des mots
dans des alambics
cherchant à extraire
un ineffable parler
une élocution distillée
qui concorde
goutte à goutte
avec le monde
qui s'accorde
avec les sons
d'une vie que je poursuis

Sara Concato

Argyro Proscolli¹ et Stélios Markantonakis²

Les aspects socioculturels et interculturels des scénarios pédagogiques numériques pour l'enseignement du FLE en contexte hellénophone

ABSTRACT

En Grèce, les premiers efforts systématiques de création de ressources numériques viennent du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes avec deux projets importants : le projet École numérique (2007-2013) pour la numérisation des manuels scolaires qui sont aussi enrichis de ressources numériques interactives, et Aesop (2015), la plateforme des « Scénarios pédagogiques numériques » créée dans le but d'offrir à la communauté éducative des occasions de planification, de création et d'exploitation de nouveaux matériaux didactiques numérisés (http://aesop.iep.edu.gr).

Dans le cadre de cette intervention, nous nous sommes penchés sur le cas des scénarios de la plateforme *Aesop* destinés à l'enseignement du FLE, dans le but de dépister les aspects socioculturels privilégiés par leurs concepteurs ainsi que les initiatives de sensibilisation interculturelle et de développement de la compétence communicative interculturelle des

apprenants de FLE.

MOTS-CLÉS : Enseignement du FLE, Ressources numériques, Compétence socioculturelle, Compétence interculturelle

In Greece, the first systematic efforts to create digital resources come from the Ministry of Education, Research and Religious Affairs with two important projects: the Digital School project (2007-2013) for the digitization of textbooks which were also enriched with interactive digital resources, and Aesop (2015), the "Digital Instructional Scenarios" platform created to provide the educational community with opportunities to plan, create and exploit new digitized learning materials (http://aesop.iep.edu.gr/).

As part of this intervention, we examined the scenarios of the Aesop platform for teaching French as a foreign language, with the aim of identifying the socio-cultural aspects favored by their designers as well as the initiatives to raise intercultural awareness and development of the intercultural communicative competence of FLE learners.

 $\label{eq:KEYWORDS:Teaching} Keywords: Teaching of FLE, Digital resources, Socio-cultural competence, Intercultural competence$

Il n'existe pas d'enseignement des langues sans contenu socioculturel. En Didactique des langues, nous partageons depuis un moment cette conception du rapport intime entre la langue et la culture, rapport qui détermine la façon dont les locuteurs d'une langue perçoivent le monde et par extension leur *modus vivendi*. Pour Porcher, ce rapport serait bidirectionnel « toute langue véhicule

¹ Université nationale et capodistrienne d'Athènes. E-mail : cproscoli@frl.uoa.gr>

² Coordinateur de l'Éducation nationale en FLE. E-mail : <markantonakisstelios@gmail.com>

avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit³ ». Quoi qu'il en soit, le développement de la compétence socioculturelle s'avère primordial pour l'aptitude à communiquer dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. Comme l'a pertinemment signalé Godard-Radenkovic

Comment entrer en contact avec cet « étranger » que nous percevons à travers nos « filtres » culturels, faits de nos croyances, de nos valeurs, de nos jugements moraux souvent réducteurs, sans compromettre irrémédiablement la réussite de cette communication ? Comment repérer à l'avance les incompréhensions, comment anticiper les malentendus, les erreurs d'interprétation d'ordre aussi bien culturel que linguistique qui peuvent perturber la relation ?⁴

Or, cette thèse communément partagée de traiter en classe de langue des phénomènes socioculturels pour réussir une « prise de conscience interculturelle⁵ » ne semble pas évidente quand il s'agit d'en faire une pratique de classe. Comment l'enseignant non natif arriverait à présenter la nouvelle langue-culture sans risquer de se limiter aux représentations stéréotypées ?

Bon nombre de questions de la plus simple : Quelle part de l'enseignement des langues accordons-nous aux aspects socioculturels des communautés qui l'utilisent ? aux plus complexes :

- Comment aider les apprenants d'une L2 à établir des rapports interculturels entre langue-culture d'origine et langue-culture cible ?

- À quelles méthodes et techniques recourir afin de faire développer la compétence culturelle de nos apprenants?

— L'intégration des outils numériques peut-elle contribuer à se faire une représentation plus proche des cultures françaises / francophones ?

C'est surtout cette dernière question qui est au cœur de la problématique de notre intervention. Nous allons nous focaliser sur l'intégration des outils numériques dans l'enseignement des langues-cultures pour l'élaboration de matériel didactique et plus précisément de scénarios pédagogiques numériques qui, depuis 2015, attirent l'intérêt des initiatives d'innovation ministérielles en matière d'éducation et en contexte hellénophone (voir *infra*, Plateforme *Aesop*). Une deuxième raison de ce choix vient de notre hypothèse que la numérisation du matériel didactique, par la création d'un environnement virtuel, permettrait de renvoyer à des ressources authentiques et, de ce fait, multiplier les occasions de contact avec des faits et des contextes d'ordre socioculturel.

³ Louis Porcher, *Le Français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, 1995, p. 95.

⁴ Aline Gohard-Radenkovic, Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Berlin, éd. Peter Lang S.A., 1999, p. 1.

⁵ « La rencontre interculturelle révèle donc notre propre enracinement, en même temps qu'elle dévoile celui de notre interlocuteur » (Christoph Eberhard cité par UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, Rapport mondial*, Paris, Unesco, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf, mis en ligne en 2010, consulté le 6 avril 2018, p. 48).

Nous tenons enfin à signaler que l'objectif de notre recherche consiste à savoir si, en dehors des contenus pragma-linguistiques, les enseignants-concepteurs des scénarios tentent l'exploitation de données socio- et inter-culturelles. Dans l'affirmative,

 quelle(s) approche(s) ils adoptent pour le développement des compétences socioculturelle et interculturelle ?

 arrivent-ils à l'exploitation des fonctions et potentialités offertes par les outils numériques qui leur permettraient de mettre en évidence les aspects socioculturels et sensibiliser les apprenants à l'inter-action et à la co-action culturelle ?

Nous allons, dans la première partie, essayer d'étayer une brève présentation de nos concepts de base, à savoir les notions de *socioculturel*, d'*interculturel* et de *scénario pédagogique numérique* pour entreprendre par la suite, dans la deuxième partie, l'analyse des scénarios numériques de la plateforme *Aesop*, objet de notre recherche qualitative.

1. Cadre conceptuel

1.1. Des aspects socioculturels aux initiatives interculturelles

Si la Didactique des langues a depuis un moment intégré dans son champ d'investigations conceptuelles la dimension culturelle (Didactique des langues et cultures) le sémantisme qui lui a été accordé s'est vu modifié avec le temps. Nous avons ainsi assisté à l'évolution épistémologique des conceptions et acceptions du terme culture : passer du concept de *civilisation* à celui de *culture*⁶, concept emprunté par bon nombre de sciences sociales pour lui accorder le qualificatif de *culture anthropologique* opposé / distinct de celui de *culture cultivée* ou *culture savante*. Pour désigner la culture dans son acception anthropologique, Galisson⁷ introduit en Didactique des langues le concept de *culture ordinaire* ou *partagée*, qualifiée par ailleurs de *patrimoniale* par Porcher⁸.

Depuis l'approche communicative, l'importance concédée à la notion de communication et les efforts d'affiner et de préciser le concept de compétence communicative tiennent compte de la dimension culturelle de la langue en lui accordant un poids considérable parmi les sous-compétences qui la

⁶ Maddalena de Carlo signale le flou des divers concepts relatifs et cite le grand nombre de définitions (descriptives, historiques, normatives, psychologiques, structurales, génétiques...) de la culture (plus de 200) retenues par Kroeber et Kluckhohon dans *Culture : a Critical Review of Concepts and Definitions*, 1952 : Maddalena De Carlo, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1988, p. 34.

⁷ Robert Galisson, « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 69, 1988, p. 74-90 ; Robert Galisson, *De la langue à la culture par les mots*. Paris, CLE international, 1991.

⁸ Louis Porcher, (dir), *La civilisation*. Paris, CLE-International, 1986.

constituent⁹. Cela dit, les enjeux d'ordre économique¹⁰, politique et social amènent à focaliser l'intérêt sur l'aspect sociétal de la culture et à raisonner, depuis pratiquement 2000, en termes de *savoir socioculturel*. Dans le CECR pour les langues, il fait partie de la compétence du *savoir*. Il concerne précisément « la connaissance de la société et de la culture des communautés qui parlent une langue » et se réfère à des connaissances nouvelles qui n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant, ce qui explique en partie pourquoi elles se voient souvent « déformées par des stéréotypes¹¹ ». Vu la pluralité et la variété de ses aspects, le CECR désigne une multitude d'indices qui peuvent aider les apprenants d'une langue à repérer des traits distinctifs caractéristiques des communautés qui l'utilisent et qui traitent de la vie quotidienne, des conditions de vie, des relations interpersonnelles, des valeurs, croyances et comportements, du langage du corps, du savoir-vivre, des comportements rituels...

L'éventail des concepts se voit enrichi par l'accroissement des échanges avec des allophones / étrangers qui deviennent de plus en plus fréquents dans nos sociétés en mutation (voir les divers types de mobilité des personnes pour des raisons professionnelles, estudiantines et récemment économico-politiques) : les débats se focalisent sur l'opposition entre multiculturel (caractérisation) et interculturel (action) et on en déduit que, pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une compétence interculturelle. Dans l'enseignement des langues l'interculturalité devient le passage nécessaire pour tout individu souhaitant apprendre à communiquer avec des allophones. On parle alors de compétence en communication interculturelle¹² ou tout simplement de compétence qui dérive de la comparaison entre deux langues au moins et entre deux cultures afin de permettre une interaction entre elles¹³ ». À la fin de la première décennie, le rapport de l'UNESCO considère le langage comme « la manifestation la plus immédiate de la diversité culturelle¹⁴ » et souligne « la

⁹ « [...] la compétence culturelle semble constituer le cœur d'une compétence (complexe) de communication » pour Henri Boyer dans « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère » (*Ela. Études de linguistique appliquée* /3 2001, n° 123-124, p. 334).

¹⁰ Il est à noter que le terme *culture* est aussi utilisé en FOS. Shaeda Isani fait état de compétence en culture professionnelle dont elle signale divers degrés sur la base de savoirs : savoir culturel, savoir-faire culturel, savoir vivre culturel, savoir être culturel, savoir agir culturel et savoir interpréter culturel : Shaeda Isani, « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation », *ASp*, n°s 43-44, 2004, p. 5-21, https://journals.openedition.org/asp/979>, mis en ligne en 2004, consulté le 6 avril 2019.

¹¹ Conseil de L'Europe / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Paris, Didier. Disponible également sur https://rm.coe.int/16802fc3a8, consulté le 6 avril 2019, p. 82.

¹² Ildikó Lázár, *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, CELV, 2005, Ed. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

 $^{^{\}rm 13}$ Paolo Balboni, La Compétence communicative interculturelle : un modèle, Perugia, Guerra Edizioni, 2006, p. 9-10.

¹⁴ UNESCO, Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, rapport mondial, Paris,

nécessité de préserver la diversité linguistique dans le cadre plus général de la gestion des évolutions culturelles, tout en encourageant le dialogue et la compréhension mutuelle par la promotion du multilinguisme¹⁵ ».

Ces évolutions ont certes laissé leurs marques aux approches didactiques des aspects culturels et socioculturels. La didactisation de la culture a connu cinq approches du (socio)culturel en classe de langue : du type transmission de savoirs, emblématique / stéréotypée, d'orientation littéraire, thématique (travailler sur des thèmes comme les sports, l'environnement... supposés intéressants pour les apprenants et considérés importants par l'enseignant), de préoccupation sociale¹⁶.

1.2. Le scénario pédagogique en tant que matériel d'enseignement

Le terme *scénario*¹⁷ renvoie à des définitions variées et concerne plusieurs domaines d'application parmi lesquels le cinéma où il désigne le récit verbal d'un film qui se produit avant sa mise en image et en son. L'ajout du qualificatif « pédagogique » marque l'entrée du concept du scénario dans le domaine de l'enseignement.

Il existe plusieurs définitions sur ce qu'est exactement un scénario pédagogique, à commencer par la métaphore du « scénario » qui indique la « mise en scène » d'un texte particulier qui se caractérise du déroulement d'une histoire. On pourrait généralement parler d'un ensemble cohérent d'activités à visée didactique, construit autour d'objets à apprendre qui concernent souvent une thématique ou une notion ou même d'un « problème » à résoudre dans un déroulement qui intègre des tâches servant

- des objectifs généraux, en l'occurrence ceux de la maîtrise des langues et plus spécifiquement, ceux de l'éducation à l'image, aux écrans et aux réseaux et
- des objectifs spécifiques de chaque matière / discipline. Pour certains (Bibeau, Basque, Paquette¹⁸) le scénario pédagogique décrit

Unesco, 2010, p. 24, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf, mis en ligne en 2010, consulté le 6 avril 2019.

nario.txt>, consulté le 6 octobre 2018.

Popi Calliabetsou-Coraca, La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique, Athènes, éd. Eiffel, 1995, p. 265-267.
 « Le terme, emprunté à l'italien, désigne le récit verbal qui correspond à un film : ce que le film

raconte avec des images et des sons, le scénario le raconte avec des mots » (Anne Roche et Marie-Claude Taranger, *L'atelier de scénario. Éléments d'analyse filmique*, Paris, Nathan Université, 2001).

18 Jossianne Basque, *L'élaboration du scénario pédagogique*, Télé-université de Québec, 2007, http://docplayer.fr/13171621-Texte-441-l-elaboration-du-scenario-pedagogique-josianne-basque-professeure-tele-universite-l-universite-a-distance-de-l-uqam.html, consulté le 6 octobre 2018. Robert Bibeau, *Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage*, Le portail des TIC, 2000, https://www.cyber-class.net/intraedu/grip/divers/sce-

Gilbert Paquette, L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau, Presses de l'Uni-

¹⁵ *Ibid.*, p. 69.

²¹

 tout ce que l'apprenant et l'enseignant feront au cours d'une activité d'enseignement / apprentissage,

 les objectifs d'apprentissage fixés et les compétences à faire acquérir aux apprenants,

 le matériel et les ressources qu'ils utiliseront (outils, appareils, documents etc.),

 les actions / tâches qu'ils sont appelés à réaliser et les produits attendus (recherches, textes, jugements, décisions etc.),

 les principes et les modalités qui régiront leurs activités respectives (modalité individuelle / collaborative, durée, caractère obligatoire ou non de l'activité, etc.),

- les modes d'évaluation des apprenants mais aussi du scénario proposé.

Ce qui différencie le scénario pédagogique du plan de cours traditionnel ou d'une unité didactique est le fait qu'il désigne les lignes directrices pour la réalisation des séances d'apprentissage proposées. Bref, un scénario pédagogique ne se veut pas directif mais *indicatif*, ce qui peut se traduire par une flexibilité d'intégration en classe. Autrement dit, il ne représente pas un outil exhaustif / exclusif mais il permet à l'enseignant-utilisateur de garder une marge d'intervention et d'invention. Dans ce sens, il est plus facilement adapté à diverses situations d'enseignement / apprentissage.

Le développement impressionnant des technologies numériques, en particulier d'Internet, ainsi que le passage de la centration sur l'enseignant à celle sur l'apprenant – qui, selon l'approche actionnelle, est conçu en tant qu'acteur social, a une place centrale dans l'acte éducatif, devient plus actif et agit dans un contexte socioculturel précis – ont conduit de nombreux spécialistes à adopter le scénario pédagogique comme un outil et une pratique

didactique particulièrement utile pour apprendre.

Dans les cours de langues étrangères, en particulier, la nécessité de créer de nouveaux environnements d'apprentissage authentiques, combinée au potentiel impressionnant offert par les nouveaux moyens technologiques (Internet, TBI, plateformes d'enseignement à distance, etc.), amène didacticiens et enseignants à considérer le scénario pédagogique comme « l'objet d'apprentissage » prometteur : il permet à l'enseignant de se libérer de la souveraineté du manuel d'enseignement unique et d'enrichir les approches méthodologiques traditionnelles dans le but de répondre aux besoins de son public-cible. Cette vision a généré, depuis quelques années, des « banques de scénarios pédagogiques » sur le web qui peuvent servir de modèle à l'initiative de conception et création de nouveaux scénarios par des enseignants. On pourrait ainsi dire que le scénario pédagogique est un *plan*¹⁹ de situations d'enseignement / apprentissage qui peut servir de modèle à l'enseignant qui,

versité du Québec, 2002.

¹⁹ Le terme *plan* étant utilisé dans sa dimension socio-sémiotique, car il renvoie à *design* : Gunther Kress et Theo van Leeuwen, *Multimodal Discourse*, London, ARNOLD, 2001.

avant de le réutiliser, pourrait le modifier pour l'adapter à sa manière d'enseigner et à son public-cible.

Nous allons par la suite essayer de clarifier la notion, les caractéristiques et les divers types de scénario pédagogique numérique ce qui nous permettrait d'examiner si les aspects socioculturels de la langue-culture française se voient exploités par les concepteurs de scénarios pédagogiques numériques destinés à l'enseignement du FLE en Grèce.

Parmi les critères de faisabilité d'un scénario pédagogique on peut indiquer les caractéristiques suivantes :

- identification de tout le matériel qui devra être utilisé à chaque étape du scénario,
- choix des méthodes et modes de travail qui permettent la flexibilité de la mise en œuvre du scénario,
- choix de la ou des stratégies pédagogiques adoptées dans l'activité de formation,
- cohérence entre les différentes étapes d'enseignement / apprentissage,
- possibilités d'évaluation formative et sommative des apprentissages réalisés par les apprenants.

À noter enfin que le scénario pédagogique s'adresse à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. La partie du scénario destinée à l'enseignant vise à fixer les objectifs d'enseignement et à planifier le déroulement des séances d'apprentissage. Cela permet à l'utilisateur éventuel – de même qu'au concepteur – d'évaluer la faisabilité du scénario par rapport à la situation particulière de chaque classe (le plan temporel, l'équipement nécessaire etc.). Afin d'éviter les confusions entre les activités destinées aux deux acteurs, l'enseignant et l'apprenant, Quintin, Depover et Degache²⁰, dans leur étude sur le rôle du scénario pédagogique dans la formation à distance, l'ont défini comme un « ensemble structuré et cohérent » qui se compose de deux parties distinctes :

- le scénario d'apprentissage dont le rôle consiste à décrire les activités d'apprentissage proposées aux élèves, leur structuration, les ressources à exploiter, les productions attendues par les apprenants et les critères de réussite; y sont par ailleurs définis le cadre spatio-temporel de la formation et les outils qui soutiennent l'apprentissage collaboratif;
- le scénario de formation, nommé par la suite scénario d'encadrement, qui est adressé à l'enseignant et qui décrit le rôle de tous les acteurs surtout pour ce qui est de l'enseignement et des modes d'intervention pour soutenir le scénario d'apprentissage dans sa réalisation.

²⁰ Jean-Jacques Quintin, Christian Depover et Christian Degache, *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet*, HAL Archives, 2005, p. 336, https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005727, mis en ligne le 29 juin 2005, consulté le 6 octobre 2018.

1.2.1. Les types de scénario pédagogique numérique

Selon Mangenot et Louveau²¹, il y a trois types de scénario qui n'excluent pas les uns les autres :

- dans le domaine de la formation en ligne, une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie du cours;
- une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication (métaphore du cinéma) : proposer aux apprenants une feuille de route avec un ensemble de tâches fermées et / ou ouvertes, en ligne ou hors ligne ;
- en pédagogie des langues, il est souvent fondé sur une mise en situation et propose
 - une simulation du monde réel (p. ex. chercher des horaires et des tarifs sur un site de compagnie aérienne)
 - un jeu de rôle ou une simulation (voir romans virtuels ou expositions virtuelles p.ex. http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0305e.htm).

Pour ce qui est des types de tâches proposées par les scénarios pédagogiques, nous avons retenu :

La recherche documentaire : Il s'agit d'un exposé sur une thématique donnée : rassembler une bibliographie / sitographie / médiagraphie sur un sujet donné.

Les Jeux de piste qui consistent à participer à un processus de quête, de création ou même de discussion :

- la course au trésor
- la création collective
- le rallye : répondre à une liste de questions fermées sur un sujet précis en se documentant sur Internet
- la cyberbalade.

Les simulations : il s'agit de scénarios où l'on actualise une situation de communication habituelle (faire des courses, se renseigner²²...).

Les publications sur Internet qui consistent à

- participer à une publication collective : travail inter-classes de cueillette de documents sur Internet traitant d'un thème précis ;
- collaborer à un périodique à titre individuel : type de tâche très proche de la publication collective et de la collaboration qui a une forte dimension journalistique et exige diverses micro-tâches (recherche d'informations ; rédaction des articles ; raccordement des articles à d'autres sources d'information d'Internet par des hyperliens ; conception de la mise à l'écran ; illustration visuelle / sonore);

²¹ François Mangenot et Élisabeth Louveau, *Internet en classe de langue*, Paris, CLE INTERNATIONAL, 2006

²² Deux exemples réussis qui ont bien longtemps servi de modèles or non disponibles actuellement en ligne : le site *L'escale* créé par Isabelle Landry, et le projet international *L'immeuble* (1997) inspiré de l'ouvrage pédagogique homonyme de Francis Debyser et pour lequel les intéressés peuvent trouver des propositions d'adaptation sur http://home.sandiego.edu/~mmagnin/Immeuble.html#Top, mis en ligne le 21 juin 2000, consulté le 6 octobre 2018.

 créer / publier sa page personnelle sur le net (un blog, un site) : il s'agit pour l'élève ou le groupe d'élèves de se présenter, de fournir un portfolio ou un curriculum vitae maintenu à jour et d'exposer ses champs d'intérêt et plans intellectuels, ses réalisations et ses projets (plan de recherche personnelle, plan de carrière...);

 collaborer à un site : création (planifier la structure du site ; rédiger les textes ; réaliser la mise à l'écran ; se charger de l'animation du site) et / ou

maintien du site.

2. La plateforme Aesop : un espace et un outil de création de scénarios pédagogiques numériques

En Grèce, on assiste à l'introduction du concept du scénario dans l'enseignement des langues en 2002 avec le projet *Odysseia*²³. Depuis, toute tentative d'intégration des TIC dans l'éducation renvoie à ce terme et de plus en plus de programmes de formation et d'éducation sont axés sur l'exploitation du scénario pédagogique dans le processus d'apprentissage en général, dans les cours de langues en particulier. Nous risquerions même de dire qu'aujourd'hui le terme « scénario » fait partie de ceux qui présentent le plus grand nombre de coréférences avec les TICE. La réponse est à chercher au fait qu'il exploite des outils numériques, plus ou moins conventionnels, interactifs et collaboratifs.

L'intérêt pour ce matériel didactique se voit renouvelé de nos jours avec les scénarios pédagogiques numériques de la plateforme *Aesop* (http://aesop.iep.edu.gr/)²⁴, conçus et créés par des enseignants directement sur la plateforme sans avoir à utiliser un autre environnement numérique. Cette plateforme numérique a été spécialement conçue à ce but et, grâce aux outils technologiques et aux applications numériques intégrés, permet au concepteur de planifier et de mettre en ligne les e-activités nécessaires faisant partie du scénario.

2.1. Les scénarios de la plateforme Aesop destinés à l'enseignement du FLE

En dehors des trois scénarios qui ont servi de modèles (*Où est biscotte?*, *J'aime le Canada* et *L'île*), la plateforme héberge quatre scénarios pour l'enseignement du français à l'école primaire, huit pour le gymnase (équivalent du collège) et trois pour le lycée.

²³ Le projet *Odysseia* du ministère de l'éducation hellénique a été réalisé de 1996 à 2000 et proposait une formation des enseignants aux TICE (Pour les hellénophones voir http://odysseia.cti.gr/projects.htm).

 $^{^{24}}$ Projet subventionné par des fonds nationaux et surtout communautaires (du Cadre National Stratégique / Opérationnel de référence) et pris en charge par l'Institut de Politique Éducative (en grec $\rm I.E.\Pi.).$

Enseignement primaire:

- Message de l'espace < http://aesop.iep.edu.gr/node/12018>;
- En voyageant vers Eurodisney http://aesop.iep.edu.gr/node/12275;
- Les copains http://aesop.iep.edu.gr/node/14926;
- Se déplacer en ville http://aesop.iep.edu.gr/node/23836>.

Enseignement secondaire:

- a) Gymnase:
- Ensemble on va plus loin! http://aesop.iep.edu.gr/node/19097;
- La langue française à travers l'art < http://aesop.iep.edu.gr/node/13725>;
- *Un jour dans un parc d'attraction!* http://aesop.iep.edu.gr/node/14113;
- Les secrets des portraits d'Arcimboldo http://aesop.iep.edu.gr/node/14906;
- *Une brochure touristique à la main* http://aesop.iep.edu.gr/node/23630;
- À la recherche du temps passé http://aesop.iep.edu.gr/node/24472;
- Les BD, c'est super! http://aesop.iep.edu.gr/node/17436;
- C'est drôle de faire la cuisine! http://aesop.iep.edu.gr/node/18904>.

b) Lycée:

- Le monde de la francophonie : égalité, complémentarité, solidarité
 http://aesop.iep.edu.gr/node/20986;
- Votre plancher c'est le plafond du voisin! http://aesop.iep.edu.gr/node/23333;
- Le voyage http://aesop.iep.edu.gr/node/12592.

3. Résultats et Discussions

3.1. Des aspects socioculturels des scénarios

Nous avons tenté une analyse des domaines et univers de référence traités (thématiques et indices spatio-temporels) et des modalités d'exploitation des aspects socioculturels (références à la vie quotidienne, aux conditions de vie, aux relations interpersonnelles, aux valeurs, croyances et comportements, au savoirvivre, à des comportements rituels...) et des indices d'interculturalité (efforts de comparer des modes de faire analogues dans deux communautés ; références à la construction/citoyenneté européenne ; références aux phénomènes de mobilité...) qui peuvent aller de la simple annonce / référence à leur didactisation.

- Nous avons, au total, six concepteurs / créateurs de scénarios qui annoncent explicitement « des connaissances socioculturelles » dans la taxonomie (voir métadonnées) désignée pour leur création.
- Assez souvent, les références à des aspects socioculturels sont sporadiques et fragmentaires et cela même quand il y a un effort de la part du concepteur / créateur du scénario à les intégrer dans des situations de communication à l'étranger (dans la plupart des cas en France et à Paris). En fait, elles servent souvent de toile de fond pour le développement des

compétences langagières visées. Ainsi l'exemple du scénario *Se déplacer en ville* est illustratif : ici le voyage à Paris sert à apprendre aux élèves à se déplacer (en termes didactiques, il s'agit de l'acte de parole « suivre des indications pour trouver son chemin ») et l'accent porte sur l'acquisition de connaissances linguistiques (surtout lexicale, la compétence grammaticale se limitant à la conjugaison des verbes) malgré le bon nombre de photos de Paris. Du coup, on a affaire à des savoirs scolaires traditionnels et le recours au savoir-faire et savoir-apprendre est en fait négligé.

- Pour ce qui est des *thématiques aux aspects socioculturels*, le titre des scénarios est souvent révélateur. Plus précisément, nous avons :
 - Le voyage (souvent en France et de préférence à Paris²⁵) et les visites de sites, de curiosités et de monuments français (bien chers en classe de FLE) :
 - En voyageant vers Eurodisney: En route vers Eurodisney, le car qui transporte les élèves et l'enseignante qui les accompagne tombe en panne et ils sont obligés de passer quelques heures à Villiers-sur-Marne. Ils en profitent pour faire un tour et faire quelques courses. Le scénario se limite ici aussi au développement de la compétence lexicale (bâtiments comme l'école, l'église etc. et magasins d'alimentation).
 - Se déplacer en ville: Pour planifier son voyage à Paris et la visite du centre historique, les élèves doivent se déplacer à pied et du coup ils doivent être à même de poser des questions et de comprendre les réponses sur leur itinéraire. Les actes de parole annoncés se limitent à l'acquisition du lexique. Les illustrations sur Internet et les photos ne sont finalement pas exploitées de point de vue socioculturel.
 - Ensemble on va plus loin! Le voyage a ici comme destination la Grèce qui est le pays de destination de deux jeunes africains du Mali que leurs copains grecs vont recevoir.
 - Un jour dans un parc d'attraction où il s'agit d'un voyage virtuel de quatre amis (Nikos, Lucas, Sabine et Linda) qui, après avoir visionné une vidéo télévisée, décident de passer une journée dans un parc thématique pour y célébrer l'anniversaire de Sabine. Ils se mettent alors à la recherche sur Internet du parc qui pourrait les intéresser.
 - *Une brochure touristique à la main*) : Paris ; Eurodisney ; le Mont Saint-Michel, les Châteaux de la Loire.
 - Votre plancher c'est le plafond du voisin! Le voyage est ici dû au

²⁵ Parmi les espaces géographiques français évoqués, nous avons aussi une simple référence au Festival d'Angoulême (*Les BD, c'est super !*), à Villiers-sur-Marne (*En voyageant vers Eurodisney*), au Mont Saint Michel et aux Châteaux de la Loire.

déménagement obligatoire de la famille grecque en France / à Paris et sert à traiter d'autres thématiques aux aspects socioculturels (culture anthropologique / quotidienne).

- Le voyage: Il s'agit en fait des préparatifs d'un voyage classique à Paris que Maria (jeune fille de 18 ans) a gagné grâce à sa participation à un concours: réservation des billets d'avion, déplacements à Paris, visite d'Eurodisney et de musées ou autres sites / curiosités. Les tâches à accomplir se présentent aux apprenants comme un « problème à résoudre »²⁶ puisque la jeune fille ne peut disposer plus de 500 euros pour ce voyage.
- Nous avons deux cas sur les arts et la littérature (culture cultivée) :
 - Les secrets des portraits d'Arcimboldo, scénario qui se limite à la culture générale, non nécessairement française ni francophone;
 - La langue française à travers l'art: en dehors des connaissances sur la poésie et des poètes français, ce scénario vise le développement d'un savoir-faire chez les élèves en leur proposant des activités de traduction et d'écriture créative.

Pour le reste des scénarios, une variété est retenue, par ailleurs évidente d'après le titre qui s'avère souvent explicite. Il s'agit de domaines de référence habituellement abordés en classe de langue comme

- les habitudes culinaires avec *C'est drôle de faire la cuisine!* où il est question d'une tarte au citron meringuée
- la francophonie
 - explicitement au scénario Le monde de la francophonie : égalité, complémentarité, solidarité où elle représente le thème principal et pratiquement unique
 - comme thème secondaire dans Ensemble on va plus loin!

Ce dernier scénario avec celui intitulé *Votre plancher cest le plafond du voisin!* nous ont particulièrement intéressés pour traiter de l'*intégration dans une nouvelle communauté culturelle*, ce qui, nécessairement, implique la découverte de divers aspects socioculturels d'une langue-culture comparée à celle d'origine et amène l'élève à aborder la diversité culturelle et à s'engager au dialogue interculturel. Plus précisément

- Le déroulement des activités proposées au scénario Votre plancher c'est le plafond du voisin! se fonde sur des questions d'intégration d'un jeune Grec à la société française et traite plus précisément des échanges au quotidien. On retient ici des références explicites à des questions de savoir vivre en société et aux relations interpersonnelles qui, grâce à l'organisation de la fête des voisins, peuvent affermir la bonne entente et

²⁶ A noter que les « problèmes » sont rarissimes même avec des situations d'apprentissage qui se prêtent à ce type de tâche (voir p. ex. la recette de la tarte au citron qui se limite à une compréhension de la vidéo tandis qu'on pourrait proposer aux élèves de chercher les prix des ingrédients pour calculer le coût du gâteau ; le comparer au prix du gâteau sur le site d'une pâtisserie...).

la solidarité entre voisins. Autrement dit, la connaissance de l'Autre peut amener aux efforts d'acceptation des différences personnelles dues à la différence d'appartenance socioculturelle.

– La dimension interculturelle est surtout marquée au scénario Ensemble on va plus loin! Sont traitées ici des questions d'intégration à la communauté hellénique d'une famille africaine en migration. On y trouve ainsi des efforts de développement de connaissances et compétences générales mais aussi transversales : il est question de notions de géographie avec des références à des pays francophones et particulièrement au Mali, de notions mathématiques et économiques (gestion d'un budget pour organiser une fête d'accueil des jeunes maliens), de questions sociopolitiques (l'éducation dans les pays africains, la migration) et d'éducation civique (intégration sociale et citoyenne, droits des enfants, solidarité) et, enfin, d'initiation à la problématique de l'interculturalité dénotée même par des activités translinguistiques (exprimer un proverbe africain en français).

En général, nous pourrions dire que ces deux scénarios visent l'acquisition de connaissances souvent encyclopédiques sur les thèmes évoqués, ce qui correspond à la compétence du savoir et plus précisément à la connaissance du *monde*. À noter toutefois les efforts complémentaires de développement du savoir-être et surtout du savoir-faire. C'est grâce à ces deux dernières compétences que les élèves peuvent arriver à saisir les traits distinctifs de la culture française et francophone et à développer la compétence socioculturelle. Cette dernière se concrétise, dans le cas de ces deux scénarios, à travers les aspects qui traitent de relations interpersonnelles et de valeurs, croyances et comportements (amitié; solidarité; égalité) par référence aux cultures régionales, à la tradition (non nécessairement française) et à l'identité nationale. Par ailleurs, la créatrice du scénario *Ensemble on va plus loin!* y a introduit des traits qui concernent des niveaux de vie évoqués et des rapports avec les institutions (Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrants en Grèce), et celle du scénario Votre plancher c'est le plafond du voisin! évoque des conditions de logement, des conventions relatives au voisinage et des célébrations afférentes (la Fête des voisins).

3.2. Problèmes et carences d'ordre didactique / méthodologique

Nous avons repéré des confusions au niveau

- de l'approche proposée : les références au développement d'aptitudes heuristiques des élèves (souvent nommées méthodes de découverte) sont fréquentes ; néanmoins, il s'agit d'une approche directive avec une recherche souvent guidée qui ne laisse pas de possibilités d'initiative aux élèves ;
- de la désignation du type des activités et tâches proposées : les références aux activités ludiques sont fréquentes sans toutefois avoir à faire à ce

genre ; il s'agit souvent soit de simples présentations soit d'exercices de compréhension écrite ;

de la formulation des consignes des activités d'apprentissage.

De point de vue approche méthodologique, la perspective actionnelle n'est pas systématiquement privilégiée. On aurait plutôt tendance à parler d'approche traditionnelle et directive. Le métalangage tient une place importante et les exercices sur le vocabulaire et les formes grammaticales des verbes abondent.

Il est aussi à noter le manque de pertinence et de cohérence dans le choix des contenus lexico-grammaticaux surtout par rapport au niveau de maîtrise de la langue visé. Ainsi, au scénario *Ensemble on va plus loin!* on propose de travailler les articles définis et contractés parallèlement à des textes de niveau A2.

Par ailleurs, vu le niveau de maîtrise de la langue (A1-A2), le grec est presque systématiquement utilisé aussi bien pour la présentation du contenu du scénario d'encadrement que dans celui d'apprentissage pour la présentation des consignes des exercices et activités qui sont parfois brèves, formulées soit en français, soit en grec soit aussi dans les deux langues et souvent avec du métalangage qui sert à désigner l'objectif lexical ou grammatical comme dans les exemples qui suivent : « les nombres ordinaux ; choisis le bon nombre » ; ot μέρες της εβδομάδας [les jours de la semaine] ; choisis la bonne réponse ; les jours et les noms des planètes ; Δ ιαλέξτε τη σωστή έκφραση [Choisissez l'expression correcte].

Dans bon nombre de cas, la présentation du scénario et des instructions ne respecte pas les principes de quantité et de qualité (maximes de Grice) : elles

sont parfois trop longues, non pertinentes et sans cohérence.

Il faut enfin signaler que les erreurs linguistiques sont assez fréquentes, ce qui est inadmissible dans la création de matériel didactique destiné à l'enseignement de la langue :

À la dernière étape, des activités destinées à l'évaluation des compétences attentes [sic] sont proposées comme devoirs:

- 1. Créer un collage avec des photos pour communiquer les messages de la Francophonie à l'école.
- 2. Choisir un pays francophone, chercher des informations géographiques, historiques, culturelles et linguistiques et présenter-les [sic] en créant une affiche.

3. S' amuser sur le Net en visitant le site :http://www.francophonie.org/spip.php?page=jeu, pour découvrir les pays de la Francophopnie [sic].²⁷

3.3. Problèmes et carences d'ordre technologique / numérique

Une première remarque générale concerne la structure des scénarios : le design ergonomique n'a pas pris soin de distinguer le « scénario d'apprentissage » du « scénario d'encadrement » (voir *supra*). Du coup, les apprenants sont encombrés d'informations didactiques (un argumentaire

²⁷ Source: http://aesop.iep.edu.gr/node/20986/5643, consulté le 23 novembre 2020.

parfois détaillé avec du métalangage) qui représentent une surcharge exigeant un coût cognitif supplémentaire qui finit par les démotiver.

Par ailleurs, cette structuration arbitraire

affecte la planification générale du scénario

 est à l'origine de la confusion dans les formes d'adresse repérées aux consignes/instructions : l'exemple suivant, pris dans Les BD, c'est super !, est révélateur

Chapeau: Vous, les jeunes, vous adorez le IX art, les Bandes Dessinées! Quel est votre héros/héroine [sic] préféré(e)? Connaissez-vous des BD françaises? Mais comment sont les héros des BD françaises? Qui a créé les personnages d'origine française les plus célèbres? Découvrons davantage sur les BD françaises!

Description générale du scénario: Les apprenants vont faire connaissance avec la BD française et relever les caractéristiques morales des héros qu'ils préfèrent. Ils seront invités à découvrir l'humour "français" mais aussi réléver [sic] les indices de la culture française, intrus dans les BD.²⁸

Pour ce qui est des compétences technologiques dont font preuve les concepteurs / créateurs des scénarios, il faut signaler que la plupart d'entre eux se limitent aux fonctionnalités de base offertes par la plateforme et cela souvent de manière déficiente et insuffisante. Il y a même des cas où les auteurs font peu ou pas du tout preuve de compétences technologiques et surtout de compétences numériques (voir *Les BD c'est super !*).

Nous avons enfin retenu une absence totale de renvoi à l'utilisation d'outils Web 2.0 dont les fonctionnalités permettraient aux élèves d'échanger des informations, d'interagir sur le contenu et la forme / structure du produit demandé (affiches, annonces, bazars...), de collaborer / coopérer à distance, bref de développer une personnalité active et sociale, ce qui répond aux directives actuelles de l'enseignement en général, de l'enseignement des langues plus particulièrement. Ainsi, les affiches représentent souvent un produit proposé par les auteurs des scénarios qui toutefois ne proposent pas la recherche d'outils Web 2.0 qui se prêtent à sa création²⁹, ce à quoi on s'attend dans le cas de scénarios numériques.

Au bout de cette analyse des scénarios pédagogiques numériques conçus et créés dans le cadre du projet *Aesop*, on constate que des années de discussions et de formation sur des questions de culture et d'interculture ne semblent pas suffire à la gestion du développement de la compétence socioculturelle et d'une prise de conscience interculturelle³⁰.

²⁸ Source : http://aesop.iep.edu.gr/node/17436>, consulté le 23 novembre 2020.

²⁹ Voir , , , <a href="http://e

³⁰ Voir Michael Byram, Geneviève Zarate et Gerhard Neuver La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour, 2009, p. 301-309 et Argyro Proscolli, « Les ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation :

La problématique de notre intervention consistait à vérifier si les effets d'intégration des TIC et de la numérisation dans l'enseignement des langues, et plus précisément du FLE, pourraient s'avérer déterminants dans le processus d'exploitation des aspects socioculturels, ce qui pourrait aboutir au développement d'une compétence interculturelle puisqu' « il ne peut y avoir de compétence interculturelle sans une compétence culturelle qui nous permette de prendre conscience du lieu d'où nous parlons, de nos présupposés, de ce qui fait que notre point de vue est différent de celui de l'autre³¹ ». Nous avons pensé qu'ils pourraient constituer un réel défi pour l'approche traditionnelle des pratiques culturelles, du moment que ces nouveaux outils peuvent offrir l'accès à la réalité socioculturelle du terrain et à des situations de communication authentiques, réelles, qui pourraient faire sens aux élèves, des partages qui permettraient d'appréhender les activités culturelles et donc rendre compte de la réalité complexe et dynamique de la diversité culturelle.

Or, cela n'a pas été le cas : bon nombre des créateurs des scénarios se sont contentés à des approches directives, et, pour les applications, à des activités traditionnelles et à des exercices interactifs fermés. Certes, le niveau de maîtrise de la langue visé (A1-A2) des élèves auxquels ce matériel didactique s'adressait ne se prêtait pas à l'exploitation des faits socioculturels. Qui plus est, le manque de temps disponible pour l'accomplissement de cette entreprise ne leur a pas laissé des possibilités de soigner leur création, de la mettre à l'épreuve pour remédier aux carences³².

Nous nous voyons par ailleurs obligés de reconnaître le manque de formation didactique et surtout technologique des auteurs qui ont eu à faire avec une plateforme aux outils ergonomiquement sophistiqués or relativement complexes pour eux. De surcroît, ce type de matériel didactique, comparé à celui auquel on s'est habitué, s'avère plus complexe puisqu'il exige une conception ingénieuse (idées, créativité, imagination,...), des compétences didacto-pédagogiques (planification; plusieurs connaissances et compétences à la fois ; cohérence dans le choix des objectifs et des activités d'apprentissage; cohésion dans le déroulement du scénario...), une recherche poussée des ressources à intégrer/exploiter, et des compétences numériques et informationnelles.

Nous tenons toutefois à souligner le caractère prometteur du projet *Aesop* que nous espérons voir enrichi à la suite des initiatives de formation des enseignants sur les outils numériques et leur exploitation dans la conception/création de scénarios pédagogiques numériques³³.

aspects socioculturels de l'enseignement des langues et bénéfices socio-professionnels des apprenants. », Calliabetsou, Nikou et al. (dir.) Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes, Actes du 9º Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français (20-23 oct. 2016), t. I, 2018, p. 84-100.

³¹ Christoph Eberhard cité par UNESCO, Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, Rapport mondial, op cit., p. 48.

³² Le projet devait être accompli dans quelques mois.

³³ Projet PAKE (Centres académiques de formation) en cours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Balboni, Paolo, *La Compétence communicative interculturelle : un modèle*, Perugia, Guerra Edizioni, 2006.
- Boyer, Henri, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », Ela. Études de linguistique appliquée / 3 2001 (n° 123-124), p. 333-340.
- Byram, Michael; Zarate, Geneviève; Neuner, Gerhard, La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes. Études préparatoires, Strasbourg, Conseil de l'Europe (Comité de l'Éducation-Conseil de la Coopération Culturelle), 1997. Disponible sur https://rm.coe.int/09000016806ad0bf, consulté le 6 avril 2019.
- Calliabetsou-Coraca, Popi, La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique, Athènes, éd. Eiffel, 1995.
- Conseil de L'Éurope / Division des Politiques Linguistiques (Strasbourg), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*, Paris, Didier, 2001. Disponible sur https://rm.coe.int/16802fc3a8, consulté le 6 avril 2019.
- De Carlo, Maddalena, L'interculturel, Paris, CLE International, 1998.
- Eberhard, Christoph, *Rediscovering education through intercultural dialogue*, Contribution to the International Meeting of Experts Cultural Diversity and Education, Barcelona, UNESCO, 14-16 janvier 2008, Bruxelles, Facultés universitaires Saint Louis, 2008. Disponible sur
- http://www.dhdi.free.fr/recherches/horizonsinterculturels/articles/eberharded ucation.pdf, consulté le 6 avril 2019.
- Gohard-Radenkovic, Aline, Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques, Berlin, éd. Peter Lang S.A.,1999.
- Isani, Shaeda, « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation », *ASp*, nos 43-44, 2004, 5-21. Disponible sur https://journals.openedition.org/asp/979>, consulté le 6 avril 2019.
- Kress, Gunther; van Leeuwen, Theo, Multimodal Discourse, London, ARNOLD, 2001.
- Lázár, Ildikó, *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, CELV, 2005, Ed. du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Mangenot, François ; Louveau, Élisabeth, *Internet en classe de langue*, Paris, CLE INTERNATIONAL, 2006.
- Proscolli, Argyro, « Enseignement du F.L.E. et Savoir socioculturel. Des principes fondamentaux aux mises en application », *Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues-cultures*, Actes du Colloque international (12-14 déc. 2008), Thessalonique, Université Aristote, 2009, p. 301-309.

Proscolli, Argyro, « Les ressources pédagogiques des plateformes numériques d'éducation : aspects socioculturels de l'enseignement des langues et bénéfices socio-professionnels des apprenants. », dans Calliabetsou, Nikou et *al.* (dir.) *Enseigner la langue et la culture françaises : construire des ponts socio-humanistes*, Actes du 9° Congrès Panhellénique et International des Professeurs de français (20-23 oct. 2016), t. I, 2018, p. 84-100.

Roche, Anne ; Taranger, Marie-Claude, L'atelier de scénario. Éléments d'analyse

filmique, Paris, Nathan Université, 2001.

UNESCO, *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, rapport mondial,* Paris, Unesco, 2010, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187827f.pdf, consulté le 6 avril 2019.

Marie-Geneviève Prunier¹

Itinéraires de jeunes écoliers et collégiens du cycle 3

ABSTRACT

Psychologue, formatrice puis directrice du Centre de Formation Pédagogique d'Aquitaine², j'ai travaillé avec de nombreuses générations de jeunes. Certes, chaque personne est 'unique' mais, les changements sociaux, culturels et numériques ont laissé des empreintes dans la façon d'être, de faire et de se projeter dans l'avenir.

Depuis dix ans, les jeunes ont une nouvelle façon d'appréhender le monde : ils aiment voir et créer des 'tutos'. Mais, en privilégiant la communication indirecte, ils en oublient souvent la relation réelle de personne à personne!

À travers les témoignages de ces jeunes, nous retrouvons les questions que nous nous posons en tant qu'éducateurs : comment favoriser la promotion de l'humain contre toutes les formes d'inhumanité qui nous envahissent ?

MOTS-CLÉS: Numérique, Personne, Valeurs, Francophonie, Citoyenneté

Psychologist, trainer and then director of the Aquitaine Pedagogical Training Centre, I have worked with many generations of young people. Of course, each person is "unique", but social, cultural and digital changes have left their mark on the way of being, of doing and of projecting oneself in the future.

For ten years, young people have had a new way of seeing the world: they like to see and create tutorials. But, by favouring indirect communication, they often forget the real personto-person relationship!

Through the testimonies of these young people, we come across the questions that we ask ourselves as educators: how can we promote the promotion of humanity against all the forms of inhumanity that invade us?

KEYWORDS: Digital, Person, Values, Francophonie, Citizenship

La génération Alphas

Les aînés de cette nouvelle génération fréquentent actuellement le cycle 3³ dans les établissements scolaires. Après les générations appelées 'Héritage'⁴,

¹ Actuellement retraitée et Présidente de l'association Cultures et Générations. Cette association intergénérationnelle et interculturelle regroupe des volontaires pour accompagner les réfugiés et des jeunes en difficulté. E-mail : <merigpru33@gmail.com>

² Cet établissement d'enseignement supérieur - C.F.P. Aquitaine - assurait la formation initiale des professeurs des écoles privées d'Aquitaine et la préparation au Master 'Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation'. Il est actuellement remplacé par un Institut supérieur assurant la formation initiale des professeurs du 1^{er} et du 2nd degrés. ISFEC.

³ En France, le cycle 3 regroupe les CM1/CM2 (École) et les 6ème (Collège).

⁴ Cette génération a pu vivre une à trois guerres. Ce sont les enfants nés entre 1900 et 1946.

'baby-boomers'5, 'X'6, 'Y'7 et 'Z'8, les 'Alphas'9 sont arrivés.

En les rencontrant, nous optons fréquemment pour un étonnement amusé et une admiration. Ils montrent, déjà, une capacité à appréhender les objets connectés avec une aisance qui souvent nous dépasse. Ne sont-ils pas les premiers à nous faire découvrir de nouvelles applications pour notre portable ? Les expériences de réalité augmentée¹⁰ n'ont plus de secrets pour eux ! Ils nous entraînent à prévisualiser les burgers avant de les acheter, à rechercher les petits monstres de poche dissimulés dans la ville ou à utiliser les Chatbots¹¹ pour commander plus rapidement. Très sollicités par le monde numérique, ils ont devant eux un nombre infini de perspectives qu'ils veulent s'approprier.

Munis d'un potentiel créatif important et de connaissances techniques assez pointues, ils sont déjà sollicités, comme tous les habitués du numérique et de l'ultra connectivité, pour produire leur 'tuto' car ils représentent déjà une 'cible' intéressante pour les services commerciaux! Ils affichent plusieurs identités qui se superposent et qui évoluent dans la temporalité: un pied dans le réel, un pied dans le virtuel. Mais ce grand décalage avec les autres

générations nous entraîne à une réflexion.

Si nous acceptons l'idée que cette nouvelle génération des 'Alphas' sera la première – à l'âge adulte – à connaître une vie ultra connectée, nous pouvons ressentir quelques inquiétudes. L'accès aux connaissances grâce à ces nombreuses applis, aux 'moocs'¹² et à des 'machine learning'¹³ pourrait entraîner ces jeunes à multiplier les situations professionnelles, sociales, voire personnelles, en déclenchant une superposition d'informations ou une atomisation des savoirs. L'autonomie de la décision humaine sera-t-elle alors préservée dans ces apprentissages ?

Si nous acceptons l'hypothèse que le 'résautage' deviendra dans les années 2030 la voie indispensable pour accumuler et optimiser son capital social et professionnel, nous pouvons nous interroger sur cette évolution de la relation à l'autre. Comment

peut-on les accompagner dans la construction de leur 'Moi-Sujet'?

⁵ Personnes nées entre 1946 et 1960. Les enfants nés après la seconde guerre mondiale.

⁶ Personnes nées entre 1960 et 1980. La génération 'Réseaux' qui découvre l'Europe.

⁷ Personnes nées entre 1980 et 1995. La génération qui va utiliser @.

⁸ Personnes nées après 1995. La génération des smartphones et des réseaux sociaux.

⁹ Ce terme 'génération alpha' fut proposé par le chercheur en sciences sociales australien Mark Mc Crindle pour désigner les enfants nés à partir des années 2010 (Mark Mac Crindle, Emily Wolfinger, *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, Sydney, University of New South Wales Press, 2009).

¹⁰ La réalité augmentée enchâsse de façon réaliste des objets virtuels.

¹¹ Robot logiciel qui simule la relation avec une personne.

¹² Type ouvert de formation à distance.

 $^{^{\}rm 13}$ Processus de fonctionnement d'un système d'intelligence artificielle doté d'un système d'apprentissage.

¹⁴ Création d'un réseau de contacts sociaux et professionnels notamment par le moyen d'Internet.

Si nous admettons qu'ils auront besoin de nouveautés en permanence¹⁵, ils se retrouveront très vite dans le domaine de l'instantanéité – temps qui n'est plus ressenti – et dans celui du direct – appelé à devenir pour eux le domaine du réel sans capacité de distanciation. Pour une fraction importante de cette jeunesse, les sources de l'humanité pensante pourraient devenir celles du Not, de la publicité des réseaux socieux et des massagaises.

du Net, de la publicité, des réseaux sociaux et des messageries.

Mais, cette civilisation de 'l'immédiateté', de l'éphémère et du flou social se trouverait alors aux antipodes de la culture qui est, selon la définition de Jacques-Yvan Morin¹⁶, « mémoire et lente sédimentation des valeurs et des comportements¹⁷ » et qui signifie un jugement sur soi, sur ses propres actes à la lumière des valeurs de 'l'héritage' quelles qu'elles fussent. Lorsque cet 'héritage culturel et spirituel' s'évanouit, « personne ne fait plus sur ses actes ou sur ses intentions le retour de la moindre réflexion. Tous les actes deviennent possibles s'ils permettent d'atteindre les rêves¹⁸ ».

Faut-il devenir pessimiste ? Non. Vigilant ? Sûrement. Confiant ? Pourquoi pas. Françoise Dolto écrivait déjà en 1985 : « Nous préparons, pour une vie dont nous ne savons pas ce qu'elle sera, des enfants qui, justement, ont à être différents de nous du fait qu'ils ont acquis des expériences qui nous

étaient inconnues à un âge égal¹⁹ ».

Rencontres avec quelqu'un de ces enfants ...

Alexia, Diane et Valentin étaient venus participer aux rencontres de l'association « Cultures et Générations ». Ces soirées intergénérationnelles et interculturelles, proposées aux membres de l'association et aux familles réfugiées furent de belles occasions pour découvrir les intérêts des uns et des autres, partager les valeurs culturelles et vivre ensemble des moments de fête. Kaïden fut rencontré dans son école. Nous avons parlé du Sri Lanka et il était tout heureux de me présenter sa riche expérience.

Avec la question : « Qu'aimerais-tu nous dire sur ce que tu as appris à l'école ? », nous découvrons ces quatre jeunes animés de ce plaisir de relier ce qu'il y a de plus intime en eux avec ce qu'il y a d'universel, de cette satisfaction à faire émerger leur pensée, et nous voyons cette joie de partager et de rechercher avec les autres.

¹⁵ L'engouement pour les « toupies hand spinner » n'a duré qu'un mois et demi.

¹⁶ Jacques-Yvan Morin, ancien Vice Premier ministre du Québec. Membre correspondant de l'Institut et du Haut Conseil de la Francophonie.

¹⁷ *Id.*, Conférence inaugurale « Enrichissement et effort de compatibilité des cultures grâce à la langue française pour une rencontre des philosophies et un acheminement du particulier à l'universel », dans *La langue française au risque des cultures*, Actes du colloque organisé à la Maison de l'Unesco, Paris, Echanges Internationaux, 1995, p. 16.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Françoise Dolto, *La cause des enfants*, Paris, Robert Laffont, 1985, p. 330.

Voici la transcription des témoignages de ces quatre pré-adolescents. Ils sont plus explicites, dans leur immédiateté, que beaucoup de discours!

Alexia²⁰

L'an dernier, on a découvert deux nombres magiques : Pi et Phi

Pour le nombre Pi, quand on est arrivé en classe, Bernadette²¹ y était déjà. Elle était silencieuse. Quand elle est silencieuse, on sait qu'on doit faire quelque chose d'important à partir de ce qu'on trouve sur notre bureau²². Alors, nous avons dessiné la trace des objets, recherché le centre du cercle, son diamètre et son périmètre. Bernadette restait silencieuse. Il nous fallait aller plus loin. En divisant le périmètre par le diamètre pour chacun des cercles dessinés, nous avons découvert un nombre qui était entre 3,14 et 3,15. Toute la classe avait trouvé la même chose et pourtant les dimensions de nos objets étaient très différentes. Le sourire de Bernadette indiquait que nous avions gagné.

On a lu qu'un papyrus en Egypte et des tablettes en Chine et en Mésopotamie dataient de plus de 2000 ans avant JC et représentaient déjà le rapport entre le périmètre d'un cercle – qu'on appelle maintenant circonférence – et son diamètre. Bien plus tard, le résultat de ce rapport s'appellera Pi²³. Pour nos problèmes sur le cercle, nous avons travaillé sur 3,14 mais, pour certaines recherches, il peut y avoir des milliards de chiffres après la virgule. C'est normal ! Car ce rapport ne pourra jamais être écrit sous la forme d'une fraction de nombres entiers. On dit qu'il est irrationnel. On l'appelle Pi et on l'écrit π .

Mais, c'est formidable de savoir que, sur tous les continents et à toutes les époques, les savants se sont posés les mêmes questions et sont arrivés à des réponses qui se rejoignaient. Pourtant, internet n'existait pas!

Pour le nombre Phi, nous avons visité la cité Frugès à Pessac²⁴ – une cité créée par l'architecte Le Corbusier²⁵. En travaillant sur ses œuvres, nous avons remarqué qu'il avait voulu créer des appartements dans lesquels les locataires se sentiraient bien. Il a même construit une grille qui tient compte des différentes parties du corps : Le Modulor²⁶. Les articles nous indiquaient un nombre d'or. Ce nombre d'or serait un rapport entre des choses. Il donnerait une sensation de beauté. Le nombre s'appelle Phi et s'écrit avec la lettre grecque φ .

Dans nos lectures, nous avons découvert que plusieurs personnes avaient cherché à faire apparaître ce nombre d'or dans les travaux des anciens : la pyramide de Khéops en

²⁰ Élève en 6ème.

²¹ Information : L'enseignante a beaucoup travaillé avec Bernadette Guéritte Hess, rééducatrice en mathématiques et auteure de nombreux livres dont *Les maths à toutes les sauces*. (Paris, Ed Le Pommier, 2019).

²² Information : Sur chaque bureau, Bernadette avait posé quatre objets de dimensions très différentes : tasse, verre, bol, assiette et une feuille de papier avec un crayon, un compas, un bout de ficelle et un double décimètre.

²³ William Jones (Pays de Galles) utilisera le premier ce symbole en 1706.

²⁴ Commune du Sud-Ouest de la France située à côté de Bordeaux.

²⁵ Charles-Édouard Jeanneret-Gris, 1887-1965, dit Le Corbusier, est architecte, urbaniste, peintre, homme de lettre.

²⁶ Le *Modulor*. Grille inventée par Le Corbusier pour adapter les proportions de ses unités d'habitation à la morphologie humaine.

Egypte a – paraît-il – un triangle d'or ; le Parthénon à Athènes aurait un ou des rectangles d'or. Nous avons trouvé également des figures géométriques sur les façades des bâtiments anciens. Avec un calque, nous avons reproduit ces figures et nous avons 'promené' le calque sur les images des façades. Eh bien! Les figures géométriques se combinaient avec d'autres figures. C'était un véritable tangram²'!

Plus on cherchait, plus on découvrait des relations entre différentes situations géométriques, scientifiques et artistiques. Même ma Mamie utilisait ce nombre d'or pour la création des vitrines de sa bijouterie afin de les rendre plus belles!

Plus on cherchait, plus on se rendait compte qu'à travers les âges, les savants du monde entier se retrouvaient avec les mêmes interrogations, les mêmes recherches et que la découverte de l'un servait ou servirait à un autre.

Léonard de Vinci²⁸, qui a peint la *Joconde* et inventé des engins extraordinaires, a dessiné *l'Homme de Vitruve*²⁹ – celui qui se trouve sur la pièce italienne de 1 euro. En représentant les différentes proportions du corps, il voulait exprimer la beauté du corps humain. Bien sûr! Nous avons voulu nous mesurer en classe pour savoir si nous étions une fille ou un garçon en 'or'. Mais, en atelier de philosophie, nous avons conclu que si toutes les personnes étaient en 'or', le monde serait d'un triste!

La différence est quand même intéressante! Sinon, je ne verrai que des 'moi-même' autour de moi. Moi, je dis que c'est bien d'être différente: on peut connaître davantage de choses, on peut se poser des questions et recevoir plein de réponses à nos questions et on apprend beaucoup plus. En fait! J'apprends avec les autres et grâce aux autres parce que je suis différente d'eux.

À ce moment-là, nous avons compris que chacun de nous avait un rôle à jouer dans l'histoire. Nous devions dire ce que nous avions trouvé. Alors, nous sommes allés présenter nos recherches devant les élèves des autres classes. En sortant, nous étions très fiers de notre travail et heureux de l'avoir fait tous ensemble!

Les créations de passerelles entre la mathématique, l'architecture, l'histoire, les arts et la philosophie proposées par Bernadette, leur enseignante, ont favorisé un véritable travail collaboratif en les incitant à découvrir des liens entre les différents savoirs et en transformant les élèves en 'chercheurs', 'philosophes' et 'reporters enthousiastes'.

Diane³⁰

Ibrahim, l'homme bleu du Mali³¹, est revenu nous voir cette année. Petit, Ibrahim – comme tous les enfants des Touaregs – ne pouvait pas aller à l'école parce que sa famille

²⁷ Puzzle chinois.

²⁸ Leonardo di ser Piero da Vinci, dit Leonardo da Vinci, 1452-1519.

²⁹ Marcus Vitruvius Pollio. Architecte romain, Ier siècle avant JC.

³⁰ Élève en CM1.

³¹ Avec son frère Moussa Ag Assarid – journaliste et écrivain –, Ibrahim Ag Assarid a construit l'école des sables au Mali pour scolariser les enfants Touaregs. Cette école fut un lieu de stage en 'milieu extraordinaire' pour plusieurs étudiants du Centre de Formation Pédagogique d'Aquitaine. L'objectif et les finalités de cette 'école des sables' ont permis la participation de nombreuses rencontres avec les générations d'étudiants du CFP et des liens entre cette école 'des sables' et les école de Gironde. C'est ainsi que, muni de son chèche, Ibrahim allait revoir les anciens étudiants dans leur classe pour présenter la vie des Touaregs et favoriser les correspondances scolaires.

allait de point d'eau en point d'eau. Il nous a dit qu'il avait eu envie d'apprendre à lire grâce à la course 'Paris-Dakar' parce qu'une dame de l'équipe organisatrice lui avait donné un livre : *Le Petit Prince*. À la mort de leur maman, ils ont dû aller chez une tante qui habitait en ville et qui les a inscrits à l'école. Ils ont pu apprendre à lire l'histoire du *Petit Prince*.

Dans leur pays, la sécheresse devient de plus en plus importante et les Touaregs doivent aller de plus en plus loin pour nourrir leurs bêtes. Un jour, ils ne pourront plus être nomades et devront partir à la ville. Alors, quand Ibrahim est devenu vieux, il a voulu créer 'L'école des sables' pour que les enfants des Touaregs apprennent à lire et à écrire tout en préservant leur culture et leur identité. Ils restent 6 mois dans cette école puis ils repartent avec leur famille dans le désert.

Quand Ibrahim vient nous voir à l'école, il nous récite des poèmes dans sa langue³². C'est beau! Il sait faire chanter sa langue! Puis, il nous traduit ces poèmes en français. Ibrahim nous parle aussi de ses élèves qui ont le même âge que nous mais qui vivent autre chose. Certains nous écrivent, d'autres nous font des dessins parce qu'ils ne connaissent pas encore le français et nous leur répondons en créant une histoire à partir de leurs dessins. Ibrahim a emporté tous nos travaux et continuera l'histoire avec eux puis, il nous enverra la suite.

Quand Ibrahim nous parle de son désert qui devient de plus en plus chaud et aride, quand il nous décrit des tempêtes de sable qui deviennent de plus en plus nombreuses et dangereuses, quand il nous raconte la journée d'un enfant qui doit d'abord aller chercher de l'eau au puits, nous comprenons l'importance de l'eau pour eux et nous n'avons plus envie de la gaspiller. Pour les nomades et leurs animaux, l'eau est plus précieuse que le plus gros des diamants. Alors, chacun de nous en France, en Europe ou dans le monde entier doit être le gardien de la nature. Nous avons beaucoup de choses à faire car nous voulons nous sentir responsables de demain!

Diane et ses pairs cheminent vers cette 'sagesse' proposée par Léopold Sédar Senghor : « Nous n'héritons pas de la terre de nos parents, nous l'empruntons à nos enfants³³».

Valentin³⁴

Cette année, une nouvelle est arrivée dans notre classe : Antonella. Elle est arménienne. Au moment de la première guerre mondiale, ses arrière-arrière-grands-parents ont fui et sont arrivés en Syrie. Cela se passait très bien. Puis, il y a quelques années, ses parents ont dû partir de la Syrie pour aller au Liban. Ils y sont restés six années. Antonella était scolarisée dans une école où elle a appris le français. Cette année, toute sa famille a dû venir en France. Ils ont tout abandonné : les amis, le travail, la maison.

Antonella connaît et parle déjà l'arménien, l'arabe, un peu d'anglais et le français. C'est elle qui traduit le français à sa famille. Elle est très fière de dire qu'elle est arménienne. Elle a appris l'arménien, et pourtant, elle ne connaît pas l'Arménie ni la ville de ses arrière-grands-parents qui étaient en Syrie. C'est Antonella qui nous a fait comprendre l'importance de se sentir appartenir à un pays, même si on ne peut plus y vivre. Sans elle, je n'aurais pas compris.

³² Le tamasheq.

³³ Phrase attribuée à Antoine de Saint-Exupéry et à Léopold Sédar Senghor.

³⁴ Collégien en 6^{ème}.

Ce vécu d'Antonella et de sa famille, rapporté par Valentin, rappelle celui d'Andrée Chédid³⁵ : « Je veux garder les yeux ouverts sur les souffrances, les malheurs [...] mais aussi sur la lumière, sur la beauté, sur tout ce qui nous aide à nous dépasser, à mieux vivre, à parier sur l'avenir³⁶ ».

Kaïden³⁷

Quand le maître nous a demandé de présenter un pays, j'étais content parce que ma famille vient du Sri Lanka. Mais, quand il nous a dit ce que les élèves de la classe aimeraient savoir sur ce pays...je ne le savais pas moi-même! Pourtant, j'ai encore de la famille à Jaffna mais le grand-père de mon père est venu à Paris pour trouver du travail – c'était, il y a très longtemps – et, du coup, mon grand-père, mon père et toute ma famille sont restés à Saint Denis. Alors, j'ai questionné ma grand-mère et mes parents sur l'histoire de la famille, sur les recettes de là-bas et sur les fêtes qui étaient célébrées. À l'école, j'ai cherché dans des livres l'histoire de ce pays et sa géographie. Tu vois, le maître m'a permis de connaître le pays qui a vu naître ma famille. Je suis français mais mon arrière-grand-père était tamoul. Et, à l'époque, le pays s'appelait Ceylan. Quand j'ai présenté le pays, j'étais heureux de parler de mes racines.

Nous avons fait une exposition et un grand repas. J'avais apporté des photos d'éléphants qui participaient à la fête de Kandy³⁸ et Maman avait confectionné des kottus rotis³⁹. En tout, nous avions des plats de quatorze pays préparés par les parents. Tu te rends compte! Dans la classe, il y avait des familles venant d'Afrique, d'Asie, du Sri Lanka,

de l'Europe et on ne le savait pas.

À la fin de l'année, on a écrit sur le 'Livre des finissants'⁴⁰ et on a parlé de notre fête. Chacun a mis un mot en demandant aux futurs élèves de refaire une expérience comme celle-ci parce que, c'est sûr, on s'en souviendra toute notre vie.

La fierté de Kaïden se lisait dans ses yeux et sa joie était très communicative. Quand une culture s'affirme dans une classe, c'est assurément un enrichissement mutuel qui s'opère!

Dans nos sociétés marquées à la fois par un brassage culturel sans précédent et par le repli identitaire d'individus en proie à la peur de l'autre, cette reconnaissance des diversités fut une belle occasion pour les élèves de retrouver leurs racines et de célébrer la rencontre des cultures.

Cette proposition de 'vivre la diversité' pour affronter les mixités du monde contemporain est importante. Gageons que ce temps de partage a permis à chacun – grands et petits – de découvrir que c'est dans l'humanité de l'Autre que la nôtre prend tout son sens.

³⁵ Andrée Chedid, (1920-2011) est une femme de lettres, nouvelliste, auteur de théâtre et poétesse française d'origine syro-libanaise.

³⁶ La citation est tirée de son introduction au recueil de nouvelles *Derrière les visages*, Flammarion, 1978, p. 2.

³⁷ Élève de CM2

³⁸ La Perahera – fête de la dent sacrée de Bouddha – se déroule chaque été à Kandy, capitale religieuse du Sri Lanka.

³⁹ Pain avec œuf, légumes, oignon, épices et viande.

⁴⁰ Livre écrit par les élèves de CM2 (ils finissent la scolarité à l'école primaire) pour les futures générations qui fréquenteront cette classe.

Hervé⁴¹, le maître de Kaïden

Tous les élèves de la classe sont partis huit jours au pays d'Arles. Nous avions travaillé ce projet depuis le début de l'année pour connaître l'histoire de la Provence à travers ses sites archéologiques et quelques-uns de ses grands hommes : Nostradamus, A. Daudet, F. Mistral et R. Char et pour découvrir ces paysages lumineux des Alpilles qui ont tant inspiré Van Gogh et Gauguin. Pour ces jeunes, plus habitués aux sirènes de la ville, à la vision des trottoirs étroits et au brassage culturel, cette semaine fut vécue dans un premier temps comme déstabilisante : entre les enquêtes, les interviews et les recherches...un temps pour le silence était instauré!

D'abord vécu comme un 'temps' pour s'ennuyer, il fut assez vite remplacé par le 'temps' pour admirer le ciel étoilé, découvrir la beauté des paysages, diversifier les bruits, sentir les odeurs de la terre, du thym et des pins, créer des liens entre le vécu de ces journées et les œuvres artistiques découvertes. Cette écoute de la vie a entraîné une réflexion sur soi-même. Le temps de silence est devenu 'temps' pour se comprendre et mieux se connaître. Puis, il s'est transformé en 'temps' pour aller à la rencontre de l'autre, partager les découvertes avec lui et souhaiter travailler ensemble. De retour en classe, ils m'ont demandé de privilégier chaque jour un temps de silence-rencontre. J'étais heureux de cette recherche d'intériorité et de cette volonté d'ouverture. J'étais heureux de ces premiers pas vers le désir d'aller vers l'Autre.

En permettant à ses élèves de se laisser 'apprivoiser' par le silence, Hervé venait de leur proposer ce temps d''Être' et d''Être avec l'Autre' si bien décrit par Gaston Bachelard : « Nous vivons endormis dans un Monde en sommeil. Mais, qu'un 'tu' murmure à notre oreille, et c'est la saccade qui lance les personnes : le 'moi' s'éveille par la grâce du 'toi'⁴² ». En aidant chaque jeune à être à l'écoute de la vie et de 'sa' vie, nous l'invitons à aller 'découvrir' l'autre dans la richesse de sa différence. Et, c'est en favorisant ces temps que l'école deviendra « le lieu d'initiation de ce chemin d'humanité ⁴³ ». « Nous ne commençons pas par être un "moi-je" mais par être un nœud de relations dans un espace humain primordial où nous habitons tous ensemble⁴⁴ ». Alors, aujourd'hui, et beaucoup plus qu'hier l'enseignant devra privilégier cette mission d'éducateur : « Être un passeur de savoirs, de compétences et d'humanité⁴⁵ ».

Pourrions-nous dire que les quatre enseignants de ces jeunes furent des passeurs de savoirs et d'humanité? Assurément. Cette volonté de proposer des activités qui vont favoriser chez chaque élève le désir de développer son excellence personnelle - avec et pour les autres - est une démarche porteuse de sens. Le sourire radieux des enfants et leurs paroles en sont les témoignages.

⁴¹ Professeur des écoles.

⁴² Gaston Bachelard, Préface à *Je et Tu* de Martin Buber, Paris, Aubier, 1969, p. 8.

⁴³ Maurice Bellet, cité par Paul Malartre dans *Est-il encore possible d'éduquer?*, Paris, Les éditions de L'atelier, 2007, p. 110.

⁴⁴ Id., cité par Malartre dans Est-il encore possible d'éduquer?, op.cit., p. 111.

⁴⁵ Être professeur dans l'enseignement catholique, Texte d'orientation approuvé par le Comité national de l'enseignement catholique le 6 juillet 2007, Paris, Ed SGEC Imprimerie De Montligeon. 2007, p. 6.

Vivre 'autrement' le métier d'enseignant-éducateur

La venue annuelle d'Ibrahim dans les écoles de Gironde fut le résultat de la recherche de Sébastien, professeur des écoles stagiaire. En plus des stages pédagogiques institutionnels, les étudiants devaient effectuer un stage d'une semaine en 'milieu extraordinaire'. Ce stage, inscrit dans le projet pédagogique du Centre de Formation, était, pour eux, l'occasion de vivre 'autrement' ce temps d'initiation au métier d'enseignant-éducateur. Prévenus dès la première année, ils devaient prospecter pour découvrir, seul ou à plusieurs, un lieu d'apprentissage 'différent' de ceux qu'ils connaissaient et créer leur 'cahier des charges'. Situé une semaine avant les vacances de février, ce stage – pouvant être prolongé pendant le temps de vacances – leur a permis de découvrir des 'trésors' d'apprentissage : aide à la scolarisation des enfants dalits⁴⁶, des enfants Touaregs⁴⁷ du Mali, accompagnement de jeunes représentant différents groupes ethniques en Guyane, participation au travail des antennes mobiles⁴⁸ pour les gens du voyage ou à une classe itinérante pour les enfants d'un cirque, accompagnement des 'blouses roses' dans les hôpitaux, écoles à projets spécifiques, animations d'ateliers pédagogiques dans des structures spécialisées en France ou en Europe.

Pour chaque étudiant-e, le vécu de ce stage et le temps de présentation des différents stages effectués furent des moments 'forts' dans leurs années de formation. Une phrase d'Albert Jacquard peut refléter cette intensité ressentie lors de ces retours de stage : « Les cheminements intérieurs de chacun ont pu

féconder les réflexions des autres et être fécondés par elles⁵⁰ ».

À la fin de leurs deux années de formation, de nombreux projets à long terme furent imaginés dont celui d'un partenariat entre les écoles de Gironde et l'école des sables. Ce stage au Mali a permis des correspondances épistolaires entre les élèves et le parrainage de nombreux enfants Touaregs. Mais, il a surtout permis la découverte des cultures et la prise de conscience de la richesse de chacune de ces cultures. En relisant la phrase d'Éric Emmanuel Schmitt: « Quelque part, mon vrai visage m'attend ! ⁵¹ », je suis sûre que, pour chacun et chacune de ces étudiants, leur stage et ce retour de stage furent une étape importante sur le chemin de leur vie. À présent enseignants, ils auront peut-être à cœur de proposer à cette génération montante un temps d'écoute pour permettre à chaque jeune de se re-découvrir, de prendre le risque d'être soi-même, de 'se' dire et de partager.

⁴⁶ Personnes appartenant à la caste des intouchables en Inde. Gandhi leur avait donné le nom de Harijan (enfants de Dieu). Le Père Ceyrac, jésuite, avait créé un mouvement : 'les mains ouvertes' pour accueillir et scolariser les enfants.

⁴⁷ Création par Ibrahim et son frère de 'l'école des sables' pour accueillir et scolariser les enfants Touaregs pendant six mois. Les autres mois, les enfants revenaient vivre avec leur famille.

⁴⁸ Camion-école pour les communautés pratiquant un mode de vie itinérant.

⁴⁹ Les Blouses roses interviennent auprès des enfants hospitalisés. Voir le livre d'Éric-Emmanuel Schmitt, *Oscar et la dame en rose*, Paris, Ed. Albin Michel, 2009.

⁵⁰ Albert Jacquard, *Mon Utopie*, Paris, Livre De Poche, 2018, p. 61.

⁵¹ Éric-Emmanuel Schmitt, *La nuit de feu*, Paris Albin Michel, 2015, p. 39.

C'est assurément le défi de l'école de demain : rester un lieu privilégié au service de l'intelligence où l'enfant va apprendre à échanger, à s'ouvrir à l'autre et à avancer avec lui pour découvrir la vie et la comprendre. « L'intelligence n'est pas quelque chose que l'on reçoit mais quelque chose que l'on construit ⁵² » aimait répéter Albert Jacquart. À sa façon, Alexia apportait sa réponse : « J'apprends avec les autres et grâce aux autres parce que je suis différente d'eux ».

En transformant la réussite en 'capacité à l'emporter dans les compétitions', la société d'aujourd'hui a tendance à oublier que le processus d'apprentissage se nourrit des interactions de l'apprenant avec les autres apprenants. Alors, « vingt fois sur le métier [remettons notre] ouvrage⁵³ » et accompagnons les changements de notre société en abandonnant cet esprit de compétition acharnée qui détruit l'imaginaire et en reconnaissant l'importance de la complémentarité et de la collaboration.

L'enjeu est important car ce n'est plus à l'école mais à travers ce que les écrans leur présentent que ces jeunes entrevoient le monde. Internet peut leur apprendre à découvrir de belles rencontres interculturelles et intergénérationnelles et à alimenter leur regard et leur imaginaire en s'ouvrant vers de nouveaux 'possibles'. Mais le bouleversement profond des sociétés, provoqué par cette révolution numérique peut les orienter vers des situations qui les installeront dans une société 'standardisée' et qui les entraîneront vers la passivité. Lors de conférences ou de rencontres, Albert Jacquard reprenait plusieurs fois cette phrase : « Mieux vaut une réussite solidaire qu'un exploit solitaire ». C'est certainement une des clés qui favorisera 'la promotion de l'humain contre toutes les formes d'inhumanité qui nous envahissent'54!

Aidons les jeunes à savoir prendre des distances avec 'l'immédiateté'. Donnons-leur des outils pour les aider à démonter les discours volontairement erronés, les informations ou les accusations calomnieuses, sinon, ils deviendront des proies faciles pour des leaders qui souhaiteront les manipuler ou... les abîmer.

Privilégions les démarches favorisant leur esprit critique à travers le questionnement et l'élaboration d'un raisonnement adapté à chaque situation nouvelle⁵⁵ et valorisons l'esprit de dialogue et le décentrement de soi pour leur apprendre à s'engager vers l'autre. « Cette nouvelle humanité qui est en train de naître doit être une humanité de débat⁵⁶ » affirme Boris Cyrulnick.

⁵² Albert Jacquard, *La vraie intelligence*, https://www.youtube.com/watch?v=DpzRONla_RU, consulté le 27 mai 2010.

⁵³ Nicolas Boileau, L'art poétique, Imprimerie Delalain, 1815.

⁵⁴ Il s'agissait de la thématique fondamentale sur laquelle portait le colloque *Interculture : analyses, défis et propositions à échelle globale. Contributions, réseaux, spécificités de contextes de langue française,* Université Roma Tre, 8-9 novembre 2018.

⁵⁵ Projet d'ajustement et de clarification des programmes pour le cycle 3, Conseil Supérieur des programmes, Ministère Education Nationale, France, p. 134.

Alors, aujourd'hui plus qu'hier, il nous faut miser sur une forme de résistance créatrice!

Résister en valorisant le langage incluant tous les phénomènes d'expressions verbales ou non verbales car il nous permet de communiquer avec le 'différent' de nous. Charlène – 5 ans – était ravie de nous initier à la langue des signes apprise dans sa classe maternelle pour nous aider à communiquer avec les 'personnes qui ne pouvaient pas parler'. Avec ce langage, il nous faut 'entendre' avec les yeux et comprendre une autre 'parole' qui s'exprime par le corps.

Résister, en accompagnant ces jeunes dans une maîtrise de la langue car si les mots précis leur manquent, c'est le sens qu'ils donneront au monde qui pourra devenir obscur. Et, s'ils ne peuvent s'exprimer avec les mots, ils le feront avec la force. La violence actuelle traduite dans certaines situations pourrait être liée à cette incapacité de mettre en 'mots' leur pensée⁵⁷.

Résister en proposant la valorisation de la langue nationale et des langues véhiculaires – menacées par la mondialisation – comme transmission des valeurs sur lesquelles la pensée pourra s'enraciner, grandir, s'affirmer et s'enrichir. Ces langues régionales ou minoritaires font partie du patrimoine culturel mondial : « Notre monde est une synchronie de cultures dont la coexistence et la pluralité forment l'humanité⁵⁸ ».

Résister en misant sur cet esprit de dialogues des cultures exprimé par le terme de 'Francopolyphonie'⁵⁹. Pour Stélio Farandjis⁶⁰ – qui fut le premier ou l'un des premiers à utiliser ce terme – la langue française est une expression d'âme collective, « un idéal de symbiose culturelle, d'inter-cultures et de dialogue de cultures », [une] « convivialité organisée, voulue, des langues partenaires de la francophonie⁶¹ ». Chaque identité culturelle et linguistique est importante et la reconnaissance de chacune est un rempart contre une tendance actuelle qui vise la déshumanisation. « La francophonie est un mode de pensée et d'action : une certaine manière de poser les problèmes et d'en chercher les solutions⁶²» aimait affirmer Léopold Sédar Senghor, qui ajoutait immédiatement après : « La francophonie ne s'oppose pas, elle se pose pour coopérer ».

⁵⁶ Boris Cyrulnick, Edgar Morin, *Dialogue sur la nature humaine*, La tour d'Aigues, Ed. De l'aube, 2010, p.45.

⁵⁷ Alain Bentolila, *Tout sur l'école*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 20.

⁵⁸ Rapport mondial de l'UNESCO Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel, Paris, Ed UNESCO, 2010, p. 3.

⁵⁹ Stélio Farandjis, « De la francophonie à la Francopolyphonie : un chemin de solidarité », dans *La langue française au risque des cultures, op. cit,* p. 98. Farandjis propose trois significations au mot 'francophonie' : 1) L'ensemble des personnes qui parlent le français, 2) L'organisation internationale, 3) La francopolyphonie - un idéal de symbiose culturelle.

⁶⁰ Id., Secrétaire général du Haut Conseil de la Francophonie (1984-2001).

⁶¹ *Id.*, « Comment dans la cacophonie des cultures, la Francopolyphonie contribue-t-elle à créer une symphonie capable de faire surgir dans le cœur des hommes la 'Parole libératrice' », dans *La langue française au risque des cultures, op. cit.*, p. 178.

⁶² Léopold Sédar Senghor, « L'esprit de la francité », *La bataille des langues*, « Manière de voir » n° 97, *Le Monde diplomatique*, février mars 2008.

« Il y a des frontières que la mondialisation n'a pas le droit d'abolir. Ce sont celles qui nous permettent de passer d'une culture à une autre, qui nous apprennent qu'il n'y a pas une langue, mais des langues, que l'universalité de l'homme s'incarne dans le particulier, et que nous devons conserver cette richesse comme l'un des biens les plus précieux de l'humanité⁶³ ».

Alors, multiplions les occasions pour célébrer cette rencontre des cultures et le dialogue des religions et montrons que les valeurs qui nous rassemblent

sont plus fortes que ce qui peut nous séparer!

Ibrahim, Kaïden et Antonella furent à l'origine de rencontres importantes pour les enfants et les adultes. À travers la langue française, ce furent autant de regards différents, de valeurs et de projets qui ont pu naître, vivre et s'enrichir des apports des autres cultures : « La Francophonie, c'est cet Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre : cette symbiose des 'énergies dormantes' de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire⁶⁴ ».

« Nous avons beaucoup de choses à faire car nous voulons nous sentir responsables de demain » affirmait Diane. Elle reprenait, à sa façon, ce que Pierre Rabhi écrivait : il nous faut « prendre conscience de notre inconscience, de notre démesure écologique et sociétale et réagir⁶⁵ ». Les enfants de cette génération fourmillent d'idées et de solutions innovantes pour construire le monde de demain : il faut sauver la planète en « arrêtant de couper les forêts et en protégeant les arbres car les animaux n'ont plus de refuge » (Andréa). Il faut nettoyer la nature: « À l'école, on passe dans la cour avec un sac poubelle. C'est pas top ! parce qu'il est en plastique ! mais on ramasse tous les objets par terre. Mais il faut le faire partout : y'a plein de choses par terre quand les gens nettoient leur voiture ! ». « On jette trop de papiers ! Il faut inventer 'une imprimante qui recycle les vieux papiers» (Alexia). « L'eau est plus précieuse que le plus gros des diamants » (Diane). Les ordinateurs ? « C'est pas trop bon pour la nature ! Après, c'est bien pour nous parce qu'ils nous aident à découvrir plein de choses mais ils nous polluent aussi…il faut se limiter » (Andréa).

Dépositaires du trésor collectif, ils veulent l'enrichir pour les générations suivantes.

À nous de leur permettre de construire cette terre de partage et de solidarité pour demain. « Je voudrais que tout le monde puisse avoir une famille : des personnes qui prennent soin les unes des autres et qu'on apprenne beaucoup de langues pour discuter avec les autres⁶⁶ ».

⁶³ Jacques Chirac, Président de la République, Déclaration sur l'action de la France pour la défense de la diversité culturelle, Paris, 2 février 2003.

⁶⁴ Léopold Sédar Senghor, « Le français, langue de culture », *Esprit*, nouvelle série, n°11, novembre 1962, p. 844.

⁶⁵ Pierre Rabhi, La convergence des consciences, Paris, Ed. Le Passeur, 2016, p. 7.

⁶⁶ Charlène. Dans les langues à apprendre se retrouvait la langue des signes.

À eux de nous entraîner dans la formidable énergie qu'ils déploient actuellement pour bâtir un monde meilleur. Dans son film documentaire⁶⁷, le réalisateur Gilles de Maistre part aux coins du monde à la rencontre des enfants qui se battent pour leurs convictions et mènent déjà avec force et courage le combat contre la pauvreté, l'injustice ou la catastrophe écologique. On y découvre José Adolfo, qui a créé une banque 'associative' pour les enfants ; Peter, qui défend les enfants face aux employeurs ; Arthur, qui effectue des maraudes auprès des SDF ; Aïssatou, qui se bat contre le mariage des fillettes ; Heena, qui informe les enfants des rues de leurs droits... Ils ont tous mis en place des projets extraordinaires.

Le chemin est encore long pour que tous les enfants du monde aient droit au même bonheur, au même regard positif et au même respect⁶⁸. En 1989, les responsables politiques de 195 états se sont engagés à construire un monde digne des enfants. La Convention internationale des droits de l'enfant voyait le jour.

À nous, à présent, de reconnaître et faire reconnaître l'inclusion comme source d'humanité et de richesses pour la société toute entière.

BIBLIOGRAPHIE

Assarid, Moussa Ag, *Y'a pas d'embouteillage dans le désert*, Paris, Ed. Presse de la Renaissance, 2006.

Bentolila, Alain, Tout sur l'école, Paris, Ed. Odile Jacob, 2004.

Buber, Martin, *Je et Tu*, Aubier philosophie, Préface faite par Gaston Bachelard. [*Ich und Du*, 1923].

Boileau, Nicolas, L'art poétique, Imprimerie A Delalain, 1815.

Chedid, Andrée, Derrière les visages, Paris, Ed. Flammarion, 1992.

Colloque *La langue française au risque des cultures*, organisé à la Maison de l'Unesco, Paris, Echanges Internationaux, 1995, Paris, Imprimerie « les échanges Internationaux ».

Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989, https://www.haut-conseilegalite.gouv.fr/IMG/pdf/conv_droit_enfant.pdf, consulté le 8 decembre 2020.

Cyrulnick Boris ; Morin Edgar, *Dialogue sur la nature humaine*, La Tour d'Aigue, Ed de l'aube, 2010.

Dolto, Françoise, La cause des enfants, Paris, Ed. Robert Laffont, 1985.

Farandjis, Stélio, *Francophonie fraternelle et civilisation universelle*, La Garenne Colombes, Ed de L'Espace Européen, 1991.

⁶⁷ Film documentaire *Demain est à vous*. Réalisation en 2019. Sortie en 2020. Bande annonce du film : https://www.youtube.com/watch?v=13scJC_3Y1w.

⁶⁸ Convention internationale des droits de l'enfant, Convention des Nations-Unies du 20 novembre 1989.

Être professeur dans l'enseignement catholique, Texte d'orientation approuvé par le Comité national de l'enseignement catholique le 6 juillet 2007, Paris, Ed SGEC Imprimerie De Montligeon. 2007.

Guéritte-Hess, Bernadette ; Romier, Marie-Céline ; Causse-Mergui, Isabelle, Les maths à toutes les sauces, Paris, Ed. Le Pommier, 2019.

Hulot, Nicolas, avec le comité de veille écologique, *Pour un pacte écologique*, Paris, Ed. Livre De Poche, 2007.

Jacquard, Albert, Mon utopie, Paris, Ed. Livre De Poche, 2018.

-, *La vraie intelligence*, https://www.youtube.com/watch?v=DpzRONla_RU, consulté le 10 décembre 2020.

Malartre, Paul, Est-il encore possible d'éduquer, Paris, Ed. L'atelier, 2007.

Ministère de l'Education Nationale, Projets d'ajustement et de clarification des programmes,

https://www.education.gouv.fr, consulté le 10 décembre 2020.

Rabhi, Pierre, La convergence des consciences, Paris, Ed. Le Passeur, 2016.

Schmitt, Éric-Emmanuel, La nuit de feu, Paris, Ed. Livre De Poche, 2017.

-, Oscar et la dame rose, Paris, Ed. Livre De Poche, 2006, Scolaire / Universitaire.

Senghor, Léopold Sédar, « La francophonie comme culture », Revue *Études littéraires*, 1968, 1(1), p. 131-140.

-, « L'esprit de la francité », *La bataille des langues*, « Manière de voir » n° 97, *Le Monde diplomatique*, février-mars 2008.

Senghor, Léopold Sédar, « Le français, langue de culture », *Esprit*, nouvelle série, n°11, p. 837-844.

Wolfinger, Emily; Mac Crindle, Marck, *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*, Sydney, University of New South Wales Press, 2009.

Philippe Hamon¹

Littérature, mélange, identité

ABSTRACT

Les spécialistes de la francophonie s'intéressent surtout aux manifestations orales, contextualisées, historicisées, dialoguées de la communication en français. Mais la littérature (écrite, différée, hors contexte) pose des problèmes spécifiques à l'analyse, et les notions de mélange et d'hybridité y sont mises en œuvre de façon originale. Toute littérature est polyglossie.

MOTS-CLÉS: Mélange, Hybridité, Identité, Roman, Fin-de-siècle

Francophonie specialists are particularly interested in oral, contextualised, historicized, dialogued manifestations of communication in French. However, (written, differed, out of context) literature causes specific problems to the analysis, and the notions of 'mixing' and 'hybridity' operate there in an original way. All literature is polyglossia.

KEYWORDS: Mixing, Hybridity, Identity, Novel, Fin-de-siècle

À lire les réflexions des spécialistes de la francophonie (dont je ne fais pas partie, à mon grand regret) on est frappé de la récurrence de deux questions, ou de deux notions, ou de deux concepts, ou de deux problématiques qui reviennent associées avec insistance sous des formulations différentes et avec des valeurs différentes: la notion de *mélange* d'une part (avec ses préfixes de prédilection: trans-, inter-, poly-, intra-, pluri- notamment, et ses variantes ou synonymes : hybridation, métissage, créolisation, interférence culturelle, substrat, emprunts, contamination de langues etc.), et la notion d'identité d'autre part (d'une langue, d'une communauté, d'un groupe, d'une culture etc.). Deux notions chargées de valeurs implicites souvent contradictoires (tantôt positives, tantôt négatives), deux notions floues, redoutables, particulièrement difficiles à penser, à articuler l'une avec l'autre, à problématiser. Je voudrais simplement proposer quelques remarques générales « autour » de ces deux notions, en les centrant sur deux objets : celui d'une pratique langagière d'une part, la littérature (l'identité de la France, on l'a souvent dit, serait d'être une « nation littéraire² »), et celui d'un moment historique particulier, la deuxième moitié du dix-neuvième siècle en France.

¹ Professeur émérite à l'Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III. E-mail : <philippe-hamon1@aliceadsl.fr>.

² Voir Priscilla Parkhurst-Ferguson: *La France, nation littéraire*, trad.fr. Bruxelles, Labor, 1991.

1. La littérature comme métissage

Si l'essence de la littérature semble bien être d'explorer toutes les « possibles » du langage (Valéry), possibilités syntaxiques, sémantiques, rhétoriques, graphiques, phonétiques etc., toute œuvre sera également par essence métissage, mélange, hybridation. D'abord *historiquement*: dans la moindre phrase française la plus banale, comme « il s'est assis sur le divan » ou « les jolis bijoux de la marquise » ou « il a posé sur la table un bouquet de chrysanthèmes » se trouvent coexister des mots d'importation de différentes langues qui se sont accumulés au cours des siècles, telle le breton (bijou), le latin (table, poser, s'asseoir), le grec (chrysanthème), le scandinave (joli), le germanique (marquise, bouquet), le persan (divan). Toute langue, et donc toute œuvre littéraire, est polyglotte par accumulation de strates successives, toute langue est un musée, un conservatoire de nombreuses langues.

Ensuite synchroniquement : toute langue, toute œuvre littéraire est la juxtaposition de parlures contemporaines simultanées (ne serait-ce que celle de ces deux langues opposées entre lesquelles il faut choisir, la langue orale et la langue écrite), la juxtaposition de divers jargons, argots populaires, langages techniques et idiolectes des diverses professions du moment : Villon écrit des ballades en argot des truands, Rabelais mélange avec jubilation latin de cuisine, français, patois, argots, comme Hugo dans des passages entiers de ses romans (Le Dernier jour d'un condamné, Les Misérables), les Goncourt publient avec Germinie Lacerteux un livre qui « vient de la rue » (Préface, 1864), Zola écrivant L'Assommoir (1877) veut faire une œuvre « philologique » en « coulant dans un moule très travaillé la langue du peuple» (*Préface*), Balzac retranscrit phonétiquement pendant de longues pages l'accent allemand de ses banquiers, le roman est envahi depuis Théophile Gautier par « les expressions de rapin » (reproche que fait Sainte-Beuve aux Goncourt) et par les langages techniques des diverses sciences. C'est le reproche que fait Brunetière à Zola et à tout le roman naturaliste depuis Flaubert, critiquant ce dernier parce qu'il « ne parlera d'art qu'en termes d'atelier, comme de chasse qu'en termes de vènerie³ ». Ce mélange des langues et idiomes peut se faire sur le modèle de la fusion, de la juxtaposition, de la mosaïque⁴, de la citation ou de l'emprunt ponctuel, ou sur

³ Ferdinand Brunetière : « L'érudition dans le roman » (1877), repris dans *Le Roman naturaliste* (1883), Paris, Calmann-Lévy, Nouvelle édition, 1892, p. 43. Charles Le Goffic écrit également, dans *Les Romanciers d'aujourd'hui* (Paris, Vanier, 1890, p. 26) à propos de Rosny : « M.Rosny fait un abus déplorable de sa science. Si l'on ne connaît pas la chimie, la physique, la statique, la balistique et la cryptologie, il est bien malaisé de l'entendre. Sa phrase, endimanchée de ces gros termes, a les allures solennelles et gourdes des phrases d'instituteur ». Nombreux sont les néologismes faits d'emprunts aux diverses sciences. Ainsi Emile Hennequin veut créer une « esthopsychologie », une « critique scientifique » appliquée à la littérature et fondée sur la collaboration de « trois sciences, l'esthétique, la psychologie et la sociologie (*La Critique scientifique*, Paris, 1888).

⁴ La métaphore de la mosaïque, on le sait, a souvent été employées par les écrivains pour décrire leurs œuvres. Voir Balzac (*Préface* à *Une fille d'Eve*), Lucien Dallenbach : *Mosaïques* (Paris, Seuil, 2001), Jeannine Guichardet : *Balzac-Mosaïque* (*Cahiers Romantiques*, n°12, 2007, Presses de l'Uni-

celui de la transposition, notamment d'une transposition épistémique des discours du savoir : selon Michel Serres, toute œuvre littéraire serait non la simple *citation* ponctuelle, mais la « traduction » globale et structurelle d'un autre discours localisable dans les sciences exactes de son temps. Ainsi Zola, selon lui, « traduirait » les théories de la thermodynamique de Carnot (entropie etc.) en écrivant ses Rougon-Macquart⁵. Là où la science « pense en ordre et séparément [...], a peu de mémoire », la littérature, elle, est « noyée dans la multiplicité des mélanges⁶ ». Il serait peut-être intéressant d'essayer d'élaborer une typologie des mélanges : le « melting pot » (les éléments constitutifs sont indifférenciables), n'est sans doute pas le « salad bowl » (les éléments constitutifs restent identifiables, mais ne forment pas une composition), ou la « mosaïque » (les éléments constitutifs forment une composition identifiable), ou la « dominante » (un élément du mélange domine les autres). Les mots « chimère » ou « monstre », qui désignent des êtres hybrides, si fréquents en littérature (voir le poème en prose de Baudelaire « Chacun sa chimère »), sont communs à plusieurs disciplines non littéraires.

Ensuite encore *rhétoriquement*: si toute langue est catachrèse (une langue n'est pas une nomenclature de « mots justes » ajustés terme à terme aux éléments de la réalité; pour le linguiste, le mot « propre » ou le mot « juste » n'existent pas), la rhétorique également est là pour pratiquer ses interférences sémantiques et lexicales, pour employer un mot pour un autre, pour brouiller, déplacer et mettre en mouvement et en contamination les lexiques, pour « transférer » et « transporter » (c'est le sens étymologique du mot « métaphore », qui désigne la figure-reine de la littérature) le sens.

Enfin pragmatiquement: toute œuvre est, en acte, dialogale, polyphonique (un théoricien de la littérature comme Bakhtine en fait, on le sait, l'essence de l'œuvre littéraire), « écho » d'un autre discours, tout mot est la réponse à un autre mot antérieur ou synchronique avec lequel il dialogue implicitement, car écrire c'est entrer en intertextualité. Dire, c'est contre-dire. C'est aussi entrer dans ce carrefour d'absences qu'est toute communication différée (personne n'est là pour personne), c'est se dédoubler et se démultiplier en plusieurs images de soi et énonciations mêlées coexistantes et différenciées, comme on le voit dans de nombreuses postures d'énonciation dédoublées comme l'allusion, la dénégation, la prétérition, le pastiche, la parodie ou l'ironie, et dans l'usage que font tant d'écrivains (de Stendhal à Gary ou Pessoa) de pseudonymes et d'hétéronymes. « Je est un autre » dit Rimbaud. « Je suis l'autre » écrit Nerval en marge de l'un de ses portraits photographiques. Écrire, c'est se regarder

versité Blaise Pascal). C'est le titre d'un journal du début des années 1870 : « La Mosaïque, revue pittoresque illustrée de tous les temps et de tous les pays ».

⁵ Michel Serres, *Feux et signaux de brume, Zola* (Paris, Grasset, 1975). Voir aussi les essais de Michel Serres sur Jules Verne, et la série de ses trois *Hermès* (*La Traduction, L'Interférence, La Communication*).

⁶ Michel Serres, entrée « Sciences exactes et Littérature » dans *Dictionnaire historique, thématique et technique des Littératures* (Paris, Larousse, 2 volumes, 1986).

écrire, c'est faire coexister l'écrivant et le lecteur, c'est se diviser, « se retrancher » (Mallarmé). On peut donc dire que toute œuvre est « étrangement » (voir le concept d'ostranenie des formalistes russes, de Chklovski), est polyphonie et polyglossie, métissage et métissée. Et paradoxalement on peut avancer que toute langue est en même temps colonisée (par des emprunts à d'autres langues), coloniale (autoritaire, elle impose ses règles et sa grammaire, elle serait même « fasciste » selon Barthes) et post-coloniale: écrire, pour tout écrivain, c'est écrire après, c'est lutter contre des auteurs-autorités (comment écrire après Rimbaud, Proust, Céline, Joyce...?), c'est lutter contre l'angoisse de l'influence (H. Bloom, 1973), c'est essayer de se décoloniser. Ajouter un adjectif épithète à la littérature (littérature « coloniale », « orientaliste », « engagée », « post-coloniale », « féminine », « française », « francophone », « populaire » etc.) c'est immédiatement la dénaturer en la restreignant. Le seul adjectif qui lui conviendrait, ce serait de dire (avec Proust) que toute œuvre littéraire est « étrangère », est comme rédigée dans une sorte de langue « étrangère ».

1.2. Impensable identité

Une petite parenthèse : l'identité conçue comme une fixité, une permanence et une essence stable, est peut-être un concept impensable, d'ordre métaphysique. Elle n'est peut-être pensable que si on la déconnecte de toute définition de la littérature ou de la culture, et qu'on l'appréhende du strict point de vue de la finalité d'une action pratique, soit biologique (rechercher l'ADN, des empreintes, faire une greffe etc.) soit juridique (on « décline son identité » en montrant une « carte d'identité »). Et « décliner une identité », c'est se livrer à deux opérations sémiotiques, celle d'une mise en liste d'une part qui consiste à faire une description : âge, taille, signes distinctifs, image (photo, empreinte), et / ou celle d'une mise en récit d'autre part : on raconte des origines, une naissance, des ascendants (on sait qui on est en sachant d'où on vient). Ces deux opérations permettent alors une action et une identification (juridique, médicale etc.).

Ou alors, au contraire, la notion d'identité serait-elle pensable si on en faisait un pur synonyme de la notion de culture ? Mais on ne fait alors que déplacer la difficulté, car comment définir une culture ? Un patrimoine acquis par accumulation ? Individuel ou collectif ? Un ensemble de choses concrètes (des objets, des œuvres d'art, des lieux) ou un système immatériel et réajustable de valeurs, une axiologie, un ensemble de positivités et de négativités formant norme ? L'association en un moment historique, selon certains philosophes, des *miranda* (tout ce que je dois admirer) des *agenda*

⁷ Selon Proust, on le sait, la meilleure façon de se libérer du joug des grands écrivains qui vous ont précédé, c'est de les pasticher, et d'éviter ainsi, en les copiant volontairement, de les imiter involontairement. Le pastiche, c'est la ruse, la guérilla de l'écrivain contre ses colonisateurs qui ont, déjà, envahi son territoire.

(tout ce que je dois faire) et des credenda (tout ce que je dois croire)?8

Ou pensable uniquement si on l'identifie avec la seule notion de littérature (voir la France « nation littéraire », etc.), la littérature elle même conçue comme un synonyme de culture telle que je viens d'en donner une définition (je dois acheter et lire Flaubert, je dois croire à ce que dit Flaubert, je dois admirer Flaubert)? Mais si identité littéraire il y a, elle ne saurait coïncider qu'avec un individu particulier identifiable : il suffit que je lise quelques mots d'un texte pour que je reconnaisse Racine, ou Verlaine, et que je ne les confonde pas avec Proust ou avec Mallarmé. La question de l'identité buterait alors sur cette contradiction inscrite au cœur de la pratique littéraire : comment être soi, être différent, être un individu unique, être identifiable en faisant œuvre de style (« le style c'est l'homme »), à l'intérieur du langage qui est métissage, mélange, hybridation, dépersonnalisation, indifférenciation, propriété collective ?9 Ét surtout si on définit l'œuvre littéraire comme polyphonie de discours mélangés et hétéroclites, comme « traduction » (M. Serres) d'autres discours ? Et où est l'identité d'un Flaubert, dans l'écriture sèche et blanche d' « Un cœur simple », ou dans l'écriture épique et flamboyante de *Salammbô* ? De plus, ce qui complique toute réflexion sur le fait littéraire, seule une littérature écrite, fixée par l'écriture, fixée par des institutions, pourrait avoir une fonction identitaire : les œuvres des littératures orales (contes, légendes, mythes, proverbes...) sont toujours, elles, des œuvres instables, anonymes, réajustables, variables et à variantes, jamais fixées.

2. Un moment historique

Ce moment est celui où toutes ces trois notions (identité, culture, littérature), dont on ne sait trop parfois, on vient de le voir, si elles sont contradictoires, ou incompatibles, ou complémentaires, ou au contraire quasi-synonymes et interchangeables, paraissent comme concentrer l'attention des contemporains, devenir problématiques. Ce moment coïnciderait approximativement, en France, avec la deuxième moitié du dix-neuvième siècle. Cette période pourrait être caractérisée comme une difficulté à penser

⁸ Un des premiers théoriciens à avoir esquissé de façon originale une typologie des cultures (définies en termes saussuriens comme des *systèmes*) est le sémioticien russe de l'école de Tartu Iouri Lotman.

⁹ Les premières réflexions sur le *style*, défini comme originalité radicale et différenciation absolue et identitaire d'un individu (*le* style de tel écrivain, par opposition *aux* styles, conçus aux époques classiques comme panoplie de niveaux et de recettes d'adaptations à des sujets et à des publics) apparaissent à la fin du dix-huitième siècle (Buffon, Beccaria, Mauvillon) dans le sillage de la montée en valeur des notions d'individu, de sujet, d'originalité, de différenciation, de personne et de personnalité et se poursuit au dix-neuvième siècle (Ernest Hello, *Le Style*, 1861). Une science du style, la *stylistique*, se constituera dans les dernières années du dix-neuvième siècle (Ernst Berger, Charles Bally). Non sans ambigüités: peut-on faire une *science* (qui ne traite que de généralités) de l'individuel? Pour une approche non strictement littéraire de cette notion de style, voir le livre important de Gilles-Gaston Granger: *Essai d'une philosophie du style* (Paris, A.Colin, 1969).

la convergence conflictuelle entre identité et mélange, comme celle d'une inquiétude grandissante à l'égard, notamment, des formes les plus diverses d'une mondialisation qui viendrait, selon certains, effacer et brouiller les différences, les spécificités, les particularismes dans tous les domaines (politique, idéologique, esthétique, économique). « Bien coupé, mal cousu » est le titre d'un chapitre des *Misérables* de Hugo qui traite de la révolution de 1830, qui inaugure une nouvelle ère de la modernité caractérisée par (je cite en vrac des phénomènes contemporains que l'on peut rapprocher) :

- a) l'entrée dans l'ère poly-médiatique, ou poly-sémiotique, qui fait désormais de tout écrivain un polygraphe, qui promeut toutes les formes et expériences de la transposition, de la traduction, de l'interférence des discours et des systèmes sémiotiques, du métissage des genres et des styles d'écriture: la Gazette des tribunaux concurrence la littérature (c'est ce que disent Balzac et bien d'autres); la page de journal où se juxtaposent et se mélangent feuilleton littéraire, nouvelles politiques, potins mondains et réclames impose de nouvelles façons d'écrire et de lire, impose un nouveau rapport à l'actualité; la chronique de presse contamine de ses tics et de ses tons la littérature, peut à tout moment devenir roman, être mise en musique, au théâtre, en bande dessinée, en caricature, en peinture etc. (voir les avatars des Scènes de la vie de bohême de Murger) ; les journaux se mettent sous l'égide de l'image (L'Illustration, La Caricature, Le Monde illustré, Le Magasin pittoresque), le livre devient album, tous les succès du jour deviennent des opéras. « L'universel reportage » (Mallarmé), ou le « langage omnibus des faits divers » (Goncourt, Préface de Chérie, 1884) contaminent la littérature ;
- b) une inquiétude quant à la « barnumisation » du monde, à son « américanisation » égalitariste et nivelante (leitmotiv d'à peu près tous les écrivains, de Stendhal à Huysmans en passant par les Goncourt et Flaubert)¹⁰;
- c) l'expansion coloniale qui provoque de multiples rencontres avec l'autre (et, bien sûr, avec cet autre de l'autre, avec la femme exotique, qui est au centre de toute la littérature orientaliste et coloniale) et avec les langages de l'autre;
- d) les débuts des recherches en linguistique comparée des langues, et en linguistique structurale (Saussure, dès 1879) cette dernière se construisant contre toute notion identitaire fixe (« Dans une langue il n'y a que des différences » est la formule-clé de Saussure)¹¹ et contre toute référence à quelque identité qui serait liée à des origines (l'interdiction de travailler sur l'origine du langage est stipulée à la fondation de la société linguistique de Paris en 1866):
 - e) l'éclectisme (V. Cousin) est à la mode en philosophie comme en peinture

¹⁰ Voir un numéro spécial, n°5, « America », de la revue *Le Magasin du XIXème siècle* (Paris, SERD, Champvallon, 2015).

¹¹ Les recherches (longtemps inédites) de Saussure dans un autre domaine, sur les légendes orales, les Niebelungen (à rapprocher de celles de Bédier, de Propp, de Lévi-Strauss plus tard) sont une critique permanente de la notion d'identité et de fixité : tous les personnages d'un conte ou d'un mythe se réajustent perpétuellement, un conte n'est que la somme de ses variantes.

ou en architecture, et suscite les critiques virulentes de Baudelaire dans ses Salons, aussi bien que celles de Zola qui, dans La Curée (1871), qualifie le style Napoléon III (l'Opéra de Garnier l'incarne totalement) de « bâtard opulent de tous les styles »; l'objet « kitsch » (encore un mot inventé par le siècle), multiplié par l'industrie pour les touristes, objet emblématique du siècle, est souvent un objet-hybride (une Tour Eiffel à la fois maquette, presse-papier et baromètre); d'où l'apparition, dans les romans, du personnage de l'autodidacte ridicule à la culture hétéroclite, « mélangée » et « mal digérée », dont le révolutionnaire d'estaminet Sénécal et le peintre raté Pellerin dans L'Éducation sentimentale de Flaubert (1869) restent les modèles : « Sénécal [...] avait annoté le Contrat social. Il se bourrait de la Revue Indépendante. Il connaissait Mably, Morelly, Fourier, Saint-Simon, Comte, Cabet, Louis Blanc, la lourde charretée des écrivains socialistes [...] et du mélange de tout cela il s'était fait un idéal de démocratie vertueuse ». Quant au chef-d'œuvre de Pellerin, il représente « la République, ou le Progrès, ou la Civilisation, sous la figure de Jésus-Christ conduisant une locomotive, laquelle traversait une forêt vierge »;

f) s'impose dans cette période un genre littéraire que le siècle n'a pas inventé, mais qu'il va multiplier, le genre-métis par excellence, le roman, et notamment le roman réaliste, genre trans-genres sans règles, sans lois, sans exclusive de sujets ou de forme, genre sans cadre et sans contraintes, genre égalisateur des sociétés « démocratiques » modernes et de leur temps de « suffrage universel » (les Goncourt, Préface de *Germinie Lacerteux*, 1864), genre qui métisse tous les discours, tous les tons, qui réécrit tous les argots comme tous les discours scientifiques (Zola lit Claude Bernard et le *Traité de l'hérédité* du Docteur Lucas, emprunte aux théories de l'hérédité de ce dernier notamment les notions de « métissage », de « fusion » et de « mélange »¹²) et en fait autant de « documents » (maître-mot de toutes les théories du roman à l'époque) qui seront greffés dans les œuvres¹³. Th. Gautier rendant compte dans *L'Illustration* du 22 mai 1869 du Salon de peinture, rapproche le roman réaliste de son temps de la peinture réaliste dite « de genre »

qui est comme le roman de la peinture [...] il n'est guère de sujets qu'il n'englobe dans ses cadres restreints [...] il touche à tout : aux scènes de mœurs actuelles, aux résurrections des siècles passés, à la légende, à la chronique, à l'Histoire même ; il s'est fait néo-grec, voyageur, réaliste, militaire, sportman ; tous les costumes lui sont bons [...] les ranger par catégories, chose aisée autrefois, serait bien difficile aujourd'hui.

¹² Citons, sur l'arbre généalogique des Rougon-Macquart, la « fiche » héréditaire du peintre Claude Lantier, le héros de L'œuvre : « Mélange fusion, prépondérance morale et ressemblance physique de la mère ».

¹³ Le « genre » est un horizon d'attente pour le lecteur, un cadre homogénéisant et identitaire (parce qu'identifiable) qui introduit des différences, et rend donc l'œuvre lisible. Sur ces questions, voir l'ouvrage collectif: *Generi letterari. Ibridismo e contaminazione* (sous la direction d'Annamaria Sportelli, colloque de Bari, Laterza, 2001). Question: le « génie » (qui est différence identitaire radicale) est-il antinomique du « genre » (qui est convention collective)?

Le roman, genre inclassable et sans identité, dira aussi Maupassant dans sa célèbre « Préface » à son roman *Pierre et Jean* (1887) ;

g) et si l'on est à la recherche des mots-clés créés par le siècle lui-même pour désigner certains objets ou certains phénomènes plus ou moins inquiétants qui lui semblent s'inventer sous ses yeux, il faut ici citer le mot « blague », qui apparaît dans les premières années du siècle. La blague, c'est la parole creuse, mélangée de tous les idiomes, railleuse, désoriginée, une sorte d'exacerbation populaire de la « bonne ironie » de bonne compagnie, qui charrie toutes les valeurs et tous les clichés sans les hiérarchiser en les renvoyant dos-à-dos, qui ne respecte rien, qui s'incarne souvent dans des personnages marginaux ou nomades ou déclassés comme le gamin de Paris (voir Gavroche), l'artiste bohême (voir Les Scènes de la Vie de Bohême de Murger) ou le commis-voyageur (voir L'Illustre Gaudissart de Balzac)¹⁴. Les Goncourt, en bons aristocrates, n'ont pas de mots assez durs pour fustiger la blague (voir le chapitre VII de leur roman sur le monde des arts Manette Salomon (1867), chapitre tout entier consacré à une longue définition de la blague), ce « credo farce du scepticisme, la révolte parisienne de la désillusion, la formule légère et gamine du blasphème, la grande forme moderne, impie et charivarique du doute universel et du pyrrhonisme national [...] avec son souffle canaille et sa risée salissante, jetée à tout ce qui est honneur, amour, famille »15. Et Murger termine la *Préface* à ses Scènes de la vie de Bohême (des nouvelles devenues pièce de théâtre, puis roman entre 1846 et 1851) en la définissant comme ce

langage particulier emprunté aux causeries de l'atelier, au jargon des coulisses et aux discussions des bureaux de rédaction. Tous les éclectismes de style se donnent rendezvous dans cet idiome inouï où les tournures apocalyptiques coudoient le coq-à-l'âne [...], où le paradoxe, cet enfant gâté de la littérature moderne, traite la raison comme on traite Cassandre dans les pantomimes, où l'ironie a la violence des acides les plus prompts [...] l'enfer de la rhétorique et le paradis du néologisme.

On trouverait les même diatribes contre la blague dans la *Correspondance* d'un Flaubert, ce grand pourfendeur de la modernité cosmopolite et barnumisée, qui rêve cependant d'écrire « du point de vue d'une blague supérieure », « comme Dieu présent partout et visible nulle part », qui ferait que le lecteur ne saurait plus si l'auteur se fiche de lui ou est sérieux (donc une

¹⁴ Voir Philippe Hamon : « L'ironie genre hybride » dans le volume collectif : *Generi litterari. Ibridismo e contaminazione, op. cit.*). Et Nathalie Preiss : *Pour de rire ! La blague au XIXème siècle* (Paris, PUF, 2002).

¹⁵ Soulignons dans ce passage l'emploi du mot « charivarique » pour parler de la blague. Les mots « charivari » et « tintamarre », autres mot-clés du siècle, sont toujours associés à la « blague ». Ils servent à intituler aussi bien des journaux satiriques (*Le Charivari, Le Tintamarre*), qu'à caractériser des types sociaux (pour Goncourt, la jeune fille moderne est « blagueuse » et « tintamarresque » (voir *Renée Mauperin*) ou l'histoire sociale tout entière (voir Touchatout : *Histoire tintamarresque de Napoléon III*).

entorse aux *credenda* du pacte culturel littéraire)¹⁶; cette « blague » qui envahit le dix-neuvième siècle ne commence-t-elle pas à poser une question qui s'impose au XXI^e siècle : les objets de la culture (ceux de la littérature, des arts, des sciences) ne sont-ils pas, désormais, récupérables que sous forme de leur parodie ?

h) rappelons enfin, à titre de symptôme de cet omniprésent cosmopolitisme, de cet envahissement du mélangé et du métissé, de cette mondialisation du monde contemporain, que la France multiplie à Paris les Expositions universelles (5 entre 1855 et 1900, un record mondial) qui vont attirer à Paris des millions d'étrangers de toutes les races et toutes nationalités, non sans provoquer des réactions xénophobes (« Babel », « chaos », « tohubohu », « bazar », « bric-à-brac » sont les termes des chroniqueurs qui reviennent le plus souvent), des réactions» politiques (c'est à l'occasion des Expositions universelles que se constituent les premières « internationales » ouvrières socialistes) et susciter l'apparition en littérature d'un nouveau personnel en relation avec le cosmopolitisme ou le nomadisme: le « collectionneur » et ses bric-à-bracs hétéroclites de toutes provenances (on connaît l'engouement du japonisme après 1865), variantes individuelles des bric-à-bracs des Expositions universelles (voir Le Cousin Pons de Balzac, Bouvard et Pécuchet de Flaubert), le « déraciné » (Barrès), l' « exilé politique » (Bourget)¹⁷, le « touriste » (mot inventé par Stendhal ; voir la première bande dessinée française, La Famille Fenouillard de Christophe, 1889), le « parvenu » et le « déclassé », en transfert de « classes » et de « mondes » sociaux, la madone des sleepings (Barrès, à propos de Marie Bashkhirtseff), le « rastaquouère » variante du métis (terme inventé par l'époque), deviennent des personnages littéraires importants du roman, du vaudeville, de la « revue », de la chronique, de l'opéra-bouffe. Il était inévitable que ce soit à l'occasion de ces Expositions universelles que s'inventent des langues universelles comme le volapük ou l'espéranto, qui auront plus ou moins d'avenir. 18 Verlaine et Coppée publient en 1867, l'année de l'Exposition universelle de Paris, une « Revue » comique

¹⁶ Voir les lettres de Flaubert à Louise Colet du 8 octobre 1852 et du 29 janvier 1854. On pourrait ajouter à cette liste de symptômes de mélanges un fait (d'époque) stylistique, l'emploi généralisé (chez Flaubert, les Goncourt, Daudet, Zola) du style indirect-libre, qui brouille l'énonciation, qui rend indistincte dans le roman l'origine de la parole (l'auteur ? Le narrateur ? le personnage ?).

¹⁷ Voir par exemple *Les Rois en exil* de Daudet (1879), et surtout, de Paul Bourget, *Une Idylle tragique* (1896), qui évoque le « Tout-Europe » de la Côte d'Azur, et *Cosmopolis* (1892). Ce dernier roman, dédié au Comte Promoli comme un « roman de la vie internationale », se passe à Rome, dans le grand et demi-monde cosmopolite des « errants de la haute vie », de la « bohême internationale », de cette « cosmopolis flottante », « société mouvante [...] complexe et composite », « mosaïque humaine » faite de tous les « rastaquouères d'Europe ». Le roman s'ouvre, faut-il s'en étonner, sur la description du « bric-à-brac » d'un libraire de livres anciens.

¹⁸ Emile Dormoy publie dans *Le Moniteur de l'Exposition de 1889*, à partir du n°112 du 20 février 1887, une série d'articles : « Le langage international » où il décrit une dizaine de ces langages. Sur le phénomène « exposition », voir Philippe Hamon : *Expositions* (Paris, Corti, 1989, trad. Italie : *Esposizioni*, CLUEB, 1995) et le numéro spécial « Cosmopolis », n°8, du *Magasin du XIXème siècle* (Paris, SERD, Champvallon, 2018).

intitulée : *Qui veut des merveilles* où ils peignent un Paris devenu « universel, cosmopolite et polyglotte ». Trois adjectifs qui polarisent désormais la plupart des débats. Soit pour déplorer quelque perte fondamentale, soit pour faire, comme le fait un Hugo, la louange hyperbolique d'un monde moderne en train d'advenir où « la circulation sera préférée à la stagnation. On n'empêchera plus de passer. Aux fleuves frontières succèderont les fleuves artères [...] le globe sera la maison de l'homme [...] il n'y aura plus de ligatures ; ni péages aux ponts, ni octrois aux villes, ni douanes aux États, ni isthmes aux océans¹⁹ » ;

i) enfin, à l'intérieur du champ culturel en général, l'envahissement des philosophies (Schopenhauer, Nietzsche), des courants artistiques (le préraphaélisme anglais, l'Art Nouveau autrichien ou belge) et des littératures étrangères (le roman russe, le théâtre scandinave) « importés », favorisés par les revues d'avant-garde et par de nombreuses traductions, semblent aux yeux de certains écrivains français compromettre l'essence même de l'identité française, la « dénationaliser » (Goncourt, *Journal*, 30 décembre 1895).

2.1. Déliaisons fin-de-siècle

Cette liste porte, on le voit, aussi bien sur des objets (l'objet kitsch) que sur des postures d'énonciation (la blague) que sur des systèmes de pensée (l'éclectisme) que sur des phénomènes économiques (les Expositions Universelles, le tourisme) que sur des catégories littéraires (le style, le roman, le poème en prose, le vers libre etc.). On pourrait certainement allonger encore cette liste où j'ai réuni des phénomènes (économiques, esthétiques, idéologiques) certes différents, mais qui tous me semblent caractérisés par quelque facteur commun sémantique (le mélange) et par les réactions qu'il provoque: une réflexion plus ou moins consciente, plus ou moins inquiète, sur l'indifférenciation, la perte d'identité. Il est significatif que la *Préface* de Zola à son Assommoir (1877), que j'ai déjà citée (Zola y affirme avoir voulu « mouler » la langue du peuple), dérive rapidement sur des réflexions non plus esthétiques ou « philologiques » mais morales : Zola y parle de déliaison sociale, de « relâchement des liens de la famille », de « dénouement » de ces liens, des « ordures de la promiscuité ». Comme si l'excès de *proximité* (entre les corps, les sexes, les classes, les générations, les langages) ne pouvait conduire qu'à cette promiscuité.

Deux réactions sont alors possibles : ou bien certaines avant-gardes promouvront avec enthousiasme ou provocation toutes les esthétiques du décloisonnement des disciplines, du mélange, de la rencontre incongrue, de l'hétéroclite et du métissage : Hugo dans sa *Préface de Cromwell* (1827) prône le « grotesque » et le mélange des tons et des genres en littérature, et poursuivra

¹⁹ Victor Hugo, « Préface » au Paris-Guide édité en deux volumes en 1867 à Paris par l'éditeur Lacroix à l'occasion de l'Exposition Universelle de Paris. Cette longue Préface est la vision lyrique et épique d'une Europe amalgamant ses différences pour créer une entité idéale.

avec sa Préface de 1867 à Paris-Guide sa réflexion sur le plan d'une géopolitique européenne. Selon lui la littérature moderne doit « mêler dans ses créations, sans pour autant les confondre, l'ombre à la lumière, le grotesque au sublime [...] le corps à l'âme, la bête à l'esprit [...], la comédie à la tragédie », elle créera comme personnages « des myriades d'êtres intermédiaires », où le grotesque « jouera le rôle de la bête humaine »²⁰, sera « brouillon, hypocrite », proposant dés drames où le vers devra « tout transmettre au spectateur : français, latin, textes de lois, jurons royaux, locutions populaires, comédie, tragédie, rire, larmes, prose et poésie ». Et son héros, Cromwell, sera un « être complexe, hétérogène, multiple, composé de tous les contraires, mêlé de beaucoup de mal et de beaucoup de bien, plein de génie et de petitesse ». Même esthétique du mélange dans la célèbre formule de Lautréamont dans Les Chants de Maldoror (1869) qui va servir de drapeau à toutes les avant-gardes au XXe siècle : « Beau comme la rencontre fortuite sur une table de dissection d'une machine à coudre et d'un parapluie »²¹. Ou dans le poème liminaire par lequel Tristan Corbière, l'un des « poètes maudits » célébrés par Verlaine, présente son recueil de poésies Les Amours jaunes (1873) : « Bâtard de créole et de breton », « A peine est-ce français », « Est-ce du Huron, du Gagne ou du Musset? », proclamant dans son « Epitaphe » qu'il fut « un arlequin-ragoût, / Mélange adultère de tout ». Coppée écrit des contes en alexandrins, Baudelaire et Rimbaud écrivent des poèmes en prose, on invente le « vers libre » (Rimbaud, Marie Kryzinska), les Goncourt s'essayent à une « prose poétique », les musiciens donnent des opéras avec des livrets en prose (Bizet, Bruneau à partir de Zola, G. Charpentier intitule son opéra *Louise* « roman musical »). Mallarmé parle de « crise de vers », et les revues et journaux s'intitulent volontiers d'un terme signifiant l'universel (c'est l'adjectif à tout faire des titres du siècle, dictionnaires comme essais ou journaux) ou le mélange (Le Tintamarre, Le Charivari, La Mosaïque);

Ou bien certains se réfugieront dans la nostalgie, ou dans la déploration, ou dans de virulentes attaques anti-modernes contre toutes les incarnations de ce mélange. Les deux tendances sont bien représentées tout au long de cette deuxième moitié du dix-neuvième siècle. On pourrait dire, parfois, une de gauche (louange du métissage, de la démocratie qui nivèle les différences) et une de droite (qui prône l'identité, les hiérarchies, et la différenciation). Deux positions appelées à une nombreuse et prolifique descendance.

²⁰ Zola se souviendra de ce bel oxymore (l'oxymore est la figure emblématique du mélange), sans doute hérité de Pascal, pour intituler son roman La Bête humaine en 1890.

²¹ Sur ces juxtapositions d'objets incongrus, qui apparaissent souvent au détour de certaines « natures morte » en littérature, voir Philippe Hamon : *Rencontres sur table et choses qui traînent, de la nature morte en littérature* (Genève, Droz, 2018).

Conclusion

Impossible de conclure. Sinon par une citation d'un texte qui semble avoir une valeur synthétique, où les thèmes et notions que nous venons rapidement de parcourir semblent comme se « précipiter ». Il s'agit d'une « Complainte » de Jules Laforgue (1885), « La complainte de Lord Pierrot », où prend la parole Pierrot, ce personnage emblématique du siècle (on connaît l'immense succès de Deburau et de ses successeurs au théâtre des Funambules), ce personnage hors langage, hors littérature (il est muet, Deburau était un mime), métissé du Pierrot français et du Pedrolino de la *Commedia dell'arte*, personnage hybride à la fois naîf et méchant, au masque blanc impassible et indéchiffrable, au corps indifférencié et asexué engoncé dans un vêtement blanc flottant : il est ici en même temps producteur d'une complainte faite de textes (chansons, proverbes, citations, formules publicitaires) raboutés, réécrits, métissés, « brouillés » dont il ne semble plus être qu'une sorte de « chambre d'écho », et en même temps le produit de la société capitaliste mondialisée (il est perdu dans le grand « Tout », ne peut habiter, en bon cosmopolite, qu'un « train »), représentée dans le poème par le collage des formules emblématiques du libéralisme économique, celui des physiocrates (« Laissez faire, Laissez passer »), personnage « moderne » qui se sent, finalement, « de moins en moins localisé » (Goncourt disait, on l'a vu, « dénationalisé »):

Au clair de la lune, Mon ami Pierrot, Filons en costume Présider là-haut! Ma cervelle est morte, Que le Christ l'emporte! Béons à la lune, La bouche en zéro.

Inconscient, descendez en nous par réflexes ; Brouillez les cartes, les dictionnaires, les sexes.

[...] Agitez le pauvre être avant de s'en servir.

[...] Pierrot s'agite et Tout le mène! Laissez faire, laissez passer; Laissez passer et laissez faire: Le semblable c'est le contraire, Et l'Univers c'est pas assez! Et je me sens, ayant pour cible, Adopté la vie impossible, De moins en moins localisé!

[...] Bah! J'irai passer la nuit dans le premier train; Sûr d'aller, ma vie entière, Malheureux comme les pierres (*bis*)

S. Seza Yılancıoglu¹

De la double origine à l'expérience trans-frontière chez Nina Bouraoui

ABSTRACT

Garçon manqué (2000) et Mes mauvaises pensées (2005) de Nina Bouraoui constituent le corpus de cette étude. Nina Bouraoui, écrivaine franco-algérienne née d'une mère française et d'un père algérien, est une plume contemporaine, une nomade littéraire et une individue transfrontière. L'écrivaine raconte dans ces deux romans la transmutation culturelle géographique et sexuelle, autrement dit l'interculturalité qu'elle a vécue dans deux sociétés différentes : l'orient et l'occident. Ces deux romans nous permettent de connaître les effets sociaux sur la transformation de l'individu et d'annoncer l'ouverture d'une nouvelle ère du point de vue social, psychologique, gender, culturel, politique, tout en mettant l'accent sur l'effacement des frontières entre les identités nationales, les pays et les genres.

MOTS-CLÉS: Nina Bouraoui, Transmutation, Postmodernité, Genre, Trans-frontière

Garçon manqué (2000) and Mes mauvaises pensées (2005) by Nina Bouraoui are the corpus of this study. Nina Bouraoui, Franco-Algerian writer born of a French mother and an Algerian father, is a contemporary writer, a literary nomad and a cross-border individual. The writer tells in these two novels the cultural, geographic and sexual transmutation, in other words the interculturality that she experienced in two different societies: the East and the West. These two novels allow us to know the social effects on the transformation of the individual and to announce the opening of a new era from a social, psychological, gender, cultural, political perspective while emphasizing the erasure of borders between national identities, countries and genders.

KEYWORDS: Nina Bouraoui, Transmutation, Postmodernity, Gender, Cross-border

Nina Bouraoui, écrivaine franco-algérienne née d'une mère française et d'un père algérien, est une plume contemporaine. Son identité hybride fait d'elle une nomade littéraire et une individue trans-frontière : « je suis sans limites² ». La cause principale de son existence est interrogée dans l'univers romanesque de ses deux romans publiés pendant la première décennie des années 2000 : *Garçon manqué* (2000) et *Mes mauvaises pensées* (2005).

La nouvelle ère 2000 se caractérise par la mondialisation ou la globalisation, ce mouvement est bien accéléré pendant le dernier quart du XX^e siècle par le déplacement entre les pays et continents. Suite à l'indépendance des anciennes colonies, dont la dernière est l'Algérie en 1962 – le cas de la colonisation

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

² Nina Bouraoui, Mes mauvaises pensées, Paris, Éditions Stock, 2005, p. 85.

française y est mentionné – l'immigration est très active entre les anciens pays colonisés (la périphérie) et le centre (la France). Cet événement, qui est accéléré à partir des années 1970, surtout 1980, causera une mutation identitaire, culturelle, et engendra au XXI^e siècle – à l'appui du développement des moyens de communication – l'expérience trans-frontière. L'exode vers l'Occident suscite la création d'un nouveau mode de vie et de nouvelles identités. La structure sociale, économique, culturelle et identitaire de l'héxagone est retransformée par l'implantation du nouveau mode de vie : c'est ainsi qu'une nouvelle modalité d'interculturalité s'installe en Occident au XXI^e siècle.

Nina Bouraoui s'interroge dans ces deux romans sur son existence identitaire, sexuée, territoriale tout en refusant l'appartenance à une seule culture, une seule identité, un seul territoire. C'est grâce à sa formation hybride « francoalgérienne » que l'écrivaine s'inscrit dans un univers interculturel. Dans ce propos, la question — identitaire, territoriale, sexué — sera examiné par l'aspect de l'interculturalité : la problématique de l'identité — l'autobiographie / l'autofiction — et celle de la trans-frontière construisent les deux axes principaux de ce travail.

La problématique de l'identité

La narration de ces deux romans est assurée par la première personne du pronom personnel « je ». On peut considérer les deux romans comme de l'autobiographie / autofiction. L'autofiction s'inscrit dans la réalité et l'adjonction du mot « fiction » prive partiellement l'auteur du pacte de lecture autobiographique que définit Philippe Lejeune dans *Le Pacte autobiographique*. « L'autofiction se caractérise par la conscience de la singularité subjective du récit de soi qui modèle les faits de sa propre histoire autant que les êtres qui y ont participé : l'implication de l'autre en devient un enjeu majeur³ ». Par l'autofiction, Nina Bouraoui revendique la révélation de son intimité, démasque sa propre vie et celle des proches dont elle rêve. L'écrivaine permet ainsi à ses lecteurs d'interpeller sa propre vie et son « moi » qui demeure mobile aidant à réinventer ses désirs. Annie Richard l'explique ainsi : « le risque personnel de livrer le plus intime au public est à la mesure de l'enjeu existentiel, de la loi du désir qui pousse le moi vers l'autre pour se trouver⁴».

L'héroïne de *Garçon manqué* porte le même prénom de l'écrivaine. Le choix du prénom réel signifie que l'intrigue du roman est liée à l'acte de raconter. C'est à travers l'héroïne / narratrice que l'écrivaine réactive son monde adulte mystérieux dans *Garçon manqué*.

Les deux romans révèlent toutes les profondeurs de l'écriture de Nina Bouraoui.

³ Annie Richard, L'autofiction et les femmes, Paris, L'harmattan, 2013, p. 30.

⁴ *Ibid.*, p. 29.

« Écrire est une façon de s'exprimer, un exutoire aux sentiments souvent violents, souvent contradictoires⁵ » a dit Philippe Lejeune.

Au miroir du genre autobiographie / autofiction, il est certain que Nina Bouraoui s'y exprime dans une fonction quasi thérapeutique : « Je viens d'une union rare. Je suis la France avec l'Algérie⁶ », a-t-elle dit dans les premières pages du roman. Cette idée dévoile explicitement les conflits historique et politique entre l'Algérie et la France. Par l'expression d'« une union rare », la narratrice se réfère au mariage de ses parents ayant eu lieu pendant la guerre d'Indépendance d'Algérie : « Quelle faute, alors ? D'être la fille des amoureux de 1960⁷ ». Pour une famille française, il était presque impossible que leur fille accepte d'épouser un Algérien dont le pays, un siècle après, s'est révolté contre la force coloniale. À l'époque de l'indépendance, les parents de la narratrice s'installent en Algérie : « Ma mère rapporte la France en Algérie [...] Par son amour pour ce pays, indépendant. Par sa famille française. "Tu n'épousera pas un Algérien." Ma mère devient sans attaches⁸ ». Dès son enfance, la narratrice vit cette contradiction identitaire : « je deviens algérienne avec mon père »⁹.

La problématique d'identité chez l'héroïne / la narratrice / l'écrivaine se manifeste par la difficulté linguistique de la langue paternelle ainsi que par son apparence physique: la couleur de ses yeux, de sa peau, de ses cheveux. Elle va à l'école française, au lycée français ; « je parle français, J'entends l'algérien 10 ». Le fait qu'elle n'arrive pas à s'exprimer en langue paternelle l'empêche de se lier d'amitié avec les indigènes. Son étrangeté est ainsi expliquée : « Les Algériens ne me voient pas. Les Français ne comprennent pas. Je construis un mur contre les autres¹¹ ». Son ennui linguistique la rend invisible chez les Algérien.n.e.s. Et voilà son identité hybride : « Mon visage algérien. Ma voix française: [...] Je suis l'une contre l'autre¹² ». Cette union ne fait d'elle ni une Algérienne ni une Française. À l'école, à cause de la couleur de sa peau, les enseignants français la considèrent comme une élève algérienne d'une famille francophone ou mixte tandis qu'aux yeux des enseignants algériens elle est une élève française parce qu'elle ne parle pas arabe. En raison de la question identitaire, elle mène une vie isolée tout en interrogeant le mariage mixte de ses parents. Pour elle, le paradoxe de l'identité qu'elle vit à l'intérieur d'ellemême n'est qu'une des conséquences historico-politiques entre la France et l'Algérie : « Je viens de la guerre. Je viens d'un mariage contesté. Je porte la

⁵ Philippe Lejeune, "Cher Cahier..." Témoignage sur le journal personnel, Paris, Gallimard, 1989, cité dans Christine Détrez, Femmes du Maghreb, une écriture à soi, Paris, La Dispute/Snédit, 2012, p. 79.

⁶ Nina Bouraoui, Garçon manqué, Paris, Éditions Stock, 2000, p. 11

⁷ *Ibid.*, p. 128.

⁸ Ibid., p. 33.

⁹ *Ibid.*, p. 25.

¹⁰ Nina Bouraoui, Garçon manqué, p. 20.

¹¹ *Ibid.*, p. 21.

¹² *Ibid.*, p. 35.

souffrance de ma famille algérienne. Je porte le refus de ma famille française¹³ ». Nina Bouraoui à travers son personnage homonyme livre ses propres sentiments. Pour l'écrivaine l'écriture demeure un moyen de protection contre ses troubles et tourments qui l'ont hantée pendant son adolescence.

Sa problématique identitaire est non seulement liée à son origine mixte franco-algérien mais aussi à son identité sexuelle. Le fait d'être une fille l'oblige à vivre dans des situations de solitude et de silence imposées. Pour Freud, l'identité sexuelle n'est en rien une chose naturelle : elle « se construit dans l'enfance en rapport avec le développement de la sexualité¹⁴ ».

L'écrivaine / narratrice, pour trouver son équilibre personnel et social, essaie d'oublier ses réminiscences du passé et de son enfance algérienne car son adolescence est tyrannisée par le fait d'être le fruit d'un mariage mixte et aussi par son sexe féminin.

Dans Garçon manqué l'héroïne Nina menant une vie isolée à Alger partage ses secrets avec Amine aux pieds de la chaîne montagneuse de l'Atlas située au bord de la Méditerranée : elle y trouve une certaine liberté ainsi qu'avec sa sœur sur les plages de la Bretagne en France pendant ses vacances, qu'elle a passées chez ses grands-parents maternels. La société algérienne patriarcale fait d'elle une individu isolée, silencieuse, soumise. Nina, héroïne / narratrice, l'écrivaine du dit roman dont la vie est déchirée entre l'Algérie et la France, est prête à entamer une nouvelle vie dans Mes mauvaises pensées. Dans ce roman autobiographique ou autofictif, l'héroïne, qui ne se prénomme pas, présente aussi l'écrivaine qui se manifeste cette fois par le pronom personnel « elle », pour mettre la distance entre elle et ses lecteurs. L'auteure continue de garder la distance, en ne donnant pas de prénom à l'Amie qui offre à l'héroïne la joie de vivre : « lorsque j'ai rencontré l'Amie, je suis née une seconde fois. L'Amie est la source de mes livres 15 ». L'Amie dans Mes mauvaises pensées devient l'alter égo d'Amine de Garçon manqué.

Les troubles affectifs, émotionnels et les angoisses de l'héroïne sont suscités par la situation socio-culturelle de la société algérienne. En Algérie, les hommes et les femmes ne partagent pas la même vie sociale. Les deux sexes vivent différemment et parallèlement l'un de l'autre : «L'Algérie est un homme. L'Algérie est une forêt d'hommes. [...] Ici, les hommes sont seuls à force d'être ensemble. Ici, les hommes sont violents à force de désir. Ce désir est une perte. Il est sans échange¹⁶ ». L'aliénation des hommes est expliquée ainsi dans cette société patriarcale. La discrimination sexuelle dérègle l'harmonie sociale et détermine des troubles chez les femmes aussi bien que chez les hommes. La perturbation de l'identité sexuelle chez l'héroïne se révèle ainsi : « Tu es beau. Amine dément. [...] C'est Nina. C'est une fille. [...] Il n'aimerait pas ainsi un

¹³ *Ibid.*, p. 34.

¹⁴ Sarah-Anaïs Crevier-Goulet, Entre le texte et le corps, Paris, Honoré Champion, 2015, p. 22.

¹⁵ Nina Bouraoui, Mes mauvaises pensées, Paris, Éditions Stock, 2005, p. 30.

¹⁶ Nina Bouraoui, Garçon manqué, op.cit., p. 39.

garçon. Il aime cette fille. Cette fausse fille¹⁷ ».

Le sexisme crée des hommes / femmes douloureux et malheureux. Ni Nina ni Amine ne sont content.e.s de leur situation. Nina ne peut jouer ni dans la rue ni à l'école avec ses amis, elle se contente de les regarder par la fenêtre. « Toute ma vie reposera sur la perte du regard doux des hommes de Zeralda, une méprise sur ma personne¹⁸ ». Et voilà la frustration de cette héroïne : « Ma main sur la vitre supplie. Mon regard sera toujours celui de l'envie. Ils ont mon âge. Ils ont ma peau. Ils sont mes cheveux¹⁹ ».

Nina de *Garçon manqué* perd l'équilibre de son existence à cause de l'aliénation sexuelle et du déséquilibre sociale : « Ma vie algérienne bat hors de la ville. Elle est à la mer, au désert, sous les montagnes de l'Atlas. Là je m'efface enfin. Je deviens un corps sans type, sans langue, sans nationalité. Cette vie est sauvage. Elle est sans voix et sans visage²⁰ ».

Nina définit les Algériens frustrés comme un « corps mutilé par la guerre²¹ ». L'homme semblant plus libre que la femme, n'est qu'un corps « mutilé » ; la société le rend frustré, violent par manque de partage des sentiments avec le sexe opposé.

L'héroïne de chaque roman justifie l'idée de Pierre Bourdieu : « le corps existe mais il est le produit d'une histoire sociale incorporée²² ». Nina de *Garçon manqué* mène une vie sous la domination masculine en Algérie. La structure historico-sociale du pays ne donne pas une liberté au genre féminin à l'extérieur. La vie sauvage des rues algériennes la pousse à avoir une apparence de « garçon manqué », en jean et baskets. Son corps est dépourvu d'aisance dans les rues algériennes qui n'appartiennent qu'aux hommes. Cette apparence n'étant qu'une subversion chez elle : « le genre n'est pas notre essence, qui se révèlerait dans nos pratiques ; ce sont les pratiques du corps dont la répétition institue le genre²³ ». Nina de *Garçon manqué* et l'héroïne de *Mes mauvaises pensées* ne se révèlent pas comme le simple jouet de forces sociales.

En raison de son emprisonnement social lié à son sexe, le fait d'avoir une apparence masculine lui offre une force sociale. Cette psychopathie sociale sur la terre paternelle est ainsi expliquée : « Ma vie est un secret. Moi seule sais mon désir, ici en Algérie. Je veux être un homme. Et je sais pourquoi. C'est ma seule certitude. C'est ma vérité. Être un homme en Algérie c'est devenir

¹⁷ Ibid., p. 38.

¹⁸ Nina Bouraoui, Garçon manqué, op.cit., p. 18.

¹⁹ *Ibid.*, p. 19.

²⁰ *Ibid.*, p. 11.

²¹ *Ibid.*, p. 29.

²² Judith Butler, *Trouble dans le Genre*, Paris, Éditions La Découverte, p. 14.

²³ *Ibid.*, p. 14.

invisible. Je quitterai mon corps, je quitterai mon visage, je quitterai ma voix²⁴ ».

Dans Garçon manqué, Nina en Bretagne chez ses grands-parents maternels s'expose au soleil sur la plage sans avoir le souci des regards masculins. Le corps de Nina témoigne ainsi du premier changement chez elle. L'altérité qu'elle vit dans deux pays : « Mon corps se compose de deux exils²⁵ ». Malgré toute la liberté en Bretagne, Nina n'est pas si heureuse comme quand elle a vécu avec Amine aux pieds de la montagne d'Atlas face à la mer du milieu. Or, l'héroïne trouvera son vrai bonheur seulement dans un troisième espace « lieu neutre » : Rome. Là où le corps de Nina avec ses yeux bridés et son teint brun se revêt d'une nouvelle identité n'appartenant pas à deux exils. Elle n'est qu'une étrangère à Rome et ce lieu neutre lui permet librement de désirer, de se faire désirer et de côtoyer des hommes... Elle se réconcilie avec elle-même. Son corps dans son vêtement blanc, se promène à cœur ouvert dans les rues romaines. L'Algérie est temporairement effacée dans sa mémoire. La société algérienne contradictoire oblige l'héroïne à trouver ailleurs son équilibre psychologique et elle pense être plus heureuse si elle change de pays et de sexe. L'Algérie demeurera désormais la source d'inspiration non plus le lieu de vécu.

La question de 'trans-frontière'

Ces deux romans démasquent explicitement les secrets de l'écrivaine. Cette dernière, après avoir passé son enfance et son adolescence en Algérie, à l'âge de 17 ans s'installe en France comme l'héroïne de *Mes mauvaises pensées*.

L'espace de *Garçon manqué* est limite entre trois lieux : Alger, Bretagne, Rome. Or, l'univers romanesque de *Mes mauvaises pensées* prendra de l'envergure : Nice à l'opposé de la Bretagne deviendra le jardin secret de l'héroïne, Paris demeurera le lieu de ses aventures, de la découverte de ses désirs corporels et sexués. Elle se manifestera librement aux États-Unis. Zurich symbolisera ses sentiments et son amour pour Diane. Comme dans *Garçon manqué*, dans *Mes mauvaises pensées*, l'héroïne – ici sans prénom – est aussi la narratrice. Amine, meilleur ami de Nina, est remplacé par l'Amie. La narratrice découvrira son corps avec l'Amie à l'ombre des réminiscences de son enfance à Nice, à Paris, à Zurich. Dans *Mes mauvaises pensées*, l'héroïne qui achève le développement de son identité sexuelle, se manifeste ré-formée sous sa nouvelle identité sexuée dans un nouvel espace géographique.

Dans Mes mauvaises pensées, l'héroïne quitte l'Algérie au profit de l'Occident pour une raison identitaire. Ce roman publié en 2005 annonce l'ouverture

²⁴ Nina Bouraoui, Garçon manqué, op.cit., p. 39.

²⁵ *Ibid.*, p. 22.

d'une nouvelle ère du point de vue social, psychologique, culturel, politique et *gender* tout en mettant l'accent sur l'effacement des frontières entre les identités nationales, les pays et les genres.

Dans *Mes mauvaises pensées*, l'héroïne réprimée par l'inégalité de sexe dans la société paternelle prend l'habitude de vivre parmi les femmes et finira par être lesbienne. « La sexualité est au principe d'une libération des assignations de sexe²⁶ ». L'héroïne par l'autonomination de la sexualité se révolte contre les règles sociales et traditionnelles, affirme sa liberté, montre l'importance du féminisme.

Dans ces deux romans, Nina Bouraoui souligne les caractéristiques opposées des deux sociétés : l'Orient et l'Occident et montre aussi les influences de la société sur l'individu. La dynamique du changement chez Nina peut s'expliquer par les idées de Gisèle Sapiro : « l'évolution des rapports centre-périphérie » et « les affrontements entre les dominants, qui ont intérêt à la conservation du rapport de force, et les dominés, qui luttent pour son renversement²⁷ ». Chez Nina Bouraoui, les rapports centre-périphérie sont assurés par ses parents franco-algériens. Les héroïnes de ces deux romans vivent cette interculturalité dès leur enfance par leur *habitus*. Ses dispositions héritées par ses parents et ses acquis intellectuels font de Nina Bouraoui un individu trans-frontière. Son voyage s'effectue d'abord de la périphérie (Algérie) vers le centre (la France) et à partir du dernier elle franchit les frontières entre les continents.

Ce transfert crée également des rapports renouvelés entre la littérature centrale (la littérature française) et les littératures périphériques (les littératures francophones). Le déplacement de la focale de la culture d'origine (la culture source) vers la culture d'accueil (la culture cible), qui enrichit la littérature centrale, donc la littérature française, révèle l'interculturalité née du mélange de la culture d'origine / dominée et de la culture centrale / dominante. Les conditions dans lesquelles Nina Bouraoui écrit ses deux romans définissent aussi le rôle social de l'écrivaine qui constitue une médiation principale entre les romans et les facteurs externes. « L'écrivain s'inscrit d'une part dans l'espace des représentations et des discours sociaux, de l'autre dans un espace des possibles structuré, qui lui offre des genres, des modèles, des manières de faire²⁸ ». Les deux identités de Nina Bouraoui, sexuelle et sociale, sont réformées dans les espaces d'accueil : d'abord Paris puis d'autres ville d'Europe et des États-Unis.

Les faits sociaux spécifiques en Algérie et en Europe par lesquels Nina Bouraoui est fortement influencée font d'elle une nouvelle figure dans le nouvel espace.

L'écriture de Nina Bouraoui porte les traces de la perspective postcoloniale

²⁶ Gayle Rubin, *Thinking Sex*, cité dans Judith Butler, *Trouble dans le genre, op. cit.*, p. 12.

²⁷ Gisèle Sapiro, La sociologie de la littérature, Paris, Éditions La Découverte, 2014, p. 28.

²⁸ *Ibid.*, p. 57.

par les phénomènes de migration, de racialisation et d'hybridité. Elle constitue ainsi un mode d'affirmation dans cet espace sociale pour dévoiler son choix sexué et elle l'explique ainsi : « je ne pourrais pas écrire sur le rapport sexuel homme-femme, ce serait soit vulgaire, soit romantique, "ce serait hollywoodien", dit l'Amie, il y a des auteurs qui manquent, d'autres qui ont choisi la vérité, moi je suis entre les deux, quand j'écris sur Diane de Zurich, c'est une écriture du désir²⁹ ». Dans les lignes plus loin elle fait allusion à l'écrivain homosexuel : « Quand Guibert écrit : "il a dansé dans ma bouche", je ne suis pas choquée, mais je ne pourrai jamais écrire cela, je n'ai pas cette force, Guibert a une écriture excitante³⁰ ».

L'héroïne sans prénom dévoile sa tendance sexuée à travers Guibert et construit sa vie sentimentale et amicale autour de l'Amie et Diane.

À partir de la seconde moitié du XX^e siècle, autrement dit à l'époque postcoloniale, l'exode d'un pays sous-développé vers des pays industrialisés cause une « mutation culturelle ». Ce renouvèlement interculturel donne lieu à des fragmentations identitaires dans des sociétés industrielles ayant été réorganisées. L'individue comme l'héroïne Nina, ré-formée, cherche à définir sa nouvelle identité dans sa nouvelle société et elle s'engage vers la voie de la différenciation.

Le phénomène identitaire structure les relations interpersonnelles comme l'espace sociale : ici il existe une tension et un équilibre entre similitude et altérité, unité et diversité, continuité et différenciation. La tension identitaire anime tous les niveaux du social : de la personne, jusqu'à la société internationale : Nina Bouraoui « une rupture de l'équilibre se répercute sur les autres³¹ ».

Issac Chiva définit l'identité comme « la capacité que possède chacun de nous de rester conscient de la continuité de sa vie à travers changements, crises et ruptures³² ». Dans la dimension romanesque, l'altérité est affectée aux images contrastées telles : intérieur / extérieur, dedans / dehors, femme / homme, sud / nord, tradition / modernité, brune / blonde ou teint foncé / teint claire. Ces contrastes indiquent des images déterminées de l'Autre et aussi l'espace poétique de l'altérité. Les « déterritorialisations » relèvent d'une instabilité fondamentale oscillant entre sédentarité et nomadisme.

Cette étude marque que l'écrivaine franco-algérienne énonce l'altérité identitaire en trois contextes différents : linguistique, géographique et sexué. Le parcours des deux héroïnes – *Nina* et *elle* – de Nina Bouraoui correspond à un nomadisme identitaire, culturel, intellectuel et sexué à l'époque

²⁹ Nina Bouraoui, Mes mauvaises pensées, op.cit., p. 70.

³⁰ *Ibid*. p.71.

³¹ Jean-René Ladmiral, Edmond Marc Lipiansky, *La communication interculturelle*, Paris, Société d'édition Les Belles Lettres, 2015, p. 129-130.

³² Wieviorka, Michel, *La différence*, Paris, Éditions Balland, 2001, p.164.

postcoloniale, autrement dit aux nomades de la postmodernité. « Les nomades de la postmodernité outrepassent la catégorie traditionnelle du nomadisme qui se définit dans l'opposition du mobile et de l'immobile. Les nomades représentent l'ensemble des minorités. Leur espace est lisse [...] leur histoire est, dans les termes de Derrida, "alter-native"³³ ».

Nina Bouraoui par son origine mixte « franco-algérienne » formée de deux états opposés porte vraiment les caractéristiques d' « alter-native ». L'espace postcolonial est donc certainement nomade, l'histoire aussi. L'un et l'autre ne cessent de se déterritorialiser, de se reterritorialiser.

Pour conclure, les deux romans de Nina Bouraoui nous montrent explicitement que l'écrivaine revendique l'existence d'une communauté des idées a-territoriale et trans-frontières. L'univers géographique de *Garçon manqué* se déroule entre Algérie, France et Italie tandis que celui de *Mes mauvaises pensées*, élargissant ses limites géographiques, introduit l'espace géographique des États-Unis. Les lieux romanesques de ces deux romans soulignent la nécessité de dépasser les limites géographiques et les frontières pour habiter dans un espace illimité.

L'écriture pour Nina Bouraoui demeure une arme : « Est-ce que l'écriture est une arme ?³⁴ », « je suis dans une écriture blanche ; j'en ai consciente³⁵ ». C'est avec son aveu au début de *Mes mauvaises pensées* que l'écrivaine déconstruit les règles traditionnelles de la littérature et cette écriture blanche traduit toutes sortes de changement dans la vie de Nina Bouraoui et lui ouvre un nouveau chemin.

BIBLIOGRAPHIE

Bouraoui, Nina, Garçon manqué, Paris, Éditions Stock, 2000.

Bouraoui, Nina, Mes Mauvaises pensées, Paris, Éditions Stock, 2005.

Butler, Judith, *Trouble dans le genre*, Paris, Éditions La Découverte, 2005, 2006 pour la traduction française.

Crevier Goulet Sarah-Anaïs, *Entre le texte et le corps*, Paris, Honoré Champion, 2015

Détrez Christine, Femmes du Maghreb, une écriture à soi, Paris, La Dispute/Snédit, Paris, 2012,

Ladmiral, Jean-René, Lipiansky, Edmond Marc, *La communication interculturelle*, Paris, Société d'édition Les Belles Lettres, 2015.

³³ Westphal, Bertrand, *La géocritique, Réel, Fiction, Espace*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2007, p. 92.

³⁴ Nina Bouraoui, Mes mauvaises pensées, op.cit. p. 86.

³⁵ *Ibid.*, p. 20.

- Richard, Annie, L'autofiction et les femmes, Paris, L'Harmattan, 2013.
- Sapiro, Gisèle, *La sociologie de la littérature*, Paris, Éditions La Découverte, 2014.
- Yılancıoglu, S. Seza, « Personnages en quête d'identité. Voix féminines » in *Libres Horizons* (sous dir. Micéala Symington et Béatrice Bonhomme), Paris, L'Harmattan, 2008.
- Westphal, Bertrand, *La géocritique, Réel, Fiction, Espace*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2007.
- Wieviorka, Michel, La différence, Paris, Éditions Balland, 2001.

Souvenirs

pas le noir pas le blanc le vert de mer le bleu de cobalt couleurs d'eau et ciel d'yeux et âme d'herbe et pluie flux incessant bruit de ressac et mémoire

Sara Concato

Hind Lahmami¹

L'approche anthropologique du texte littéraire francophone : une clé de l'enseignement de l'interculturel à l'université marocaine

ABSTRACT

L'approche anthropologique du texte littéraire peut être une piste pour un regain d'intérêt pour la littérature. Le choix de textes littéraires francophones, maghrébins plus précisément, semble être un avantage pour une compréhension optimale et une appropriation rapide de la langue. Le texte littéraire marocain est une alternative à investir comme support didactique à l'enseignement de l'interculturel. Il donne beaucoup d'importance aux questions identitaire et culturelle et véhicule ainsi un certain nombre de valeurs éthiques, pour enseigner l'interculturel à l'université marocaine et, de là, doter les étudiants de la compétence interculturelle.

MOTS-CLÉS: Littérature, Francophonie, Interculturalité, Anthropologie, Maroc

The anthropological approach of the literary text may be a lead for a renewed interest in literature. The choice of French-speaking literary texts, specially the Maghrebi ones, seems to be an advantage for an optimal understanding and a rapid appropriation of the language. The Moroccan literary text may be invested, as a didactic support, for intercultural education. It gives great importance to identity and cultural issues and thus conveys a certain number of ethical values, to teach interculturality at the Moroccan university and from there endow the students with intercultural competence.

KEYWORDS: Literature, Francophonie, Interculturalism, Anthropology, Morocco

Introduction

Cet article ambitionne de participer au débat sur les questions contemporaines de l'enseignement du français dans les pays francophones, tout en essayant d'intégrer les acquis récents de la recherche en sciences de l'éducation et en théorie littéraire.

Dans cette mouvance, le texte littéraire francophone – maghrébin plus précisément – en tant que fait anthropologique, peut-il constituer un support didactique propice à l'étude de la culture, de la multiculturalité et, de là, de l'interculturalité en classe de FLE au Maroc ?

À l'ère de la mondialisation, de la globalisation et de la mobilité active de la personne, l'enseignement du texte littéraire francophone peut-il participer

¹ Moulay Ismail University of Meknes. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. E-mail : <h.lah-mami@umi.ac.ma>.

à une avancée culturelle dans notre pays ? Comment l'étudiant marocain peutil acquérir des compétences transculturelles et interculturelles par le canal de la langue française ?

Quelle mesure-action en didactique faut-il mettre en avant pour former des étudiants dotés d'un agir communicatif en langue étrangère au niveau de la perception de l'étranger, des écarts avec la culture de l'Autre et du transfert des modèles culturels d'une langue vers une autre ?

I. État des lieux de l'enseignement du FLE au Maroc

La langue française a un statut privilégié au Royaume : le français a acquis le statut de langue officielle du pays durant la période de la colonisation qui s'étale de 1912 à 1956. Après l'indépendance du Maroc, un processus d'arabisation a été instauré petit à petit par les lauréats des écoles traditionnelles. Les années 1980 marquent la fin de la domination d'une langue étrangère enlevant ainsi au français son statut de langue officielle².

Par ailleurs, les détracteurs de l'arabisation qui ne sont autres que les élites formées par l'école française ont pu maintenir le français comme première langue étrangère – de manière tacite³ – surtout qu'ils occupaient des postes qui leur permettaient de participer aux décisions gouvernementales, la politique éducative du pays notamment⁴.

Le Maroc actuel, faut-il le préciser, est tenu par des accords internationaux qui prouvent son engagement en faveur des valeurs véhiculées par la Francophonie, à savoir le respect des diversités culturelle et linguistique, l'observation des Droits de l'Homme et la mise en pratique de la démocratie parlementaire. Le royaume participe régulièrement aux Sommets de la Francophonie et est membre permanent de l'Agence Universitaire Francophone et de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie.

Ce dernier réitère, dans toutes les occasions officielles, sa volonté de renforcer les langues étrangères et de s'ouvrir sur le monde, en témoigne la Nouvelle Constitution de 2011. Il s'agit là de la norme juridique suprême du pays où les langues étrangères font partie des priorités.

L'État « veille à la cohérence de la politique linguistique et culturelle nationale et à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères les plus utilisées dans le monde, en tant qu'outils de communication, d'intégration et

² Laure Bianchini, 2004, https://www.institut-numerique.org/chapitre-ii-statut-de-la-langue-francaise-au-maroc-513f69fcd11a0 (consulté le 14 avril 2019).

³ Fouzia Benzakour, «Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », *Géopolitique de la langue française*, revue Hérodote, n. 126, Paris, éditions La découverte, 2007, p. 51.

⁴ Fouzia Benzakour, « Le français au Maroc. Le problème des doublets : entre dénotation et connotation », dans Actes des IV Journées scientifiques, *Contacts de langue et identités culturelles*, Les presses de l'Université Laval, Actualité scientifique, AUPELF-UREF, 2000, p. 52.

d'interaction avec la société du savoir, et d'ouverture sur les différentes cultures et sur les civilisations contemporaines⁵ ».

L'ouverture du Maroc sur les langues étrangères et les cultures y afférentes est un phénomène multiséculaire qui participe de l'identité multiculturelle du pays. La constitution précise dans ce sens que le Maroc est un pays certes musulman, mais il assume sa diversité culturelle et la considère comme une victoire des valeurs éthiques sur les susceptibilités raciales et religieuses.

C'est un « état musulman souverain, attaché à son unité nationale et à son intégrité territoriale, le Royaume du Maroc entend préserver, dans sa plénitude et sa diversité, son identité nationale une et indivisible. Son unité, forgée par la convergence de ses composantes arabo-islamique, amazighe et saharo-hassani, s'est nourrie et enrichie de ses affluents africain, andalou, hébraïque et méditerranéen⁶ ».

Et le législateur d'ajouter plus loin que :

« La prééminence accordée à la religion musulmane dans ce référentiel national va de pair avec l'attachement du peuple marocain aux valeurs d'ouverture, de modération, de tolérance et de dialogue pour la compréhension mutuelle entre toutes les cultures et les civilisations du monde⁷ ».

Le discours royal prononcé par le roi durant la fête nationale du 20 aout 2018 place la jeunesse au cœur de la stratégie de développement du pays. Deux stratégies ont été ainsi dévoilées et qui constitueront la feuille de route du gouvernement actuel en ce qui concerne la gouvernance éducative :

- Le renforcement de l'apprentissage des langues étrangères dans tous les cycles de l'enseignement comme stipulé dans la Sixième recommandation : « favoriser une intégration linguistique accrue à tous les niveaux d'études⁸ ».
- L'acquisition par les élèves et étudiants des compétences nouvelles à même de favoriser leur épanouissement vu que « les questions de la jeunesse ne se limitent pas au seul domaine de la formation et de l'emploi ; elles recouvrent également d'autres champs conceptuels comme l'ouverture d'esprit⁹ ».

Il en ressort de ce discours une volonté royale d'améliorer l'offre éducative et ce, pour de meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues étrangères et dans l'acquisition des valeurs.

Pour diversifier l'offre didactique et aider les élèves et les étudiants marocains à remédier aux différents problèmes rencontrés en classe de FLE,

^{5 «} Préambule de la Constitution marocaine » in Bulletin officiel n 5964 bis du 28 chaâbane 1432 (30/07/2011).

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Discours royal, 20 août 2018, https://telquel.ma/2018/08/20/le-texte-integral-du-discours-de-mohammed-vi_1607935 (consulté le 14 avril 2019).

⁹ Ibid.

nous proposons d'alimenter les curricula actuels, de textes littéraires francophones marocains, contemporains de préférence.

D'après Cuq¹⁰, le texte littéraire a connu différentes étapes dans la manière de le dispenser. En 1950, il n'est abordé qu'en fin de cycle d'apprentissage du FLE dans le but d'en faire une exploitation linguistique, d'étudier son esthétique, de dégager sa morale ou encore de donner l'exemple de l'élite francophone au reste du peuple. Les années 1960, elles, verront naître de nouveaux supports didactiques en classe de langue. Ces documents se veulent utiles et fonctionnels. Ils sont prisés par les adeptes des méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV) qui désirent « évincer le texte littéraire des supports d'apprentissages pour représenter la parole en situation¹¹ » et assurer par-là le primat des compétences orales. Les années 1980 connaîtront le retour du texte littéraire en classes de FLE mais avec à l'appui de nouvelles approches, celle communicative en l'occurrence.

À partir des années 1990, étudier un texte littéraire en classe de langue ne se fait plus dans la seule optique linguistique. Il s'agit également de « mobiliser des connaissances préalables et à utiliser des grammaires [...] [pour] se reproduire, se réactualiser en langue maternelle comme en langue étrangère¹² ». Le maniement d'une langue étrangère est considéré dès lors comme un moyen de s'ouvrir sur de nouvelles cultures et non une fin en soi¹³.

Actuellement, le texte littéraire est doublement investi en classe de FLE. Il permet aux élèves de se doter d'une nouvelle langue et à travers elle, d'aborder une nouvelle culture. Abdallah-Pretceille atteste dans ce sens que le texte littéraire « 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 [...] un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre : rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même¹⁴ ».

Dès lors, les objectifs assignés au travail sur ou avec le texte littéraire dans le cadre de l'apprentissage de l'enseignement du FLE débordent l'aspect lexical ou grammatical :

La rencontre d'une langue ne se réduit pas à la maitrise d'un bagage lexical, d'un fonctionnement de règles, de repères culturels [...] Apprendre une langue étrangère, c'est découvrir, avec douleur, avec enthousiasme, que le monde est une représentation dont sa langue maternelle ne trace que l'une des figures. [...]. C'est alors que la

¹⁰ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

¹¹ *Ibid.*, p. 375.

¹² Olivier Bertrand, Jean-Louis Mucchielli, Habib Zitouna, « Fusions et acquisitions transfrontalières des années 1990 », *Revue de l'OFCE* 2005/3 (n° 94), pages 45 à 70, https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2005-3-page-45.htm (consulté le 30 septembre 2020).

¹³ Jean-Claude, Beacco, *Les Dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, collection F, 2000, p. 15.

¹⁴ Martine Abdallah-Pretceille, Louis Porcher, Éducation et communication interculturelle, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « L'éducateur », 1996, p. 138.

rencontre d'une autre langue devient décisive, nous obligeant à moins de blocage, à rendre sa mesure, à devenir autre. On ne sort pas intact d'une expérience aussi riche et aussi profonde, et l'on a besoin d'aide pour fouiller l'autre langue [...] L'apprentissage d'une langue est alors de plein droit une expérience esthétique, il touche à la formation de soi, au projet existentiel qui habite chacun de nous¹⁵

En sus du pouvoir du texte littéraire à se prêter à l'enseignement de la langue, il permet de manière simultanée d'aborder l'aspect culturel. Dans cette mouvance, quelles sont les différents moyens d'appréhender la culture dans un tel support ?

II. L'enseignement de la culture par le texte littéraire francophone

Selon Gohard-Radenkovic¹⁶, l'enseignement de la dimension culturelle se fait en trois étapes :

L'étape extralinguistique : il s'agit d'enseigner la culture autour de l'opposition langue VS civilisation.

L'étape intralinguistique concerne l'enseignement de la civilisation étrangère.

L'étape ethno-communicative met la lumière sur les interactions culturelles entre la civilisation originelle et celle cible.

Du renforcement linguistique à l'épanouissement culturel, l'enseignement de la littérature francophone en classe de FLE semble être une voie judicieuse, d'autant plus que la littérature francophone postcoloniale a acquis ses lettres de noblesse, tant dans les pays francophones qu'en France. Il n'est pas question de faire l'apologie de cette littérature par rapport à celle française, mais de proposer une alternative à cette dernière dans le cadre d'une politique éducative éventuelle qui pourrait améliorer la qualité de l'enseignement du FLE au Maroc.

Cela dit, l'enseignement des valeurs à travers un module transversal de l'interculturel à l'université marocaine est une requête toujours d'actualité. Ce module pourrait être pris en charge par le département des langues vivantes notamment la langue-culture française ou, à défaut, via des activités extra-universitaires. Cet enseignement s'inscrirait dans la perspective d'une communication transnationale et transculturelle qui pourrait investir le texte littéraire francophone comme support didactique susceptible de favoriser l'éducation à l'échange interculturel au Maroc. Ce scénario demeure possible

¹⁵ Jean-François Bourdet, « Littérature et apprentissage », Actes des 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Etrangère), 11 et 12 janvier 1991 : « Les enseignements de la littérature », Les Cahiers de l'Asdifle, n° 3, Septembre 1991, 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE, Jan 1991, Paris, France, hal-02159372.

Aline Gohard-Radenkovic, Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue, Peter Lang éditions, coll. « Transversales », Berne, 2005, p. 23.

tant que la langue française a un statut privilégié de première langue étrangère du royaume. Nous voulons rentabiliser cet acquis en investissant le texte littéraire maghrébin francophone dans l'enseignement de l'interculturel.

Il va sans dire que la civilisation marocaine est intrinsèquement multiculturelle et multiséculaire. La conscience de la diversité culturelle est une richesse qui peut rendre service à nos étudiants. L'UNESCO, un organisme mondial, en est convaincu et il n'est que de lire les deux articles cidessous pour s'en rendre compte:

Article 3 – La diversité culturelle, facteur de développement - La diversité culturelle élargit les possibilités de choix offertes à chacun ; elle est l'une des sources du développement, entendu non seulement en termes de croissance économique, mais aussi comme moyen d'accéder à une existence intellectuelle, affective, morale et spirituelle satisfaisante¹⁷.

Article 9 – Les politiques culturelles, catalyseur de la créativité - Tout en assurant la libre circulation des idées et des œuvres, les politiques culturelles doivent créer les conditions propices à la production et à la diffusion de biens et services culturels diversifiés, grâce à des industries culturelles disposant des moyens de s'affirmer à l'échelle locale et mondiale¹⁸.

Pour mettre en pratique les recommandations de l'UNESCO, le texte littéraire, de par sa nature anthropologique, dispose d'un potentiel de valeurs qu'il convient d'investir comme outil didactique pour l'enseignement de l'interculturel. Dans ce sens, nous pensons que les textes d'écrivains francophones de la nouvelle génération pourraient être un bon investissement didactique, du fait qu'ils inscrivent l'altérité au cœur de leur œuvre et qu'ils tendent à répondre, par le biais de leurs productions, à une demande de connaissance de l'autre et d'échanger avec lui.

Les textes littéraires de ces nouveaux arrivants francophones permettent à l'apprenant de faire référence à l'histoire socioculturelle de son pays, à sa langue, à sa culture dans une langue étrangère, puisqu'en classe du FLE.

Il est question donc d'un double intérêt dans le choix du texte littéraire francophone postcolonial, marocain de préférence. Le premier étant d'éviter la distanciation et l'appréhension de l'apprenant de l'objet étudié et le second étant de retrouver sa propre culture dans le texte. La familiarité avec les contenus incitera certainement les étudiants à vouloir s'approprier la langue pour une compréhension optimale.

Retrouver son identité, son vécu et son quotidien est plausible quand il s'agit d'enseigner le texte littéraire maghrébin à des étudiants marocains. L'identité est à entendre dans sa diversité telle que l'admet la Constitution du pays.

¹⁷ Déclaration de l'Unesco, article 3,

http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulté le 30 septembre 2020).

¹⁸ Déclaration de l'Unesco, article 9, *Ibid*.

À en croire Amin Maalouf « l'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence¹⁹ », Margarito affirme pour sa part que :

De plus en plus, objet de réflexion et d'implications dans les praxis de notre vie quotidienne, dans notre être-au-monde, dans les échanges interpersonnels, la vie sociale, focus d'ouvrages de philosophie, de psychologie, de déclarations de la part d'institutions internationales (ONU, UNESCO...), l'identité – individuelle, collective – est au cœur de tous les savoirs de l'humanité, par reconnaissance ou par déni, comme idéal ou comme ancrage social conflictuel. Étroitement liée à l'interculturalité, l'identité devient de plus en plus plurielle²⁰.

De ce fait, l'identité est le résultat d'une activité permanente de recherche de sens et de communication. Elle est cultivée tout au long de l'évolution d'un individu ou d'une communauté. Par conséquent, elle ne peut être que culturelle.

Par ailleurs, il est évident que toute civilisation est le fruit de métissage culturel de ses communautés, en témoignent les propos de Léopold Sédar Senghor qui précise que « toute grande civilisation est un métissage culturel²¹ ». Dans les rapports altéritaires, il n'y a pas forcément que la différence, il y a aussi des points d'affinité. Dans ce sens, Bénédicte Letellier précise que « la représentation de l'altérité suppose de savoir quelles sont les limites à partir desquelles le prédicat "autre" peut s'appliquer ²² ». De l'interaction entre le Moi et les Autres nait la culture d'une communauté puis d'un peuple. La culture est le garant de la longévité d'une civilisation donnée. Khatibi le confirme en attestant que « la culture, c'est ce qui perpétue un pays et un peuple²³ », d'où la nécessité d'accepter la différence des autres. Il y va de sa propre existence. Or, l'être humain est par nature exigeant, surtout des autres. La sagesse est d'exiger d'abord de soi-même ce que l'on attend de l'autre du fait que « notre degré d'acceptation de l'autre dépend étroitement de ce que cet autre nous demande, et plus particulièrement du fait même qu'il nous demande quelque chose. Car en agissant ainsi, d'objet inerte et réductible à ce que l'on veut qu'il soit, l'autre devient sujet agissant et se place soudain dans la même logique existentielle et revendicatrice que nous²⁴ ».

En effet, l'altérité est un concept utilisé dans de nombreuses disciplines notamment la philosophie, l'anthropologie, l'ethnologie et l'interculturel. Elle dénote « le caractère et la qualité de ce qui est autre » dans les dictionnaires des langues.

¹⁹ Amine Maalouf, Les identités meurtrières, Paris, Ed. Grasset, 1998, p. 31

²⁰ Mariagrazia Margarito, « Présentation », ELA, n° 150, 2008, p. 133.

²¹ Léopold Sedar Senghor, Le dialogue des cultures, Paris, Ed. Seuil, 1993, p. 86.

²² Bénédicte Letellier, « Penser l'incomparable », dans Hubert Roland, Stéphanie Vanasten, *Les nouvelles voies du comparatisme*, Éditeur Academia Press, 2010, p. 20.

²³ Abdelkébir Khatibi, *Penser Le Maghreb*, Rabat, Ed. Maârif Al Jadida SMER, 1993, p. 105.

²⁴ *Ibid.*, p. 158.

Reconnaître l'Autre dans sa différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle ou religieuse au contact ou dans des moments d'interaction n'est pas un comportement évident. Ce contact se caractérise par la curiosité doublée de la méfiance envers l'*alter*. L'acceptation de l'autre « en tant qu'être différent et la reconnaissance de ses droits à être lui-même [...] [à ne pas confondre avec] la tolérance car elle implique la compréhension des particularités de chacun, la capacité d'ouverture aux différentes cultures et à leur métissage²⁵ ».

L'interaction est donc le premier jalon de la perspective interculturelle. En effet, interagir dans notre société actuelle n'est pas une tâche aisée. Les clichés, les stéréotypes, les préjugés constituent autant d'obstacles dans les rapports à l'Autre. Pour comprendre les tenants et aboutissants de cette relation bidimensionnelle et « dans une perspective de compréhension des phénomènes interculturels, il est donc nécessaire de dépasser ce stade de "réduction de l'autre" en décodant la fonction précise qu'il remplit pour telle personne à tel moment. En ce sens et en ce sens seulement, stéréotypes et préjugés constituent un outil de compréhension interculturelle²⁶ ».

Abdallah-Pretceille affirme qu'« organiser délibérément le rapport entre groupes ou individus culturellement différents, de manière au moins à éviter les dysfonctionnements de leur cohabitation, au mieux à obtenir les avantages divers que l'on attend de son aménagement réfléchi²⁷ » influe sur l'interaction entre les deux pôles. Un contact sain entre les deux interlocuteurs nécessite un minimum d'intelligence sociale pour fluidifier la communication et faciliter le ménagement de tous.

À défaut d'un échange interuniversitaire international, le texte littéraire demeure une alternative didactique en tant que document authentique produit par un écrivain ayant des valeurs de la culture cible²⁸.

Connaître de nouvelles valeurs par le biais du texte littéraire élargit l'horizon culturel de l'étudiant et l'aide à vivre, à agir, voire à transformer ses conditions de vie au lieu de les subir avec résignation.

III. De quelques manières de libéraliser la culture et former des étudiants émancipés

D'après Gisela Baumgratz-Gangl, « il suffirait en fait de concrétiser les normes éthiques de vie commune largement formulées dans les constitutions démocratiques ainsi que de nombreux accords internationaux²⁹ ». Cependant,

^{25 &}lt;a href="http://www.toupie.org/Dictionnaire/Alterite.htm">http://www.toupie.org/Dictionnaire/Alterite.htm

²⁶ Abdelkébir Khatibi, Penser le Maghreb, op. cit. p. 134.

²⁷ Martine Abdallah-Pretceille, Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers, Paris, Anthropos, 2003, p. 34.

²⁸ Les textes de Balzac par exemple véhiculent des valeurs de Balzac lui-même, de son époque (XIXème siècle), et d'une partie des français.

²⁹ Gisela Baumgratz-Gangl, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette FLE, coll. « Références », traduit de l'allemand par Daniel Malbert, 1993, édition princeps Paderborn, 1990, p. 17.

quelques obstacles entravent l'enseignement des valeurs. L'endoctrinement par exemple est un risque que subissent certains étudiants à l'université marocaine. Les valeurs enseignées dépendent alors des convictions personnelles du professeur. Le facteur de subjectivité y est très prononcé.

La capacité d'adaptation des étudiants est un autre exemple signalétique de l'éducation reçue par tout un chacun. Evoluer dans un contexte national, de plus en plus internationalisé, dépend en partie de l'enseignement culturel que l'étudiant a eu tout au long de son parcours scolaire. Ce dernier finit par constituer chez lui une conscience (de lui-même et de l'altérité) latente ou patente selon le contexte social auquel il appartient. Dans ce sens, une question s'impose : quelles valeurs enseigner aux étudiants marocains ?

Pour éviter de former des étudiants unidimensionnels et ethnocentriques, l'enseignement des valeurs peut être en mesure de les doter de la compétence interculturelle. Le texte littéraire est un réel réservoir de valeurs éthiques, en sus de celles esthétiques communément admises.

La valeur, en tant que concept, revêt plusieurs aspects (humains / éthiques / moraux). C'est une notion d'une polyphonie à large spectre. En langue, elle dénote, en général, « ce qui est vrai, beau, bien selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque³⁰ ». En littérature, la notion de valeur dépend du discours critique qui la prend en charge et du contexte dans lequel elle se trouve : politique, social, économique ou autre. Ainsi, un même texte littéraire peut être appréhendé selon plusieurs approches faisant appel tantôt à la sociologie, tantôt à la psychanalyse, l'histoire, la sémiologie, etc. Complexité et multi dimensionnalité obligent.

Pour Michel Foucault³¹, la valeur est un élément instable, variable dans le temps, qui renvoie à la fois au contenu véhiculé par la littérature et à la valeur qu'on donne aux productions littéraires, une ambigüité sémantique due à la polysémie du mot.

Cela dit, si l'on part de l'évidence selon laquelle tout texte littéraire est porteur de valeurs, le professeur de littérature est appelé à cerner le type de valeurs à mettre en évidence durant son cours.

Bref, quelles que soient les valeurs contenues dans un texte littéraire, leur découverte découle du contact de deux cultures, celle de l'œuvre et celle du lecteur ou de l'analyste. Cet échange soulève des interrogations fondamentales et met en avant la question de l'altérité culturelle.

Comment rendre donc opérationnelle l'entrée par les valeurs sur le plan pédagogique sans toucher aux sensibilités des étudiants ? Comment élaborer un dispositif didactique approprié à l'enseignement des valeurs ?

Le choix des textes littéraires en France « tend à privilégier les affects au collège, une interprétation plus littéraire et distanciée au lycée et une réflexion

³⁰ Dictionnaire Le Petit Robert, 2017.

³¹ Michel Foucault, Les Mots et les choses, Paris, Gallimard, 1966.

plus méta textuelle, plus philosophique à l'université³² ». Au Maroc, nous ne nous sommes pas encore là. Le texte littéraire d'expression française est généralement étudié dans l'optique du FLE et il ambitionne de perfectionner l'acquisition des mécanismes d'une langue étrangère avec l'insistance sur la compétence de l'écrit. Pour les étudiants inscrits au département de langue et littérature françaises, le texte littéraire est plutôt familier. Il est le document essentiel des professeurs de littérature. L'étude du texte littéraire à l'université suppose que le public estudiantin n'a relativement plus de problèmes de compréhension, de lexique et de grammaire, ce qui favorise la discussion des idées et des valeurs du texte étudié en classe et encourage, dans un deuxième moment, l'écriture et la créativité des étudiants. Ramon Garcia Pradas parle dans ce sens de « la liberté et la créativité de l'apprenant [qui] entraîne aussi une interaction de connaissances chez lui qui sert à nous rendre compte du haut degré du potentiel d'interculturalité que le texte littéraire présente comme outillage didactique dans l'apprentissage³³ ».

Pour enseigner les valeurs à l'université, le texte littéraire constitue pour les professeurs de littérature un document de choix. Abdallah-Pretceille et Porcher attestent 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 même³⁴ ». Enseigner la littérature en particulier, faut-il le rappeler, se fait par le biais d'œuvres intégrales ou de groupements d'extraits choisis par le soin du professeur.

Les textes dits classiques peuvent quelques fois rebuter les nouveaux étudiants qui reprochent au discours littéraire sa langue soutenue et son discours marqué, ce qui devrait inciter l'enseignant à prévoir des extraits littéraires ludiques ou oulipiens pour les sensibiliser à la littérature.

L'intérêt pour l'aspect éthique comme enjeu de l'enseignement de la littérature est de plus en plus en vogue. Alain Finkielkraut³⁵ pense que les écrivains ont le pouvoir de réorganiser notre perception des êtres, des valeurs, du présent ou de l'avenir. Todorov, quant à lui, précise que « l'objet de la littérature [étant] la condition humaine [...] [le lecteur est appelé à être] un connaisseur de l'être humain³⁶ », d'où l'importance de la lecture de textes littéraires. Du côté des américains, Martha Nussbaum³⁷ pense que l'éducation

³² Marie-France Bishop, Max Butlen, « Présentation. Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature », *Le Français aujourd'hui*, n°168, 2010, p. 6.

³³ Ramón García Pradas, « Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement du FLE à l'université: un défi linguistique et interculturel », Université de Castilla-La Mancha 2010, <yumpu.com/fr.do-cumentview/17093866/sur-lutilite-du-texte-litteraire-dans-lenseignement-du-fle-a-luniversite#> (consulté le 14 avril 2019).

³⁴ Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, Education et communication interculturelle, op. cit. p. 138.

³⁵ Alain Finkielkraut, *Un cœur intelligent*, Paris, Stock / Flammarion, 2009.

³⁶ Tzvetan Todorov, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 88-89.

³⁷ Martha Nussbaum, Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ? Paris,

par la littérature cultive le sens de l'empathie et l'esprit démocratique.

Au Maroc, l'enseignement des valeurs par la littérature à l'université peut contribuer au développement des valeurs nationales et universelles. Certes les textes officiels marocains de référence prévoient l'entrée par les valeurs comme l'une des approches possibles d'enseignement au cours des deux premiers cycles de formation, mais, au cycle supérieur, il revient à l'enseignant de mettre en évidence les valeurs véhiculées dans les œuvres étudiées. La négligence des valeurs éthiques contenues dans l'œuvre littéraire au profit des méthodes d'analyse dessert l'ouverture d'esprit nécessaire à l'épanouissement de l'étudiant. Todorov atteste à ce propos qu'« à l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres, mais de quoi parlent les critiques³⁸ ». Il pense également que la dérive des études littéraires vers le formalisme découle de la sacralisation de l'Esthétique au détriment de l'Éthique.

Pour enseigner les valeurs éthiques, il importe de prendre en compte dans ses choix de textes littéraires l'univers de référence des apprenants (l'ensemble des croyances, des idées, des expériences, des principes communément admis par la société marocaine et auxquels se réfère l'étudiant pour décoder le message d'une œuvre littéraire). Le professeur pourrait procéder en optant par exemple pour des œuvres qui ne touchent qu'à la sacralité d'un seul référent à la fois, pour éviter tout malentendu avec les étudiants récalcitrants et surtout pour cibler la valeur – objet d'étude – car, faut-il le rappeler, l'interprétation d'un texte et l'acceptation des valeurs qu'il véhicule naissent généralement dans des situations conflictuelles où l'étudiant se trouve confronté à une culture différente. Marc Lits soutient à cet effet qu' « il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison³⁹ ». L'intériorisation des valeurs opère donc par la comparaison avec celles des autres et elle permet de surcroit de se découvrir, du moins dans certains aspects de notre personnalité jusque-là encore tus : « ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités⁴⁰ ».

Ainsi, la comparaison qu'établit tout étudiant entre son monde et le monde de l'Autre est un processus qui devrait l'aider à se connaître plus lui-même et à se situer dans l'environnement multiculturel marocain, et non à apporter un jugement de valeur sur d'autres personnes marocaines ou étrangères.

Somme toute, la littérature « ouvre des portes sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur⁴¹ », il importe donc d'y puiser pour enseigner l'interculturel à l'université.

Flammarion, « Climats », 2011, titre original: Not for profit, 2011.

³⁸ Tzvetan Todorov, La Littérature en péril, op. cit, p. 86.

³⁹ Marc Lits, *Pour lire le roman policier*, Edition De Boeck supérieur, 1994, p. 27.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Michel Boiron, « Les Idées pour lire en classe », Le Français dans le Monde, n° 3/3, 2001, p. 73-74.

IV. Quelques exemples de textes littéraires francophones, supports didactiques de l'interculturel

Exemple 1 : *N'zid* de Malika Mokeddem, qui relate l'histoire de Nora, une héroïne spéciale, inscrite dans l'amnésie temporelle. Elle se déplace dans la mer Méditerranée, espace maritime dépourvu de frontières tangibles entre les pays et ce, dans l'espoir de recouvrir sa mémoire. Ainsi, elle convoque toutes les patries sises autour de cette mer sans arriver à une réponse claire. C'est ainsi qu'elle s'interroge « L'Algérie ? L'Egypte ? Israël ? [...] Elle pense à l'ambiguïté avec laquelle se débrouillent tous ceux qui portent en eux plusieurs terres écartelées. Tous ceux qui vivent entre revendications et rupture⁴² ». Nora s'attribue plusieurs identités : « je suis Eva... Eva Poulos. Eva Poulos ! Mes parents étaient grecs... Etaient ? Père copte, mère juive. Je suis née à Paris. Une franco- gréco- araboathée pur jus⁴³ », c'est dire que c'est un personnage qui fait fi des limites géographiques créées par l'Homme et qui l'astreignent dans un cadre spatiotemporel donné, plus qu'elles ne lui garantissent une identité personnalisée.

Plus qu'un être transnational, l'héroïne Nora est un personnage de la Méditerranée voire du monde à l'instar du roman de Malika Mokeddem qui déborde la classification de littérature postcoloniale pour s'inscrire dans celle universelle.

Exemple 2 : *Au bonheur des limbes*⁴⁴ de Mohammed Leftah est un autre exemple de l'universalité des valeurs. Nous y trouvons des personnages d'horizons différents qui ont pris l'habitude de s'attabler au Don Quichotte, un bar casablancais, pour discuter de sujets d'obédience philosophique, théologique ou juste prosaïque. Le but étant de convoquer par la littérature, poètes, dramaturges, critiques et prophètes toutes races, religions et nationalités confondues pour célébrer la pensée universelle.

Il en résulte de ses deux exemples que les deux écrivains maghrébins ambitionnent de dire le monde, de briser les frontières géographiques et de donner la chance à toutes les voix par la littérature afin de véhiculer des valeurs identitaires et altéritaires dans leur confluence.

Eu égard à ce qui précède, comment investir le texte littéraire francophone comme support didactique susceptible de favoriser l'éducation à l'échange interculturel dans un espace multiculturel comme le Maroc ?

V. L'apport de l'approche interculturelle en classe de FLE

Il convient de mettre en œuvre de nouvelles pratiques éducatives et des stratégies d'action et d'orientation innovantes pour créer des situations de

⁴² Malika Mokeddem, N'Zid, Paris, Ed. Du Seuil, 2001, p. 22.

⁴³ *Ibid.*, p. 64.

⁴⁴ Mohammed Leftah, *Au bonheur des Limbes*, Paris, Ed. De la différence, 2006.

communication transnationale et favoriser ainsi l'apprentissage par la pratique :

- Adopter de nouvelles stratégies éducatives relatives à l'enseignement de la langue-culture française et / ou par des activités extra-universitaires.
- Se baser essentiellement sur des textes littéraires maghrébins d'expression française en tant que supports didactiques avant d'aborder des auteurs étrangers, français en l'occurrence.
- Revisiter les concepts culturels qui concernent l'œuvre littéraire francophone en mobilisant de nouvelles approches qui considèrent l'œuvre littéraire comme une production anthropologique, la lecture comme un acte culturel et l'étudiant (en tant que lecteur) un être de culture ouvert à l'échange interculturel.

Dans ce contexte, force est de constater que vouloir former ses étudiants pour les doter de la compétence interculturelle est une stratégie éducative qui ambitionne de répondre à un besoin d'une société marocaine multiculturelle. Pour Byram : « La compétence interculturelle se développe à travers une série de savoirs où il s'agit tour à tour de connaître des cultures différentes, de les comprendre et les interpréter, de s'impliquer en ayant une conscience culturelle critique, d'être apte d'agir et enfin de cultiver un savoir être relativiste⁴⁵ ».

L'étudiant est censé développer une attitude d'empathie (mieux comprendre soi pour apprendre à mieux connaître les autres). L'autre n'est pas forcément un étranger, il peut être un marocain ayant des convictions qui ne coïncident pas avec les siennes. La littérature semble être une clé fondamentale de l'éducation à l'échange.

La littérature dans le sens que lui donne Roland Barthes dénote « un champ de textes, un corpus, à valoriser comme corps. Il est possible de pulvériser ce corpus, même classique, de le jouer de le rendre ludique, de le considérer comme une fiction des fictions, d'en faire l'espace où l'on peut se mettre à désirer⁴⁶ ».

Il transparaît de cette définition que la littérature comme corpus se prête à plusieurs utilisations qui sollicitent l'interaction du lecteur mais surtout de l'enseignant appelé à travailler sur la forme du texte et à en expliquer le contenu. Pour Barthes toujours « le vrai problème est de savoir comment l'on peut mettre dans le contenu, dans la temporalité d'une classe dite de lettres, des valeurs ou des désirs qui ne sont pas prévus par l'institution [...] Comment mettre de l'affect et du délicat ?⁴⁷ ». Pour le professeur de lettres, l'intérêt de l'étude de tout texte littéraire est la transmission de l'aptitude à communiquer avec une œuvre et décoder ses messages, de s'identifier dans une expérience humaine ou de vivre une émotion.

⁴⁵ Michael Byram, « Sociétés culturelles, personnes pluriculturelles et projet d'éducation interculturelle», Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle, Conseil de l'Europe, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223d (consulté le 30 septembre 2020).

⁴⁶ Roland Barthes, « Littérature / Enseignement », Pratiques, 1975, n° 5, p. 19.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 16-17.

De plus, l'enseignement de la littérature exige du professeur « sélection, réduction, calibrage et appareillage du texte en vue de l'usage pédagogique conforme⁴⁸ ». Ces différentes opérations relèvent de la didactique de la littérature. L'enseignement du texte littéraire est un moyen de transférer la culture et d'instaurer un dialogue entre les aspects culturels du texte et ceux personnels ou communautaires.

Dans le domaine des lettres, il est globalement reconnu que les étudiants ont besoin d'acquérir et de s'imprégner des compétences esthétiques essentiellement puis s'initier, au fur et à mesure, à la dimension culturelle qui

concerne les questions identitaires culturelles et interculturelles.

L'approche interculturelle se définit comme étant un ensemble de méthodes intégrant la dimension interculturelle et ses implications didactiques au niveau de l'enseignement. Le fait d'intégrer une dimension interculturelle en classe se révèle un défi pour tout déroulement de l'enseignement de la littérature.

Si les générations précédentes cherchaient à cultiver les valeurs esthétiques et / ou spirituelles, il importe actuellement de s'intéresser davantage aux valeurs culturelles, à l'éthique, surtout que l'on se situe dans le champ des sciences humaines et sociales qui concernent l'homme dans son humanité.

Dans cette mouvance, il est à signaler que la notion d'interculturel a d'abord été utilisée dans le domaine de l'anthropologie américaine par Edward T. Hall, un des fondateurs de l'anthropologie qui déclare que « l'interculturel est l'ensemble de règles tacites de comportements inculqués dès la naissance lors du processus de socialisation précoce dans le cadre familial⁴⁹ ». Roselyne de Villanova, Marie Antoinette Hilly et Gabrielle Varro, pour leur part, définissent l'interculturel comme un domaine qui « ne peut s'étudier en dehors des cadres des relations sociales et l'analyse est moins de l'ordre de la comparaison entre porteur de culture que de l'ordre de l'interaction entre individus qui revendiquent une apparence culturelle différente, que celle-ci soit minoritaire ou majoritaire⁵⁰ ».

En France, la notion d'interculturel a vu le jour d'abord dans le secteur des sciences de l'éducation. Elle s'est développée, ensuite, avec l'essor de la pédagogie interculturelle qui considère la différence comme enrichissement et richesse ouvrant à la compréhension des difficultés sociales et éducatives. Comme concept, l'interculturel est généralement associé aux notions d'interculturalité, d'altérité, de préjugé et de stéréotype.

L'interculturalité dénote « l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels générés par les interactions de cultures dans une perspective de préservation d'une relative identité culturelle des partenaires en

⁴⁸ Michel Charles, « La Lecture critique », *Poétique*, n° 34, 1978, p. 130.

⁴⁹ Sylvie Chevrier, « Edward Hall : la culture comme système de communication », *Le Management interculturel*, collection « Que sais-je ? », Presse Universitaire de France, 2003, p. 41.

⁵⁰ Roselyne Villanova, Marie Antoinette Hilly, Gabrielle Varro (dir.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques*, Paris, l'Harmattan, 2001, p. 9.

relation⁵¹ ». Ce concept est fondé sur le dialogue, le respect réciproque et le souci de préserver l'identité culturelle de chaque individu lors d'une interaction culturelle horizontale excluant ainsi l'esprit de domination. « L'interculture » par ailleurs est « le degré de compétence culturelle de l'individu⁵² ».

Dans le domaine de l'enseignement, l'enseignement de la littérature en particulier, la formation des étudiants au savoir empirique et aux techniques d'analyse constitue le premier palier de l'enseignement de la littérature non une finalité en soi. Le développement de la compétence interculturelle exige du professeur « d'être prêt à gérer de nouvelles informations, l'incertitude et l'ambigüité et à traiter tous ces éléments d'une manière cohérente au moyen des cadres conceptuels préexistants [...] et à regarder la réalité sous plusieurs angles⁵³ ». Il s'agit donc pour le professeur de superviser un processus d'apprentissage de connaissances et de valeurs et de désapprentissage de préjugés, de stéréotypes, voire d'une réévaluation des jugements de valeurs et des idées préconçues, le tout dans un mouvement cyclique permanent.

L'intérêt de ce type d'enseignement consiste à développer une autonomie quant à l'appropriation des œuvres littéraires tant au niveau esthétique qu'au niveau éthique pour l'épanouissement personnel de l'étudiant, sa capacité à comprendre la complexité du monde et surtout pour développer une identité

plurielle, tolérante et relativiste.

Il revient au professeur de littérature ou du FLE de rendre compte de l'universalité de ce champ disciplinaire, de faire comprendre aux étudiants la spécificité de l'écriture littéraire par rapport aux autres écrits, somme toute de sensibiliser l'étudiant au gout littéraire. Le contact entre ses deux instances du carré pédagogique, à savoir le professeur et ses étudiants, gagnerait à s'orienter vers le plaisir de lire et d'écrire. L'initiation des étudiants à la culture littéraire se fait à travers le choix du texte approprié, l'analyse de ses articulations mais surtout à travers les commentaires pédagogiques du professeur.

Les obstacles rencontrés par les étudiants quant à l'appropriation des textes littéraires étudiés résultent du degré de difficulté de l'œuvre qui ne favorise pas une compréhension aisée et donc finit par les démotiver. La difficulté incombe également au jargon technique utilisé durant l'analyse. Dans les cours de poésie par exemple, le primat est souvent accordé à la prosodie au détriment des idées philosophiques qui sous-tendent la production littéraire. Autrement dit, privilégier la forme aux dépends du sens ennuie les étudiants désireux d'évasion par l'imagination loin de la rigidité des approches académiques.

Cela dit, l'ère de la mondialisation ou globalisation implique pour tous la diversité linguistique et culturelle. Il convient donc d'en tenir compte dans le

⁵¹ Claude Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993, Edition princeps 1990, p. 21.

⁵² Evelyne Glazer, Manuela Guilherme, Maria Del Carmen Mendez Garcia, Terry Mughan, *Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*, Icopromo, Conseil de l'Europe, CELV / ECML, juillet 2007, p. 39.

⁵³ *Ibid.*, p. 36-37.

processus de l'enseignement. La diversité linguistique est à la base du concept de l'enseignement des langues étrangères, le cas du FLE par exemple. La diversité culturelle, faut-il le rappeler, a été exploitée en premier dans les classes de langue dans le sens d'utiliser la langue étrangère dans différentes situations sociales et culturelles pour communiquer avec des interlocuteurs de la langue cible. La langue devient alors une langue-culture.

La dimension interculturelle va au-delà de l'échange linguistique, elle concerne l'interaction culturelle, se posent alors les questions de l'identité, des valeurs et de l'éthique.

VI. Pour une approche anthropologique du texte littéraire

Dans ce même ordre d'idées, il semble que l'approche anthropologique soit la mieux adaptée pour mettre la lumière sur les valeurs véhiculées par un texte littéraire. Rappelant que les multiples approches du texte littéraire, externes ou internes qui ont prévalu durant le vingtième siècle (l'approche historique, l'approche strictement thématique, l'approche linguistique, l'approche textuelle, formelle et structurale, l'approche comparative, l'approche sémiotique, l'approche sociocritique ou psychanalytique etc.) ont cédé la place à l'approche interculturelle vers la fin du siècle dernier pour mieux servir l'apprentissage des langues et développer le sens de l'ouverture sur le monde.

Prendre en compte la complexité de l'œuvre littéraire francophone implique le choix d'une approche complexe qui puisse synthétiser un ensemble d'approches pour mieux en décoder les connectivités.

Ne pas réduire l'œuvre à l'état d'objet prétexte car elle participe, par sa nature, à la réalité culturelle et donc à ce titre elle relève d'une approche anthropologique.

L'œuvre littéraire comme production de l'homme est par défaut un fait anthropologique. Elle relate une réalité humaine dans un groupe humain donné. De plus, plusieurs auteurs sont regroupés dans des écoles, des courants littéraires qui déterminent leurs valeurs et pour ceux qui se veulent marginaux ou révoltés, ils se situent toujours par rapport à une réalité qu'ils refusent ou critiquent. Pour Yves Chevallard « un savoir n'existe pas "in vacuo" dans un vide social : tout savoir apparaît, à un moment donné, dans une société donnée, comme ancré dans une ou des institutions⁵⁴ ». Le rôle du professeur consiste donc à transposer des savoirs savants⁵⁵ en savoirs enseignables⁵⁶ puis en savoirs enseignés. Ce processus développé par Michel Develay⁵⁷ est appelé

⁵⁴ Yves Chevallard, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985, p. 126.

⁵⁵ Jacqueline Le Pellec, Violette Marcos Alvarez, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, 1991, p. 39-62.

⁵⁶ François Audigier, « Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque», Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, Paris, INRP, 1988, p. 13-15; 55-69

« reconstruction ». Il se fait en deux temps : la didactisation puis l'axiologie.

La didactisation consiste à organiser les situations d'apprentissage en adaptant les savoirs savants au niveau des étudiants et aux objectifs du cours. Ces étapes débouchent sur la préparation de nouveaux savoirs, enseignables cette fois.

L'axiologie, elle, appelée également science des valeurs, est l'étape qui s'intéresse aux finalités. Le professeur universitaire a la latitude de choisir le corpus à enseigner selon les valeurs contenues. Généralement, il opte pour des valeurs standardisées par sa société d'appartenance pour ne pas froisser la sensibilité de ses étudiants. Quelques obstacles peuvent cependant entraver la transmission des valeurs.

Dans ce sens, la combinaison des étapes de la transposition didactique (didactisation et axiologie) à celles de la théorie de l'action dans l'élaboration des savoirs enseignables, notamment les valeurs, inscrivent cette opération didactique dans le contexte d'interaction sociale.

Le professeur de littérature peut opter pour l'approche par tâche chère à Narcy-Combes qui a édifié les concepts de « micro-tâches⁵⁸ » et de « macro-tâches ». L'enseignement des valeurs peut se faire à travers les macro-tâches vu qu'elles sont plus adaptées aux pratiques sociales. Elles ont le mérite de déclencher des discussions sur le sens et ne pas se contenter d'étudier l'aspect linguistique permettant ainsi à l'apprenant, l'étudiant en l'occurrence de devenir un « acteur-créateur⁵⁹ » capable d'interagir avec ses pairs pour résoudre une situation sociale posant problème. Les micro-tâches, elles, ciblent plutôt le volet linguistique et peuvent se faire en sous-groupes en présentiel comme à distance. Les macro-tâches, par contre, sont plus propices à l'enseignement à dimension collective qui favorise une implication des apprenants.

Le professeur peut priser tantôt le travail de collaboration, tantôt celui de coopération. Pour Grosbois : « La collaboration consiste à proposer aux participants de réaliser la totalité d'une tâche en commun. La coopération consiste, elle, à décomposer les éléments d'une tâche et à les répartir entre les différents membres d'un groupe, de façon à ce que chacun en réalise une partie. Les résultats individuels sont alors rassemblés en un tout⁶⁰ ».

La dimension collective de l'apprentissage favorise « la cognition » comme un contenu informationnel socialement partagé autrement dit, ses différentes composantes ne prennent forme que dans le partage des étudiants acteurs-

⁵⁷ Michel Develay, *Peut-on former les enseignants*? Paris, ESF, 1992.

⁵⁸ Françoise Demaiziere, Jean Paul Narcy-Combes, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC », *Alsic*, n°8, 2005, p. 45-64.

⁵⁹ Jean Vassilef, « Projet et autonomie », dans Bernadette Courtois et Marie Christine Josso (dir.) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?* Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1997, p. 93-138.

⁶⁰ Muriel Grosbois, « Les années 2000- Réflexion didactique », *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*, collection PUPS, Paris- Sorbonne, 2012, p. 85.

sociaux du milieu et de la situation ; Hutchins en parle en termes de « cognition distribuée⁶¹ ».

Cela dit, « le travail collectif permettrait de développer des connaissances qui sont plus que la somme des connaissances individuelles des membres du groupe⁶² » et c'est justement le contexte des facultés au Maroc (de grands effectifs d'étudiants). Il semble que l'enseignement collectif est plus favorable au traitement des questions d'ordre social, notamment l'enseignement des valeurs et, de là, de la culture.

Il importe donc de définir ce que nous entendons par culture puis voir la transposition didactique de ce type de savoir.

L'anthropologue Ward Goodenough trouve que « la culture d'une société donnée consiste en tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se conduire d'une manière acceptable pour les membres de cette société, et ce dans tout rôle qu'ils accepteraient pour chacun des leurs⁶³ ».

Geertz, anthropologue américain, définit à son tour la culture en recourant à une métaphore arachnide. Il compare ainsi la culture d'un homme à une toile d'araignée où l'homme se fait autopiéger : « l'homme est un animal suspendu dans des toiles de signification qu'il a lui-même tissées, c'est l'ensemble de ces toiles que j'appelle culture⁶⁴ ».

Benveniste, quant à lui, atteste que :

La culture est un phénomène entièrement symbolique, elle se définit comme un ensemble très complexe de représentations, organisées par un code de relations et de valeurs : traditions, religion, lois, politique, éthique, arts, tout cela dont l'homme, où qu'il naisse, sera imprégné dans sa conscience la plus profonde et qui dirigera son comportement dans toutes les formes de son activité⁶⁵.

Il considère que la culture est en rapport étroit avec la maîtrise d'une langue et le primat du symbole car c'est

Par la langue [que] l'homme assimile la culture, la perpétue ou la transforme. Or comme chaque langue, chaque culture met en œuvre un appareil spécifique de symboles en lequel s'identifie chaque société. La diversité des langues, la diversité des cultures, leurs changements, font apparaître la nature conventionnelle du symbolisme qui les articule. C'est en définitive le symbole qui noue le lien vivant entre l'homme, la langue et la culture⁶⁶.

⁶¹ Edwin Hutchins, Cognition in the Wild, MIT Press, 1995.

⁶² Muriel Grosbois, « Les années 2000- Réflexion didactique », art. cit., p. 86.

⁶³ Ward Hunt Goodenough, Explorations in cultural anthropology. Essays in Honor of George Peter Murdock. Edited by Ward H. Goodenough, New York, Mc Graw-Hill Book Company, 1957, Hymnes, 1964, p. 36.

⁶⁴ Clifford Geertz, *The Interpretation of cultures*, New York, Basic Books, 1973, p. 23.

⁶⁵ Émile Benveniste, Problèmes de linguistique générale, t. I, Paris, Éd. Gallimard, 1966, p. 67.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 69.

Hall, pour sa part, précise que « la culture lie les hommes de manière inconsciente, l'emprise qu'elle exerce n'est rien de plus que la routine des habitudes⁶⁷ ». La culture est pour ainsi dire une communication imposée à l'homme par les circonstances sociales dans le sens où il est appelé à interagir pour résoudre ses problèmes.

Hofstede, lui, pense que la culture s'acquiert durant le processus de désapprentissage des comportements assimilés pendant la petite enfance. Les « logiciels de l'esprit », selon lui, utilisent des « programmes mentaux ». Une sorte de programmation collective de l'esprit qui permet à l'homme de distinguer les membres de son groupe d'appartenance des autres, toujours estil que l'homme « partiellement déterminé par son mental ou son "programme" : il a une capacité de base à s'écarter d'eux et à réagir de manière nouvelle, créative, destructive, inattendue ...⁶⁸ ».

Enfin pour Blanchet, la culture constitue « un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes, de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages)⁶⁹ ».

L'interculturel pour sa part est en rapport avec l'interaction entre les cultures. Pour le prix Nobel de littérature J-M-G Le Clézio⁷⁰ « l'Interculturel n'est pas un luxe d'intellectuel, c'est une nécessité pour échapper à la violence et à l'enfermement communautaires » à ne pas confondre avec « multiculturel » qui est la description d'un état de présence de plusieurs cultures simultanément chez un groupe de personnes, une communauté, une région, un pays. Abdallah-Pretceille considère « le préfixe "inter" du terme "interculturel" [...] une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des identités [...] il ne correspond pas à une réalité objective⁷¹ ».

Il est vrai que l'interaction entre les personnes, les communautés, les pays ne date pas d'hier. L'échange est l'activité première qui a marqué le début de la civilisation humaine. L'interculturel est un degré supérieur à l'interaction entre les cultures, c'est « la volonté de donner sens à cette interaction, d'en

⁶⁷ Edward Twitchell Hall, *Le langage silencieux*, Point, Essais, 1984, p. 212. Edition princeps 1959.
68 Geert Hofstede, *Cultures and Organizations. Software of the mind*, Institute for Research on Intercultural Cooperation (IRIC) University of Limburg at Maastricht, The Netherlands, p. 4 https://pdfs.semanticscholar.org/5b53/90078b153ff9d9f805f09e570fb82f90e9a5.pdf?_ga=2.165440255.1146487529.1601652874-1454502154.1601652874 (consulté le 02 octobre 2020) traduit en français par http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/INTERCULTUREL_3.pdf (consulté le 18 novembre 2020).

⁶⁹ Philippe Blanchet, « L'Approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique », *Synergies*, n°3, Chili, 2007, p. 22.

⁷⁰ Jean-Marie-Gustave Le Clezio a créé la Fondation pour l'Interculturel et la paix, basée sur l'île Maurice.

⁷¹ Martine Abdellah-Pretceille, L'Education interculturelle, Que sais-je?, 1999, p. 49.

faire un ressort pour améliorer les relations entre les personnes et les peuples [...] la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions⁷² ».

Ce champ définitoire permet de comprendre l'enjeu de l'interculturel. Sans vouloir donner des règles précises à suivre ou un modèle de société idéale, l'interculturel aspire à investir les différences culturelles pour créer une dynamique relationnelle dont les retombées seraient profitables à tous. La confrontation avec l'altérité est un obstacle qu'il faudrait apprendre à surmonter. L'interculturel est une notion qui n'est pas figée et qui n'a pas une définition scientifique définitive, elle se réalise dans l'échange et dans la rencontre. La socio-diversité est un phénomène naturel qu'il faut apprendre à respecter. D'ailleurs, plusieurs instances internationales comme UNESCO, ONU, UE veillent à donner des garde-fous aux éventuels dérapages dans la gestion de la diversité culturelle des pays.

L'interculturel est l'apanage des anthropologues qui étudient le fonctionnement des cultures et les interactions entre elles comme « des matrices d'action et de pensée qui se testent en fonction des contraintes nouvelles [...] Une culture vit autant à travers ses stratégies et ses formations nouvelles qu'à travers ses formations antérieures⁷³ ».

Pour opérer la transposition didactique du savoir à enseigner, force est de définir le type de ce dernier avant de choisir la démarche adéquate pour l'enseigner.

Nous dénombrons ainsi trois types de savoirs :

• Savoirs thématiques : proposer en classe des savoirs humains relatifs aux grands domaines et champs de référence tels qu'ils se présentent dans les œuvres. Apprendre à les classer et les circonscrire dans l'espace du savoir et de l'expérience humaine.

• Savoirs littéraires : faire intégrer progressivement les notions et catégories littéraires : le genre, mouvements et périodes littéraires. Elaborer un index

notionnel et chronologique des termes littéraires.

• Savoirs anthropologiques : s'acquièrent avec le maniement d'approches variées et la maîtrise de leurs terminologies, ce qui permet à l'enseigné une pratique renouvelée de la synthèse interprétative.

S'approprier un savoir-faire lié aux différentes approches et procédures méthodologiques et détecter les intersections entre elles pour trouver la spécificité d'une société ou culture donnée est le propre de la démarche anthropologique. Selon Laplantine, cela « consiste moins à dresser un inventaire de ces domaines qu'à montrer la manière particulière dont ils sont liés entre eux et au travers de laquelle apparait la spécificité d'une société⁷⁴ ». Autrement dit, elle concerne les réalités culturelles spécifiques à une culture

⁷⁴ François Laplantine, L'Anthropologie, Paris, Seghers, 1987, p. 19.

⁷² Gilles Verbunt, *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon, Chronique Sociale, 2011, p. 9.

⁷³ Jacques Demorgon, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 1996, p. 10-11.

(mythes, représentations, croyances, universaux de langage ou de culture) alors que pour d'autres, elle est plutôt une méthodologie de synthèse : une « méta méthodologie opérant théoriquement l'intégration de ces différentes méthodes dans l'unité d'un objet signifiant construit scientifiquement⁷⁵ ».

Conclusion

Somme toute, le texte littéraire maghrébin francophone est une composante sine qua non pour désinstaller la catégorisation et l'ethnocentrisme dans l'agir de l'étudiant marocain et les substituer par un comportement interculturel. Le fait de connaître les tenant et aboutissant de la culture originelle n'est pas une finalité en soi. L'étudiant marocain doit être capable de dépasser sa culture d'origine, la culture d'accueil (française ou francophone) et embrasser une troisième culture « en transformation perpétuelle », seule garante de la survie des générations futures.

Pour pouvoir enseigner l'interculturel par la littérature, certaines mesures d'ordre didactique sont à prendre. Le choix des textes est primordial. Il importe de travailler sur des textes modernes voire contemporains. L'époque prémoderne, elle, se caractérisait par un système de valeur inamovible basé sur la naissance, la filiation, le droit divin et par une identité toute faite. Kaufmann atteste, dans ce sens, que vouloir « appliquer [le concept d'identité] à des sociétés anciennes est souvent un contresens ; la quête identitaire est intrinsèquement liée à la modernité. Elle ne s'impose d'ailleurs véritablement que dans la période contemporaine, avec la généralisation de l'invention de soi individuelle⁷⁶ ».

En recourant à la didactique de l'interculturel, 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 et les rites.

BIBLIOGRAPHIE

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

Abdallah-Pretceille, Martine, L'Education interculturelle, Que sais-je?, 1999.

⁷⁵ Louis Marin, « L'œuvre d'art et les sciences humaines », *Encyclopaedia Universalis*, Symposium Paris, EU, 1980, vol. 17, p. 141.

⁷⁶ Corinne Martin, « Jean-Claude Kaufmann, L'invention de soi. Une théorie de l'identité », *Questions de communication*, 7 | 2005, mis en ligne le 23 mai 2012, URL : http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/5591> (consulté le 03 octobre 2020).

- Abdallah-Pretceille, Martine, Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers, Paris, Anthropos, 2003.
- Audigier, François, « Savoirs enseignés savoirs savants. Autour de la problématique du colloque », Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, Actes du colloque Savoirs enseignés savoirs savants, Paris, INRP, 1988.
- Barthes, Roland, « Littérature / Enseignement », Pratiques, 1975.
- Baumgratz-Gangl, Gisela, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette FLE, coll. « Références », traduit de l'allemand par Daniel Malbert, 1993, édition princeps Paderborn 1990.
- Beacco, Jean-Claude, Les Dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette, 2000.
- Benveniste, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, t. I, Paris, Éd. Gallimard, 1966.
- Benzakour, Fouzia, « Le français au Maroc. Le problème des doublets : entre dénotation et connotation », Actes des IV Journées scientifiques, *Contacts de langue et identités culturelles*, Les presses de l'Université Laval, Actualité scientifique, AUPELF-UREF, 2000.
- Benzakour, Fouzia, « Langue française et langues locales en terre marocaine : rapports de force et reconstructions identitaires », revue *Hérodote*, n. 126, « Géopolitique de la langue française », Paris, éditions La découverte, 2007.
- Bertrand, Olivier ; Mucchielli, Jean-Louis ; Zitouna, Habib, « Fusions et acquisitions transfrontalières des années 1990 », *Revue de l'OFCE* 2005/3 (n° 94), pages 45 à 70, https://www.cairn.info/revue-de-l-ofce-2005-3-page-45.htm (consulté le 30 septembre 2020).
- Bishop, Marie-France ; Butlen, Max, « Présentation. Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature », *Le Français aujourd'hui*, n°168, 2010.
- Blanchet, Philippe, « L'Approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique », *Synergies*, n°3, Chili, 2007.
- Boiron, Michel, « Les idées pour lire en classe », *Le Français dans le Monde*, n° 3/3, 2001.
- Bourdet, Jean-François, « Littérature et apprentissage », Actes des 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE (Association de Didactique du Français Langue Etrangère), 11 et 12 janvier 1991 : « Les enseignements de la littérature », Les Cahiers de l'Asdifle, n° 3, Septembre 1991, 7èmes Rencontres de l'ASDIFLE, Jan 1991, Paris, France, hal-02159372.
- Bulletin officiel n 5964 bis du 28 chaabane 1432.
- Byram, Michael, « Sociétés culturelles, personnes pluriculturelles et projet d'éducation interculturelle », *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, <www.coe.int>.
- Charles, Michel, « La Lecture critique », Poétique, n° 34, 1978, p. 129-151.

Chevallard, Yves, La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

Chevrier, Sylvia, « Edward Hall: la culture comme système de communication», *Le Management interculturel*, collection « Que sais-je ? », Presse Universitaire de France, 2003.

Clanet, Claude, L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1993, Edition princeps 1990.

Cuq, Jean-Pierre; Gruca, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.

Demaizière, Françoise ; Narcy-Combes, Jean-Paul, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches, TIC », Alsic, n°8, 2005, p. 45-64.

Demorgon, Jacques, Complexité des cultures et de l'interculturel, Paris, Anthropos, 1996.

Develay, Michel, Peut-on former les enseignants?, Paris, ESF, 1992.

Finkielkraut, Alain, *Un cœur intelligent*, Paris, Stock / Flammarion, 2009.

Foucault, Michel, Les Mots et les choses, Paris, Gallimard, 1966.

García Pradas, Ramón, « Sur l'utilité du texte littéraire dans l'enseignement du FLE à l'université : un défi linguistique et interculturel », Université de Castilla-La Mancha 2010, <yumpu.com/fr.documentview/17093866/surlutilite-du-texte-litteraire-dans-lenseignement-du-fle-a-luniversite#>

Glazer, Evelyne; Guilherme, Manuela; Del Carmen Mendez Garcia, Maria; Mughan, Terry, Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle, ICopromo, Conseil de l'Europe, CELV/ ECML, juillet 2007.

Geertz, Clifford, *The Interpretation of cultures*, New York, Basic Books, 1973. Gohard-Radenkovic, Aline, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Peter Lang éditions, coll.

« Transversales », Berne, 2005.

Goodenough, Ward-Hunt, Explorations in cultural anthropology. Essays in Honor of George Peter Murdock. Edited by Ward H. Goodenough, New York, Mc Graw-Hill Book Company, 1957, Hymnes, 1964.

Grosbois, Muriel, « Les années 2000 - Réflexion didactique », *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*, collection PUPS, Paris-

Sorbonne, 2012.

Hall, Edward Twitchell, *Le langage silencieux*, Point, Essais, 1984, Edition princeps 1959.

Hutchins, Edwin, Cognition in the Wild, MIT Press, 1995

Khatibi, Abdelkébir, *Penser Le Maghreb*, Rabat, Ed. Maârif Al Jadida SMER, 1993.

Laplantine, François, L'Anthropologie, Paris, Seghers, 1987.

Leftah, Mohammed, Au bonheur des Limbes, Paris, Ed. De la différence, 2006.

Le Pellec, Jacqueline; Marcos Alvarez, Violette, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, 1991.

Letellier, Bénédicte, « Penser l'incomparable », dans Hubert Roland, Stéphanie Vanasten, Les nouvelles voies du comparatisme, Éditeur Academia Press, 2010.

Lits, Marc, Pour lire le roman policier, Edition De Boeck supérieur, 1994.

Maalouf, Amine, Les identités meurtrières, Paris, Ed. Grasset, 1998.

Margarito, Mariagrazia, « Présentation », ELA, n° 150, 2008.

Marin, Louis, « L'œuvre d'art et les sciences humaines », *Encyclopaedia Universalis*, Symposium Paris, EU, 1980, vol. 17.

Mokeddem, Malika, N'Zid, Paris, Ed. Du Seuil, 2001.

Nussbaum, Martha, Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle?, Paris, Flammarion, « Climats », 2011, titre original : Not for profit, 2011.

Senghor, Léoplold Sédar, *Le dialogue des cultures*, Paris, Ed. Seuil, 1993. Todorov, Tzvetan, *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

Vassilef, Jean, « Projet et autonomie », dans Courtois, B. et Josso, Ch. (dir.) *Le projet : nébuleuse ou galaxie ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1997.

Verbunt, Gilles, *Penser et vivre l'interculturel*, Lyon, Chronique Sociale, 2011. Villanova, Roselyne; Hilly, Marie-Antoinette; Varro, Gabrielle (dir.), *Construire l'interculturel? De la notion aux pratiques*, Paris, l'Harmattan, 2001.

SITOGRAPHIE:

https://telquel.ma/2018/08/20/le-texte-integral-du-discours-de-mohammed-vi 1607935>

http://www.toupie.org/Dictionnaire/Alterite.htm

https://www.institut-numerique.org/chapitre-ii-statut-de-la-langue-francaise-au-maroc-513f69fcd11a02004>

http://portal.unesco.org/fr/ev.phpurl_id=13179&url_do=do_topic&url_section=201.html

https://pdfs.semanticscholar.org/5b53/90078b153ff9d9f805f09c570fb82f90c9a5.pdf?_ga=2.165440255.1146487529.1601652874-1454502154.1601652874>

http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/5591>http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/INTERCULTUREL_3.pdf>

Dominique Glaymann¹

Richesses potentielles des approches interdisciplinaires et interculturelles pour questionner et analyser la mondialisation

Connaître, c'est, dans une boucle ininterrompue, séparer pour analyser, et relier pour synthétiser ou complexifier. La prévalence disciplinaire, séparatrice, nous fait perdre l'aptitude à relier, l'aptitude à contextualiser, c'est-à-dire à situer une information ou un savoir dans son contexte.

(E. Morin, Enseigner à vivre, Actes Sud, 2014, p. 76)

ABSTRACT

L'étude des faits sociaux, économiques, politiques et culturels se heurte souvent, en particulier en France, à un fractionnement disciplinaire qui segmente et appauvrit la compréhension de réalités qui sont complexes et multidimensionnelles. La réalité que forme le processus de mondialisation constitue un phénomène dont il paraît peu plausible d'analyser et de saisir la complexité sans franchir les frontières tant disciplinaires que nationales. En traitant de l'ancienneté de la mondialisation, de ses dimensions multiples, de ses origines et de ses évolutions prévisibles, nous souhaitons dans ce texte montrer l'intérêt et la fécondité des approches pluridisciplinaires et pluriculturelles, sans pour autant méconnaître les difficultés de ces démarches.

MOTS-CLÉS: Mondialisation, Interdisciplinarité, Interculturalisme, Complexité

The study of social, economic, political and cultural facts often conflicts, especially in France with a disciplinary splitting, that divides and impoverishes the understanding of realities which are complex and multidimensional. The process of globalization in itself constitutes a phenomenon whose complexity is very unlikely to be analysed and handled without having to cross the limits of disciplines and nations. This text deals with the age of globalization, its numerous dimensions, its origin and its foreseeable evolutions. We intend to demonstrate the interest and fecundity of approaches that are multidisciplinary and multicultural without overlooking the difficulties of these perspectives.

KEYWORDS: Globalization, Interdisciplinarity, Interculturalism, Complexity

Depuis les années 1990, les débats économiques et politiques abordent presque toujours la mondialisation en la présentant explicitement ou non comme un phénomène nouveau, irréversible et imposant ses contraintes aux

¹ Sociologue, Centre Pierre Naville, Université d'Evry, Univ. Paris-Saclay. E-mail : <dominique.glaymann@univ-evry.fr>. Site internet : <www.dominique-glaymann.com>.

États, aux entreprises, aux citoyens, aux salariés et aux consommateurs. Le plus souvent, le sens de ce terme reste énigmatique : « si le phénomène déchaîne la polémique, provoque des manifestations de masse et des affrontements brutaux, il n'est jamais défini de façon précise. La question : "Finalement, qu'est-ce que c'est la mondialisation ?" n'est jamais posée² ». Longtemps, chacun s'est trouvé sommé de se prononcer *pour* ou *contre* la mondialisation, avant que la succession de crises sociales, économiques, financières, monétaires, politiques, militaires et écologiques ne conduise à des questionnements plus subtils sur les limites à fixer et les façons de réguler une réalité incontournable.

Comment dépasser une représentation schématique et unilatérale qui nuit aux réflexions afin de clarifier les enjeux et questions majeurs que posent la nature, l'origine, les conséquences et les évolutions de la mondialisation. Avec

quels concepts, quels outils, quelles lunettes?

Nous défendons la richesse d'approches interdisciplinaires et interculturelles compte tenu de la nature et des implications du phénomène. Nous abordons ici la mondialisation comme un processus ancien en référence à différentes analyses, notamment celles de Fernand Braudel³, qui tend dans sa phase actuelle au dépassement du cadre et des frontières nationaux pour une part croissante des activités tant sociales et culturelles qu'économiques et politiques. Nous écartons le classement réducteur d'approches disciplinaires spécifiques et séparées qui empêchent de comprendre le(s) système(s)-monde(s)⁴. La dynamique de la mondialisation implique, accompagne et se nourrit d'un affaiblissement des États-nations, de leur souveraineté et de leurs frontières⁵, parallèlement à la montée en puissance d'acteurs dont la nature et l'identité n'ont ni une essence nationale, ni pour certains une dimension publique, et dont les stratégies favorisent et accélèrent cette tendance⁶. Cette conceptualisation de la mondialisation appelle une réflexion à la fois interculturelle dès lors que le processus étudié transcende et confronte les références et identités culturelles, et une analyse interdisciplinaire pour saisir les dimensions et les effets de la mondialisation sans ignorer la difficulté de s'affranchir des frontières et des « cases » de la pensée.

En première partie, nous examinerons les promesses et les obstacles des approches interdisciplinaires et interculturelles avant de tenter en seconde partie de montrer ce que de telles approches apportent pour questionner, comprendre et analyser la mondialisation.

² Charles-Albert Michalet, Qu'est-ce que la mondialisation?, Paris, La Découverte, 2002, p. 7.

³ Fernand Braudel, *La dynamique du capitalisme*, Paris, Flammarion, 1985.

⁴ Immanuel Wallerstein, Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-mondes, Paris, La Découverte, 2009.

⁵ Pierre Veltz, *Des lieux et des liens*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2012.

⁶ Saskia Sassen, La globalisation. Une sociologie, Paris, Gallimard, 2009.

1. Potentialités et difficultés des approches interdisciplinaires et interculturelles.

Parler de phénomènes sociaux qui dépassent les spécificités et les différences culturelles suppose *a minima* des travaux multiculturels, et mieux interculturels, pour saisir la façon dont ils procèdent, sont vécus, ressentis et analysés « au Nord » comme « au Sud », « en Occident » comme « en Orient », d'un continent à l'autre, d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre. L'impossibilité d'enfermer les phénomènes complexes – la mondialisation en est un cas emblématique – dans les limites d'une seule discipline invite à se tourner vers une logique pluridisciplinaire, et même à opter pour une interdisciplinarité assumée. S'affranchir des frontières disciplinaires constitue en soi une démarche interculturelle car les disciplines scientifiques ont chacune leurs codes, leurs normes, voire leurs valeurs, c'est-à-dire leur « culture » au sens sociologique du terme.

Bien entendu, l'approche interculturelle ne se limite pas à l'interdisciplinarité, mais nous invitons le lecteur à garder en tête cette interculturalité de l'approche interdisciplinaire que nous ne rappellerons pas au fil des pages pour éviter d'alourdir la lecture.

Dépasser les frontières culturelles et disciplinaires

L'étude des phénomènes sociaux, économiques, politiques ou culturels risque souvent le piège des visions ethnocentrées et des fractionnements disciplinaires qui appauvrissent la compréhension de réalités complexes, c'està-dire multiples et compliquées⁷. Ce travers est particulièrement marqué en France, en lien avec l'histoire de la structuration des disciplines et de l'organisation compartimentée des universités et des organismes scientifiques⁸. Ce fractionnement est accentué par l'organisation des carrières comme par les modalités de valorisation des travaux par les différentes institutions, même lorsqu'elles appellent paradoxalement les chercheurs à développer des travaux pluri ou interdisciplinaires. Pourtant, lorsqu'on le tente, le croisement d'approches et de regards disciplinaires diversifiés offre souvent une richesse des questionnements comme des analyses⁹.

Le franchissement des frontières que suppose l'interdisciplinarité traduit un choix scientifique, épistémologique et méthodologique allant au-delà d'une pluridisciplinarité déjà féconde pour améliorer la capacité à questionner,

⁷ Boris Cyrulnik, « Rien n'est plus simple qu'une pensée complexe », *Hermès, La Revue*, vol. 60, n° 2, 2011, p. 39-42.

⁸ Emmanuelle Picard, « Disciplines académiques et cadre institutionnel : réflexions autour du cas français », dans Balz Engler, *Disziplin/discipline. 28 Kolloquium der Schweizerischen Akademie der Geistes und Sozialwissenschaften*, (halshs-01080151), 2014, https://core.ac.uk/download/pdf/52302561.pdf, consulté le 10 octobre 2018.

⁹ Dominique Glaymann et Yves Palau (Coord.), « L'interdisciplinarité dans les études du politique », Dossier, dans Studia Ubb. Europaea, LXIII, 2, 2019, p. 7-200.

problématiser, étudier, analyser et interpréter les objets sociaux. Les importantes questions environnementales et sanitaires liées à la mondialisation montrent en outre la nocivité de la coupure traditionnelle entre sciences humaines et sociales et sciences dures ou « exactes ». Les réflexions sur l'anthropocène¹⁰ montrent parmi beaucoup d'autres l'intérêt de s'en affranchir.

La possibilité et la fécondité de refuser les fractionnements entre spécialités sont illustrées par les recherches menées dans des disciplines interdisciplinaires « par nature », comme par exemple les sciences de l'éducation (dont les sources puisent au moins en psychologie, en sociologie et en philosophie) ou les relations internationales (liées à la fois à la géopolitique, au droit et à la sociologie). La diffusion de travaux menés dans ces disciplines « composites » et la reconnaissance dont jouissent leurs auteurs montrent que le dépassement des cadres habituels de la pensée n'est pas forcément un obstacle infranchissable à la reconnaissance de la qualité scientifique, ni à la visibilité et à la carrière des chercheurs. Allant au-delà, certains auteurs souvent qualifiés d'inclassables, tel Edgar Morin, prônent une « pensée complexe¹¹ ».

Aux sérieuses difficultés théoriques et méthodologiques pour monter des enquêtes et construire des analyses relevant de tels « métissages disciplinaires » s'ajoutent des obstacles institutionnels, ce qui explique sans doute la relative rareté des tentatives individuelles. Un peu moins rares sont les tentatives de travail interdisciplinaire menées par des collectifs de chercheurs au sein d'équipes pluridisciplinaires ou sur la base de regroupements opérés pour un projet de recherche particulier.

Nous retiendrons quatre des nombreuses promesses de l'interdisciplinarité car celles-ci nous paraissent essentielles en général, et en particulier pour étudier la mondialisation.

Quatre promesses majeures de l'interdisciplinarité

Le premier atout d'une approche interdisciplinaire est d'opérer une rupture avec le fractionnement des savoirs disciplinaires. On peut ainsi aborder la mondialisation en mêlant (au moins) les apports et outils de l'histoire, la géographie, la science politique, l'économie, le droit et la sociologie, mais aussi en mobilisant l'anthropologie et la démographie, la philosophie et la sémiologie, la biologie et la climatologie. Aucune de ces disciplines ne peut à elle seule rendre compte de la profondeur du processus de mondialisation, de ses origines, de ses réalités, de ses conséquences et de ses prolongements envisageables, mais toutes peuvent très utilement y contribuer.

Un deuxième grand intérêt d'une approche interdisciplinaire est d'aider à aborder la complexité des réalités et des phénomènes sociaux en s'appuyant à

¹⁰ Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz, L'événement anthropocène : la Terre, l'histoire et nous, Paris, Seuil, 2013.

¹¹ Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.

la fois sur l'expertise et les outils de différentes disciplines et sur l'enrichissement que permet leur dépassement. Ces deux entrées – expertises pointues et dialogue entre disciplines – se complètent pour aider à repérer les faits majeurs, identifier les déterminants et les logiques d'action des acteurs sociaux (politiques et économiques, privés et publics, nationaux, internationaux et transnationaux), mesurer les effets immédiats et durables, rechercher les causalités et les implications, scruter les imbrications et les transformations structurelles, identifier les gagnants et les perdants, confronter les analyses et les évaluations, interroger le devenir de la mondialisation en imporiment des sans qu'il alternatifs.

imaginant des scenarii alternatifs.

Un troisième attrait toujours utile en science sociale, et central dans le cas qui nous intéresse, est l'apport de l'interdisciplinarité pour tenter d'éviter l'ethnocentrisme des regards et des analyses. Nous pensons en particulier ici à l'ethnocentrisme de l'approche économique qui tend souvent à réduire la mondialisation à un phénomène « purement » économique (si tant est que cela ait un sens) compte tenu de l'importance effectivement occupée par la multiplication des échanges commerciaux et financiers et les grands acteurs économiques dans la phase actuelle du processus, au risque d'oublier ses dimensions sociales, culturelles et politiques. Il s'agit ensuite du risque d'occidentalo-centrisme dans l'approche de faits qui concernent l'humanité dans son ensemble, avec des aspects particuliers selon les aires socioculturelles et géopolitiques. Le travail de l'équipe coordonnée par Patrick Boucheron a montré combien la connaissance de réalités nationales, comme « l'Histoire de France », gagnait aussi à une approche « mondiale¹² ».

Enfin, l'interdisciplinaire et l'interculturel favorisent le travail collectif car seules des équipes peuvent réellement confronter et dépasser des entrées monodisciplinaires et monoculturelles. Les échanges, les désaccords, les surprises, les critiques, les apports d'un travail collectif qui suppose non seulement de l'écoute et du respect mutuels mais aussi du temps d'apprentissage, puis de travail prolongé sont une richesse sur laquelle on ne

s'étendra pas davantage.

Les potentiels sont donc riches et multiples, pour autant les difficultés de l'interdisciplinarité ne doivent pas être masquées. Nous en détaillerons trois.

Trois obstacles substantiels porteurs d'exigences et de risques

La première exigence pour qui s'engage dans des approches interdisciplinaires est l'importance de maîtriser les théories auxquelles il se réfère et les méthodes qu'il entend mobiliser, à commencer par celles de sa discipline de rattachement. La solidité dans sa discipline d'origine paraît aussi indispensable que celle de l'encordement d'alpinistes se lançant à l'assaut de nouveaux sommets si l'on ose la comparaison. Le risque est sinon qu'une

¹² Patrick Boucheron, *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 2017.

prétendue interdisciplinarité prenne la forme d'un galimatias sans saveur et sans rigueur qui, loin de démêler la complexité, ajouterait des obstacles à la compréhension des objets étudiés.

Un deuxième obstacle renvoie aux difficultés intellectuelles que présente le maniement de concepts toujours ardus à définir, à comprendre et à utiliser, surtout quand ils sont polysémiques et ont un sens ou une connotation variables selon les disciplines. Il est souvent malaisé de comprendre les termes employés par les chercheurs d'autres disciplines et de s'entendre sur les mots que l'on devra utiliser ensemble. Cela impose une précaution consistant à clarifier le sens et la portée des notions, concepts et autres mots savants employés. Nous avons ainsi vécu l'expérience de longs mois d'échanges entre juristes, sociologues, politistes, gestionnaires et philosophes autour du concept de norme qui semblait *a priori* évident pour chacun mais qui ne l'était plus quand on visait une approche commune. Ce fut passionnant mais tout sauf simple.

Le dernier obstacle est le plus facile à noter, mais pas forcément à surmonter puisqu'il s'agit de bousculer, dépasser, transcender les frontières disciplinaires, institutionnelles, culturelles, nationales, en faisant face à une série de problèmes scientifiques, organisationnels, logistiques... À cet égard, nous voulons saluer et remercier les organisatrices du séminaire *Interculture : analyses, défis et proposition à échelle globale. Contributions, réseaux, spécificités de contexte de langue française* réuni à l'université Roma Tre en novembre 2018 où est né ce projet de publication, ainsi que les animatrices du réseau RUIPI qui permettent à ce type de travail d'exister.

Après avoir traité des avantages et difficultés de mener des recherches interdisciplinaires, nous proposons d'illustrer l'utilité et la fécondité de cette approche au regard de la mondialisation.

2. L'interdisciplinarité et l'interculturel pour questionner et analyser la mondialisation.

Nous aborderons l'historicité de la mondialisation et analyserons les caractéristiques et composantes de sa phase actuelle avant de poser quelques hypothèses sur son devenir.

La mondialisation, un processus de longue durée

Aborder la mondialisation, c'est parler tant des flux commerciaux qui traversent les frontières nationales que des réseaux sociaux qui les ignorent, des délocalisations d'emploi qui mettent les États, les territoires et les salariés en concurrence à travers le monde que de la *world culture* qui mixte des traditions musicales, alimentaires ou vestimentaires, des mouvements financiers dérégulés à l'origine de crises systémiques que des voyages touristiques plus massifs que

jamais, de la puissance et de la stratégie des firmes multinationales que de l'action des organisations intergouvernementales et des ONG, des crises sanitaires¹³, climatiques ou sécuritaires qui secouent le monde que de l'universalisation de certaines valeurs.

Parler de la mondialisation, c'est évoquer aussi le poids déclinant des Étatsnations et leurs responsabilités face aux enjeux à échelle globale tels que la paix, la pauvreté, la santé ou le climat. On peut encore l'aborder en énumérant quelques-uns de ses emblèmes : Internet, les réseaux sociaux et les grands opérateurs de téléphonie mobile, Google, Amazon, Bayer-Monsanto, Wal Mart ou Renault-Nissan, les paradis fiscaux et les fonds de placement rapaces, les sommets de Davos et les mouvements altermondialistes, l'OMC et Amnesty international...

Objet médiatique de premier plan depuis les années 1990, la mondialisation, symbole du (néo)libéralisme fait figure de fléau ou de solution¹⁴ tant elle est mise en avant pour justifier ou dénoncer, notamment en France, les politiques économiques et sociales nationales ou européennes. Au-delà des représentations et des effets médiatiques, le terme mondialisation, traduction de l'anglais *globalization*, désigne le changement d'échelle de différentes pratiques et de réalités¹⁵ et qualifie le nouveau cadre socio-économico-politique¹⁶ qui a émergé au dernier tiers du xxe siècle. Depuis, un nombre croissant d'enjeux sont problématisés à l'échelle de la Terre-patrie¹⁷, qu'il s'agisse des échanges commerciaux, des flux financiers, des mouvements migratoires, mais aussi des questions d'écologie, de fiscalité, d'emploi, de santé...

Si des évènements essentiels se sont produits dans le dernier tiers du xx^e siècle (création de l'OMC, déréglementation financière, retrait massif de l'État dans les pays riches à commencer par le Royaume-Uni de Margaret Thatcher et les États-Unis de Ronald Reagan¹⁸, numérisation et « internetisation » du monde, essor de réseaux sociaux mondiaux, chute du Mur de Berlin et domination hégémonique du capitalisme, creusement des inégalités à l'intérieur de la quasi-totalité des pays¹⁹, émergence de nouvelles puissances économiques « du Sud²⁰ » et notamment de la Chine, création de l'Euro et élargissement de l'Union européenne), ces faits ne sont pas des phénomènes spontanés. Après celles qui l'ont précédée, cette phase de la mondialisation

¹³ La pandémie de covid-19 intervenue après la rédaction de ce texte donne une confirmation (dont on se serait évidemment bien passé) de la réalité de cet aspect de la mondialisation.

¹⁴ Romain Lecler, Sociologie de la mondialisation, Paris, La Découverte, 2013.

¹⁵ Charles-Albert Michalet, *Mondialisation, la grande rupture*, Paris, La Découverte, 2009.

¹⁶ Christian Grataloup, Géohistoire de la mondialisation, Paris, Armand Colin, 2010.

¹⁷ Edgar Morin et Anne Brigitte Kern, *Terre-patrie*, Paris, Seuil, 1993.

¹⁸ Gabriel Zucman, La richesse cachée des nations, Paris, Seuil, 2013.

¹⁹ Thomas Piketty, Le capital au XXI siècle, Paris, Seuil, 2013.

²⁰ Bertrand Badie, *Quand le Sud réinvente le monde*, Paris, La Découverte, 2018.

s'inscrit dans un prolongement historique fait de continuités et de ruptures.

Même si sa visibilité sous cette appellation est récente, nous définissons la mondialisation comme un processus ancien et évolutif²¹ qui tend et a toujours poussé au dépassement du cadre national et des frontières (depuis qu'ils existent) pour une part croissante d'activités sociales. Les actes qualifiés d'économiques – la production, les échanges, la consommation et leur financement – y occupent une place majeure et très visible²². Mais ce processus concerne aussi les échanges et mélanges socioculturels liés au commerce en contribuant par exemple à la transformation des goûts et pratiques alimentaires²³, aux migrations²⁴ ou au tourisme²⁵, sans parler de la formation des empires coloniaux, forme différente et ancienne mais non moins réelle de mondialisation ou du poids des grandes institutions internationales nées au siècle dernier.

Dominée par les États-nations les plus puissants, la mondialisation a longtemps pris la forme d'une internationalisation dans laquelle ces acteurs étaient une force agissante puissante et qui gagnait en puissance (politique, militaire, territoriale, économique) au gré de l'évolution. Les grandes puissances occidentales ont joué un rôle majeur dans la phase de mondialisation inaugurée par les grands voyages et les Découvertes, poursuivie par la colonisation et le partage du monde qu'elles ont opéré entre elles, au bénéfice des autorités étatiques et des acteurs économiques les plus forts (entreprises industrielles, commerciales et bancaires) dans le cadre d'un monde westphalien²⁶ aux contours évolutifs. L'équilibre entre États d'une part, entre acteurs publics et privés d'autre part, entre acteurs nationaux et a-nationaux enfin a toujours été passager et fluctuant. La mondialisation a connu des phases d'accélération (par exemple des années 1880 à 1914), des coups d'arrêt et des phases de reflux (comme entre le déclenchement de la Ière Guerre mondiale en 1914 et les suites de la Conférence de Bretton Woods qui prépare dès juillet 1944 un après-guerre explicitement libre-échangiste).

Dans sa phase actuelle, dont on peut probablement dater le début au courant des années 1980, la mondialisation tend à réduire l'autonomie et le pouvoir des États-nations en général et des États-nations occidentaux en premier lieu, au profit de nouveaux acteurs dont l'identité et l'activité ne sont pas (ou plus) essentiellement ancrées dans un territoire national, ni dans une logique étatique, même si les États puissants continuent de jouer un rôle très

²¹ Myriame Morel-Deledalle (dir.), *Connectivités. Cités, villes, mégapoles en Méditerranée*, Marseille, Éditions du Mucem, 2017.

²² Jacques Adda, *La mondialisation de l'économie*, Paris, La Découverte, 2012.

²³ Christian Grataloup, *Le monde dans nos tasses. Trois siècles de petit-déjeuner*, Paris, Armand Colin, 2017.

²⁴ François Héran, *Migrations et sociétés*, Paris, Collège de France / Fayard, 2018.

²⁵ Saskia Cousin et Bertrand Réau, Sociologie du tourisme, Paris, La Découverte, 2016.

²⁶ Bertrand Badie, Le temps des humiliés. Pathologie des relations internationales, Paris, Odile Jacob, 2014.

important. Non seulement les frontières nationales sont de plus en plus souvent et rapidement franchies par différents flux (matériels, immatériels, financiers, informationnels et humains), mais elles sont de plus en plus transgressées et ignorées. Si l'État, acteur public exerçant sa souveraineté sur un territoire limité par des frontières nationales, est concurrencé, si ses prérogatives sont affaiblies, il n'a pas disparu, et rien ne permet de dire qu'il soit inéluctablement appelé à disparaître. Le cas de la Chine, acteur devenu majeur, illustre le poids encore déterminant de l'État. Le global et le local demeurent deux échelles majeures même si l'importance de la première a crû au détriment de la seconde. On parle ainsi parfois de « glocalisation » pour souligner l'importance et l'imbrication de ces deux dimensions.

On peut aujourd'hui se demander si un nouveau coup de frein, voire un recul de la mondialisation n'est pas en cours compte tenu de la multiplication de pouvoirs politiques nationaux jaloux de leur autorité et tentés par un repli protectionniste²⁷, tels ceux – et la liste n'est ni exhaustive, ni probablement terminée – d'Orban, Erdogan, Modi, Trump et Bolsonaro, sans oublier le choix du Brexit par les électeurs britanniques en 2016. Enfantés par la mondialisation, ces politiques illustrent les problèmes que pose aujourd'hui ce processus dont les changements qu'il a provoqués « n'ont pas libéré les individus²⁸ ».

Les dimensions multiples de la phase actuelle de la mondialisation

Concernant une très large gamme de faits et affectant tous les acteurs sociaux à travers le monde, la mondialisation peut être regardée comme un « fait social total » selon la formule de Marcel Mauss²9. On se limitera à aborder quatre composantes majeures que constituent l'explosion du commerce international, la transnationalisation de la production, la globalisation financière et l'homogénéisation culturelle en tentant de relier les dimensions historiques, géopolitiques, économiques, sociologiques, juridiques, environnementales qui sont interconnectées. Cette approche vise à saisir les phénomènes, mécanismes, stratégies et leurs impacts multiples et entremêlés (sur l'emploi, la consommation, la démocratie, le climat, la santé, les modes de vie et sa qualité, etc.). Nul habitant de la terre (qui respire, consomme, travaille, lit, se connecte ...) n'échappe au « coût de la mondialisation³0 » alors que tous n'en tirent pas bénéfice.

Les échanges commerciaux ont nettement crû sous l'effet de choix politiques, de règles juridiques, de pratiques commerciales et d'évolutions techniques. Des premiers accords du GATT signés en 1947 aux arbitrages de

²⁷ Philippe Moreau-Defarges, La tentation du repli, Paris, Odile Jacob, 2018.

²⁸ Richard Sennett, *La culture du nouveau capitalisme*, Paris, Albin Michel, 2006, p. 19.

²⁹ Marcel Mauss, Essai sur le don [1925], Paris, PUF, 2012.

³⁰ Zygmunt Bauman, *Le coût humain de la mondialisation*, Paris, Fayard / Pluriel, 2011.

l'OMC (créée en 1995), les 70 dernières années ont vu un net recul du protectionnisme au profit du libre-échange. Les très fortes réductions des taxes douanières, la mise à l'index des quotas limitant les importations, la multiplication d'accords régionaux et transrégionaux qui ont concrétisé cette orientation libre-échangiste ont favorisé une véritable explosion des flux commerciaux (leur valeur a été multipliée par 17 de 1950 à 1995, période d'existence du GATT) également dopés par le recours aux porte-conteneurs pour les marchandises³¹, à l'essor de l'aviation *low cost* pour le tourisme et aux NTIC pour nombre de services. Des biens et de services de plus en plus variés sont échangés entre des pays aux frontières de plus en plus poreuses, même si les barrières commerciales et le protectionnisme n'ont pas disparu (et tendent même à réapparaître dans les dernières années). Si le commerce est de plus en plus mondial (nombre de marchés fonctionnent désormais à cette échelle), il reste très inégalitaire en étant dominé par quelques poids lourds anciens (USA, UE et Japon) ou nouveaux (pays émergents d'Asie ou d'Amérique du Sud) à côté desquels les autres pays n'ont qu'un impact mineur. Le commerce international polarisé autour des trois zones majeures (Europe occidentale, Amérique du Nord et Asie) prend en outre la forme d'un commerce intrafirmes faits d'échanges que réalisent entre elles les entités des groupes multinationaux industriels, commerciaux³² et financiers.

Dans le même temps, la mondialisation a tout à la fois favorisé et été accélérée par une profonde mutation des conditions de production et du fonctionnement des entreprises, en particulier avec le poids de plus en plus important des firmes multinationales. Celles-ci organisent une décomposition internationale des processus productifs en segmentant la production en étapes successives et en localisant les différentes opérations à travers le monde sur les différents territoires où elles trouvent un avantage (matières premières à proximité, main-d'œuvre bon marché pour le travail non ou peu qualifié, travailleurs très qualifiés pour la recherche-développement et le dépôt de brevets, infrastructures de transport de qualité, « facilités fiscales » où faire apparaître les bénéfices en évitant les impôts...). L'expansion des multinationales passe par des investissements directs à l'étranger et des fusions acquisitions transnationales de plus en plus fréquents et massifs qui permettent de créer des filiales, de racheter ou prendre des participations dans des entreprises existantes, de contrôler des réseaux de distribution et d'accéder aux marchés locaux. Ces opérations accélèrent la concentration des marchés et favorisent le pouvoir de grands groupes industriels et / ou bancaires et de fonds de pension en position d'oligopoles pour qui les frontières nationales ne sont plus des contraintes majeures. Nombreux sont désormais les salariés dont l'emploi, le revenu, la retraite dépendent de décisions prises à l'autre bout du

³¹ Marc Levinson, *The Box. Comment le conteneur a changé le monde*, Paris, Max Milo, 2011.

³² Nelson Lichtenstein et Susan Strasser, *Wal-Mart l'entreprise-monde*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2009.

monde par des employeurs ou des financiers qu'ils ne connaîtront jamais. Nombreux aussi sont les territoires et les pouvoirs publics dont les choix font l'objet de pressions – voire de chantage – pour obtenir des aides à l'implantation, des subventions aux investissements et des avantages fiscaux. Les effets concernent tant le travail que la consommation, la fiscalité que l'environnement, la protection sociale que la démocratie.

La crise financière née aux États-Unis en 2007 avant de se propager à travers le monde a au moins eu le mérite de rendre visibles les risques liés à la partie financière de la mondialisation. Un mouvement massif de déréglementation a été impulsé au cours des années 1970, en appliquant les mesures de libéralisation prônées par les économistes ultralibéraux (les monétaristes de l'École de Chicago en particulier) et mises en musique dans le cadre du consensus de Washington (entre le FMI, la Banque mondiale et le Trésor américain) qui « a préconisé la libéralisation des marchés financiers sans avoir la moindre preuve qu'elle stimulait la croissance économique³³ ». Cette orientation choisie par les États les plus riches a accouché d'un système monétaire et financier globalisé au sein duquel s'organisent les crédits et le financement des entreprises comme des dettes publiques, dans le cadre d'une jungle fort peu règlementée que dominent d'immenses acteurs et groupes financiers (banques, fonds de pension et autres investisseurs privés). Il y règne la spéculation et une opacité qui favorisent d'autant plus l'évasion fiscale (baptisée « optimisation » par ceux qui ont trouvé à y faire fortune), le blanchiment et la corruption qu'un pouvoir immense s'est concentré au niveau des propriétaires et actionnaires de quelques groupes économico-financiers mondiaux plus puissants que les dirigeants politiques : « les structures de pouvoir effectives sont exercées aujourd'hui par ces compagnies transnationales, le pouvoir des nations souveraines étant désormais limité à la part que celles-ci sont encore disposées à leur déléguer³⁴ ». Réfutant toute dérive complotiste, Paul Jorion appuie cette affirmation sur diverses études, notamment celle d'une équipe de l'Institut Polytechnique de Zurich intitulée « The network of global corporate control » (en français, « le réseau de contrôle global des entreprises ») selon laquelle, au début des années 2010, « 737 détenteurs prépondérants cumulent 80 % du contrôle sur la valeur de toutes les compagnies transnationales³⁵ ».

La phase actuelle de la mondialisation revêt aussi une dimension socioculturelle à travers la tendance à l'homogénéisation des systèmes de valeurs et des modes de vie³⁶ qui est notamment véhiculée et concrétisée par l'imposition de normes de consommation, d'un modèle de développement

³³ Joseph Stiglitz, *La grande désillusion*, Paris, Fayard, 2002, p. 47.

³⁴ Paul Jorion, *Le dernier qui s'en va éteint la lumière*, Paris, Fayard, 2016, p. 119-120.

³⁵ Stefania Vitali, James Glattfelder et Stefano Battiston, « The network of global control », PLoS ONE, 2011, p. 6, http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0025995, consulté le 10 octobre 2018.

³⁶ Armand Mattelart, *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris, La Découverte, 2017.

supposé sans alternative. Le dernier demi-siècle a ainsi été marqué par une monétarisation (voire une dollarisation) de l'ensemble des sociétés, par la domination de groupes de médias véhiculant des modèles sociaux confortant l'emprise idéologique du productivisme, du consumérisme, du court-termisme, du technicisme et de l'individualisme. La disparition de langues anciennes, l'uniformisation des pratiques alimentaires et vestimentaires constituent des menaces d'ethnicide même si les particularités socioculturelles demeurent et font l'objet d'affirmations identitaires aux formes et au contenu très variés. La tendance à l'homogénéisation notamment véhiculée par les « super riches » mais aussi par les classes moyennes supérieures qui en sont à la fois les bénéficiaires – comme le montre le célèbre graphique de l'éléphant de Milanovic³⁷ – et les porte-drapeaux est paradoxalement parallèle à un creusement des inégalités au sein des sociétés nationales³⁸, ce qui alimente diverses réactions y compris les plus violentes³⁹. La dimension culturelle de la mondialisation est aussi concrétisée par le poids des ONG et de différents mouvements d'opinion (y compris altermondialistes) faisant émerger des formes de citoyenneté globale qui contribuent à travailler à d'éventuelles issues à l'actuel « âge de la régression 40 ».

Cet ensemble de mutations socio-économico-juridico-politiques a été facilité et accéléré⁴¹ par des innovations techniques au niveau des transports, des communications, des techniques de production, des circulations financières (notamment avec l'invention du « *trading* à haute fréquence⁴² »), ou des pratiques de consommation. Les « nouvelles » technologies de l'information et de la communication ont contribué à intensifier la mondialisation qui a ellemême alimenté les recherches et innovations et « la globalisation numérique⁴³ » à laquelle nul n'échappe (à la maison, au travail, dans la ville ou dans les services publics, pour ne prendre que quelques exemples).

D'où est née cette dynamique et sur quoi peut-elle déboucher ?

D'où vient et où mène la mondialisation?

Si la mondialisation ne résulte pas d'un plan organisé par quelques marionnettistes tout puissants imposant leurs volontés et leurs choix au reste de l'humanité, sa forme et son intensité renvoient néanmoins à un ensemble de décisions prises par des acteurs. Ce sont les États (ou plus exactement une

³⁷ Branko Milanovic, *Inégalités mondiales*, Paris, La Découverte, 2019.

³⁸ François Bourguignon, La mondialisation de l'inégalité, Paris, Seuil, 2012.

³⁹ Arjun Appadurai, *Géographie de la colère : la violence à l'âge de la globalisation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2009.

⁴⁰ Collectif, L'âge de la régression, Paris, Premier parallèle, 2017.

⁴¹ Hartmut Rosa, Accélération. Une critique sociale du temps, Paris, La Découverte, 2010.

⁴² François Morin, L'hydre mondiale, Montréal, Lux, 2015.

⁴³ Pierre-Noël Giraud, *La mondialisation. Émergences et fragmentations*, Auxerre, Éd. Sciences humaines, 2008, p. 33.

partie d'entre eux) qui ont passé des accords (comme ceux du GATT), créé des institutions (le FMI ou l'OMC) et choisi la déréglementation (au risque de réduire ainsi leurs propres prérogatives), des acteurs publics internationaux qui ont édicté (ou supprimé) des règles facilitant notamment l'essor des flux commerciaux ou financiers, des acteurs privés qui ont agi et fait pression pour servir leurs intérêts. Les transformations structurelles qui en sont issues ont en retour généré des effets d'intensification du processus de mondialisation. Derrière ces éléments, nous posons l'hypothèse qu'existent deux sources fondamentales :

- d'une part, la nature et le fonctionnement du capitalisme constituent un puissant moteur poussant au dépassement des frontières qui limitent son essor (même s'il a su s'en accommoder) et à la réduction ou la réorientation de l'intervention publique qui atteint la toute-puissance du marché (comme le plaident les inspirateurs du néolibéralisme);
- une source anthropologique nous semble d'autre part expliquer le succès voire l'attractivité de la globalisation, l'espèce humaine a toujours pratiqué des échanges et des déplacements qui furent et sont des moyens de sa survie (en variant les ressources) et de son développement (en l'enrichissant, pas seulement au sens économique et financier).

Ni fait immanent, ni complot caché, la mondialisation est une dynamique évoluant sous l'effet de jeux d'acteurs et de rapports de force qui font des gagnants et des perdants, avec des facteurs favorables qui poussent dans ce sens et des effets pervers qui conduisent à la freiner, voire à s'y opposer. Où tout cela mène-t-il le monde et ceux qui l'habitent ? Quelle condition de l'homme (post) moderne pour paraphraser Hannah Arendt⁴⁴ en sortira ?

Sans prétendre pouvoir répondre à une telle question, nous soumettons à la discussion trois *scenarii* possibles : une globalisation « totale », un regain de puissance des nations ou une réorganisation autour de pôles régionaux.

La première hypothèse est celle d'une poursuite des tendances actuelles allant au bout de la globalisation. Les frontières seraient abolies, la souveraineté nationale abandonnée et les États dissous. Si l'on peine à imaginer le remplacement de la mosaïque des sociétés nationales par une société globale s'en remettant à des institutions qui gèreraient une humanité sans frontières, on peut observer qu'existent déjà des organisations (l'OMC, l'OMS, le FMI) pouvant jouer un tel rôle et qu'une partie de la population se reconnaît dans des formes de world culture. Si comme l'écrivait Ernest Renan en 1882, « Les nations ne sont pas quelque chose d'éternel. Elles ont commencé, elles finiront⁴⁵ », il reste que ce scénario interroge la légitimité d'une gouvernance par des institutions éloignées des populations et des territoires, pas toujours dirigées par des élus, au regard des mécanismes politiques connus et des règles démocratiques en cours, mais l'avenir sera-t-il celui d'une démocratie

⁴⁴ Hannah Arendt, Condition de l'homme moderne [1958], Paris, Pocket, 2002.

⁴⁵ Ernest Renan, Qu'est-ce qu'une nation? [1887], Paris, Éd. Mille et une nuits, 1997.

renouvelée ou d'une post-démocratie (plus ou moins souhaitable)?

À rebours de ce premier scénario, les dérives et les ratés de la mondialisation pourraient conduire à des formes brutales de reflux et de crises inter et intra nationales. Des populations se sentant bafouées se réfugieraient alors dans des formes de nationalisme exacerbé accentuant les tendances au repli protectionniste et à l'agressivité envers les étrangers et les autres nations dont observe aujourd'hui un certain nombre de manifestations. Là encore, on imagine mal un retour à des politiques et des situations qui paraissent irrémédiablement dépassées. Rappelons pourtant que quelque chose de cet ordre a eu lieu au début du xx^e siècle où après des années d'une ouverture internationale sans précédent, les nations et le nationalisme sont revenus en force au point de déboucher sur deux guerres mondiales menées par des alliances entre les nations les plus puissantes. Si l'histoire ne se répète jamais à l'identique, peut-on pour autant ignorer ce passé? Le monde actuel connaît de nombreuses situations locales explosives au Moyen-Orient, en Afrique subsahélienne ou en Extrême-Orient et des conflits latents entre les puissances mondiales que sont les États-Unis, la Chine et la Russie. Peut-on absolument écarter la possibilité que la phase actuelle de la mondialisation et l'action de différents dirigeants et tribuns débouchent sur un très mal nommé « choc des civilisations 46 » ou des nations ?

Entre les deux voies précédentes, l'échelle régionale pourrait constituer une autre issue. La réponse aux crises multiples (financières, climatiques, migratoires) et aux inégalités massives en partie liées à une mondialisation insuffisamment régulée ne serait alors ni une course en avant vers le tout global ni un retour aux nations, mais une gouvernance intra et inter régionale, dont l'Union européenne malgré toutes ses imperfections pourrait être une sorte de préfiguration. Un tel cadre permettrait de prendre en compte les différences culturelles, les spécificités sociétales, l'ancrage de la citoyenneté et du lien social dans une proximité différente de celle des anciens États-nations tout en évitant un système global faisant fi de toute réalité locale.

Ces quelques réflexions prospectives confirment à leur tour l'utilité de recourir à des approches complexes, interculturelles et interdisciplinaires, si l'on veut avoir quelque chance de construire une analyse et de produire des hypothèses un tant soit peu étayées et solides. Ce propos conclusif est modestement avancé pour ouvrir des portes et des pistes sur ce qui reste un

chantier de recherche aussi passionnant que complexe.

Bibliographie

Adda, Jacques, La mondialisation de l'économie, Paris, La Découverte, 2012. Appadurai, Arjun, Géographie de la colère : la violence à l'âge de la globalisation, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2009.

⁴⁶ Samuel Huntington, Le choc des civilisations, Paris, Odile Jacob, 2004.

Arendt, Hannah, Condition de l'homme moderne [1958], Paris Pocket, 2002.

Badie, Bertrand, Quand le Sud réinvente le monde, Paris, La Découverte, 2018. Badie, Bertrand, Le temps des humiliés. Pathologie des relations internationales.

Badie, Bertrand, *Le temps des humiliés. Pathologie des relations internationales*, Paris, Odile Jacob, 2014.

Bauman, Zygmunt, *Le coût humain de la mondialisation*, Paris, Fayard / Pluriel, 2011.

Bonneuil, Christophe et Fressoz, Jean-Baptiste, L'événement anthropocène : la Terre, l'histoire et nous, Paris, Seuil, 2013.

Boucheron, Patrick, Histoire mondiale de la France, Paris, Seuil, 2017.

Bourguignon, François, La mondialisation de l'inégalité, Paris, Seuil, 2012.

Braudel, Fernand, La dynamique du capitalisme, Paris, Flammarion, 1985

Collectif, L'âge de la régression, Paris, Premier parallèle, 2017.

Cousin, Saskia et Réau, Bertrand, *Sociologie du tourisme*, Paris, La Découverte, 2016.

Cyrulnik, Boris, « Rien n'est plus simple qu'une pensée complexe », *Hermès, La Revue*, vol. 60, n°2, 2011, p. 39-42.

Giraud, Pierre-Noël, *La mondialisation. Émergences et fragmentations*, Auxerre, Éd. Sciences humaines, 2008.

Glaymann, Dominique et Palau, Yves (Coord.), « L'interdisciplinarité dans les études du politique », Dossier, dans *Studia Ubb. Europaea*, LXIII, 2, 2019, p. 7-200.

Grataloup, Christian, Le monde dans nos tasses. Trois siècles de petit-déjeuner, Paris, Armand Colin, 2017.

Grataloup, Christian, *Géohistoire de la mondialisation*, Paris, Armand Colin, 2010.

Héran, François, *Migrations et sociétés*, Paris, Collège de France / Fayard, 2018. Huntington, Samuel, *Le choc des civilisations*, Paris, Odile Jacob, 2004.

Jorion, Paul, Le dernier qui s'en va éteint la lumière, Paris, Fayard, 2016.

Lecler, Romain, Sociologie de la mondialisation, Paris, La Découverte, 2013.

Levinson, Marc, *The Box. Comment le conteneur a changé le monde*, Paris, Max Milo, 2011.

Lichtenstein, Nelson et Strasser, Susan, Wal-Mart l'entreprise-monde, Paris, Les Prairies ordinaires, 2009.

Mattelart, Armand, *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris, La Découverte, 2017.

Mauss, Marcel, Essai sur le don [1925], Paris, PUF, 2012.

Michalet, Charles-Albert, *Mondialisation, la grande rupture*, Paris, La Découverte, 2009.

Michalet, Charles-Albert, *Qu'est-ce que la mondialisation ?*, Paris, La Découverte, 2002.

Milanovic, Branko, Inégalités mondiales, Paris, La Découverte, 2019.

Moreau-Defarges, Philippe, La tentation du repli, Paris, Odile Jacob, 2018.

Morel-Deledalle, Myriame, (dir.), Connectivités. Cités, villes, mégapoles en Méditerranée, Marseille, Éditions du Mucem, 2017.

Morin, Edgar, Enseigner à vivre, Arles, Actes Sud, 2014.

Morin, Edgar et Kern, Anne Brigitte, Terre-patrie, Paris, Seuil, 1993.

Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1990.

Morin, François, L'hydre mondiale, Montréal, Lux, 2015.

Picard, Emmanuelle, « Disciplines académiques et cadre institutionnel : réflexions autour du cas français », dans Balz Engler, *Disziplin/discipline. 28 Kolloquium der Schweizerischen Akademie der Geistes und Sozialwissenschaften.* (halshs-01080151), 2014, https://core.ac.uk/download/pdf/52302561.pdf, consulté le 10 octobre 2018.

Piketty, Thomas, Le capital au XXI^e siècle, Paris, Seuil, 2013.

Renan, Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation?* [1887], Paris, Éd. Mille et une nuits, 1997.

Rosa, Hartmut, Accélération. Une critique sociale du temps, Paris, La Découverte, 2010.

Sassen, Saskia, La globalisation. Une sociologie, Paris, Gallimard, 2009.

Sennett, Richard, *La culture du nouveau capitalisme*, Paris, Albin Michel, 2006. Stiglitz, Joseph, *La grande désillusion*, Paris, Fayard, 2002.

Veltz, Pierre, *Des lieux et des liens*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2012. Vitali, Stefania, Glattfelder, James et Battiston, Stefano, « The network of global control », PLoS ONE, 2011, http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.002599 5>, consulté le 10 octobre 2018.

Wallerstein, Immanuel, Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-mondes, Paris, La Découverte, 2009.

Zucman, Gabriel, La richesse cachée des nations, Paris, Seuil, 2013.

Francesco Pompeo¹

Anthropologie, Dynamisme et Francofolies. Un parcours historique et critique

ABSTRACT

Cette contribution propose une réinterprétation historico-critique de certains itinéraires intellectuels de l'Anthropologie française. En partant de sa fondation sous le signe de l'éclectisme de Marcel Mauss, puis dans l'opposition entre Marcel Griaule et Michel Leiris, mais surtout par le rayonnement du structuralisme de Claude Lévi-Strauss : l'extraordinaire patrimoine d'une littérature scientifique sur les diversités y apparait souvent conditionné par son déterminisme anti-historiciste et anti-humaniste. La relecture des textes révèle une spécificité francophone en relation à la littérature et l'analyse de l'écriture ethnographique nous amène à reconsidérer la référence au naturalisme comme stratégie de « désinterlocution » des individus. À rétablir l'équilibre, une grande contribution critique, déjà avec Claude Lefort, puis, et surtout, par George Balandier, Paul Mercier et le dynamisme en tant que pensée anticoloniale. Ainsi l'expérience de recherche au Cameroun devint l'occasion pour réinterroger l'africanisme et ses fantômes coloniaux, condition pour la définition du caractère originaire des relations interculturelles.

MOTS-CLÉS: Histoire de l'Anthropologie, Dynamisme, Africanisme, Anthropologie critique

This contribution offers an historical-critical reinterpretation of certain intellectual itineraries of French anthropology. Starting from its foundation under the sign of the eclecticism of Marcel Mauss, then in the opposition between Marcel Griaule and Michel Leiris, but above all by the influence of the structuralism of Claude Lévi-Strauss: the extraordinary heritage of a scientific literature on diversity appears often conditioned by its anti-historicist and anti-humanist determinism.

The re-reading of the texts reveals this Francophone specificity in relation to literature and the analysis of ethnographic writing leads us to reconsider the reference to naturalism as a strategy in order to disinterlocate individuals. A great critical contribution restoring a balance, already with Claude Lefort, then, and above all, by George Balandier, Paul Mercier and the dynamistic perspective as anti-colonial thought. Finally, the author's research experience in Cameroon is the opportunity to re-examine Africanism and its colonial ghosts, condition for a new definition of the original character of intercultural relationships.

KEYWORDS: History of Anthropology, Dynamism, African studies, Critical Anthropology

La perspective interculturelle ou de l'interculturalisme, sous le regard anthropologique, au-delà de son euphonie éthique, est proposée trop souvent comme domaine et ordre discursif faisant autorité, au risque de devenir le énième méta langage sans contexte. Dans ce sillon, la critique a souligné ses

¹ Université Roma Tre. E-mail : <francesco.pompeo@uniroma3.it>.

contradictions par l'évocation rhétorique du dialogue avec sa dose de moralisme et par l'annulation des conflits de pouvoir². Pourtant, il convient d'en relever le défi, en précisant le sens comme élément d'une vision cosmopolitique axée sur les dynamiques culturelles, mettant en question les limites entre classifications, traditions et champs disciplinaires différents. Cependant, il faudrait aller au-delà du « nationalisme méthodologique³ » qu'affecte les sciences humaines des fondations : au préalable, la recherche doit réaliser l'indispensable travail de déconstruction des multiples stéréotypes et automatismes qui structurent les cultures nationales en civilisations à l'ambition universelle. Cela dit sur le plan général, en référence au questionnement d'une spécificité « francophone » dans l'interculturel, cette contribution essaie de réfléchir à partir de certains itinéraires intellectuels de l'anthropologie française. À cet égard, il y a lieu d'observer que cette littérature scientifique a été un facteur de la construction de l'espace francophone. Toutefois si l'anthropologie a fourni son concours à la mondialisation de la pensée de l'hexagone, son parcours historiquement s'inscrit dans une « vocation impériale » et les échanges avec ses « autres », de près ou de loin, sont passés en conséquence de la domination coloniale.

Bien qu'elle soit née dans cet univers, toutefois, l'anthropologie a été longtemps l'unique discipline qui a pris l'altérité pour objet d'enquête; en raison de cette vocation, elle a été en première ligne dans la critique du système et dans la défense des raisons indigènes. La même inspiration pour la relecture anthropologique de la Culture en tant que signification sociale ou «forme de vie », universellement distribuée et singulièrement différenciée, avec son corollaire méthodologique du relativisme : cette «créolisation» entre illuminisme français et romantisme allemand, formulée par Edward Burnett Taylor, anthropologue évolutionniste, sujet de la reine Victoria (1871) et antiesclavagiste. Toutefois, si l'humanisme anthropologique prônait l'élargissement des horizons de la connaissance, son ancrage originaire dans la pensée occidentale laisse sur le terrain la question des limites de son universalisme, déjà signalées par Immanuel Wallerstein⁴, et le défi de le franchir. En refusant le criticisme stérile qui voit l'impérialisme occidental sans différentiations intérieures, il convient de poursuivre dans l'analyse des différentes postures de relation à l'altérité, par leurs propres dynamiques.

À cet égard nous abordons le champ anthropologique en termes d'un vaste corpus de matériaux descriptifs, analytiques et interprétatifs qui racontent la

² Francesco Pompeo, « Antropologia e interculturalità: dialoghi disciplinari e percorsi critici », dans Donatello Santarone (dir.), *Educare diversamente. Migrazioni differenze intercultura*, Roma, Armando, 2006, p. 167-185; Walter Baroni, *Contro l'intercultura. Retoriche e pornografia dell'incontro*, Verona, Ombre Corte, 2013.

³ Andreas Wimmer; Nina Glick Schiller, « Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences », *Global Networks*, 2, 4, 2002, p. 301–334.

⁴ Immanuel Wallerstein *L'Universalisme Européen. De la colonisation au droit d'ingérence*, Demopolis, 2008.

pluralité des expériences humaines, témoignant d'une longue histoire, avant tout de contacts et d'échanges, puis d'études et des comparaisons. L'autoréflexivité et l'historiographie disciplinaire aujourd'hui sont des éléments fondateurs du discours anthropologique, tout comme l'analyse de la réalité des dominations. Ce recadrage s'est produit parallèlement au literary turn dans le contexte nord-américain. Ainsi Clifford Geertz⁵ développait l'analyse des stratégies d'écriture dans les ouvrages de quelques anthropologues classiques en faisant ressortir les limites et les mythes de l'objectivité ethnographique, tout en contribuant à la déconstruction de l'auteur et de son autorité. Pareillement, James Clifford⁶ relisait des textes et d'analyses élaborés dans la perspective d'une Science de l'homme, sous la lumière d'une comparaison critique et du postmodernisme, pour dévoiler le caractère négocié de l'écriture ethnographique. Sous le même dessein Vincent Debaene⁷ retrace les rapports entre anthropologie et littérature au XX^e siècle, tout en éclaircissant une oscillation particulière dans les pratiques d'écriture entre austérités ethnographiques et narration littéraire, dont nous parlerons plus en détail ciaprès, en analysant des aspects de la construction de ses savoirs.

Le moment ethnologique de la culture française : la construction du regard et... des textes

Pour établir le point de départ de la tradition anthropologique française, on assume la référence aux enseignements de Marcel Mauss (1902-1938), et à la fondation, avec Lucien Lévy-Bruhl et Paul Rivet, de L'Institut d'Ethnologie de l'Université de Paris, en 1925. Mauss, interprète de la génération post-Dreyfus, et neveu d'Émile Durkheim, a donné son empreinte à la discipline, en formant la première vague des chercheurs (Devereux, Griaule, Leiris, Metraux, Paulme, entre autres) sous une adresse éclectique, en dialogue avec les autres sciences de l'homme : des travaux de L'Année Sociologique, pour continuer avec l'histoire, l'archéologie et les langues orientales. En même temps il a défendu l'autonomie de la posture ethnologique et de la méthode ethnographique, stimulant la production d'une excellente littérature descriptive. Celle-ci, selon Parkin, étant caractérisée par une approche essentiellement «anti-théorique», surtout dans les élèves⁸. Pourtant, il y a les remarquables contributions générales de Mauss comme les Essais sur la Magie,

⁵ Clifford Geertz, *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié, 1992.

⁶ James Clifford, *Malaise dans la culture. L'ethnographie, la littérature et l'art au XX siècle*, Paris, École nationale supérieure des beaux-arts, 1996.

Vincent Debaene, L'Adieu au voyage. L'ethnologie française entre science et littérature, Paris, Gallimard, 2010.

⁸ Robert Parkin, « The French speaking countries », dans Frederik Barth; Andre Gingrich; Robert Parkin; Sydel Silverman, *One discipline, Four Ways: British, German, French and American Anthropology*, Chicago, University of Chicago Press, 2005, p. 158.

le Don ou les Techniques du Corps9, ou les travaux d'Arnold Van Gennep ou Robert Hertz. Sur le plan général, les études ethnologiques se développèrent à Paris en réalisant la connexion entre la vieille tradition des Sociétés savantes et la nouvelle muséographie du Musée de l'Homme. Selon Parkin, à côté de Mauss il faudrait en particulier considérer Marcel Griaule, son élève, en dépit¹⁰ de différences profondes. Ainsi, si le maître était socialiste et en 1918 prônait le projet de la Société des Nations, l'autre Marcel, l'élève, deviendra le protagoniste de la «saison des missions», comme la Dakar-Djibouti (1931-1933) – cette entreprise de collecte sous la tutelle législative et économique des pouvoirs publics¹¹ – puis collaborateur de l'administration coloniale et conseiller de l'Union française, mais surtout auteur de la découverte du « phénomène Dogon » 12 : une société fondée sur une extraordinaire cosmologie reflétée dans l'articulation du pouvoir des *Hogons* et réactualisée par les grandes cérémonies spectaculaires avec des masques. Sur ce terrain il va conduire une enquête en équipe : ainsi la région de Bandiagara, au Mali, devient le champ d'entrainement de toute une école ethnologique, qui s'intéressait aux mythes, rites et symboles, et par médiation de la parole à la littérature orale. Michel Leiris, autre élève de Mauss, embarqué comme «secrétaire-archiviste» dans l'expédition, mais en suite extraordinaire figure d'intellectuel hors-norme, montrera l'arrière de la scène. Au retour en 1934 il publiera *L'Afrique fantôme* : étonnant journal intime dans lequel il témoigne de toutes les contradictions et inquiétudes d'un homme européen dans son rapport avec l'Afrique et l'ethnographie en situation coloniale. Ainsi dans une lettre du 1931 :

Les méthodes employées par l'enquête ressemblent beaucoup plus à des interrogations de juge d'instruction qu'à des conversations sur le plan amical, et [...] les méthodes de collecte des objets sont, neuf fois sur dix, des méthodes d'achat forcé, pour ne pas dire des réquisitions [...] On pille des Nègres sous prétexte d'apprendre aux gens à les connaître et à les aimer, c'est à dire, en fin de compte, à former d'autres ethnographes qui iront eux aussi les 'aimer' et les piller¹³.

Le travail ethnographique de l'école griaulienne, concentré sur l'unicité Dogon, en prônant une image inspirée à un culturalisme intemporel, caractérisera toute une saison de recherche laissant derrière son passage un exotisme populaire. Dans ce sens Griaule « est véritablement l'inventeur d'une

⁹ Voir Michela Fusaschi, « Le 'tecniche del corpo' di una personalità sommersa in un impersonalismo volontario », dans Michela Fusaschi (dir.), *Marcel Mauss - Les techniques du corps*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, pp. 2-26.

¹⁰ *Ibid*, p. 157.

¹¹ Mission ethnographique et linguistique, avec « permis de capture scientifique » d'objets, garantie par la loi du 31 mars 1931 voté à l'unanimité au Parlement.

¹² Gaetano Ciarcia, *De la mémoire ethnographique. L'exotisme du pays dogon*, Paris, Éditions de l'EHESS, coll. « Les Cahiers de l'Homme », 2003.

¹³ Lettre du 19 Septembre 1931, dans Leiris, Miroir de L'Afrique, recueil de textes établi par Jean Jamin, Paris, Quarto Gallimard, 2003, p. 204.

société dogon dépolitisée, déshistoricisée et désislamisée, telle qu'elle a ensuite été 'vendue' par les promoteurs du tourisme au Mali¹⁴».

Si la fondation de l'Institut en 1925 était encore liée aux réseaux et à la réalité coloniale, en même temps elle marquait la rupture avec l'ethnographie des administrateurs. C'était le début de cet extraordinaire parcours historique jusqu'en 1970, que Debaene définit comme «Le moment ethnologique de la culture française» : la littérature ethnologique connaissait une diffusion inédite entre intellectuels, écrivains et poètes, jusqu'à créer un dialogue et des échanges avec les acteurs des avant-gardes artistiques parisiennes. Ainsi, les surréalistes George Bataille et André Breton, avec la fondation du Collège de Sociologie : communauté morale et créatrice, pour étendre l'analyse des sociétés «dites primitives », et du sacré dans la modernité; ainsi pour Roger Callois, qui reprenait des thématiques ethnologiques comme contribution à la réflexion sur la nature mythologique de l'homme, selon un mode de réception assez partagé à l'époque. Il s'agissait là du prolongement «d'une tradition proprement française qui, de Montaigne à Rousseau en passant par Montesquieu, a toujours mêlé la réflexion philosophique, la curiosité pour l'exotique, le retour sur soi et la méditation sur la nature humaine¹⁵». Pourtant, ce panorama intellectuel sera complètement bouleversé par *l'étrange défaite* et l'invasion allemande, puis la collaboration et le régime de Vichy, avec la fin de la mouvance ethnologique et avant-gardiste, la mise à l'écart du vieux Mauss et surtout la tragédie du démantèlement du réseau du Musée de l'homme par l'arrestation et la déportation.

À la reconstruction d'après-guerre l'horizon c'était plutôt en regardant vers l'Atlantique, avec Claude Lévi-Strauss, qui revenait de New York, lieu de sa rencontre avec Roman Jakobson¹⁶, pour réorienter théoriquement l'anthropologie française à partir de la relation privilégiée avec la linguistique : il s'agissait là de la naissance du paradigme du structuralisme, qui bien au-delà de la perspective disciplinaire en tant que mouvement de la pensée et vision des réalités humaines caractériserait pendant vingt ans, soit la période 1960-1980, la culture française. Le structuralisme, selon les magistrales contributions de François Dosse¹⁷, dès son origine se posait en tiers discours, entre science et culture littéraire : la structure devint ce mot-valise qui «s'offre comme une grille de lecture privilégiant le signe aux dépens du sens, l'espace aux dépens du temps, l'objet aux dépens du sujet, la relation aux dépens du contenu, la culture aux dépens de la nature¹⁸». Une perspective bien fondée par ces

¹⁴ Jean-Loup Amselle, Islams africains: la préférence soufie, Lormont, Les bords de l'eau, 2017, p. 23.

¹⁵ Debaene, L'Adieu au voyage., op. cit., p.13

¹⁶ voir Roman Jakobson, Claude Lévi-Strauss, Correspondance 1942-1982, Paris, Editions du Seuil, 2018; Francesco Pompeo « Lévi-Strauss, Métraux e gli altri: l'UNESCO e l'antropologia del primo dopoguerra », dans Luigi Maria Lombardi Satriani (dir.), Relativamente. Nuovi territori scientifici e prospettive antropologiche, Roma, Armando, 2010, p. 75-84.

¹⁷ François. Dosse, La saga des intellectuels français, vol. 1 e 2, Paris, Gallimard, 2018.

¹⁸ *Ibid.*, p. 14.

sciences, qui rêvassaient d'un système universel d'intelligibilité des sociétés humaines.

À la base, il y avait du déterminisme à l'ambition universelle, en même temps anti-historiciste et anti-humaniste¹⁹: Claude Lefort l'avait bien compris dans ses critiques²⁰. C'était le cas de ses observations sur l' «Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss »²¹ où Lefort reprochait à Lévi-Strauss d'avoir remplacé la vision de l'échange et du don de Mauss par un modèle mathématique abstrait. Ainsi, il dénonçait sa « pente scientiste » et cette pensée du survol par la réification de l'action humaine en la reconduisant à des structures conçues comme catégories transcendantales de dérivation kantienne. Une perspective universaliste et une analyse formelle qui observaient sur un même plan spéculatif toutes les sociétés humaines, sans intérêt pour l'individu, agent instrumentalisé, et à l'histoire; par contre elle rétablissait un rapport de détermination dialectique avec la Nature.

Sur le plan général, le projet de l'anthropologie structurelle était celui d'une « science des structures universelles de l'esprit humain » : une vision liée à l'idéalisme rationaliste et à un universalisme qui par le comparatisme, arrivait jusqu'à devenir «infraculturel ». Une interprétation que dans tous les cas mettait au deuxième plan l'historicité. En réaction, avec Lefort se manifestait une vaste critique s'inspirant à l'historicisme : avant tous Jean-Paul Sartre, puis en anthropologie Georges Balandier et Paul Mercier. Ils soutenaient la reconnaissance du caractère universel de l'historicité comme articulation de différents univers socioculturels, à relire en relation aux dimensions du pouvoir sur l'échelle planétaire, comme dans la notion de Tiers-Monde, formulée par Balandier²². Par contre Lévi-Strauss était très critique envers « l'histoire-mythe » de la génération des engagements d'après-guerre, celle de «l'intellectuel prophétique²³». De même envers l'idée d'une histoire totale qui, en allant audelà des délimitations culturelles «se neutraliserait elle-même : son produit serait égal à zéro²⁴»; une position insoutenable en relation à l'actualité de la World History.

¹⁹ Francesco Pompeo, « Claude Lévi-Strauss, la 'razza' e il paradosso dell'antiumanesimo culturalista », dans Zelda Alice Franceschi (dir.), *Razza, razzismo e antirazzismo Modelli, rappresentazioni e ideologie*, Odoya, Bologna 2011, p. 67-78.

²⁰ Voir respectivement *L'échange et la lutte des hommes* (Les Temps Modernes,1951), et *Société 'sans histoire et Historicité* (Cahiers internationaux de Sociologie, 1952) repris dans Claude Lefort, *Les Formes de l'histoire. Essais d'anthropologie politique*, Paris, Gallimard, 1978.

²¹ Préface de Claude Lévi-Strauss à Marcel Mauss, dans Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1950. Ce recueil posthume de l'œuvre du maître était un texte central des sciences sociales de l'après-guerre en France, comme témoigne l'avertissement de Georges Gurvitch.

²² voir Georges Balandier, « Le 'Tiers-Monde'. Sous-développement et développement », *Cahiers de l'Institut national d'études démographiques*, n. 39, Paris, PUF, 1961.

²³ Dosse, La saga des intellectuels français, op. cit., p.14, p. 9-20.

²⁴ Claude Lévi-Strauss, *La Pensée Sauvage*, Paris, Plon, 1962, p. 340.

Des Carnets de notes d'Émile Zola... à Tristes tropiques et au-delà

Au-delà de la diffusion des thématiques ethnologiques et anthropologiques sur la scène des avant-gardes et dans le débat de l'après-guerre, la critique contemporaine a choisi d'analyser l'écriture «sur les autres» en termes de responsabilité et de pouvoir. En partant du texte, maintenant il s'agit de saisir les registres et les tensions entre une autorité ethnographique à l'ambition scientifique et cette partie que, dans l'écriture, relève de l'auteur. Dans ce sillon Éric Chauvier analyse la construction textuelle de l'anthropologie classique française pour y retrouver l'empreinte fondatrice de Marcel Mauss : à l'ethnologue, à son opinion, était requis un talent d'écriture, soit savoir décrire un terrain comme un paysage, suivant un modèle de représentation de la vérité ethnographique qui dérivait directement du roman naturaliste : «Les Carnets de notes de Zola constituaient la norme. Tout noter, de la façon la plus précise qui soit, revenait, confusément, mais surement, à objectiver la réalité observée²⁵». Ce fantasme de l'objectivation de l'expérience du réel, par l'accumulation d'éléments descriptifs inspirés au naturalisme, passe pour la suppression des relations sur le terrain; donc la pratique de l'écriture ethnographique « s'instaure sur le rejet de tout appariement de consciences, de toute expérience partagée par le biais du texte comme mimesis [...] pour produire une écriture du monde-objet »²⁶. L'expulsion de l'ambiguïté constitutive de l'enquête devient alors la condition pour «profiler» des catégories pleines et closes : figées une fois pour toutes, à partir du carnet de l'ethnographe, à la page de sa monographie, jusqu'à la carte ethnique; idéales pour l'exercice de la comparaison d'abord et de l'analyse structurelle ensuite.

Cette mécanique de production textuelle passait par l'annulation des confrontations, des dialogues, des conflits ou des malentendus, tout en cherchant la garantie scientifique dans une véritable « desinterlocution des individus » donc par le recel en même temps de l'interlocuteur et de la situation de communication. Telle démarche représente un élément de fond, avec une étonnante continuité dans la discipline, bien au-delà des différences entre les écoles nationales. Pourtant, selon Chauvier l'anthropologue et l'écrivain partagent l'invention d'une voix, pour restituer l'incorrigible polyphonie des mondes vécus, en transgressant des conventions toujours inappropriées et « Dans cette voix de vérité [...] ils partagent une raison littéraire²⁷ ». L'exploration en profondeur de ce partage est l'argument central du travail de Debaene qui retrace les relations tissées dans le dernier siècle entre ethnographie et littérature au nom du voyage et de l'expérience de l'altérité. Ainsi il porte à l'évidence comme une singularité de l'ethnologie classique française la circonstance que

²⁵ Éric Chauvier, L'anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard, Paris, Anacharsis, 2017, p. 168.

²⁶ *Ibid*.

²⁷ *Ibid.*, p. 176.

«lorsqu'il revient de son 'terrain', l'ethnologue écrit non pas un, mais deux livres, l'un scientifique, l'autre littéraire »28. Interrogeant les raisons de cette « tradition », il en retrouve les traces dans l'intense circulation de textes, objets et images entre anthropologie, littérature et expression artistique du XX^e siècle, qualifiant de fascination réciproque la vision des ethnologues pour la littérature et des écrivains pour les sciences de l'homme : les premiers se veulent savants, mais se réclament de Rousseau et de Montaigne; les seconds se méfient d'une discipline austère, mais sont troublés par les objets qu'elle rapporte et les questions qu'elle pose. Cet élargissement de la notion de littérature à ces écritures scientifiques suggère l'analyse réciproque des motifs littéraires classiques en termes de «tropes»; cet effort n'est pas simplement réductible à un simple exercice de déconstruction des rhétoriques prises pour équivalents, néanmoins à une sorte de complaisance littéraire absolue. Plutôt, cette perspective d'investigation contribue fortement à la redéfinition du champ anthropologique, à la mise en question de ses catégories et au développement d'une nouvelle historiographie disciplinaire. Un recadrage indispensable dans le but d'élargir l'horizon de la discussion sur les diversités humaines à la « situation multiculturelle », soit au postcolonial et à l'échelle globale. Cependant, nous pouvons soutenir l'hypothèse d'une dialectique dans l'élaboration et la narration de l'expérience ethnographique en relation a sa légitimation scientifique et académique. La canonisation des textes selon le modèle monographique a fonctionné souvent par ce mécanisme de séparation des matériaux biographiques et relationnels conçus comme résidus; de cette manière l'écriture « non normalisée » du monde vivant et du vécu restaient dans une autre dimension, en premier lieu dans l'archive du chercheur, en attente d'une «libération biographique» ou littéraire. Sur un autre niveau, il faudrait évaluer le poids et le prestige de la culture littéraire pour l'hexagone et dans la formation de son «citoyen».

Le texte exemplaire de cette dynamique est *Tristes tropiques* (1955), par définition l'œuvre philosophico-littéraire de Claude Lévi-Strauss : un extraordinaire montage de narrations qui renvoie d'un côté à Joseph Conrad et de l'autre «au récit proustien²⁹ » ou à la manière de J.L. Godard, qui avec des références à la *Nausée* sartrienne, réalise la mise en images de l'expérience du voyage comme témoignage d'une crise. De la mise en question de la supériorité présumée de la civilisation occidentale, par la représentation des méfaits d'une modernité destructrice, qui transforme en marginales les derniers «bons sauvages » Nambikwara ou Bororo, il nous mène dans un itinéraire jusqu'à la dissolution du sujet. «Adieu sauvages! adieu voyages!» : dans cette célèbre formule qui clôture l'œuvre, si la crise et l'adieu au voyage constituent le défi pour repenser notre héritage humaniste, il y a aussi cette conception centrée sur l'opposition irréductible entre modernité et tradition : une mise

²⁸ Debaene, L'Adieu au voyage, op. cit., p. 15-16.

²⁹ Debaene, L'Adieu au voyage., op. cit.,. p. 320 et sq.

en scène apocalyptique, ouvertement anti-dynamique et implicitement « occidentalocentrique » : un modelé rhétorique qui caractérisait une partie de sa génération, inspirée par ce « sauvetage des cultures en péril de disparition » ou survivantes, qui dans ses multiples variations locales ira de l'*Urgent Anthropology*, au *folk revival* jusqu'au « patrimoine culturel immatériel ». Sur ce terrain en France se sont produits le passage au discours du patrimoine et l'esthétisation de la diversité dans les « Arts premiers » : une catégorisation ambiguë que sous l'inspiration multiculturaliste réalisait une « artification » proche aux collectionneurs. Une convocation « en métropole » au musée à la dénomination dérangeante, finalement intitulée Quai de Brainly-Jacques Chirac³⁰.

De la « République coloniale »... au dynamisme anthropologique

Marshall Sahlins en 1993 dans son article *Goodbye To Tristes Tropes* célébrait la fin de l'exotisme et reconnaissait à travers la notion d'historical ethnography, l'émergence d'un nouveau genre d'anthropologie31 qui finalement assumait la relation à l'histoire, en l'intégrant dans l'analyse des structures. En réalité la définition d'une telle démarche, nous l'avons dit, représente la reprise de la perspective de Georges Balandier qui voyait dans l'ethnologie classique et l'anthropologie structuraliste une véritable «dénégation de l'histoire». En réaction, il s'était engagé avec Paul Mercier dans la redéfinition de l'horizon anthropologique avec le *Dynamisme*³², soit le renversement du point de vue, en passant de l'attention prépondérante à la cohésion et au maintien de l'ordre social, véritable marque de l'institutionnalisation des études, à l'analyse des processus de changement en tant qu'élément essentiel de la vie sociale et nonfacteur de sa perturbation. Sur le fond l'intérêt aux mutations dans le contexte bien particulier de la première phase de la décolonisation. Une approche révolutionnaire totalement en contraste avec l'africanisme intemporel de Griaule avec sa vision des sociétés indigènes comme «sans histoire», prolongée dans l'idée de «sociétés froides» du structuralisme : ainsi Balandier retrouvait une temporalité spécifique dans les transformations du continent dominé par excellence, que contrairement aux primitivismes, il renvoyait aux conséquences du colonialisme. En 1951 il publiait La situation coloniale approche théorique, essai mémorable dans lequel tout en dialoguant à distance avec *Les situations* de Jean-Paul Sartre, il développait une réflexion sévère en même temps sur la

³⁰ Francesco Pompeo, « Nuovi consumatori, vecchi collezionisti e altre 'comunità' del multiculturalismo museografico », communication dans *Antropologia e Territorio: Musei e politiche comunicative*, IX Congresso Nazionale AISEA, Università Sapienza di Roma, 1-3 Luglio 2004.

³¹ Marshall Sahlins, « Goodbye to Tristes Tropes: Ethnography in the Context of Modern World History », *Journal of Modern History*, Vol. 65, No. 1 (Mar., 1993), p. 1-25.

³² voir Paul Mercier, *Histoire de l'anthropologie*, Paris, PUF, 1966. En dialogue avec l'anthropologie britannique du Social change, l'école de Manchester et Max Glukman.

domination coloniale en tant que détermination générale des sociétés et vers une recherche anthropologique toujours engagée à retrouver des cultures originaires par l'annulation des relations de pouvoir. Cette restitution de l'historicité aux sociétés africaines toutefois passait encore par le moment colonial, comme révélateur des contradictions : une réalité des contrastes et paradoxes, racontés presque littérairement dans son Afrique Ambiguë du 1957. Dix ans après il publiera Antropologie politique (1967), texte de référence pour l'analyse de la pluralité des formes du politique. À côté de Balandier, dans l'analyse de «la situation coloniale», il faut rappeler Albert Memmi qui, toujours en dialogue avec Sartre, en 1957 dénonçait le colonialisme comme système de relations, basé sur l'usurpation, le paternalisme, l'infériorisation et la déshumanisation du colonisé comme «être de carence³³ ». Une condition d'aliénation, souvent minimisée dans l'idéalisation de la mixité, mais que nous retrouvons dans la catégorie politique de «l'indigénat»: un sujet collectif privé de statut soit de «peuple» (des ethnies), soit de citoyen (des indigènes dominées) comme d'individus (collectivistes).

Pour dresser un bilan de la pensée anticolonialiste française, il faudrait un panoramique bien plus riche³⁴; néanmoins on doit aussi remarquer que cette contribution anthropologique est trop souvent oubliée dans le discours postcolonial.

Retour au futur : des Francofolies a l'interculturalité originaire

Les «Francofolies» : avec ce mot, dans le jargon des jeunes africanistes³⁵ que je rencontrais dans mes recherches doctorales au Cameroun au début du troisième millénaire³⁶, s'affichait un jugement très critique des relations de la France avec l'Afrique. Au-delà d'une certaine présomption de supériorité de quelques-uns, à travers cette expression, ils voulaient dénoncer les aspects contradictoires de la vision et de la politique vers ce continent, encore caractérisé d'un côté par la logique du «pré carré» colonial, de l'autre par une vision ethnoculturaliste et le déni d'histoire du primitivisme³⁷. Il s'agissait de la énième attestation du caractère problématique et souvent inachevé du parcours de la décolonisation de l'Afrique française, par la prolongation de ses logiques de domination et compromission, soit du néocolonialisme,

³³ Albert Memmi, *Portrait du colonisé précédé de portrait du colonisateur* (1957), dans Albert Memmi, *Portraits*, Édition critique, Paris, CNRS Editions, 2015, p. 141.

³⁴ voir la contribution de Claude Liauzu, en particulier la synthèse en *Histoire de l'anticolonialisme* en France, Paris, Fayard, 2010.

³⁵ Sans aucune référence au festival de musique créé en 1985 à La Rochelle (Charente-maritime).

³⁶ Francesco Pompeo, « L'ethnologue « gênant », ou les vicissitudes du projet de la création du Musée national du Cameroun », *Cahiers d'Études Africaines*, n. 155-156, XXXIX, 1999, p. 815-827.

³⁷ Jean Loup Amselle, *Rétrovolutions : Essais sur les primitivismes contemporains*, Editions Stock, 2010.

historiquement dénoncé par les anticoloniaux, réactualisé par le néologisme de la Francafrique.

Dans le débat c'était la dernière confirmation de la crise de l'africanisme français. Un parcours représentable par la transition de la vieille notion d'africanisme – qui identifiait l'Afrique Noire comme champ clos, gardien d'un savoir autoréférentiel, a-disciplinaire, ³⁸ s'imposant avec la force d'une fausse évidence ³⁹ – aux études africaines, appellation ouverte et décolonisée, finalement neutre et traduisible. Deux travaux peuvent bien le témoigner : L'Afrique d'une société savante, publiée en 1993 comme recueil de contributions, rédigé par les membres de la Société des Africanistes en occasion de la célébration du soixantième anniversaire de sa fondation (1930) et L'Africanisme en question, publié quatre ans après, soit en 1997, par des jeunes chercheurs de l'EHESS. La publication de la société savante affiche sans complexe le rôle de référence identitaire des « africanistes », qui finalement sont des « aventuriers érudits », selon Geneviève Calame-Griaule; la société était ce lieu de rencontre, où, à côté des ethnologues, entre d'autres savants il avait aussi «ces 'vieux Africains', comme on appelait alors les militaires de l'armée coloniale, qui à l'époque se sentaient concernés par l'étude des sociétés africaines 40 ». Dans une stratification d'anachronismes, le volume prônait en même temps la célébration de la société savante et de l'Afrique d'autrefois, pendant qu'il dénonçait le manque de continuité dans la transmission de ces savoirs que la génération héroïque, la première, soit celle des explorateurs, avait si bien illustrés. Une vision passéiste, fondée toujours sur l'idée d'un isolement originaire du souscontinent «Afrique Noire» : elle va avec l'identification entre continuité et profondeur des savoirs indigènes et la vision pessimiste du changement comme perte d'une cohérence culturelle présumée; la même que la critique anthropologique à bien montrée, le plus souvent manipulée par le concours d'administrateurs, missionnaires et ethnologues. À ce propos l'analyse de la société des Africanistes, aussi par 'ses nostalgies', renvoie à la réflexion sur la manière dont ces savoirs se sont constitués; un terrain très bien défriché par Emmanuelle Sibeud avec *Une science impériale pour l'Afrique*, essai qui retrace le parcours et l'épistémologie de l'africanisme colonial⁴¹.

La véritable ouverture de la boite de Pandore dans l'anthropologie française s'était produite en 1985, avec *Au cœur de l'ethnie*⁴² : un collectif qui, sous la

³⁸ Anne Piriu, Emmanuelle Sibeud (dir.), *L'Africanisme en questions*, Paris, Centre d'Études Africaines, Éditions de l'EHESS, 1997 p. 40.

³⁹ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁰ Geneviève Calame-Griaule, *Des aventuriers érudits. Les Africanistes et leur Société*, dans Marie-Paule Ferry (dir.), *L'Afrique d'une société savante*, Paris, Société des Africanistes, Musée de l'Homme, 1993, p. 11.

⁴¹ Emmanuelle Sibeud, *Une science impériale pour l'Afrique ? La construction des savoirs africanistes en France 1878-1930*, Paris, éditions de l'EHESS, 2002.

⁴² Jean-Loup Amselle, Elikia M'Bokolo (dir.), Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et état en Afrique, Paris, La Découverte, 1985.

direction de Jean-Loup Amselle et Elikia M'Bokolo, réunissait anthropologues et historiens, dans la remise en cause de l'ethnie. Sa déconstruction est passée à travers deux mouvements : d'un côté par la restitution de sa dimension historique, de l'autre l'évaluation de sa pertinence en relation aux différents « usages et usagers », soit par assignation ou de l'extérieur, en dénonçant les inventions de l'ethnisme colonial, soit par appropriation et revendication de l'intérieur. Il ne s'agissait pas d'un démontage disciplinaire ou d'une négation des groupes par leurs logiques d'identification, soit de définir une «fausse conscience» ethnique; par contre, sur la base de la recherche, ils voulaient dénaturaliser le concept, le détacher de ses usages objectivants. Par la restitution de son aspect historique, il v a eu le dévoilement de son caractère de signifiant flottant, avec un pouvoir de mobilisation et une vie politique à étudier. Cette perspective analytique sera encore développée par Amselle en *Logiques métisses*, en 1990⁴³: à travers la relecture de l'anthropologie politique de l'Afrique, il identifie la permanence d'une «raison ethnologique» comme dispositif épistémologique et classificatoire étroitement lié à l'entreprise coloniale, qui a produit le découpage ethnique de l'Afrique en sous-catégories politiques et sous-espaces distincts. Une logique de séparation qui contredit ouvertement le constat ethnographique:

[les cultures] ne sont pas situées les unes à côté des autres comme des monades leibniziennes sans porte ni fenêtre : elles prennent place dans un ensemble mouvant qui est lui-même un champ structuré des relations [...] la définition d'une culture donnée est en fait la résultante d'un rapport de forces inter culturel : la culture spatialement dominante détient la faculté d'assigner aux autres cultures leur propre place dans les systèmes⁴⁴.

Donc le «champ interculturel» relève des «rapports de force» à leurs tours articulés dans des «chaines des sociétés». Cette réorientation contemporaine du regard a mis de côté le déterminisme et le mythe de l'isolement culturel pour analyser les processus d'échange et les syncrétismes comme dimensions originaires. En dépassant la référence biologique de la «mixité» ou du « métissage», il faudrait étudier la «créolisation», soit des phénomènes de créativité culturelle ou de «transculturation», en valorisant la production d'éléments originels en lieu de la quête d'origines fantomatiques.

Enfin si la confrontation avec le « nationalisme méthodologique » est la prémisse indispensable de l'interculturalisme, il faudrait au même titre refuser des narrations idéologiques de la globalisation : à partir de l'illusion du nomadisme à la mode, qui propose à nouveau le cosmopolitisme d'antan, il faudrait continuer avec la tendance anglofage, soit l'appauvrissement

⁴³ Jean-Loup Amselle, *Logiques métisses, Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot, 1990.

⁴⁴ Ibid., p. 80-81.

communicatif du *globish*, pour terminer avec *l'audit culture*⁴⁵, surtout académique, soit la méritocratie numéro-centriste élevée en valeur absolue que réalise cette *accountability society* inspirée au mot néo-spencerien : *the survival of the fittest*. Encore, dans cette cosmologie, la rhétorique du multiculturalisme : au-delà de la reconnaissance du pluralisme, le risque d'une mosaïque de revendications est la « concurrence des victimes » et la fragmentation de l'espace public. Pour réagir à l'uniformisation culturelle par le marché et la technologie de la communication il faudrait se concentrer sur la dynamique des identités avec ses contradictions, pour mettre l'accent sur les fécondités culturelles comme ressources ouvertes, pour tous et toutes. Le but c'est d'accroître le partage de la signification, de la créativité et de l'imagination : pour être tous et toutes, différemment, voire plus richement humains.

BIBLIOGRAPHIE

- Amselle, Jean-Loup, Logiques métisses, Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs, Paris, Payot, 1990.
- —, Rétrovolutions: Essais sur les primitivismes contemporains, Éditions Stock, 2010.
- —, Islams africains : la préférence soufie, Lormont, Les bords de l'eau, 2017.
- Amselle, Jean-Loup; M'Bokolo, Elikia (dir.), Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et état en Afrique, Paris, La Découverte, 1985.
- Balandier, Georges, «La situation coloniale : approche théorique», *Cahiers internationaux de sociologie*, 11, p. 44-79.
- —, Afrique Ambiguë, Paris, Plon, 1957.
- —, «Le 'Tiers-Monde'. Sous-développement et développement», Cahiers de l'Institut national d'études démographiques, n. 39, Paris, Presses Universitaires de France, 1961.
- —, Antropologie politique, Paris, Presses Universitaires de France, 1967.
- Baroni, Walter, Contro l'intercultura. Retoriche e pornografia dell'incontro, Verona, Ombre Corte, 2013.
- Barth, Frederik; Gingrich, Andre; Parkin, Robert; Silverman, Sydel, *One discipline, Four Ways: British, German, French and American Anthropology*, Chicago, University of Chicago Press, 2005.
- Calame-Griaule, Geneviève, *Des aventuriers érudits. Les Africanistes et leur Société*, dans Marie-Paule Ferry (dir.), *L'Afrique d'une société savante*, Paris, Société des Africanistes, Musée de l'Homme, 1993, p. 11.
- Clifford, James, *Malaise dans la culture. L'ethnographie, la littérature et l'art au XX siècle*, Paris, École nationale supérieure des beaux-arts, 1996.
- Ciarcia, Gaetano, *De la mémoire ethnographique. L'exotisme du pays dogon*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2003.

⁴⁵ Marilyn Strathern (dir.), Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy, Routledge, 2000.

- Chauvier, Éric, L'anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard, Paris, Anacharsis, 2017.
- Debaene, Vincent, L'Adieu au voyage. L'ethnologie française entre science et littérature, Paris, Gallimard, 2010.
- Dosse, François, *La saga des intellectuels français*, vol. 1 e 2, Paris, Gallimard, 2018.
- Ferry, Marie-Paule (dir.), L'Afrique d'une société savante, Paris, Société des Africanistes, Musée de l'Homme, 1993.
- Fusaschi, Michela, « Le 'tecniche del corpo' di una personalità sommersa in un impersonalismo volontario», in Fusaschi, M. (dir.), *Marcel Mauss Les techniques du corps*, Pisa, Edizioni ETS, 2017, p. 2-26.
- Geertz, Clifford, *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Paris, Métailié, 1992.
- Lefort, Claude, Les Formes de l'histoire. Essais d'anthropologie politique, Paris, Gallimard, 1978.
- Leiris, Michel, *Leiris, Miroir de L'Afrique*, recueil de textes établi par Jean Jamin, Paris, Quarto Gallimard, 2003.
- Lévi-Strauss, Claude, La Pensée Sauvage, Paris, Plon, 1962.
- Jakobson, Roman; Lévi-Strauss, Claude, *Correspondance 1942-1982*, Paris, Éditions du Seuil, 2018.
- Liauzu, Claude, *Histoire de l'anticolonialisme en France*, Paris, Fayard, 2010.
- Mauss, Marcel, Sociologie et anthropologie, Paris, PUF, 1950.
- Mercier, Paul, Histoire de l'anthropologie, Paris, PUF, 1966.
- Memmi, Albert, *Portraits*, Édition critique, Paris, CNRS Éditions, 2015.
- Piriu, Anne; Sibeud, Emmanuelle, (dir.), *L'Africanisme en questions*, Paris, Centre d'Études Africaines, Éditions de l'EHESS, 1997.
- Pompeo, Francesco, «L'ethnologue « gênant », ou les vicissitudes du projet de la création du Musée national du Cameroun », *Cahiers d'Études Africaines*, n. 155-156, XXXIX, 1999, p. 815-827.
- —, «Antropologia e interculturalità: dialoghi disciplinari e percorsi critici», dans Donatello Santarone (dir.), *Educare diversamente. Migrazioni differenze intercultura*, Roma, Armando, 2006, p. 167-185.
- —, «Lévi-Strauss, Métraux e gli altri: l'UNESCO e l'antropologia del primo dopoguerra», dans Luigi Maria Lombardi Satriani (dir.), *Relativamente. Nuovi territori scientifici e prospettive antropologiche*, Roma, Armando, 2010, p. 75-84.
- —, « Claude Lévi-Strauss, la 'razza' e il paradosso dell'antiumanesimo culturalista », in Franceschi Zelda Alice (ed.) *Razza, razzismo e antirazzismo Modelli, rappresentazioni e ideologie*, Odoya, Bologna 2011, pp. 67-78.
- Sahlins, Marshall, « Goodbye to Tristes Tropes: Ethnography in the Context of Modern World History », *Journal of Modern History*, Vol. 65, No. 1 (Mar., 1993), p. 1-25.
- Sibeud, Emmanuelle, *Une science impériale pour l'Afrique ? La construction des savoirs africanistes en France 1878-1930*, Paris, Éditions de l'EHESS, 2002.

Strathern, Marilyn (dir.), Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy, London, Routledge, 2000.

Wallerstein, Immanuel, L'Universalisme Européen. De la colonisation au droit d'ingérence, Demopolis, 2008.

Wimmer, Andreas; Glick Schiller, Nina, « Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences », *Global Networks*, 2, 4, 2002, p. 301–334.

Liens

tu es enfermé dans un livre sur un étage haut pages serrées impraticables encore il y a ta chute il y a ta voix faible l'œil ouvert sur le déclin le dernier tremblement la réticence têtue autour de la fin le cri

> j'ouvre la fenêtre parce que tu as besoin d'air

> > Sara Concato

Gaëtan Flocco et Mélanie Guyonvarch¹

Une autre façon de faire de la science ? Déconstruire l'« amélioration du vivant »

ABSTRACT

Cette réflexion vise à sonder les présupposés sociologiques, théoriques et politiques de l'interdisciplinarité, en prenant le cas des sciences dites 'dures'. Elle porte sur un domaine scientifique qui est apparu il y a une quinzaine d'années en France, la biologie de synthèse ou biologie synthétique. Il s'agit d'un domaine d'activité interdisciplinaire, qui combine la biologie, l'informatique, la génétique mais aussi la chimie et la microélectronique. Son objectif est non seulement de produire de la connaissance sur le vivant, mais de le construire, de toutes pièces, en créant des fonctionnalités nouvelles, qui n'existent pas dans la nature. À rebours d'une vision qui consiste à minimiser l'impact de cette technoscience, que peut apporter une analyse sociologique de la biologie de synthèse ? Autrement dit, que révèlent ces pratiques scientifiques et que produisent-elles, au sens de production d'innovations, mais aussi de ce que cela produit en termes d'effets sur la société ?

MOTS-CLÉS : Biologie de synthèse, Ingénierie génétique, Amélioration du vivant, Marchandisation, Progrès technologique

This thought aims to probe the sociological, theoretical and political presuppositions of interdisciplinarity, taking the case of so-called 'hard sciences'. It relates to a scientific field that appeared about fifteen years ago in France, synthetic biology. It is an interdisciplinary field of activity that combines biology, computer science, genetics, but also chemistry and microelectronics. Its goal is not only to produce knowledge about life, but to build it in, from scratch, by creating new living features that do not exist in nature. Contrary to a vision that consists of minimizing the impact of this technoscience, what can a sociological analysis of synthetic biology bring? In other words, what do these scientific practices reveal and what do they produce, in the sense of producing innovations, but also of what this produces in terms of effects on society?

KEYWORDS : Synthetic biology, Genetic engineering, Living things improvement, Commodification, Technological progress

La présente réflexion vise à interroger ce que le regard sociologique peut apporter à l'analyse de pratiques scientifiques interdisciplinaires portant sur l'amélioration du vivant. Pour ce faire, elle prend pour objet les sciences dites « dures », à travers le cas d'un domaine scientifique apparu il y a une vingtaine d'années en France, appelé biologie de synthèse. Ce champ d'activité est par

¹ Université Paris-Saclay, Univ Évry, Centre Pierre Naville, Laboratoire de sociologie, 91025, Évry-Courcouronnes, France. E-mail : <gaetan.flocco@univ-evry.fr> et <melanie.guyonvarch@univ-evry.fr>.

définition interdisciplinaire puisqu'il combine la biologie, l'informatique, la génétique mais aussi la chimie et la microélectronique. Son objectif est non seulement de produire des connaissances sur le vivant, mais de le construire, de toutes pièces, en créant – *via* le génie génétique – des fonctionnalités nouvelles, qui n'existent pas dans la nature². Ainsi, on compte parmi ses innombrables innovations des éponges dépolluant l'eau des océans en la filtrant, des carburants obtenus à partir de végétaux modifiés, des cellules modifiées dans le corps humain permettant de réguler le taux d'insuline des diabétiques, ou encore la molécule d'un médicament permettant de soigner la malaria³.

Ce domaine est peu connu et relativement flou car il existe de multiples approches chez les personnes qui le pratiquent. La plupart évoque le fait qu'il n'y aurait rien d'extraordinaire, ni de véritablement inédit dans la biologie de synthèse car son histoire « se confond avec celle de la maîtrise croissante de l'homme sur les êtres vivants qui l'entourent, sur son biotope⁴ » comme aime à le rappeler l'un des principaux promoteurs français du domaine. Certains affirment aussi qu'il y aurait loin de la coupe aux lèvres, c'est-à-dire que la biologie de synthèse présente de nombreuses promesses mais peu de réalisations concrètes. Si on suit ces discours, finalement, il n'y aurait pas grand intérêt à s'intéresser à la biologie de synthèse, car elle ne serait pas vraiment porteuse d'enjeux fondamentaux, ni même de bouleversements majeurs pour la société. A rebours d'une vision qui consiste à en minimiser l'impact en l'inscrivant dans une continuité considérée comme naturelle de « progrès technologiques » anciens, que révèlent ces pratiques scientifiques et que produisent-elles – en termes d'applications d'une part, et d'effets sociaux d'autre part? Nous montrons que l'étude de la biologie de synthèse permet de questionner la manière dont la science produit de nouvelles connaissances aujourd'hui, et qu'elle recèle différents enjeux, tout à la fois économiques, politiques, sociaux et philosophiques.

Pour cela, nous nous appuyons sur une enquête sociologique que nous menons auprès des acteurs de ce domaine interdisciplinaire. Trente-cinq entretiens semi-directifs ont été réalisés avec des chercheurs universitaires, des bioingénieurs, des étudiants et doctorants ou encore des chargés de communication travaillant dans des laboratoires et des *start-ups* de Paris et de sa périphérie, et pour certains, localisés en province. Une quinzaine d'observations ont également été menées sur des lieux d'expérimentation, de rencontres scientifiques et de débat publics dédiés à la biologie de synthèse. Ces investigations empiriques ont été complétées par l'analyse de documents institutionnels.

² Bernadette Bensaude-Vincent et Dorothée Benoit-Browaeys, *Fabriquer la vie. Où va la biologie de synthèse*? Paris, Seuil, 2011; Sara Angeli Aguiton, *La démocratie des chimères. Gouverner la biologie synthétique*, Paris, Le bord de l'eau, 2018.

³ Ilarion Pavel (dir.), *www.biologiedesynthese.fr*, Ministère de l'Économie, du Numérique et de l'Industrie, http://www.biologie-de-synthese.fr/index.html, 2016, consulté le 15 avril 2020.

⁴ François Képès, *La biologie de synthèse plus forte que la nature?* Paris, Le Pommier, 2011, p. 20.

Dans un premier temps, nous présentons les problèmes d'analyse que pose ce domaine, difficile à délimiter et présenté comme relativement anodin, et donc *a priori* sans grande conséquence. Ensuite, nous montrons au contraire de quoi ces pratiques scientifiques interdisciplinaires nous semblent-elles révélatrices.

I. La « biologie synthétique » : un objet flou sans réelles conséquences ?

Partons d'abord du présupposé selon lequel la biologie de synthèse serait un objet flou sans réelles conséquences du point de vue social. En effet, trois idées reviennent souvent dans les entretiens, alimentant ce constat.

D'abord, le domaine est difficile à définir, et constitué d'une multitude d'approches. C'est la première difficulté à laquelle on se heurte lorsque l'on s'intéresse à cet objet. Il ne s'agit pas d'une discipline académique avec une histoire reconnue et établie, mais d'un domaine récent, mêlant une multitude de disciplines, d'acteurs, de trajectoires, d'institutions⁵. Certes, il est possible d'identifier des idées récurrentes et communes dans les discours des acteurs du domaine : celle en particulier qui consiste à le présenter comme une « ingénierie rationnelle du vivant ». Son objectif est en effet de concevoir et de créer de nouvelles fonctionnalités en détournant celle d'une bactérie par exemple, en remplaçant son matériel génétique par un autre, pour faire faire à cette bactérie des choses qu'elle ne ferait pas naturellement. Il y a donc l'ambition partagée de « fabriquer du vivant ». Souvent, la métaphore qui revient est celle du Meccano ou des Lego: le vivant est décomposé en de multiples pièces que l'on démonte et que l'on remonte ensuite, en effectuant des variantes à l'envi afin de créer de nouvelles fonctions inédites. Mais au-delà de ces grandes idées générales communes, ce qui ressort le plus souvent est une diversité de définitions et d'approches.

D'abord, certains revendiquent un champ d'activité spécifique, tandis que d'autres estiment qu'il s'agit de poursuivre, sous une autre étiquette « ce que l'on a toujours fait ». Il y aurait comme une stratégie d'affichage dans l'utilisation de cette nouvelle appellation, de « buzzword », ainsi que le laisse entendre ce chercheur : « Il faut peut-être faire gaffe aussi, c'est qu'il y a pas mal de gens qui vont mettre l'étiquette 'biologie synthétique' sur leur truc... » (un chercheur en bio-informatique, 41 ans, laboratoire universitaire) ; ou encore : « Ce sont des organismes génétiquement modifiés, c'est la même chose alors pourquoi inventer un autre nom ? Je pense que la biologie synthétique est surtout devenue un endroit où l'on pouvait trouver un peu d'argent... » (un chercheur en bio-informatique, 56 ans, laboratoire universitaire). L'emploi

⁵ Céline Lafontaine pointe une difficulté de définition similaire au sujet d'un domaine proche de la biologie de synthèse qui est celui des nanotechnologies (Céline Lafontaine, *Nanotechnologies et sociétés. Enjeux et perspectives : entretiens avec des chercheurs*, Montréal, Boréal, 2010).

de cette nouvelle appellation permettrait notamment de se démarquer des OGM qui ont eu mauvaise presse en Europe, et d'améliorer l'attractivité du domaine. En outre, il existe plusieurs versions de la biologie de synthèse, dont les différences ne sont pas toujours faciles à saisir pour des non-spécialistes. Ainsi, tantôt il s'agit de biologie computationnelle qui permet, grâce à la modélisation numérique, de simuler des expériences et de gagner du temps et de l'argent par rapport aux pratiques antérieures ; tantôt de l'ADN d'organismes vivants est implanté dans d'autres bactéries afin de leur faire produire des substances qu'elles ne produiraient pas naturellement, comme une mini-usine en quelque sorte ; tantôt encore, la biologie de synthèse peut aussi consister à modifier les ADN de certaines bactéries dans l'optique de créer des formes nouvelles de vie (ce que l'on appelle aussi la xénobiologie). De nombreuses disciplines et approches différentes sont décrites sans qu'aucune ne fasse l'unanimité⁶. Cela est aussi visible à travers des dénominations variées et l'incertitude d'« en être ou de ne pas en être », qui renvoie aussi à des enjeux académiques.

La seconde idée récurrente consiste à considérer que la biologie de synthèse s'inscrit dans la continuité des pratiques scientifiques antérieures : « On a toujours fait de la biologie de synthèse », disent souvent les acteurs du domaine, et il n'y a pas vraiment lieu de parler de rupture ou de changement majeur. En effet, la continuité est spontanément évoquée pour décrire ces innovations. C'est un argument que l'on retrouve lorsque les acteurs évoquent le cas des OGM, rappelant qu'ils sont déjà, et depuis longtemps, présents autour de nous, dans le but de dédramatiser les polémiques qu'ils suscitent :

Les mecs, effectivement, en ont marre qu'on leur rappelle à chaque fois les OGM. Ça commence à les emmerder. Ils s'en foutent des OGM, et puis je veux dire, c'est une grande naïveté aussi les OGM, parce que la nature, elle fait des OGM en permanence. Alors, il faut arrêter de fantasmer. Il y a un passif, et ce passif fait qu'ils sont un peu gênés aux encoignures, alors ils font comme d'habitude, c'est-à-dire qu'ils ne veulent pas trop dire, mais il faut dire un peu. Ils ne savent pas très bien sur quel pied danser... [un généticien à la retraite, 68 ans, pôle de recherches et d'innovations biotechnologiques]

Ainsi, la biologie de synthèse poursuivrait sous une autre dénomination les démarches existantes de l'ingénierie génétique depuis soixante ans, voire des modifications du vivant par l'homme réalisées « depuis la nuit des temps ». On retrouve ici les positions prises par certains philosophes des sciences ou des promoteurs de la biologie de synthèse. L'un d'entre eux explique par exemple que lorsque les Hommes commencèrent il y a quelques milliers d'années à sélectionner des levures pour faire du pain, de la bière ou du vin, ils produisaient déjà sans le savoir des biotechnologies, ignorant tout de la

⁶ Sara Aguiton Angeli, La démocratie des chimères. Gouverner la biologie synthétique, op. cit.

génétique qui sous-tendait ces pratiques⁷. Par ailleurs, les acteurs du domaine déplorent aussi que des exemples toujours extrêmes soient utilisés pour discréditer la biologie de synthèse, comme des virus génétiquement reconstitués, des « humains augmentés » qui supplanteraient les populations actuelles, ou encore l'assimilation de leurs outils scientifiques — qu'ils considèrent comme neutres —, aux politiques d'entreprises qui en font l'usage :

Par exemple, Monsanto dont on parle tout le temps, parce qu'ils font des choses qui ne sont pas éthiques. C'est leur politique de vente, c'est vraiment leur politique qui est vraiment commerciale, etc., qui est très agressive, [...] je pense qu'il y a un amalgame entre leur politique, de ce qu'ils font de leurs outils biologiques et de la biologie synthétique en soi, quoi.

[une doctorante en biologie de synthèse, 30 ans, laboratoire universitaire]

S'ils reconnaissent que certains risques existent, tout serait selon eux essentiellement question de limites et de dosage, sans qu'il n'y ait de rupture réelle avec ce qui se faisait auparavant. D'après eux, les chercheurs qui insistent sur le changement majeur que représenterait le domaine cèderaient à « un effet de mode » visant à « exciter les imaginations », ou bien le feraient pour prendre leurs distances avec les OGM tant décriés. Il n'y aurait donc pas lieu de susciter d'inquiétude dans la population, dans la mesure où il ne résiderait qu'une différence de degré et non de nature entre le passé (les objets techniques de la société préindustrielle) et les innovations actuelles. Les enquêtés insistent alors sur l'aspect naturel et ordinaire de ces nouvelles réalisations.

Enfin, un troisième argument allant dans le sens d'une banalisation de ce domaine consiste à dire que ses concrétisations sont modestes, tandis que ce sont surtout ses promesses qui sont nombreuses. Les chercheurs tendent à réduire les effets potentiellement dangereux de leurs activités, en affirmant que les applications médiatisées sont le fait « d'apprentis sorciers » dont ils se sentent éloignés. Ils citent des personnalités scientifiques médiatisées, qui prétendent avoir effectué des découvertes supposées révolutionnaires, mais qui seraient encore loin de se concrétiser :

Et puis il y a aussi le côté, le programme prométhéen, le gars, justement le Craig Venter, là, qui, avec Celera Genomics, a fait le premier séquençage du génome humain, d'abord de la première bactérie et puis du génome humain... [...] Mais lui, il a aussi fait la première bactérie artificielle! Donc un génome entièrement synthétique, entre guillemets. Je veux dire entièrement synthétique dans le sens où il a copié, par petits bouts, et puis il a tout recollé, et puis il a remis dans une autre bactérie [...] Mais c'est déjà bien d'avoir fait une première bactérie synthétique. Alors, quand on dit synthétique, c'est faux, heureusement qu'il y avait tout le châssis de la cellule... non mais, on a changé seulement l'ADN, hein. On n'a pas changé tout le reste, hein. Non, on n'est pas encore capable de ça.

[un généticien à la retraite, 68 ans, dans un pôle de recherches et d'innovations biotechnologiques]

⁷ François Képès, La biologie de synthèse plus forte que la nature ? op. cit.

De fait, la commercialisation des produits issus de la biologie de synthèse demeure relativement réduite. En 2015, on recensait 116 produits commercialisés ou en passe de l'être à l'échelle internationale, dont deux en France. L'application emblématique est l'artémisinine, un médicament destiné à soigner la malaria, et jusque-là extrait d'une plante. Désormais, les techniques de la biologie de synthèse permettent d'obtenir l'acide artémisinique en laboratoire et à moindre coût. Elles ont également contribué à la mise au point d'un outil de diagnostic du Sida et de l'hépatite. Au-delà, ce sont surtout les promesses de la biologie de synthèse qui attirent l'attention, dans la santé, l'énergie, les matériaux, l'environnement ou encore l'agriculture⁸. Ces promesses pourraient avoir comme objectif de braquer le projecteur sur ce domaine, et d'attirer les financements, expliquent certains acteurs. C'est le cas par exemple de la médecine dite personnalisée, en vogue depuis quelques temps, dont l'objectif est de proposer des médicaments conçus « sur mesure ». En cancérologie, la biologie de synthèse augure la création de « bio-capteurs » détectant à un stade précoce la survenue de cancers. Dans le domaine des énergies, elle promet d'augmenter les rendements de production de bioéthanol, un alcool obtenu grâce à la fermentation des sucres présents dans la matière végétale et utilisé comme carburant pour véhicule. La biologie de synthèse envisage également d'isoler les gènes d'insectes afin de produire artificiellement certaines de leurs propriétés pour en faire de nouveaux matériaux légers et résistants – la soie de l'araignée ou la carapace du scarabée. Dans l'optique de préserver l'environnement, elle permettrait de développer des outils détectant des substances toxiques, des métaux lourds ou des explosifs. Enfin, l'agriculture se verrait aussi considérablement bouleversée par la culture de plantes qui s'adapteraient au changement climatique ou par le remplacement de pesticides chimiques traditionnels par des substances biologiques modifiées, de façon à ce qu'elles se dégradent d'elles-mêmes.

Cernée de contours flous, inscrite dans la continuité d'innovations antérieures, et largement constituée de promesses, la biologie de synthèse formerait ainsi un domaine relativement anodin, et de ce fait plutôt consensuel d'un point de vue social, avec peu ou pas d'effets concrets encore visibles. Bref, un domaine d'activité certes complexe et instable, mais qui ne poserait pas de réel problème. Et donc pas forcément digne d'intérêt pour des sociologues... Pourtant, cette vision, portée par les acteurs du domaine et ses promoteurs, peut être discutée. D'abord, elle n'est pas le fait de tous les acteurs rencontrés ; ensuite, en dépit de ces minimisations (voire occultations des problèmes sociaux), on peut aussi aborder la biologie de synthèse comme symptomatique des innovations biotechnologiques en cours.

II. Interroger les « progrès technoscientifiques »

La biologie de synthèse constitue pourtant un exemple éclairant pour

⁸ Ilarion Pavel (dir.), www.biologiedesynthese.fr, op. cit.

aborder les manières de produire les biotechnologies en France aujourd'hui. Elle soulève à ce titre des questions sociales et politiques majeures à aborder, y compris par les non-experts du domaine.

Tout d'abord, il semble nécessaire de resituer la biologie de synthèse dans un contexte marqué par de forts enjeux économiques et financiers qui résultent d'une intrication entre science et industrie particulièrement exacerbée. L'une des idées qui ressort est que la biologie de synthèse est aujourd'hui considérée comme une sorte de « marque » ou de « label ». Inscrire ses activités de recherche sous la bannière de la biologie de synthèse permet d'attirer des fonds importants pour les financer. C'est particulièrement vrai aux États-Unis notamment où la DARPA, un centre de recherche de la Défense, consacre des dizaines de millions de dollars à la biologie de synthèse. Même chose au niveau européen, notamment en Angleterre. En France, l'État est encore réticent à envisager des financements publics importants, ce que déplorent souvent nos enquêtés. C'est surtout par l'industrie privée que se finance la biologie de synthèse et en particulier, au sein de quelques grandes entreprises (comme Total ou Sanofi) ou encore par la création de *start-ups* hébergées par des laboratoires universitaires. De fait, il n'est pas rare que les doctorants en biologie de synthèse créent leur propre start-up avant même d'avoir achevé leur thèse. Par conséquent, l'étude de la biologie de synthèse apporte un éclairage intéressant sur les étroites relations entretenues entre sciences et industrie. En effet, lorsqu'il s'agit de biologie de synthèse, il s'avère difficile, voire impossible de distinguer connaissances fondamentales et applications industrielles, tant les deux aspects sont liés. Ses applications industrielles et économiques constituent d'une certaine façon sa raison d'être – même si certains chercheurs affirment leur intérêt pour les dimensions fondamentales de leur activité. L'un des moteurs de la biologie de synthèse, qui anime notamment les personnes qui y participent, réside souvent dans la conception et la production d'innovations biotechnologiques et donc la possibilité de créer de nouveaux marchés, ainsi que nous l'explique cet ingénieur de 40 ans, appartenant à un laboratoire de biologie de synthèse :

La biologie de synthèse est assez axée ingénierie, donc assez proche des applications. Mais c'est très en amont des applications. C'est-à-dire que la biologie de synthèse en elle-même n'existe pas sans ses applications. Elle a des débouchés dans tous les domaines de la société : énergie, développement, santé, agro. Et quelque part, les gens aujourd'hui... les gros industriels, cherchent à remplacer... de ce que j'ai pu voir en tout cas, c'est un aspect de la biologie de synthèse mais ce n'est pas le seul... mais pour les industriels, ce n'est pas créer quelque chose de nouveau, ils disent : "je sais faire cette molécule mais ça coûte très cher parce que c'est de la chimie, ça pollue, etc. Est-ce qu'il n'y a pas moyen de le faire par la biologie de synthèse ?". Donc ça, c'est un aspect de la biologie de synthèse qui est de remplacer la chimie de synthèse par la biologie de synthèse.

Avec ce domaine, on assiste au développement de la bio-économie ou du bio-capitalisme, qui désigne la progression du processus de marchandisation

du vivant en vue d'en tirer un profit. Il soulève aussi le problème de la brevetabilité du vivant, déjà posé par les OGM, consistant en l'appropriation du vivant par des entreprises privées. Ainsi, dans un livre intitulé *Le corps-marché*, la sociologue canadienne Céline Lafontaine cite un rapport de l'OCDE (*La Bioéconomie à l'horizon 2030. Quel programme d'action ?*) considérant la bio-économie comme le nouveau gisement principal de richesses à atteindre : il s'agit en effet de promouvoir « l'application des biotechnologies à la production primaire, à la santé et à l'industrie, afin d'accroître la productivité économique⁹ ».

Le second argument en faveur de l'apport d'un regard sociologique sur ce domaine interdisciplinaire est lié aux nouvelles technologies. Leur utilisation croissante à des fins de modification du vivant montre combien il s'agit d'une réelle rupture, pas seulement de degré mais de « nature », soulevant la question de la supposée « neutralité du progrès technologique ». En effet, les technologies modernes jouent un rôle essentiel dans le développement de la biologie de synthèse. Cela vient contrebalancer, voire démentir l'idée que ce domaine se développerait finalement dans la continuité de ce qui a toujours été pratiqué – même s'il s'appuie sur de nombreux acquis du génie génétique et de la biologie moléculaire. La plupart de nos enquêtés reconnaissent que la biologie de synthèse n'aurait pu voir le jour sans les progrès technologiques considérables opérés : « Si on n'avait pas l'informatique, vous imaginez le bordel? On ne pourrait rien faire, quoi! Ou dans des temporalités plus...? Non, non, on ne ferait rien...l'important dans tout ça, ça a été le développement considérable de l'informatique » (un généticien à la retraite, 68 ans, pôle de recherches et d'innovations biotechnologiques). En ce sens, un tel progrès constitue pour certains d'entre eux une réelle rupture avec les pratiques précédentes, ne serait-ce que celles qui dominaient il y a vingt-cinq ou trente ans. Par exemple, en informatique, l'augmentation de la puissance de calcul des microprocesseurs rend possible le traitement d'un plus grand nombre de données et beaucoup plus rapidement. C'est aussi le cas avec l'évolution des machines qui lisent les codes génétiques des êtres vivants, permettant d'aller toujours plus vite mais aussi, point notable, de réduire les coûts de ces opérations et donc de les banaliser. Par conséquent, l'un des aspects que l'étude sociologique de la biologie de synthèse met en évidence est le rôle inédit et central que jouent les technologies dans le développement des sciences. C'est aussi ce que l'on désigne par le terme de technosciences¹⁰. Sans ces avancées, la biologie de synthèse n'a pas lieu d'exister.

Le troisième argument soulignant l'apport d'un regard des sciences sociales sur la biologie de synthèse concerne la place essentielle dévolue à ce qui est

⁹ Céline Lafontaine, *Le corps-marché. La marchandisation de la vie humaine à l'ère de la bioéconomie*, Paris, Seuil, 2014, p. 12.

¹⁰ Bernadette Bensaude-Vincent, Les vertiges de la technoscience. Façonner le monde atome par atome, Paris, la Découverte, 2009.

désigné comme un ensemble de « progrès technologiques¹¹ ». Loin de s'en accommoder, il semble que ce concept doit être déconstruit, et interrogé, à l'aune de différents questionnements, ainsi que le retrace notamment François Jarrige dans un ouvrage portant sur l'histoire des oppositions aux progrès technologiques depuis les luddites du XIX^e siècle¹². Tout « progrès technologique » est-il naturel, nécessairement irréversible et indiscutable ? Ou bien n'est-il pas au contraire profondément construit? Tout « progrès technologique » correspond-il forcément à un progrès moral ou social ? Par ailleurs, les solutions technoscientifiques ne peuvent-elles pas être à l'origine de nouveaux problèmes à résoudre ? De nouveaux problèmes qui ne seraient pas survenus sans ces innovations et qui peuvent engendrer des conséquences à long terme insoupçonnées, parfois non prises en compte – ainsi que le soulignaient déjà dans les années 1970 les penseurs Ivan Illich au sujet de la médecine¹³, et Jacques Ellul à propos de la société en général¹⁴. Par exemple, l'utilisation d'éponges génétiquement modifiées afin de dépolluer les eaux rejetées par une usine peut avoir des conséquences irréversibles sur la reproduction de cette espèce – sans parler de celles qui, une fois polluées, demeurent au fond des océans. On peut y voir une fuite en avant technologique selon laquelle des problèmes déclenchés par des innovations nécessitent d'être résolus par de nouveaux dispositifs techniques, engendrant à leur tour de nouvelles nuisances, et ainsi de suite, indéfiniment. Enfin, l'idée répandue selon laquelle on ne refuse jamais d'innover à partir du moment où cela est techniquement possible, revient aussi à naturaliser le cours des innovations produites. Or, cette supposée « naturalité » des innovations élude les choix économiques, politiques, financiers, et idéologiques dont elles sont au contraire empreintes. L'approche sociologique de la biologie synthétique contribue à réinscrire ces choix dans leurs contextes, et d'envisager la possibilité dans certains cas de changer de direction, voire d'y renoncer – bref ne fermer aucune porte du débat.

Le dernier argument permettant de souligner les enjeux politiques et philosophiques majeurs de la biologie de synthèse concerne la conception du vivant et de l'humain portée implicitement par ce domaine, que l'on peut formuler comme une vision du « vivant-machine » et d'un humain amélioré¹⁵. L'une des idées souvent rappelée par ses acteurs et ses promoteurs consiste à faire état des incertitudes, voire des « imperfections » qui touchent les

¹¹ Gaëtan Flocco et Mélanie Guyonvarch, « Points de vue éthiques sur la biologie de synthèse. La "marche du progrès" en question », dans Emmanuel et François Hirsch, *Les nouveaux territoires de la bioéthique. Traité de bioéthique IV*, Érès, 2018, p. 307-317.

¹² François Jarrige, *Technocritiques. Du refus des machines à la contestation des technosciences*, Paris, La Découverte, 2014.

¹³ Ivan Illich, Némésis médicale. L'expropriation de la santé, Paris, Fayard, 2003 [1975].

¹⁴ Jacques Ellul, Le système technicien, Paris, Le Cherche Midi, 2004 [1977].

¹⁵ Nicolas Le Dévédec, *La société de l'amélioration. La perfectibilité humaine des Lumières au trans-humanisme*, Montréal, Liber, 2015.

organismes vivants, y compris l'Homme. Ce faisant, l'idée est que l'humain puisse intervenir sur ce vivant afin de pallier de telles imperfections et augmenter son efficacité, au regard de critères qui ne sont pas donnés naturellement. Dans cette perspective sont recherchées par exemple la vitesse, la quantité, la qualité, et souvent la réduction de coûts financiers ou bien la conquête de nouveaux marchés. À partir de là, pour la grande majorité des sociologues et philosophes étudiant la biologie de synthèse, le problème ne réside pas forcément dans ces finalités d'amélioration du vivant, mais bien davantage dans leurs manières de les réaliser et de les atteindre – autrement dit, les modalités d'exercice et non le fondement même de leur domaine d'activité¹⁶. D'une certaine facon, c'est aussi ce qui définit l'éthique scientifique, c'est-à-dire la détermination des bonnes manières de faire de la science. Ce qui nous amène à questionner cette posture sociologique et éthique relativement répandue aujourd'hui dans la communauté scientifique : le problème, finalement, peut-il seulement se réduire aux modalités de cette nouvelle pratique technoscientifique? La sociologie ne doit-elle penser qu'en termes de « régulations », de « vigilance », de « verrous éthiques », voire d' « acceptation sociale » des innovations en cours, cette dernière renvoyant à la capacité des populations à accepter et à utiliser de telles innovations, sans opposer de résistances ni formuler de critiques ? Il nous semble que non. À l'inverse, nous estimons, dans la veine de la critique sociale des sciences des années 1960 et 1970, qu'il est nécessaire d'interroger ce que font les sciences, et quel monde et quelle société se construisent avec leurs réalisations. Cela suppose d'effectuer une critique de cette trajectoire technologique et de mettre en question ce projet de modification radicale du vivant à des fins industrielles¹⁷.

À cet égard, les idées de « finitude », d'« imperfection » de la vie humaine et d' « autonomie d'un vivant qui n'est pas maîtrisable » sont des thèmes plus que rares dans les représentations des acteurs du domaine. À rebours, les idées d'« amélioration », de « perfectibilité », d' « optimisation », du « vivantmachine » sont privilégiées, car ce sont celles qui ont été victorieuses lors de l'émergence et de la consolidation des sciences modernes¹8, alors même qu'elles font l'objet de controverses au sein de la communauté scientifique¹9. C'est par

¹⁶ Bernadette Bensaude-Vincent et Dorothée Benoit-Browaeys, *Fabriquer la vie. Où va la biologie de synthèse ? op. cit.*; Alexeï Grinbaum, « Biologie de synthèse et questions de société », *Annales des Mines - Réalités industrielles*, n° 1, février 2013, p. 91-95.

¹⁷ Sara Angeli Aguiton et Céline Pessis, « Entre occultation volontaire et régulation publique : les petites morts de la critique radicale des sciences », *Écologie & politique*, vol. 51, n° 2, 2015 p. 93-105.

¹⁸ À ce propos, l'historien Guillaume Carnino livre une histoire de la construction de la science moderne comme mode d'appréhension dominant du monde et du réel, qu'il assimile à « la nouvelle religion de l'âge industriel » (Guillaume Carnino, *L'invention de la science. La nouvelle religion de l'âge industriel*, Paris, Seuil, 2015).

 $^{^{19}}$ Gaëtan Flocco et Mélanie Guyonvarch, « À quoi rêve la biologie de synthèse ? », Socio, n° 12, 2019, p. 49-72.

exemple le cas au sujet de la défense d'une autonomie du vivant, qui, bien que peu relayée, est l'objet d'une analyse de la part de certains biologistes. Ces derniers ont à cœur de s'opposer à l'assimilation du vivant à une machine sous contrôle des humains²⁰. De même, malgré l'enthousiasme fortement relayé, il n'y a pas de consensus absolu autour de la recherche de perfection inhérente au génie génétique, certains la refusant car elle ouvrirait la voie vers un nouvel eugénisme²¹. Faire ressurgir ces controverses vise à ouvrir le débat sur ce que recouvre une condition proprement humaine.

Au terme de cette réflexion, nous proposons d'élargir la déconstruction sociologique aux besoins et aux usages auxquels répond la biologie de synthèse. En effet, l'analyse produite encourage à s'interroger sur les conditions matérielles de la recherche scientifique mais aussi sur les finalités visées²², ainsi que sur les « demandes » ou les « besoins » de la population. Par exemple, les chercheurs en biologie de synthèse intervenant dans le secteur de la santé tentent de répondre à la souffrance de la population, et à ses besoins en termes de soins, comme trouver des remèdes à des maladies graves. Il s'agit d'ailleurs de l'une des sources de légitimité de leurs recherches. Nous pensons que l'apport des sciences sociales pourrait justement consister à ne pas considérer ces « besoins » comme naturels et évidents, dont le seul enjeu serait de les satisfaire coûte que coûte, et le plus efficacement possible. Au contraire, il s'agit de déconstruire ces pratiques et ces usages, ces attentes des populations, en les reliant à leurs modes de vie.

Du point de vue de la recherche biomédicale, une telle réflexivité permettrait de formuler toute une série de nouvelles questions : comment les biotechnologies redéfinissent-elles la frontière mince et poreuse entre « guérir » un corps malade, et « améliorer » la performance d'un corps sain ? Comment les innovations scientifiques colossales dans le génie génétique bouleversent-elles notre rapport à la mort, à la vieillesse, à la maladie, et à la finitude de la vie humaine ? Ceci conduit à des questions existentielles : en quoi consiste une vie proprement humaine ? Comment l'Homme appréhende-t-il l'idée de ses limites (en termes d'imperfection, de douleur, de maladie, de mort) ? Le bien-être est-il forcément synonyme d'allongement de la durée de vie ou d'amélioration des performances physiques ? Toutes ces questions soulevées par les sciences sociales peuvent être dérangeantes et déstabilisantes. Mais il nous semble que c'est à ce prix qu'elles peuvent aussi être riches et fécondes en réflexions.

²⁰ Gérard Nissim Amzallag, *L'homme végétal. Pour une autonomie du vivant*, Paris, Albin Michel, 2003; André Pichot, *Histoire de la notion de vie.* cité par Bertrand Louart, *Les êtres vivants ne sont pas des machines*, La Lenteur, Saint-Michel-de-Vax, 2018, p. 31.

²¹ Michael J. Sandel, Contre la perfection. L'éthique à l'âge du génie génétique, Paris, Vrin, 2016.

²² Günther Anders, *L'obsolescence de l'homme. Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle,* Paris, Éditions de l'Encyclopédie des nuisances/Ivrea, 2002 [1956].

BIBLIOGRAPHIE

- Aguiton Angeli, Sara, *La démocratie des chimères. Gouverner la biologie synthétique*, Paris, Le bord de l'eau 2018.
- Amzallag, Ĝérard Nissim, *L'homme végétal. Pour une autonomie du vivant*, Paris, Albin Michel 2003.
- Anders, Günther, L'obsolescence de l'homme. Sur l'âme à l'époque de la deuxième révolution industrielle, Paris, Éditions de l'Encyclopédie des nuisances/Ivrea 2002 [1956].
- Bensaude-Vincent, Bernadette et Benoit-Browaeys Dorothée, *Fabriquer la vie.* Où va la biologie de synthèse? Paris, Seuil 2011.
- Bensaude-Vincent, Bernadette, *Les vertiges de la technoscience. Façonner le monde atome par atome*, Paris, La Découverte 2009.
- Carnino, Guillaume, L'invention de la science. La nouvelle religion de l'âge industriel, Paris, Seuil 2015.
- Ellul, Jacques, Le système technicien, Paris, Le Cherche Midi 2004 [1977].
- Flocco, Gaëtan et Guyonvarch, Mélanie, Points de vue éthiques sur la biologie de synthèse. La « marche du progrès » en question in Hirsch, E. et F., Les nouveaux territoires de la bioéthique. Traité de bioéthique IV, Érès 2018, p. 307-317.
- Flocco, Gaëtan et Guyonvarch, Mélanie, À quoi rêve la biologie de synthèse? in « Socio », n° 12, 2019, p. 49-72.
- Grinbaum, Alexeï, *Biologie de synthèse et société* in « Annales des mines Réalités industrielles », 2013/1, février, p. 91-95.
- Illich, Ivan, Némésis médicale. L'expropriation de la santé, Paris, Fayard 2003 [1975].
- Jarrige, François, *Technocritiques. Du refus des machines à la contestation des technosciences*, Paris, La Découverte 2014.
- Lafontaine, Céline, Le corps-marché. La marchandisation de la vie humaine à l'ère de la bioéconomie, Paris, Seuil 2014.
- Lafontaine, Céline, Nanotechnologies et sociétés. Enjeux et perspectives : entretiens avec des chercheurs, Montréal, Boréal 2010.
- Le Dévédec, Nicolas, La société de l'amélioration. La perfectibilité humaine des Lumières au transhumanisme, Montréal, Liber 2015.
- Pavel, Ilarion (dir.), www.biologiedesynthese.fr, Ministère de l'Économie, du Numérique et de l'Industrie, http://www.biologie-desynthese.fr/index.html 2016>, consulté le 15 avril 2020.
- Pessis, Céline et Angeli Aguiton, Sara, Entre occultation volontaire et régulation publique. Les petites morts de la critique radicale de sciences, in « Écologie et politique », n° 51, Presses de Sciences Po 2015, p. 93-105.
- Pichot, André, *Histoire de la notion de vie*. cité par Louart, Bertrand, *Les êtres vivants ne sont pas des machines*, St-Michel-de-Vax, La Lenteur 2018, p. 31.
- Sandel, Michael J., Contre la perfection. L'éthique à l'âge du génie génétique, Paris, Vrin 2016.

Véronique Vassal¹

La communauté archéologique francophone à l'épreuve de la globalisation : échanges et publications scientifiques

ABSTRACT

Le savoir est en constante évolution, la communication scientifique joue un rôle fondamental dans la diffusion des idées. Après de nombreuses années de magistère culturel, la place du français et de la francophonie régresse. Aujourd'hui, l'anglais s'est imposé comme langue de référence. Le domaine de l'archéologie francophone, qui avait longtemps résisté, semble à son tour touché par l'obligation de publier en langue anglaise. Face à ces mutations et à la multitude d'ouvrages et d'articles publiés dans le monde, de nouveaux modes d'édition numérique apparaissent, de nouveaux réseaux sociaux scientifiques favorisent les échanges, libérant ainsi les chercheurs de certaines contraintes, tout en leur imposant de nouveaux défis.

MOTS-CLÉS : Francophonie, Multilinguisme, Publications scientifiques, Archéologie, *Lingua franca*

Knowledge is constantly evolving and scientific communication plays a fundamental role in disseminating ideas. After many years of cultural *magisterium*, the place of French and "Francophonie" has shrunk. Today, English has become the language of reference. The domain of French-speaking archaeology, which had long resisted, seems in turn to have been affected by the obligation to publish in English. Faced with these changes and the multitude of books and articles published around the world, new modes of digital publishing appear, new scientific social networks promote exchanges, freeing researchers from certain constraints.

KEYWORDS: Francophonie, Multilingualism, Scientific publications, Archaeology, *Lingua franca*

La communication scientifique est indispensable pour permettre aux chercheurs de diffuser leurs résultats de recherche et favoriser l'avancée des travaux en cours. Elle se fait le plus souvent sous la forme de publication d'articles, de livres ou de communications lors de conférences. Nous nous intéresserons principalement dans cet article à la présence de la francophonie dans les échanges, colloques et publications scientifiques. Quelle place a-t-elle aujourd'hui face à la présence de nombreuses langues et en particulier l'anglais ?

Les érudits du XVIII^e et du XIX^e siècle, essentiellement européens, qui souhaitaient s'informer des travaux de leurs coreligionnaires devaient s'adapter aux nombreuses langues afin de prendre connaissance des différentes études en cours, puisque chaque scientifique publiait dans sa langue de naissance,

¹ Maître de conférences à l'Institut Catholique de Paris. Membre de l'unité de recherche EA 7403, pôle « Langues, Cultures, Histoire et Éducation ». E-mail : <v.vassal@icp.fr>. Chercheur associée à l'UMR 7041 ArScAn, au sein de l'équipe Monde grec et systèmes d'information.

ainsi, plusieurs idiomes se sont successivement imposés comme la *lingua franca*² : le latin, l'italien, l'espagnol, le français, l'allemand, et depuis la Première Guerre mondiale³, l'anglais.

Dans un monde où les scientifiques de plus de 180 pays publient de nombreux articles, il paraît impensable de pouvoir lire les publications dans la langue maternelle de chaque auteur. Une langue accessible à tous semble indispensable afin d'organiser la communication, l'interconnexion et les échanges ; le constat est que cette langue est l'anglais⁴.

Comment cette dernière a-t-elle atteint une telle position dominante ?

La domination de l'anglais face à la perte d'influence du français et des autres langues peut s'expliquer par l'importance des entreprises multinationales américaines qui ont imposé la langue anglaise comme langue internationale des affaires, mais aussi le poids économique des États-Unis qui investissent énormément dans la recherche et le développement. Les institutions d'enseignement supérieur et de recherche (publiques et privées) jouent un rôle fondamental. Le lien entre universités, entreprises et fondations philanthropiques favorise les financements sous forme de dons ou de contrats de recherche. Il en résulte, bien évidemment, une augmentation significative de la proportion de publications scientifiques faites en anglais, plutôt que dans d'autres langues comme le français ou l'allemand.

Aujourd'hui l'anglais s'est imposé, et cette situation sera bien difficile à modifier. Il semble peu probable que d'autres langues puissent jouer le même rôle à court ou à moyen terme.

Toutes les conférences internationales importantes et toutes les revues scientifiques à hauts facteurs d'influence sont en anglais. Il apparaît comme évident et nécessaire pour l'ensemble des chercheurs du monde, s'ils souhaitent faire connaître leurs travaux, de publier dans la langue de Shakespeare. Publier ses articles scientifiques dans une autre langue que l'anglais, c'est accepter de n'être lu que par une petite communauté ayant accès à la langue, à peu près 3% dans le cas du français⁵, en restant inaccessible aux autres. C'est aussi

² Alain Rey, *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, Paris, 2016 : « *Lingua Franca* : langue véhiculaire ou dialecte servant de moyen de communication entre des populations de langues ou dialectes maternels différents ».

³ Rainer Enrique Hamel, « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », *Télescope*, vol. 16, n° 3, 2010, p. 13.

⁴ Rainer Enrique Hamel, « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur », *Synergies Europe*, n° 8, 2013, p. 53 : « La communauté scientifique internationale se trouve aujourd'hui à un point de transition entre un plurilinguisme réduit et le total monopole de l'anglais ».

⁵ Site internet : Représentation permanente de la France auprès de l'Office des Nations Unies et des Organisations internationales à Vienne. Francophonie et Multilinguisme (dernière modification 12/07/18), En ligne : https://onu-vienne.delegfrance.org/Francophonie-et-multilinguisme,968> (consultation le 30/03/19) : « Pour rappel, le français est, avec l'anglais, la seule langue parlée sur les cinq continents. Le français se situe au 9° rang des langues les plus utilisées. On compte aujourd'hui plus de

renoncer à toucher l'ensemble de la communauté scientifique internationale, se mettre à l'écart des expertises les plus pointues de la recherche, refuser les commentaires des comités de lecture internationaux qui participent par une réflexion souvent critique à l'amélioration du résultat des publications.

Si les revues francophones ne sont pas en reste et possèdent nombre de collaborateurs et comités de lecture d'excellence, il est évident qu'elles ne peuvent lutter qu'en se structurant en revues à vocation internationale ou en revues européennes. En ce qui concerne les auteurs, nombreux sont les scientifiques qui préfèrent collaborer avec des revues en langue anglaise, afin que leurs travaux puissent bénéficier au plus grand nombre et non uniquement au 3% des chercheurs publiant en français.

Les pratiques en Sciences Humaines et Sociales (SHS)

En ce qui concerne les sciences dites « exactes » ou « dures », c'est-à-dire la médecine⁶, la physique, la chimie... une grande majorité des expériences, rapports et autres documents publiés sont en anglais. Les chercheurs de ces disciplines n'envisagent pas de présenter leurs travaux en français⁷.

En revanche, les sciences humaines et sociales (SHS) sont beaucoup plus partagées sur le sujet. Ces disciplines valorisent énormément la publication de livres en français. Les pratiques sont très variées, certains chercheurs ne publient leurs travaux que dans les revues internationales en anglais, d'autres ne les publient qu'en français, et d'autres encore adoptent une méthode de publication mixte. Les quelques remarques exposées précédemment s'appliquent tout autant aux sciences humaines et sociales qu'aux autres disciplines. Si l'on considère la question de la langue de publication, peut-on soutenir, par exemple, que les travaux français en archéologie n'intéressent que les archéologues francophones ? L'histoire de France ne concerne-t-elle que les historiens francophones ? Sans compter que les chercheurs francophones en Sciences Humaines et Sociales ne travaillent pas uniquement sur des recherches portant sur la France. Les dernières théories des chercheurs français en archéologie ne gagneraient-elles pas à être évaluées par des experts internationaux en archéologie, et à être confrontées aux théories et aux données produites dans d'autres pays ?

²²⁰ millions de francophones à travers le monde, soit plus de 3 % de la population mondiale. L'Europe regroupe 44 % de la population francophone, l'Amérique 7,6 %, l'Afrique 46,3 %, l'Asie 1,8 % et l'Océanie 0,3 %. On peut y ajouter 100 millions d'apprenants et un million de professeurs de français dans le monde. »

⁶ La *Nouvelle revue française d'hématologie*, ne publie que des articles en anglais tout en conservant les titres français. Les *Annales de l'Institut Pasteur*, ont adopté des titres anglais et opté pour l'anglicisation complète des revues. Dorénavant, il n'y a plus de résumé obligatoire en français, plus de sommaire en français...

⁷ Ulrich Ammon et Grant McConnell, *English as an Academic Language in Europe*, Frankfurt / Berlin, Peter Lang, 2002. Charles Durand, *La mise en place des monopoles du savoir*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Dans le domaine des SHS et plus particulièrement dans le domaine de l'archéologie, nous sommes souvent confrontés à cet antagonisme entre le monde anglo-saxon et la francophonie, souvent à l'occasion de colloques internationaux et de publications scientifiques.

Afin d'illustrer ce propos, je présenterai une expérience personnelle en tant qu'éditeur scientifique. Depuis 2017, nous organisons avec l'une de mes collègues de l'Institut catholique de Paris une journée d'études portant sur l'art et l'archéologie du Proche-Orient hellénistique et romain. Le titre de ces journées renvoie à un sujet qui s'inscrit dans la question plus vaste et très discutée des transferts culturels. En effet, le Proche-Orient présente, aux périodes hellénistique et romaine, une grande diversité de situations quant à l'adaptation aux cultures grecque et romaine et constitue, de ce fait, un terrain d'exploration privilégié. Il nous a paru justifié d'enrichir le débat à partir de quelques dossiers permettant de mettre en évidence cette diversité. Les études que nous présentons appartiennent à un vaste domaine géographique et temporel, et sont le fait de chercheurs aux domaines d'étude et aux pôles d'appartenance divers. Les intervenants provenant notamment du Liban, de Tunisie, de Syrie, de Suisse, de Tunisie et d'Israël ont presque tous en commun une langue et une culture issues de la francophonie. Nous avons choisi de publier ces journées en français, paradoxalement, dans une maison d'édition anglo-saxonne, les British Archaeological Reports (BAR), bien connus pour leur large diffusion, la qualité du suivi éditorial et la rapidité de la publication, généralement une année (fig. 1).

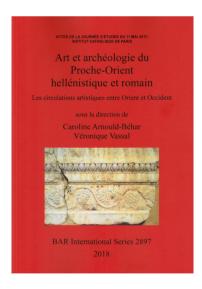


Figure 1. Couverture de la publication des Actes de la journée d'études du 11 mai 2017 - Art et Archéologie du Proche Orient hellénistique et romain. Photo : V. Vassal, C. Arnould-Béhar et BAR.

Nous avons été évalués par des pairs nationaux et internationaux. La remarque de l'un des experts a porté principalement sur l'utilisation du français, en regrettant que le volume ne soit pas entièrement traduit ou qu'il n'ait pas un chapitre conséquent résumant l'ensemble des articles : « French is not read by the majority of students and researchers. English summaries could help but they are generally too short to be useful. A good chapter summarizing the papers' contributions and written in English might be the best recommendable option ».

Nous avons dû à la demande de la maison d'édition publier un résumé de chaque article en anglais (comme cela se fait très généralement) ainsi qu'une traduction de notre introduction, cédant aux exigences de l'un des experts. Cela se justifie pleinement, afin de susciter l'intérêt des chercheurs mondiaux par l'utilisation d'une langue générique. Cependant, rédiger entièrement un ouvrage dans une autre langue au détriment du français peut amener à un appauvrissement du sens, et à une uniformisation de la pensée scientifique⁸.

Un second volume d'Actes vient de paraître⁹, il est également rédigé en français, puisque les intervenants sont tous francophones et que la qualité de rédaction et la finesse des études sont bien supérieures lorsqu'elles sont exprimées dans une langue maternelle ou langue d'usage. Une publication en langue française traitant de ces sujets n'a jusqu'à présent pas montré la nécessité d'être complètement traduite en anglais, car il est admis que l'ensemble des chercheurs intéressés par le sujet peuvent y accéder soit en lisant le français, soit en faisant un effort personnel de traduction, comme les francophones le font pour d'autres langues. Tous les chercheurs doivent s'adapter aux publications en différentes langues afin de maintenir une grande qualité d'expression et une précision de compréhension¹⁰. Ce point est également soutenu par le linguiste Claude Hagège, favorable à la diversité linguistique¹¹. Je souhaiterais citer comme exemple deux ouvrages présentant la description

⁸ Rainer Enrique Hamel, « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », art. cit., p. 11-12 : « On signale les graves répercussions sur le développement de la pensée, des sciences et des arts qui risqueraient d'être engendrées si une seule langue détenait un monopole, étant donné l'importance constitutive de la diversité et de l'hétérogénéité culturelle pour toute société ».

⁹ Caroline Arnould-Béhar et Véronique Vassal, *Art et archéologie du Proche-Orient hellénistique et romain : les circulations artistiques entre Orient et Occident*, vol. 2, Oxford, BAR International Series 2934, 2019.

¹⁰ Rainer Enrique Hamel, « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur », art. cit., p. 62 : « Le monolinguisme intellectuel exclut le chercheur de l'expérience fondamentale de connaître et de s'approprier d'autres modèles et perspectives scientifiques, forgés dans d'autres langues et cultures, et de pouvoir les confronter avec les siens. Découvrir l'étrangeté d'une pensée en langue étrangère constitue une expérience herméneutique fondamentale, étant donné qu'une telle rencontre peudéclencher un processus qui contribue à augmenter l'incertitude positive et à remettre en cause les convictions propres pour construire ainsi une barrière contre l'ethnocentrisme dans la pensée scientifique ».

¹¹ Claude Hagège, *Les destins du français. Combats pour la diversité des langues et des cultures*, Paris, Odile Jacob, 2008.

des décors de la mosaïque antique¹² à l'usage des historiens de l'art et des archéologues. Ces deux volumes proposent la constitution d'une terminologie commune et unifiée, élaborée à l'échelle internationale, précédée d'une préface bilingue (anglais-français). Ils comportent un lexique et des planches de dessins accompagnés de leur description en cinq langues : allemand, anglais, espagnol, français, italien.

Certaines revues permettent encore de conserver le multilinguisme. Leurs comités scientifiques sont internationaux et la relecture des articles est confiée à des experts en fonction de la langue. Plusieurs exemples peuvent être cités dans le domaine de l'archéologie : *Musiva & Sectilia* ou *The Journal of Mosaic Research* publiée par *Uludag University Mosaic Research Centre*. Il s'agit de revues faisant autorité dans la recherche sur la mosaïque antique. Elles permettent aux chercheurs internationaux de publier dans leur langue native, ce qui est finalement de plus en plus rare.

Les pratiques francophones

Si l'on prend l'exemple de la Francophonie dans la recherche archéologique, certaines associations savantes maintiennent la langue française et les productions scientifiques francophones afin de contribuer au maintien de la pluralité des langues, et de la diversité culturelle qu'elles portent et expriment. L'Association francophone pour l'étude de la mosaïque antique dans les pays européens (AFEMA)¹³ - qui se compose de membres suisses, belges et français – a pour objet de promouvoir la conservation, la présentation au public et l'étude scientifique de la mosaïque antique, et ce en intervenant, notamment, auprès des administrations centrales, collectivités locales, organismes culturels, universités, organismes de recherche; de soutenir dans les pays européens francophones l'action de l'Association internationale pour l'étude de la mosaïque antique (AIEMA) dont elle est la branche française. Cela se traduit par l'invitation de nombreux chercheurs francophones à l'occasion de tables rondes, journées d'études organisées à Paris, à l'École Normale Supérieure, rue d'Ulm. L'association est particulièrement attentive à la qualité de l'expression et à la richesse des projets de recherches. Elle accueille régulièrement de jeunes docteurs francophones afin qu'ils puissent présenter leurs travaux. Son souhait est de coopérer davantage avec d'autres pays francophones, non européens, afin de créer des échanges fructueux au sein de la communauté archéologique, tout en respectant la diversité des langues. Cette

¹² Catherine Balmelle et al., Le décor géométrique de la mosaïque romaine t. I. Répertoire graphique et descriptif des compositions linéaires et isotropes, Paris, Picard, 1985. Catherine Balmelle et al., Le décor géométrique de la mosaïque romaine t. II. Répertoire graphique et descriptif des décors centrés, Paris, Picard, 2002.

¹³ Voir site de l'AFEMA http://www.afema.sitew.fr/#ACCUEIL.A.

notion de multilinguisme est particulièrement développée au sein de L'Association internationale pour l'étude de la mosaïque antique (AIEMA)¹⁴. Cette dernière a vu le jour à l'issue du I^{er} Colloque international sur la mosaïque gréco-romaine, tenu à Paris en 1963, à l'initiative de Henri Stern, directeur de recherche au CNRS, et une trentaine de savants étrangers et français. Le but de l'association est de promouvoir et de coordonner les recherches scientifiques dans ce domaine en contribuant à encourager et coordonner l'œuvre entreprise en ce sens dans les différents pays. Cette association a toujours utilisé le français dans ces échanges, mais il devient de plus en plus difficile de l'imposer face à l'anglais. Tous les trois ans, un colloque international regroupe les différents spécialistes de la discipline. Le dernier colloque (le XIV) a eu lieu à Chypre, du 15 au 19 octobre 2018¹⁵. On ne peut que constater que les chercheurs confirmés souhaitent mettre en avant le français ou conserver la diversité linguistique – puisque les articles des actes sont publiés en anglais, italien, espagnol, portugais et même grec – alors que les plus jeunes choisissent de s'exprimer de plus en plus en anglais (qu'ils soient francophones ou non). Cet exemple illustre les luttes qui sont de plus de plus prégnantes à l'occasion des colloques internationaux et l'affrontement discret qui s'affirme entre langue anglaise, francophonie et multilinguisme. Les problèmes économiques touchant de nombreux pays conduisent les chercheurs et les institutions francophones à réduire leurs interventions. Ces derniers sont souvent absents des grands colloques internationaux laissant le champ libre à l'hégémonie anglo-saxonne.

Parallèlement, on peut constater le désir de nombreux instituts ou universités à pratiquer ou à développer des cours en anglais (cela, quel que soit le domaine d'étude). Les enseignants français sont de plus en plus sollicités pour dispenser des cours en langue anglaise¹⁶ afin d'être plus attractifs pour les étudiants étrangers, mais également auprès des étudiants français, soi-disant pour les préparer à la mondialisation. Or, l'avenir ne sera peut-être pas le monde anglo-saxon¹⁷. La réussite des étudiants francophones repose en premier lieu sur une bonne maîtrise de la langue française – mais les systèmes éducatifs connaissent à l'heure actuelle de sévères difficultés – puis, l'apprentissage linguistique dont les compétences sont attestées par les certificats de langue.

La *lingua franca* d'aujourd'hui, c'est l'anglais, avec cette contradiction que souligne le linguiste François Rastier : « souvent dans les congrès internationaux les Anglais ont du mal à se faire comprendre, car leur débit plus rapide, leur accent plus net, leur syntaxe plus riche, leur vocabulaire plus étendu les tiennent

¹⁴ Voir site de l'AIEMA https://aiema75rs.wixsite.com/aiema>.

¹⁵ Actes du XIVe colloque (sous presse). Le XVe colloque aura lieu à Lyon et Saint-Romain-en-Gal à l'automne 2022.

¹⁶ Université Paris-Diderot : Se former en anglais, of course! ; Université de Cergy-Pontoise : Course in english...

¹⁷ Expansion économique de la Chine dans la globalisation.

à l'écart¹⁸ ». Quant aux Français qui ne sont pas parfaitement bilingues, ils ont néanmoins le sentiment de pouvoir s'exprimer en anglais dans le monde entier, sauf en Angleterre ou aux États-Unis. Finalement, nous utilisons une langue anglaise réduite à un vocabulaire n'utilisant que 1500 mots, aux phrases courtes qui ne permettent pas les métaphores, les nuances de langage qui sont propres à une culture linguistique. Ce *Global English* ou *Globish* contraint les anglophones en situation de domination linguistique¹⁹ à s'exprimer dans un langage commercial et technique afin d'être compris par les non-natifs.

Si nous nous faisons « l'avocat du diable²⁰ », nous sommes en droit de nous interroger sur les communautés entières de chercheurs français qui ne publient qu'en français, n'évaluent et ne diffusent leurs travaux qu'entre eux, sans jamais les exposer au regard des experts du reste du monde. Quelle est la validité de ces travaux ? En quoi contribuent-ils à l'avancement global des connaissances ?

On ne peut plus dorénavant avancer ces arguments, en effet depuis quelques années se sont développées des plateformes électroniques francophones qui donnent le plus large accès à la production scientifique en SHS. *Erudit*²¹ au Québec, en France : *OpenEdition*²², ainsi que *Persée*²³ qui se présente comme le portail des revues scientifiques en sciences humaines et sociales du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ou *CAIRN*²⁴. Un réseau francophone de revues en sciences humaines et sociales est désormais bien présent. Suite à la promulgation en octobre 2016 de la loi pour une République numérique en France, et en lien avec l'objectif européen de diffusion des articles scientifiques en accès ouvert d'ici 2020 (programme Horizon 2020²⁵), le gouvernement a mis en place un plan de soutien favorisant

¹⁸ François Rastier, Apprendre pour transmettre, PUF, Paris, 2013.

¹⁹ Rainer Enrique Hamel, « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », art. cit., p. 9 : « Les faibles chiffres relatifs à l'apprentissage d'une autre langue chez les anglophones se traduisent par le fait qu'ils ne peuvent choisir qu'une langue ayant un statut inférieur, en raison de la fonctionnalité presque universelle de l'anglais ».

²⁰ En anglais : *The devil's advocate* ; en italien : *avvocato del diavolo* ; en allemand : *Anwalt des Teu-fels....*

^{21 &}lt;https://www.erudit.org/en/>. Érudit est un consortium interuniversitaire (Université de Montréal, Université Laval, Université du Québec à Montréal) sans but lucratif. Elle est la plus importante plateforme de revues francophones révisées par les pairs en Amérique du Nord. Elle rassemble près de 150 éditeurs canadiens, y compris les plus prestigieuses presses universitaires canadiennes de langue française.

^{22 &}lt;https://journals.openedition.org/>. Portail de ressources électroniques francophones en sciences humaines et sociales composé de quatre plateformes : revues, livres, carnets de recherche et événements.

²³ <https://www.persee.fr/>. Portail donnant librement accès aux articles publiés depuis au moins 5 ans (variable selon les titres) de revues françaises scientifiques de sciences humaines et sociales ainsi qu'à d'autres types de documents (actes de colloque, ouvrages, thèses).

^{24 &}lt;https://www.cairn.info/>. Base francophone pluridisciplinaire en sciences humaines. Comprend des revues, des encyclopédies de poche (Que sais-je?, Découvertes), des magazines en sciences humaines.

²⁵ <http://www.horizon2020.gouv.fr/>.

le maintien et l'adaptation au numérique d'une édition de revues scientifiques françaises de qualité, dynamiques et compétitives.

Parallèlement, les réseaux sociaux scientifiques et notamment depuis 2008 *Academia.edu* ou *Research Gate* se sont développés. Les sites s'adressent aux chercheurs, universitaires et étudiants, à qui ils proposent diverses fonctionnalités de réseau social, comme la possibilité pour ceux-ci de se mettre en relation les uns avec les autres, de suivre leurs travaux respectifs et d'échanger des connaissances, principalement en mettant en ligne leurs articles. Le nombre d'utilisateurs est exponentiel depuis sa création, mais il reste assez difficile de connaître les chiffres précis, à part ceux mis à disposition sur le site d'*Academia*²⁶.

Cette manne d'information n'est malheureusement pas soumise à un contrôle juridique précis. De nombreux chercheurs mettent en ligne des documents qui sont souvent soumis à des règles de copyright. Il faut rappeler que la mise en ligne de documents sur *Academia* n'est pas un dépôt sur les archives ouvertes HAL^{27} , plateforme en ligne développée en 2001 par le Centre pour la communication scientifique directe (CCSD) du CNRS, plateforme commune d'archive ouverte choisie par les établissements français de recherche, où les règles sont beaucoup plus strictes et respectent les chartes éditoriales des maisons d'édition de livres ou de revues scientifiques.

Cependant, l'utilisation judicieuse des réseaux sociaux offre une opportunité pour valoriser ses travaux de recherche en permettant une plus grande visibilité, en développant son identité numérique et son réseau professionnel. Ils transforment notre façon de penser, d'agir et surtout notre rapport au temps. *Academia* contribue amplement au décloisonnement disciplinaire, puisqu'il est aisé de lire des articles de domaines différents, dans des revues parfois méconnues. Les articles sont consultables très rapidement et il n'est plus nécessaire d'attendre la disponibilité du format papier.

« Ici, toutes les barrières disciplinaires édifiées par les institutions, telles que colloques spécialisés et revues scientifiques, n'existent plus. La recherche prend une dimension plus qu'internationale, elle acquiert une interdisciplinarité »²⁸.

Enfin, ces quelques remarques montrent l'importance de conserver la diversité linguistique et de ne pas se centrer sur un unilinguisme scientifique, qui peut conduire à un cloisonnement entre communautés de chercheurs en

²⁶ About Academia.edu, https://www.academia.edu/about, (consultation le 30/03/19) : « Over 78 million academics have signed up to Academia.edu, adding 22 million papers. Academia.edu attracts over 60 million unique visitors a month ».

²⁷ <https://hal.archives-ouvertes.fr/>.

²⁸ Christophe Benech, « Academia.edu : le réseau social scientifique préféré des SHS », *ArchéOrient-Le Blog (Hypotheses.org)*, 12 avril 2013. En ligne : http://archeorient.hypotheses.org/792 (consultation le 30/03/2019).

fonction des langues d'usage²⁹. Il faut espérer que des pratiques cohérentes entre la formation aux langues, l'aide à la traduction, les politiques de recherche et l'utilisation des nouvelles technologies pourront nous aider à nous exprimer plus facilement dans nos langues natives et permettront peut-être aux francophones, italianophones, hispanophones, germanophones... de reconquérir un public de chercheurs afin d'aider à la construction d'une communauté scientifique mondiale.

BIBLIOGRAPHIE

Ammon, Ulrich et McConnell, Grant, English as an Academic Language in Europe, Frankfurt / Berlin, Peter Lang, 2002.

Arnould-Béhar, Caroline et Vassal, Véronique, Art et archéologie du Proche-Orient hellénistique et romain : les circulations artistiques entre Orient et Occident, vol. 2, Oxford, BAR International Series 2934, 2019.

Balmelle, Catherine et al., Le décor géométrique de la mosaïque romaine t. I. Répertoire graphique et descriptif des compositions linéaires et isotropes, Paris, Picard, 1985.

Balmelle, Catherine et al., Le décor géométrique de la mosaïque romaine t. II. Répertoire graphique et descriptif des décors centrés, Paris, Picard, 2002.

Benech, Christophe, « Academia.edu : le réseau social scientifique préféré des SHS », *ArchéOrient-Le Blog* (Hypotheses.org), 12 avril 2013. URL : http://archeorient.hypotheses.org/792> (consultation le 30/03/2019).

Chevalier, Jean-Pierre, «Monolinguisme anglais et diversité culturelle, une illustration des lois des marchés», *Cybergeo : European Journal of Geography*, Quelle langue pour le dialogue scientifique. Mis en ligne le 2 avril 2004, modifié le 8 février 2007. URL : http://cybergeo.revues.org/3361> (consultation le 30/03/2019).

Durand, Charles, *La mise en place des monopoles du savoir*, Paris, L'Harmattan, 2001. Hagège, Claude, *Les destins du français. Combats pour la diversité des langues et des cultures*, Paris, Odile Jacob, 2008.

Hamel, Rainer Enrique, « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde », *Télescope*, vol. 16, n° 3, 2010, p. 1-21.

Hamel, Rainer Enrique, « L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur », *Synergies Europe*, n° 8, 2013, p. 53-66.

Rastier, François, Apprendre pour transmettre, Paris, PUF, 2013.

Rey, Alain, Dictionnaire historique de la langue française, Paris, Le Robert, 2016.

²⁹ Jean-Pierre Chevalier, « Monolinguisme anglais et diversité culturelle, une illustration des lois des marchés », *Cybergeo : European Journal of Geography*, Débats, Quelle langue pour le dialogue scientifique ?, mis en ligne le 2 avril 2004, URL : http://journals.openedition.org/cybergeo/3361 (consultation le 30/03/2019) : « la langue est le condensé (épitomé) et l'articulation d'une façon de penser ».

Yamina Bettahar¹

De Nicolas Bourbaki à Claude Lévi-Strauss : dialogue interculturel et circulations transdisciplinaires entre la mathématique et l'anthropologie

ABSTRACT

Dans cette contribution nous explorons quelques aspects de la relation entre Nicolas Bourbaki et certains représentants des sciences humaines et sociales.

Prenant appui sur l'exemple de la mathématique et de l'anthropologie, il s'agit tout particulièrement de mettre en exergue le dialogue interculturel, les relations interdisciplinaires qui ont uni le mathématicien bourbakiste André Weil et l'ethno-anthropologue Claude Lévi-Strauss lors de leur exil américain dans les années 1940. Dans un premier temps, nous essaierons de montrer les conditions de production dans lesquelles a été inaugurée cette relation, puis, nous analyserons la fécondité de cette interculturalité quasi-inédite en son temps qui a conduit les deux universitaires à établir concrètement des ponts durables entre leurs disciplines aux niveaux conceptuel et méthodologique.

Notre objectif est de montrer comment se crée le croisement, la circulation et l'interpénétration entre des disciplines dont le rapprochement peut sembler au départ insoupçonné comme c'est le cas entre les sciences exactes et les sciences humaines et sociales.

MOTS-CLÉS : Bourbaki, Dialogue interculturel et interdisciplinaire, Anthropologie, Mathématique(s), Structuralisme

In this paper we explore some aspects of the relationship between Nicolas Bourbaki and some representatives of the humanities and social sciences.

Using the example of mathematics and anthropology, the aim is to highlight the intercultural dialogue and the interdisciplinary relations that united the Bourbaki mathematician André Weil and the ethno-anthropologist Claude Lévi-Strauss during their American exile in the 1940s. We will first try to show the conditions of production in which this relationship was inaugurated, and then we will analyse the fruitfulness of this almost unprecedented interculturality, which led the two academics to concretely establish lasting bridges between their disciplines at a conceptual and methodological level.

Our objective is to show how cross-fertilization, circulation and interpenetration are created between disciplines whose rapprochement may initially seem unsuspected, as is the case between exact sciences and human and social sciences.

KEYWORDS : Bourbaki, Intercultural and interdisciplinary dialogue, Anthropology, Mathematics, Structuralism

¹ Université de Lorraine. Archives Henri Poincaré – Philosophie et Recherches sur les Sciences et les Technologies –, UMR 7117 du CNRS - Université de Lorraine - Université de Strasbourg 91 avenue de la Libération - BP 454. F-54001 NANCY Cedex. E-mail : <yamina.bettahar@univ-lorraine.fr>.

Introduction

L'autrice de cette contribution doit faire, d'entrée de jeu, un aveu : ce n'est pas d'un esprit serein qu'elle s'est résolue à entreprendre une présentation résumée du groupe Bourbaki, avant de montrer la convergence et l'interculturalité disciplinaire qui a réuni deux acteurs majeurs du monde mathématique (André Weil) et de l'anthropologie (Claude Lévi-Strauss).

En effet, lorsqu'il lui a été proposé d'élaborer cette contribution², son premier réflexe fut de répondre que bien qu'historienne des sciences, elle n'était pas une spécialiste de Bourbaki. Ses sujets de recherche portent plus particulièrement sur les circulations de mathématiciens français en Algérie³ durant la période coloniale et post-coloniale, bien qu'il y ait eu parmi eux un membre du groupe Bourbaki, le mathématicien René de Possel. En outre, Bourbaki a fait l'objet de travaux antérieurs solidement documentés par des historiens, épistémologues et philosophes des mathématiques. Parmi eux, les travaux pionniers de Liliane Beaulieu font autorité⁴.

Dans la continuité et le prolongement de ces travaux fondateurs, des historiens des sciences mathématiques comme Michèle Audin, Christophe Eckes, ont pris le relais dans cette quête des archives de Bourbaki et de l'élargissement de la recherche scientifique dans ce domaine.

Cependant, en examinant l'état de l'art sur le groupe Bourbaki et ses connexions interculturelles et interdisciplinaires avec les sciences humaines et sociales, il nous a paru intéressant de réexplorer, à l'appui d'une bibliographie ciblée, une autre facette de Bourbaki, en l'occurrence les relations étroites qu'ont entretenu des membres de Bourbaki avec des représentants d'autres champs disciplinaires: cette dimension a certes été abordée, mais elle reste à approfondir.

C'est le cas de l'interaction entre la mathématique bourbachique et l'anthropologie et plus particulièrement de la relation qui a été tissée entre le mathématicien André Weil et l'éthno-anthropologue Claude Lévi-Strauss. Un

² Cette contribution résulte des échanges très riches que nous avons eu avec le Professeur Philippe Nabonnand (Directeur du laboratoire des Archives H. Poincaré), lors de la visite du Professeur Marina Geat (Université Roma3, Italie) à Nancy en juin 2018 et de la communication que j'ai présentée au colloque international *Interculture : analyses, défis et propositions à échelle globale. Contributions, réseaux, spécificités de contextes de langue française*, organisé par Mme Geat à l'Université Roma 3, les 8 et 9 novembre 2018.

³ Voir Yamina Bettahar et Christophe Eckes, « La circulation des savoirs et des hommes dans l'espace euro-méditerranéen : le cas de « mathématiciens » français en Algérie (1868-1941) », *Philosophia Scientiae*, 2016/2 (20-2), p. 61-92.

⁴ Liliane Beaulieu, *Bourbaki : une histoire du groupe de mathématiciens français et de ses travaux (1934-1944)*, 2 vol., thèse de P.H.D., Université de Montréal, 1990 ; « Regards sur les mathématiques en France entre les deux guerres. Introduction », *Revue d'histoire des sciences*, 2009/1, Tome 62, p. 9-38.

voyage que nous avions entrepris à New York en 2014 a constitué un facteur inspirant⁵.

Il nous est apparu que les figures croisées de ces deux universitaires, le bourbakiste André Weil et Claude Lévi-Strauss, pouvaient être des témoins pertinents pour étudier la naissance des relations interdisciplinaires et interculturelles entre la mathématique et l'ethno-anthropologie, dans un contexte politique particulier, celui de leur exil américain dans les années quarante.

Certes, il peut sembler inopportun de porter la focale sur un mathématicien, membre d'un collectif singulier, qui a fait l'objet de travaux par d'autres chercheurs. En réalité, après l'état de l'art foisonnant auquel nous nous sommes livrée, il nous est apparu clairement qu'il y a encore matière à investiguer et les angles d'approche de et autour de Bourbaki restent encore très féconds. Précisément, avec le déploiement d'une ambition modernisatrice et refondatrice de l'enseignement à la fin de la deuxième guerre mondiale, il s'agissait d'inclure la dimension interculturelle et de former des citoyens responsables. Les études portant sur cette relation restent peu nombreuses et à tout le moins fragmentaires.

La forte interaction qui s'est notamment construite entre le mathématicien bourbakiste André Weil et l'anthropologue structuraliste Claude Lévi-Strauss a valeur d'exemple. A. Weil a été l'un des membres co-fondateurs parmi les plus influents de Bourbaki au sein duquel il a joué un rôle déterminant à ses débuts. Mathématicien reconnu par ses pairs, il n'en avait pas moins un appétit de connaissance du monde qui l'environnait, une curiosité et un engouement interculturel incroyable qu'il s'agisse des langues, de la linguistique, de l'art en général (voir nos développements infra), tout en menant une brillante carrière mathématique. Il en va de même pour Claude Lévi-Strauss. Tout au long de son parcours, il s'est imprégné de nombreuses influences (structuralistes, surréalistes) qui lui ont permis d'élargir, voire de décentrer son regard, de réorienter certaines directions de son travail scientifique et de ses réflexions épistémologiques et humanistes.

De façon générale, l'interculturalité peut être définie comme l'ensemble des échanges entre des aires linguistiques différentes. Prenant appui sur le groupe Bourbaki, il nous a paru intéressant de mettre en évidence les relations qui peuvent s'établir entre différentes traditions disciplinaires, entre des écoles de pensée, et montrer qu'au-delà des frontières formelles la communication et le dialogue interdisciplinaires ne sont pas insurmontables, bien au contraire, ils

peuvent être féconds et créer des liens originaux et constructifs.

L'étude de l'interculturalité dans les pratiques mathématiques, les circulations, les influences et les interactions entre les domaines des mathématiques et les autres champs disciplinaires permettent d'envisager des

⁵ En avril 2014, nous nous sommes rendue à New York où nous avons rencontré à son domicile, Sylvie Weil, fille du mathématicien André Weil et nièce de la philosophe Simone Weil.

circulations, des échanges, des influences et des interactions entre des domaines à l'origine totalement impénétrables. Ce sont là quelques arguments qui plaident en faveur d'une poursuite et d'un approfondissement d'un champ d'étude d'une grande richesse.

Bourbaki: processus d'émergence et naissance du groupe. Quelques prolégomènes

Différents écrits (ouvrages, articles...) et documents oraux (vidéos, documentaires, conférences...) ont montré, depuis plusieurs décennies, le processus qui a conduit à la constitution du collectif « Nicolas Bourbaki », la composition de ses membres et leurs relations internes, sa méthode de travail novatrice, l'organisation au sein du groupe, le style des réunions, le rôle de « La Tribu », son bulletin de liaison, ainsi que les apports scientifiques du groupe dans la refondation des mathématiques. Aussi, notre objectif n'est pas de refaire ici une énième histoire de ce groupe. Il s'agira tout au plus de proposer quelques rappels qui seront utiles à notre propos. Dans ce cadre, il nous faudra tout d'abord présenter brièvement le contexte mathématique dans lequel s'inscrit l'émergence de Bourbaki, avant d'analyser la rencontre et l'interaction profonde qui va s'opérer entre Cl. Lévi-Strauss et A. Weil.

Le contexte mathématique du début des années 1930

Les conditions qui ont présidé à la formation et à la naissance de Bourbaki en 1934-35 ainsi que les activités de ce groupe ont été étudiées par différents historiens des sciences parmi lesquels il est utile de mentionner les travaux fondateurs de l'historienne des mathématiques Liliane Beaulieu dans le cadre de sa thèse soutenue à Montréal⁶ en 1990. Ces travaux sont actuellement poursuivis et approfondis par différents contributeurs à travers des publications, l'organisation de séminaires et de conférences en histoire, épistémologie et philosophie des mathématiques⁷ ou la création de plateformes numériques consacrées à Bourbaki et alimentées régulièrement par des chercheurs qui travaillent sur les mathématiques bourbachiques⁸.

⁶ Liliane Beaulieu, Bourbaki : une histoire du groupe de mathématiciens français et de ses travaux (1934-1944), op. cit.

⁷ Parmi ces chercheurs, et sans rechercher l'exhaustivité, il est possible d'évoquer notamment les travaux de recherche de David Aubin, de Christophe Eckes, la thèse de doctorat que prépare actuellement Gatien Ricotier sur « Encyclopédistes et chercheurs avides : les membres du groupe Bourbaki dans les années 1930 à 1950, entre responsabilité collective et projets personnels », à l'Université de Strasbourg, sous la direction du professeur Norbert Schappacher.

⁸ Parmi les sites et plateformes numériques dédiés à Bourbaki, soulignons notamment http://sites.mathdoc.fr/archives-bourbaki/ et http://archives-bourbaki.ahp-numerique.fr/ ; ce dernier est hébergé au laboratoire des Archives Poincaré (Nancy). Actuellement en cours de refonte, il est régulièrement alimenté par l'historien des mathématiques Christophe Eckes et le doctorant Gatien Ricotier, avec l'appui des ingénieurs de recherche Pierre Couchet et Pierre Willaime; le site

Dans la première moitié du XX° siècle, les mathématiques évoluent essentiellement en réponse à des problématiques internes à la discipline. La situation change après la Deuxième Guerre mondiale, même si certains événements importants y sont un peu antérieurs.

Aussi, conviendrait-il juste de faire quelques rappels et de mentionner qu'il y a en France une tradition de grands mathématiciens qui remonte à François Viète (1540-1603), au XVI^e siècle, et qui s'est poursuivie notamment avec Descartes, Laplace, avant de culminer avec Henri Poincaré. Cette tradition est restée quasiment ininterrompue excepté dans la période qui a suivi la Première Guerre mondiale avec le décès d'un bon nombre de jeunes mathématiciens qui auraient pu perpétuer cette tradition. Cette période a marqué le déclin relatif des mathématiques françaises qui contrastaient avec la vitalité des mathématiques allemandes, notamment en algèbre⁹, et dont Berlin et surtout Göttingen – qui était considérée à cette époque comme la Mecque des mathématiques – étaient les centres principaux.

Il est vrai qu'en France, l'École normale supérieure, fabrique de l'élite mathématique, a payé un lourd tribut pendant la Première Guerre mondiale, bien documenté par les historiens des mathématiques¹⁰. Ce contexte a ainsi contribué à creuser un fossé générationnel chez les mathématiciens français. Dans les faits, la question des fondements des mathématiques a été posée dès la fin du XIX^e siècle. Dès le début du XX^e siècle, elle a conduit à un important travail de formalisation dont le but était de contribuer à la réécriture de la totalité des connaissances mathématiques à partir d'un système d'axiomes de base et de l'application d'un ensemble de règles logiques simples bien défini.

À partir des années 1930, une génération montante de jeunes mathématiciens français vont s'y employer et contribuer à l'émergence de Bourbaki.

Certains d'entre eux ont séjourné en Allemagne grâce aux bourses américaines de la fondation Rockefeller, et ont eu l'opportunité de fréquenter le modèle de séminaire mathématique organisé dans ce pays. Comme le souligne Catherine Goldstein « les voyages de formation en Allemagne sont décrits par ceux qui les ont effectués comme un moyen d'accéder aux mathématiques qu'ils désiraient d'eux-mêmes connaître et qu'ils ont ensuite

https://images.math.cnrs.fr/_Audin-Michele_.html>, hébergé à l'Université de Strasbourg (CNRS) et alimenté notamment par Michèle Audin, mathématicienne, historienne des mathématiques, écrivaine et oulipienne. Ces sites sont accessibles aux spécialistes et au grand public.

⁹ Voir Liliane Beaulieu, « Regards sur les mathématiques en France entre les deux guerres. Introduction », *Revue d'histoire des sciences*, 2009/1, Tome 62, pp. 9-38.

¹⁰ Voir Liliane Beaulieu, *Bourbaki : une histoire du groupe de mathématiciens français et de ses travaux* (1934-1944), op. cit.; Catherine Goldstein, « La théorie des nombres en France dans l'entre-deuxguerres : de quelques effets de la Première Guerre mondiale », *Revue d'histoire des sciences*, 2009 / 1, Tome 62, pp. 143-175; David Aubin, *L'Élite sous la mitraille. Les normaliens, les mathématiques et la Grande Guerre*, 1900-1925, Paris, Rue d'Ulm, coll. « Figures normaliennes », 2018.

ramenées en France¹¹ ». À l'instar d'autres normaliens, André Weil effectue un séjour scientifique à Berlin, alors qu'il n'a que 21 ans. Il a également conservé une bonne impression du séminaire de mathématiques tel qu'il était pratiqué en Allemagne et il souhaitait, avec d'autres, en transposer le modèle en France.

De retour en France, il occupe un poste à l'Université de Strasbourg où arrive également Henri Cartan.

La formation de Bourbaki

Les origines de la création de Bourbaki

Cette question des fondements des mathématiques fait en effet l'objet des discussions entre Henri Cartan¹² et André Weil alors qu'ils étaient tous les deux en poste à l'Université de Strasbourg. Ces discussions académiques portèrent d'abord sur le cours de calcul différentiel et intégral que devait dispenser H. Cartan. Leurs échanges les amenèrent à évoquer ensuite les manuels de référence existant sur le sujet. H. Cartan s'interrogeait sur le fait qu'ils ne lui paraissaient pas satisfaisants en termes de contenu et de mise à jour. Après plusieurs échanges, A. Weil, en conclut de manière radicale ce qui suit : « Maintenant, cela suffit ; il faudra mettre tout cela au point une bonne fois, le rédiger. Il faut écrire un bon traité d'analyse, et après on n'en parlera plus !\frac{13}{3} ».

Le 10 décembre 1934, une dizaine de jeunes mathématiciens, pour la plupart anciens élèves de l'École normale supérieure et à peu près du même âge, se réunissent secrètement et pour la première fois, dans un café du quartier latin à Paris¹⁴. Mais la constitution définitive du groupe devait être formée lors du « congrès fondateur » qui s'est déroulé du 10 au 20 juillet 1935 en Auvergne, à la station biologique de Besse-en-Chandesse, rattachée à l'Université de Clermont-Ferrand. Lors de cette rencontre, le groupe décide de monter un projet éditorial commun autour d'un « Traité d'analyse » qui devait se présenter sous la forme de fascicules, avec le titre générique d' « Éléments de mathématique », et Bourbaki comme auteur collectif.

¹¹ Voir Catherine Goldstein, « La théorie des nombres en France dans l'entre-deux-guerres : de quelques effets de la première guerre mondiale », op. cit., pp. 143-175.

¹² Voir le témoignage d'H. Cartan, dans Marian Schmidt, *Hommes de science. 28 portraits,* Préface de Hubert Curien, Paris, Hermann, Éditeurs des sciences et des arts, 1990, p. 99.

¹³ Propos rapportés par Henri Cartan, dans Marian Schmidt, *ibid.*, p. 37. Le futur traité dont il est question ici était destiné à remplacer le traité de Goursat, qui était utilisé depuis cinquante ans. Contrairement à cet ouvrage, le nouveau traité devait être collectif. Voir également la *Correspondance entre Henri Cartan et André Weil (1928-1991)*, publiée, éditée et commentée par Michèle Audin, Paris, Société Mathématique de France, Documents mathématiques (sous la direction éditoriale participative de Pierre Colmez), 2011.

¹⁴ Comme ces mathématiciens habitaient tous en province, ils décidèrent de se retrouver régulièrement dans un restaurant parisien.

Le mystère qui a longtemps été entretenu autour de Bourbaki, laissait penser que « Bourbaki » était le nom d'un individu. En réalité il s'agissait du pseudonyme d'un groupe insolite fondé entre 1934 et 1935, par de jeunes mathématiciens pour l'essentiel français, anciens élèves de l'École normale supérieure de Paris (rue d'Ulm)¹⁵. Le nom même de Bourbaki fut utilisé pour la première fois à cette époque : un élève de la promotion de 1921, Raoul Husson, simula en effet, lors d'un canular aux jeunes « conscrits »¹⁶ de la promotion rentrante, en novembre 1923, une leçon du professeur suédois Holmgoren. Muni d'une fausse barbe, il y développa notamment un théorème attribué à Nicolas Bourbaki¹⁷.

Au moment de sa création, ses principaux membres fondateurs sont les mathématiciens Henri Cartan (1904-2008), Claude Chevalley (1909-1984), Jean Delsarte (1903-1968), Jean Dieudonné (1906-1992), André Weil (1906-1998). Le groupe, qui ne doit pas compter plus de douze membres, se renouvelle en se séparant de ceux qui ont passé l'âge de cinquante ans ; les nouveaux collaborateurs sont admis après une période d'essai. Bourbaki ne révèle ni les noms de ses membres, ni les dates, lieux, et teneur de ses réunions internes. On sait cependant qu'une quarantaine de mathématiciens (presque tous français) en ont fait partie à un moment ou à un autre ; on y a recensé des personnalités futures du monde mathématique comme Laurent Schwartz, Jean-Pierre Serre, Alexandre Grothendieck, Alain Connes ou Jean-Christophe Yoccoz. L'âge d'or du groupe s'est étalé sur une vingtaine d'années, de 1950 à 1970 environ.

Les autres grandes figures de Bourbaki sont plutôt des algébristes comme André Weil, Jean-Pierre Serre, Alexandre Grothen. Grâce aux travaux qu'ils ont menés dans les années 1950-1970, ils ont considérablement fait progresser la topologie et la géométrie algébriques.

Leur but étant de rédiger un grand traité d'analyse, ils se saisirent de cette première réunion pour donner le coup d'envoi d'une entreprise chargée de réorganiser et moderniser, voire de refonder les mathématiques à l'appui d'une terminologie et de notations bien choisies, une entreprise qui fera date. Durant l'année universitaire 1934-1935 ils se réunirent une fois par mois pour établir

D'un point de vue juridique, Bourbaki est « l'association des collaborateurs de Nicolas Bourbaki ». Cette association à but non lucratif, sous le régime de la loi de 1901, a son siège social à l'École normale supérieure, sis au 45 rue d'Ulm. Son but est double : la publication d'une série d'ouvrages et l'organisation d'un séminaire. Le séminaire, qui s'est déroulé régulièrement à partir de 1948, a donné lieu à de nombreuses publications dont le traité Éléments de Mathématique constitue l'œuvre collective principale du groupe Bourbaki.

¹⁶ Les conscrits: c'est ainsi que l'on désigne la promotion tout récemment admise à l'École normale supérieure. Aujourd'hui, on parle de Week-end d'intégration durant lequel chaque élève se voit parrainé par un tuteur qui lui fait découvrir le campus de l'École normale supérieure et qui le renseigne sur ses traditions et ses particularismes. Les nouveaux découvrent le campus et font connaissance avec leurs futurs camarades de promotion, littéraires et scientifiques confondus.

¹⁷ Voir Jean-François Sirinelli, *Génération intellectuelle. Khâgneux et Normaliens dans l'entre-deux-guerres*, Paris, Fayard, 1988, p. 365.

le plan de l'ouvrage et discuter des plans des parties que les uns ou les autres avaient été chargés d'établir. C'est dans ce cadre que, suite au manque constaté, ils décidèrent par exemple de faire une place à l'algèbre et à la topologie.

Le traité de Bourbaki est d'une grande austérité, mais une vraie fantaisie a régné dans le groupe, avec force farces, plaisanteries et canulars. Bourbaki, un auteur anonyme et polycéphale composé de jeunes mathématiciens sérieux dont le but était de remettre à plat les mathématiques de l'époque et de les moderniser, n'était pas pour autant dépourvu d'un grand sens de la mise en scène, avec plaisanteries et canulars de normaliens. Ainsi, pendant plus de soixante ans, en même temps que paraissaient les fascicules annonciateurs de la refondation d'une mathématique moderne, le ton des plaisanteries continuera d'émaner du groupe, signant ainsi la spécificité de travaux mathématiques novateurs. Il en résultera une œuvre monumentale, soit un traité de mathématiques de plus de sept mille pages dont le premier volume parut en 1939.

Par la suite, Bourbaki a évolué entre nouvelles admissions, cooptation de nouveaux membres et interactions disciplinaires comme ce fut le cas avec les Oulipiens (voir nos développements *infra*).

Interrogé sur l'achèvement du travail de Bourbaki, Henri Cartan y répondait : « ce sera la responsabilité des nouvelles générations ».

Bourbaki, une société secrète?

Henri Cartan rapporte qu'il avait été convenu entre les membres fondateurs qu'

il s'agissait d'une œuvre collective et aucun d'entre nous ne devait tenter de se mettre en avant ni d'en tirer un profit personnel. Ce travail devait rester anonyme. De plus, nous avions posé le principe qu'aucun de nous ne devait se cantonner dans sa spécialité, mais devait au contraire s'intéresser à tout (belle occasion de s'instruire!). La rédaction de tel ou tel chapitre ne devait donc pas être monopolisée par un spécialiste. Lorsqu'une rédaction était prête, elle était soumise à la discussion de tous au cours d'un congrès ; l'auteur devait s'attendre à des critiques sans ménagement, et des décisions étaient prises collectivement en vue d'une nouvelle rédaction, confiée à un autre membre du groupe et ainsi de suite jusqu'à une rédaction déclarée finale!¹⁸

Une fois les principes de fonctionnement posés, restait la question de la publication et, étant donné qu'il s'agissait d'une œuvre collective, fallait-il y adjoindre le nom des auteurs ? Quel était le nom à attribuer à la publication ?

Certains n'ont pas hésité à qualifier le groupe Bourbaki de « société secrète », fondée par des « Jeunes Turcs contre des pontifes sclérosés »¹⁹. Ces affirmations

¹⁸ Henri Cartan, dans Marian Schmidt, Hommes de science. 28 portraits, op. cit., p. 38.

¹⁹ Voir Maurice Mashaal, *Bourbaki. Une société secrète de mathématiciens, Pour la Science*, coll. « Les génies de la Science », Paris, 2002 et du même auteur, *Bourbaki. Une société secrète de mathématiciens*, Paris, Belin, collection « Alpha », 2017.

nous ont immédiatement fait penser aux réflexions de la romancière et journaliste George Sand, lorsqu'elle soulignait dans ses écrits que « les sociétés secrètes ont été une nécessité des empires ». Considérées comme un phénomène politique majeur du XIX° siècle, bien qu'elles lui aient préexisté, les sociétés secrètes ne rechercheraient pas pour autant le pouvoir social ou politique. Selon G. Sand, ce qui est en jeu, c'est la recherche d'une sociabilité qui ne veut pas s'afficher. L'objectif des membres qui composent ces sociétés est le débat et l'échange d'idées.

Bien que le contexte social, politique, culturel et scientifique soit différent, on ne peut s'empêcher d'y voir une relative similitude avec Bourbaki car ce groupe haut en couleurs n'est pas très connu du grand public. Pour rédiger son monumental traité, Bourbaki met au point une méthode inédite, qui repose sur la théorie des ensembles. Et c'est dans le plus grand secret que la petite quinzaine de membres cooptés se réunit à la campagne, des semaines durant et entre hommes²⁰, pour élaborer collectivement, les chapitres du futur traité : « chaque proposition est lue à haute voix, démolie, reformulée », précise Pierre Cartier, un ancien élève de l'École normale supérieure, jusqu'à l'obtention du style Bourbaki, concis et épuré. D'après le témoignage de P. Cartier, dans ce groupe soudé, André Weil joue le rôle du leader savant, Henri Cartan celui du professeur, Jean Dieudonné s'affirme comme « scribe final et porte-parole tonitruant » ; quant à Laurent Schwartz et Jean-Pierre Serre, ils sont les jeunes prodiges, qui seront décorés de la Médaille Fields, réservée aux moins de quarante ans²¹.

Mais c'est surtout avec la posture méthodologique atypique et hétérodoxe du sociologue allemand Georg Simmel qu'il y aurait matière à approfondir cette notion de société secrète. G. Simmel, ce contemporain du sociologue français Émile Durkheim, prône une sociologie dite compréhensive. Dans ses écrits, il tente de nous montrer et de nous convaincre que le conflit est une source de régulation qui traverse et structure différents champs et formes sociales : « De même que pour avoir une forme, le cosmos a besoin d'amour et de haine, de forces attractives et de forces répulsives, la société a besoin d'un certain rapport quantitatif d'harmonie et de dissonance, d'association et de compétition, de sympathie et d'antipathie pour accéder à une forme définie²² ». Selon lui, le conflit donne à l'individu le sentiment de ne pas être complètement écrasé dans une relation sociale, car il peut être d'autant plus vif que les interactants (dans l'action réciproque qu'ils exercent l'un sur l'autre) sont proches. Bien plus, le conflit structure les relations collectives et renforce, quand il ne la crée pas, l'identité sociale et un fort sentiment d'appartenance au groupe.

²⁰ Précisément, il faudrait déplorer l'absence de femmes mathématiciennes au sein de Bourbaki hormis la présence semble-t-il régulière de la philosophe Simone Weil (1909-1943), aux côtés de son frère André, jusqu'à son décès, à l'âge de 34 ans.

²¹ Cité dans Sylvestre Huet, « Bourbaki est mort, CQFD », Libération, 28 avril 1998.

²² Georg Simmel, Le Conflit, Paris, Circé, 1995, p. 22.

Ces intuitions conceptuelles et méthodologiques simmeliennes posent ainsi le conflit comme un opérateur de cohésion d'un groupe donné, qui au lieu de diviser, crée au contraire une soupape de sécurité qui consolide et renforce les relations au sein du groupe. Or il est acquis depuis G. Simmel que les conflits ne se réduisent pas à des bulles d'irrationalité et d'absurdité, mais qu'ils peuvent revêtir une véritable fonction sociale car la société a autant besoin d'association que de compétition. En consacrant de nombreuses pages au conflit et en listant la diversité plurielle de ses différentes formes, G. Simmel avance l'idée que les phénomènes sociaux doivent être appréhendés à partir de différents angles d'approche de cette réalité plurielle. Cette vision perspectiviste et dualiste²³ se retrouve également dans son ouvrage Secret et sociétés secrètes²⁴. Il v étudie l'importance du secret dans la vie sociale et en profite pour nous rappeler que si la société est « conditionnée par le fait de parler », donc de communiquer, elle est dans le même temps « modelée par la capacité de se taire ». Ainsi, les utopies communicationnelles ont sans doute à se mesurer aussi à cette dernière capacité. Si l'on compare donc ces positions avec les modalités de constitution et de fonctionnement du groupe Bourbaki, il est possible d'y voir des points de similitude avec ceux de l'un des « pères fondateurs » de la sociologie allemande dite « compréhensive » qui accorde au secret une place centrale dans ses travaux réflexifs. Les formes de socialisation / association que l'on peut relier à Bourbaki semblent enfin s'accorder avec la description du fonctionnement social chez G. Simmel. En effet, l'objectif du groupe Bourbaki ne semble pas avoir souhaité opérer un système de clôture ou d'enfermement disciplinaire. Bien au contraire, les années 1930 ont vu la désagrégation de l'âge d'or des mathématiques animées par l'école algébrique allemande. Or, cette influence qui semble avoir manqué aux précédents mathématiciens français malgré leur notoriété incontestable, se retrouve chez Nicolas Bourbaki.

De manière générale, durant plusieurs décennies, le sérieux mêlé au folklore ont, semble-t-il, jalonné le brillant parcours mathématique de cette société secrète dont le premier volume, paru en 1939, bouleversera durablement les mathématiques. En revanche, il reste à éclaircir les raisons de l'absence de figures féminines mathématiciennes au sein du Bourbaki des années 30. Les travaux dans ce domaine sont peu nombreux et restent donc à développer. À l'heure actuelle, les travaux historiques sur les femmes mathématiciennes montrent une présence numérique relativement faible dans le domaine des sciences en général et en mathématiques en particulier. Ceci a pour conséquence une percée tardive au sein des institutions académiques et scientifiques²⁵ où elles se heurtent au « plafond de verre²⁶ ».

²³ Frédéric Vandenberghe, *La Sociologie de Georg Simmel*, Paris, La Découverte, 2001.

²⁴ Georg Simmel, Secret et sociétés secrètes, Oberhausbergen, Éditions Circé, coll. « Circé Poche », 1998.

²⁵ Voir notamment Jenny Boucard, Isabelle Lémonon, « Women in Mathematics: Historical and Modern Perspectives » Réflexions sur les femmes en mathématiques, 2018, https://hal.archives-ouvertes.fr · hal-02049374, consulté le 1^{et} mai 2021 ; Natalia Tikhonov Sigrist « Les femmes et l'uni-

Les mathématiques, une discipline artistique et interculturelle?

L'histoire des sciences mondiale a montré que la science et l'art, et plus particulièrement les mathématiques et l'art, sont intimement liés. Sans remonter aux périodes fondatrices, il convient toutefois de rappeler que différents intellectuels et savants ont contribué à la concrétisation de ces liens. C'est ainsi qu'en Italie, Leonardo da Vinci est souvent considéré comme l'archétype de l'unité entre la science et l'art. Il a étudié les mathématiques avec Luca Pacioli. Ce dernier, qui rédigea son premier traité d'arithmétique, a partagé avec son ami Leonardo le goût de la géométrie dans ses aspects théoriques et pratiques. De même que tous les deux étaient attirés par l'étude des applications pratiques de la géométrie à l'art.

On pense que Leonardo da Vinci est l'auteur des représentations de polyèdres illustrant l'ouvrage de la *Divina proportione* (De la proportion divine), ouvrage de mathématiques de Luca Pacioli qu'il a consacré au nombre d'or et à son application en géométrie, dans les arts et en architecture, et qui a été diffusé au-delà des cercles mathématiques²⁷. Si Leonardo n'était pas lui-même mathématicien, son intérêt pour le sujet est évident, comme le prouve l'une de ses pensées notées dans ses carnets : « Aucune certitude n'est possible si l'on ne peut y appliquer une des

sciences mathématiques ou qui ne soit unie aux mathématiques²⁸ ».

D'ailleurs, l'idée qu'il existe une beauté mathématique aussi émouvante et bouleversante que l'Hyperion de Friedrich Hölderlin, le David de Michel-Ange ou la Symphonie n°7 de Ludwig van Beethoven n'est pas nouvelle. Elle vient d'être confirmée grâce à l'imagerie médicale, en particulier l'IRM, qui montre que les zones du cerveau qui s'activent lorsqu'un mathématicien ressent la beauté d'une équation ou d'une théorie sont les mêmes que lors d'une expérience intense devant la beauté d'une œuvre d'art.

En France, il faut rappeler le cas d'Henri Cartan, l'un des principaux membres fondateurs de Bourbaki. Dans le discours qu'il prononce le 1^{er} février 1977, au moment où il se voit remettre la Médaille d'or du CNRS, Henri Cartan tente de défendre la thèse selon laquelle la science mathématique est bien ancrée dans la réalité et que les mathématiques relèveraient plutôt de l'art que de la philosophie :

versité en France 1860-1914 : Pour une historiographie comparée », *Histoire de l'éducation*, 2009, t. 122 (L'enseignement supérieur : Bilan et perspectives), p. 53–70.

²⁶ Le plafond de verre désigne le fait que, dans une structure hiérarchique, les niveaux supérieurs ne sont pas accessibles à certaines catégories de personnel, dont les femmes. Pour de plus amples développements, voir « Femmes et carrières : la question du plafond de verre », *Revue française de gestion*, 2004 / 4, n°151, p. 117-127.

²⁷ Les éléments architecturaux dont il est question, s'inspirent des règles énoncées par l'architecte romain Vitruve. L. da Vinci sera d'ailleurs l'auteur d'un fameux dessin, intitulé *Étude des proportions du corps humain selon Vitruve*.

²⁸ Cité par Laurent Sacco, « Les mathématiciens sont des artistes : l'IRM le confirme », *Sciences*, publié en ligne le 21/02/2014, https://www.futura-sciences.com/sciences/actualites/mathematiques-mathematiciens-sont-artistes-irm-confirme-52372/, consulté le 1 mai 2021.

Il est vrai que certains prétendent que la mathématique n'est pas véritablement une science et qu'elle relève plutôt de la philosophie, pour la raison, dit-on, qu'en mathématique on n'a pas à se confronter avec le monde réel [...]. L'on pourrait aussi défendre la thèse selon laquelle les mathématiques relèvent plutôt de l'art, et pour ma part je trouve qu'il y a une part de vérité dans cette façon de voir. Une théorie mathématique bien faite inspire en effet un sentiment esthétique, comme une belle construction en architecture ou en musique [...]. Le mathématicien sent plus ou moins confusément qu'il est à la recherche d'une réalité cachée qui refuse de se dévoiler du premier coup. Il lui faut, sans se laisser décourager par des tentatives infructueuses, persévérer en se livrant à ce que j'appellerai des expériences variées, jusqu'au moment béni où il découvrira tout à coup ce qu'il cherchait, ou parfois ce à quoi il ne s'attendait pas du tout...²⁹

Soulignons que soixante-douze ans auparavant, le mathématicien Henri Poincaré écrivait : « [Les mathématiques] ont un but philosophique et, j'ose dire, un but esthétique³⁰ ».

D'ailleurs, nombre de mathématiciens sont également musiciens ou mélomanes, peintres et entretiennent ou ont entretenu des liens étroits avec des intellectuels ou des artistes de leur temps³¹. Sans chercher à les citer de manière exhaustive, c'est le cas justement d'Henri Cartan qui, en dehors des mathématiques, a toujours éprouvé une passion pour la musique et plus particulièrement le piano, ou celui de Jean Dieudonné, autre bourbakiste. Il a pris ses premières leçons de piano à l'âge de 11 ans et a pu en jouer quotidiennement en dehors de ses heures d'enseignement et du temps consacré à Bourbaki, stimulé par Henri Cartan avec lequel il s'est entraîné pour préparer les concerts estudiantins de l'École normale supérieure.

L'exil des intellectuels européens outre-Atlantique

Faut-il rappeler que la France a perdu nombre de ses intellectuels et de ses universitaires pendant la Grande Guerre? C'est dans l'entre-deux-guerres que les milieux académiques et scientifiques, de même que les milieux artistiques européens sont fortement amputés par les expatriations qui sont provoquées par les vagues révolutionnaires et totalitaires qui secouent le vieux continent. De nombreux universitaires et intellectuels de renom fuient leur pays d'origine et gagnent la France ou les États-Unis. C'est le cas de membres du « cercle de Prague », parmi lesquels Roman O. Jakobson, un des fondateurs du

 $^{^{29}\,}$ Henri Cartan, Extraits du discours qu'il a eu l'occasion de prononcer en 1977, au moment où il reçut la Médaille d'or du CNRS.

³⁰ Voir Henri Poincaré, *La Valeur de la science, Chapitre* V, Paris, Flammarion, 1911, p. 137-155.

³¹ Ces éléments ont été extraits de Marian Schmidt, *Hommes de science. 28 portraits, op. cit.* Voir également Amir D. Aczel, *The Artist and the Mathematician – The Story of Nicolas Bourbaki, the Genius Mathematician Who Never Existed*, London, High Stakes Publishing, 2007 et du même auteur, *Nicolas Bourbaki. Histoire d'un génie des mathématiques qui n'a jamais existé*, Paris, JC Lattès, coll. « Les aventures de la connaissance », 2009.

structuralisme, qui traverse l'Atlantique pour se réfugier aux États-Unis. À la fin des années 1930, après une période faste de refondation des mathématiques, Bourbaki doit se séparer de certains de ses membres influents, persécutés. La Deuxième Guerre mondiale, avec la montée du nazisme et l'Occupation de la France par l'Allemagne, crée un nouveau climat hostile qui contraint nombre d'intellectuels et de scientifiques à l'exil. Parmi eux se trouvent quelques bourbakistes d'origine juive qui doivent quitter, dans l'urgence leur pays, en quête d'une terre d'accueil outre-Atlantique, pour y trouver refuge, avec l'intention de s'y installer temporairement ou durablement. Parmi ces intellectuels, se trouvait l'universitaire Claude Lévi-Strauss. Ce dernier a fait l'objet de nombreuses publications, mais, pour les besoins de notre article, nous évoquons brièvement quelques aspects de son parcours qui lui a permis d'opérer un rapprochement avec R. Jakobson et d'autres intellectuels exilés comme lui.

Claude Lévi-Strauss (1908-2009)³² est né à Bruxelles dans une famille relativement aisée. En 1934, il obtient l'agrégation de philosophie. Jeune agrégé, il se destine à une carrière de professeur. Mais entre 1934 et 1939, il saisit l'opportunité qui lui est offerte et part enseigner la sociologie au Brésil, à l'Université de São Paulo, durant près de cinq années. L'ethnographie³³ constitue sa nouvelle vocation. Il profite de son temps libre pour explorer les alentours de São Paulo et visiter les villages indiens éparpillés dans le sud-ouest du Mato Grosso, l'un des 26 États du Brésil, région située dans le sud-ouest brésilien. Ce séjour brésilien et la rencontre des Indiens Caduveo, Bororos, Nambikwaras et Tupi-Kawahibs l'ont profondément marqué. Dans Tristes *Tropiques*³⁴, il évoque cette découverte du Brésil et la rencontre des Indiens qui le peuplent, comme « l'expérience la plus importante de sa vie ». Il y retournera en 1938, pour une mission plus longue. De sa première période d'exploration, Cl. Lévi-Strauss rapporte en France un matériel important (photos, notes, objets, films) qu'il va exploiter progressivement tout en continuant à se former. Il rentre en France en 1939, sous l'Occupation, et il est vite rattrapé par les lois du régime de Vichy sur le statut des Juifs. Radié de sa position de professeur, Cl. Lévi-Strauss prend le chemin de l'exil, animé par une volonté farouche de « résistance intellectuelle »35. Le 25 mars 1941, il embarque avec d'autres exilés français et européens, grâce au soutien financier de la fondation

³² Emmanuelle Loyer, *Lévi-Strauss*, Paris, Flammarion, 2015, coll. « Grandes biographies » ; Emmanuelle Loyer, « L'exil intellectuel français des années noires : une prise de parole oubliée », dans Betz, A., Martens, S. (dir.) (2004), *Les Intellectuels et l'Occupation, 1940-1944. Collaborer, partir, résister*, Paris, Autrement, collection « Mémoires / Histoire », pp. 170-199.

³³ La définition des disciplines ethnographie, ethnologie et anthropologie est à géométrie variable en raison de la variété historique et géographique des expériences et des traditions nationales. Le terme *anthropologie*, plus général et plus englobant, semble plus refléter la complexité des objets étudiés de toute science de l'homme. À l'issue de son séjour aux États-Unis, Cl. Lévi-Strauss reprend l'expression *anthropologie* dans le sens d'une science sociale et culturelle générale de l'homme.

³⁴ Cl. Lévi-Strauss, Tristes Tropiques, Paris, Plon, 1955.

³⁵ Emmanuelle Loyer, « L'exil intellectuel français des années noires : une prise de parole oubliée », op. cit.

Rockefeller et du Comité américain de secours aux intellectuels, créé par Varian Fry. Sur le bateau qui le conduit aux États-Unis, il rencontre André Breton, théoricien et chef de file du surréalisme, avec lequel il entreprend immédiatement un dialogue. Le 14 juillet 1941, Cl. Lévi-Strauss débarque à New York. À son arrivée, André Breton l'introduit auprès de ses amis surréalistes. Il tente une rencontre avec le mathématicien Jacques Hadamard sans succès. En revanche, il fait deux rencontres majeures qui influenceront durablement ses travaux d'ethno-anthropologie. Il s'agit du linguiste russe Roman Jakobson et du mathématicien français bourbakiste André Weil, comme nous le verrons plus loin.

Dès l'été 1941, il reprend ses travaux d'ethnologie et c'est à ce moment qu'un poste d'enseignant lui est proposé à la New School for Social Research à New York³⁶ où il fait sa première rentrée au mois de septembre. C'est donc dans le contexte particulier de l'exil américain et de la New School que Cl. Lévi-Strauss rencontre plusieurs intellectuels français et européens, exilés comme lui³⁷. Il en profite pour se spécialiser dans un premier temps en ethnologie américaine; ce qui lui permet d'approcher des spécialistes de renom comme l'anthropologue américain Franz Boas, adepte du particularisme culturel, et son élève Margaret Mead. Ainsi, il découvre leurs travaux anthropologiques qui constituent la fine fleur des travaux dans ce domaine. Cependant, il observe que leurs études anthropologiques sont fortement marquées par l'étude du langage. Selon lui, leur approche ne se pense pas comme structuraliste. Cl. Lévi-Strauss la trouve plutôt descriptive. Puis il porte son intérêt aux Nambikwaras³⁸ du Brésil auxquels il consacrera désormais ses travaux. C'est d'ailleurs dans ce cadre qu'il fait tout particulièrement la connaissance de deux universitaires qui marqueront de facon durable l'évolution de ses travaux. Il s'agit tout d'abord, comme nous l'avons vu plus haut, du linguiste russe Roman O. Jakobson (1896-1982), puis du mathématicien français André Weil (1906-

³⁶ Créé en 1919, l'établissement est d'abord connu sous le nom de *School for Social Research*. Puis, c'est en 1922, qu'il devient *New School for Social Research*. Cette institution acquiert ses lettres de noblesse en 1933, lorsqu'elle inaugure sa division *University in Exile*, et accueille des universitaires et des chercheurs qui fuient les régimes totalitaires européens et les conséquences économiques et politiques de la guerre en Europe. C'est ainsi que nombre d'intellectuels s'y réfugient entre 1933 et la fin des années 1950, grâce au soutien financier d'hommes d'affaires, de la fondation Rockefeller et du président américain Franklin D. Roosevelt qui déclara que le sauvetage des élites intellectuelles européennes entre 1943 et 1945 était d'intérêt national. C'est également dans ce cadre que fut créée à New York, en 1942, l'École libre des hautes études, à l'initiative d'universitaires français en exil, issus tout particulièrement de l'École pratique des hautes études de Paris; de même qu'une tradition intellectuelle et philosophique fondée sur la philosophie dite continentale permit d'y enseigner des penseurs français comme Michel Foucault, Gilles Deleuze ou Jacques Derrida, allemands comme Emmanuel Kant ou danois comme Søren Kierkegaard. À la fin des années 1950, avec la montée du maccarthysme, les relations intellectuelles internationales sont interrompues.

³⁷ Parmi les universitaires qui ont enseigné dans cette institution, certains étaient d'origine russe comme Alexandre Koyré, allemande comme Hannah Arendt, Leo Strauss ou Hans Jonas mais aussi britannique comme John Maynard Keynes.

³⁸ Il s'agit d'une tribu indienne de nomades forestiers vivant au sud du Mato Grosso.

1982), connu pour son travail fondamental en théorie des nombres et en géométrie algébrique et sa qualité de membre fondateur du groupe Bourbaki.

La rencontre décisive avec Roman Jakobson : la révélation structuraliste

Après son installation new-yorkaise, Cl. Lévi-Strauss entreprend la préparation d'une thèse de doctorat. Il dispose de matériaux recueillis lors de ses expéditions de terrain au Brésil où il a fait la rencontre des Indiens *Caduveo Bororos*, *Nambikwaras* et *Tupi-Kawahibs* qui le peuplent. C'est à la *Free French University* (l'École libre des hautes études), que des universitaires français et belges exilés venaient de fonder à New York³⁹, qu'il rencontre pour le première fois le linguiste russe R. Jakobson. Cl. Lévi-Strauss est immédiatement ébloui par son interlocuteur. Il n'hésite pas à qualifier cette rencontre d' « illumination ».

R. Jakobson, arrivé en mai 1941 aux États-Unis, après un passage par la Suède, rejoint New York où se trouve déjà une communauté d'intellectuels exilés qui a fui l'Europe en guerre et qui est déjà bien établie dans le pays. Cl. Lévi-Strauss entreprend aussitôt de travailler avec le linguiste⁴⁰ qui, par ailleurs, s'engage rapidement dans un comité de soutien à la France libre. Dans un premier temps, Cl. Lévi-Strauss commence par suivre les cours que dispense R. Jakobson à la *Free French University*, qui étaient également fréquentés par des enseignants de l'école comme le mathématicien français Jacques Hadamard⁴¹, des linguistes brésiliens comme Joaquim Mattoso Câmara Júnior, américains comme Paul L. Garvin ou Charles F. Hockett, allemand comme Henry M. Hoenigswald ou hongrois comme Thomas Sebeok.

R. Jakobson est le co-fondateur de la phonologie, une discipline qui allait transformer la linguistique et dont la fécondité théorique profitera à toutes les sciences humaines. On rapporte que la profonde originalité de la pensée de Jakobson et son immense érudition ont contribué largement à la formation du structuralisme de Cl. Lévi-Strauss et vont marquer durablement ses travaux. En effet, R. Jakobson est considéré, avec F. de Saussure, comme l'un des pères fondateurs du structuralisme. Pour Cl. Lévi-Strauss, cette rencontre est décisive dans la mesure où elle va lui permettre d'asseoir son travail en y intégrant

³⁹ La *Free French University* fut créée à l'initiative de Cl. Lévi-Strauss et d'universitaires belges exilés à New York, avec le soutien de la fondation Rockefeller. Elle rassemblait non seulement des Français exilés mais plus largement des francophones. Les cours étaient tolérés par les autorités de l'État de New York et reconnus par le gouvernement de la France libre.

⁴⁰ Voir Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss, « "Les chats" de Charles Baudelaire », *l'Homme*, Année 1962, 2-1, p. 5-21.

⁴¹ En 1940, J. Hadamard fuit l'occupation allemande en France, accompagné de sa famille. Il bénéficie de l'aide du réseau de Varian Fry, un journaliste américain, qui, depuis Marseille, a contribué au sauvetage d'intellectuels en les aidant à fuir l'Europe et le régime de Vichy. J. Hadamard s'installe aux États-Unis. Il donne des conférences à la *Free French University* (École libre des Hautes études).

l'apport du structuralisme⁴². Pourtant, Cl. Lévi-Strauss a déjà été inspiré par F. de Saussure qui est considéré comme le père fondateur de la linguistique moderne et de l'idée fondamentale que la langue (qui, selon lui, se différencie du langage) est un système clos de signes, définis les uns par rapport aux autres, par pure différence et non par leurs caractéristiques propres⁴³.

Cl. Lévi-Strauss met à profit les enseignements de R. Jakobson pour approfondir ses connaissances et clarifier les apports de cette méthode d'analyse introduite et développée en linguistique afin de l'utiliser dans ses travaux de

recherche.

Le tournant structuraliste

Parti des sciences exactes (géologie, chimie, ...), c'est dans le champ des mathématiques que le structuralisme a été propagé par Bourbaki et mis en œuvre dans son grand traité. Il est étroitement mêlé à l'axiomatique et au formalisme. Puis il a migré vers les sciences humaines.

En ethnologie, l'objet de l'analyse structurale consiste à rechercher, par méthode déductive, les structures. Celles-ci peuvent être dévoilées à partir des données empiriques de l'ethnographie, telles que les règles de parenté, les mythes, les rites, les productions artistiques, etc. Le structuralisme a montré que les structures ne sont pas caractéristiques d'un domaine ou d'un niveau particulier de la culture, mais qu'on peut les retrouver partout, que ce soit dans les pratiques, les éléments cognitifs de la société ou de la civilisation étudiée, sous une forme identique ou déductibles de lois simples de transformation.

Cela conduit aux principes d'analyse suivants : « le passage de l'étude des phénomènes conscients à celle des infrastructures inconscientes, le traitement des termes non comme des unités indépendantes, mais au contraire depuis leurs relations, l'introduction de la notion de systèmes, l'énonciation de lois générales⁴⁴ ». Ensemble, ils œuvrent en faveur du structuralisme. Claude Lévi-Strauss applique cette méthode d'analyse à l'étude de la parenté et des mythes. Le structuralisme va d'ailleurs marquer un moment de rupture épistémologique puisqu'il débordera largement les frontières universitaires pour investir le champ littéraire, informationnel et politique. Ce « moment structuraliste » sera organisé autour de quelques personnalités-phares françaises comme, en plus de Cl. Lévi-Strauss pour l'anthropologie, Roland Barthes en littérature, Jacques Lacan en psychanalyse, Michel Foucault et Louis Althusser en philosophie.

⁴² Jacques Durand et Jean-Pierre Albert, « Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss : linguistique et anthropologie structurales », *Caravelle*, 96 / 2011, p. 151-163.

⁴³ Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot », 1995, [1ère édition, Lausanne, 1916].

⁴⁴ Gérald Gaillard, *Dictionnaire des ethnologues et des anthropologues*, Paris, Armand Colin, 1997.

La rencontre entre la mathématique bourbachique et l'anthropologie : un évènement fondateur de l'interculturalité disciplinaire

Dans sa quête structuraliste, Cl. Lévi-Strauss décide de se confronter à l'un des membres influents de Bourbaki, André Weil, arrivé depuis peu à New York. En réalité, il tente dans un premier temps de se rapprocher des milieux mathématiques exilés à New York.

D'emblée, il est possible d'affirmer que la rencontre avec A. Weil sera plus prometteuse.

C'est pendant la Deuxième Guerre mondiale, à New York, où ils sont tous deux réfugiés, qu'ils se rencontrent. Cl. Lévi-Strauss introduit A. Weil auprès de son réseau social construit au Brésil : ce dernier est en quête d'appuis pour l'obtention d'un poste à l'université. Puis, très vite, ils sont appelés à coopérer scientifiquement comme nous le verrons plus loin.

Évoquons le parcours du mathématicien bourbakiste A. Weil, l'un des membres fondateurs influents du groupe Nicolas Bourbaki.

En 1922, à peine âgé de 16 ans, après un an en taupe, A. Weil réussit le concours d'entrée à l'École normale supérieure dans la section « sciences », avec la mention « très bien ». Après ses trois années effectuées au sein de cette école, en 1925, à l'âge de 19 ans, il est reçu premier à l'agrégation de mathématiques⁴⁵. Dans la foulée de cette agrégation, il prépare et obtient, à 22 ans, une thèse de doctorat ès-sciences. À partir des années 1930, il est considéré comme une figure de premier plan parmi les mathématiciens du XX° siècle, connu pour son travail fondamental en théorie des nombres et en géométrie algébrique.

En 1934, il contribue activement à la fondation du groupe Bourbaki. Sa vision des mathématiques, partagée par les autres membres du groupe, accorde à la notion de « structure » une place centrale. À partir des années 1930, Bourbaki développe pour la première fois la théorie des structures de manière explicite et rigoureuse et dont le grand traité de Bourbaki sera le vecteur. L'Architecture des mathématiques explicite cette notion de structure :

Nous croyons que l'évolution interne de la science mathématique a, malgré les apparences, resserré plus que jamais l'unité de ses diverses parties, et y a créé une sorte de noyau central plus cohérent qu'il n'a jamais été. L'essentiel de cette évolution a consisté en une systématisation des relations existant entre les diverses théories mathématiques, et se résume en une tendance qui est généralement connue sous le nom de « méthode axiomatique »⁴⁶

Outre ses compétences en mathématiques, A. Weil est passionné de latin et de grec, qu'il pratique avec aisance. Sa formation autodidacte lui permet

⁴⁵ André Weil, Souvenirs d'apprentissage, Birkhauser Verlag AG, 1991.

⁴⁶ François Le Lionnais (dir.), *L'Architecture mathématique, Les grands courants de la pensée mathématique*, Paris, Actes Sud, coll. « L'Humanisme scientifique de demain », 1948, p. 37.

d'apprendre également plusieurs langues modernes. Il se passionne pour le sanskrit et suit des cours de linguistique indo-européenne, de littérature et textes sacrés sanskrit à l'École pratique des hautes études et au Collège de France. Dans les relations qu'il entreprend d'établir avec des linguistes, il s'intéresse tout particulièrement aux idées structuralistes qu'ils promeuvent.

Le déclenchement de la deuxième guerre mondiale le contraint à s'exiler. Dès septembre 1939, il se dirige vers la Finlande mais il est arrêté et jugé à Rouen en 1940. Pendant la période d'occupation, au mois de janvier 1940, il est révoqué de sa chaire de mathématiques à l'Université de Strasbourg et, alors qu'il est inscrit en première position dans la liste du plan de sauvetage des scientifiques français pour les États-Unis, il ne peut y prétendre suite à sa révocation de l'université et au refus des autorités consulaires de lui accorder un visa d'entrée sur le sol américain⁴⁷. Il se rend alors à Marseille où il bénéficie lui aussi de l'aide de Varian Fry⁴⁸. Après quelques pérégrinations, il trouve finalement refuge aux États-Unis où il se voit offrir, en décembre 1940, un poste de professeur de mathématiques à la *New School for Social Research* de New York, où il s'établit à partir de 1941. Le cours et les événements de l'histoire tragique des années 1940, vont le mettre en contact avec d'autres intellectuels exilés comme lui, dont les mathématiciens français Jacques Hadamard et Claude Chevalley (un ami et membre du groupe Bourbaki).

À son arrivée aux États-Unis au début du mois de mars 1941, A. Weil se voit offrir un emploi (fictif) à la *New School of Social Science*. En réalité, il est appelé à dispenser ses enseignements dans différents établissements américains. Dans le même temps, il conserve des échanges épistolaires avec le groupe Bourbaki dont plusieurs membres se sont repliés à Clermont-Ferrand où ils enseignaient⁴⁹. Weil relate les circonstances particulières dans lesquelles il fit la connaissance de Lévi-Strauss à New York pendant la guerre⁵⁰. Cl. Lévi-Strauss n'a que deux ans de moins qu'A. Weil. Il venait d'entreprendre la préparation d'une thèse de doctorat sur *Les structures élémentaires de la parenté* dans le cadre d'une approche comparative des sociétés, et il se heurta à des difficultés imprévues d'ordre méthodologique à propos d'un certain type de loi matrimoniale qui concerne tout particulièrement l'une des tribus étudiées. Des doutes l'agitent, notamment lorsqu'il se propose d'élaborer des chapitres

⁴⁷ Au moment où A. Weil se présente au consulat de Lyon, il n'a pu justifier d'un poste d'enseignant invité dans une université américaine, condition *sine qua non* pour l'obtention d'un visa américain.

⁴⁸ A. Weil n'a pas pu bénéficier du plan de sauvetage élaboré et mis en place par des savants et des universitaires français depuis les États-Unis, avec le soutien financier de la Fondation Rockefeller, alors que son nom figurait parmi les premiers candidats retenus. Ce plan prévoyait d'allouer des bourses de recherche pour financer le séjour de scientifiques français. Bien que le plan de sauvetage concernât en priorité les sciences exactes, les sciences sociales et humaines n'en furent pas exclues. C'est ainsi que Cl. Lévi-Strauss put en bénéficier.

⁴⁹ Révoqué, A. Weil, avait également rejoint Clermont Ferrand en octobre 1940 avant son exil américain

⁵⁰ Michèle Audin, « Hommage à Claude Lévi-Strauss » — Images des Mathématiques, CNRS, 2009.

consacrés à l'Australie. Il se trouve alors confronté à des systèmes de parenté particulièrement complexes qui nécessitaient selon lui le concours de mathématiciens pour tenter de les résoudre⁵¹.

N'étant pas formé à la mathématique contemporaine, Cl. Lévi-Strauss décide de faire appel au mathématicien A. Weil « pour signer la rédaction d'une partie spécifique de sa thèse, *Les structures élémentaires de la* parenté⁵² ». Cl. Lévi-Strauss n'est pas intéressé à l'usage des statistiques. Il recherche plutôt une façon d'illustrer la rigueur logique de certaines règles de construction des systèmes qu'il décrit.

André Weil, formé tout autant à l'esprit de rigueur qu'à l'agilité et l'imagination créatrice, semble être l'homme de la situation. Il fait appel occasionnellement à trois sortes de mathématiques : l'algèbre, la topologie et

la théorie des groupes.

Dans les sociétés non-européennes dites traditionnelles ou primitives, la parenté fournit l'essentiel des catégories sociales, le cadre des relations sociales à l'intérieur du groupe, et les relations de pouvoir. Dans le cas du groupe aborigène des Murngin, situé à la pointe Nord-Est de l'Australie, en terre d'Arnhem,⁵³ le système qui régit les relations sociales du groupe est particulièrement complexe et présente des difficultés d'ordre théorique et méthodologique. Son organisation comporte une structuration basée sur deux moitiés, huit sections et un certain nombre de clans; mais la règle en vigueur veut qu'un homme épouse sa cousine croisée, ce qui rend le mariage asymétrique. Or les moitiés et les sections qui en relèvent étant censées échanger directement entre elles les filles à marier, il y aurait incompatibilité avec la règle de mariage⁵⁴. Cette complexité qui régit les règles du système de parenté des Murngin avait fait l'objet d'une enquête empirique par l'ethnologue et sociologue américain L. Warner. Les résultats, publiés en 1937, suscitèrent un grand intérêt au sein de la communauté des ethnologues américains mais l'étude fut contestée en Europe en raison de son caractère nominaliste⁵⁵. Cl. Lévi-Strauss part du postulat suivant : si le fait familial est universel, il peut néanmoins être observé sous des configurations différentes selon les sociétés qui peuvent révéler des lois matrimoniales et d'alliances singulières, avec notamment un jeu de règles exogamiques et endogamiques qui poseront d'ailleurs quelques problèmes combinatoires compliqués comme celui auquel s'est heurté l'anthropologue.

⁵¹ Claude Lévi-Strauss, Didier Eribon, *De près et de loin*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1990, p. 79.

⁵² Voir Catherine Clément, Claude Lévi-Strauss, Paris, PUF, collection « Que sais-je? », 2003, p. 42.

⁵³ Pour plus de développements sur cette tribu, voir Karel Kupka et Alain Testard, « À propos du problème Murngin : le système des sous-sections », *l'Homme*, Année 1980, 20-2, pp. 71-90.

⁵⁴ Cette règle a été décrite par différents manuels et dictionnaires d'anthropologie.

⁵⁵ Voir notamment Jean Largeault, *Enquête sur le nominalisme*, Paris, Publications de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris-Sorbonne, Série « Recherches », tome 65, Éditions Nauwelaerts, 1971; Ivar Ekeland, *Le Calcul, l'imprévu*, Paris, Le Seuil, coll. « Points Sciences », 1987.

En effet, après avoir tenté de procéder comme il le faisait habituellement, Cl. Lévi-Strauss s'aperçoit qu'en situant sa recherche uniquement dans le cadre disciplinaire de l'anthropologie, il manquait d'outils pour aborder la complexité des catégories matrimoniales de certaines tribus et par conséquent d'apporter des réponses à certaines questions scientifiques. Il décide alors de solliciter l'aide du mathématicien A. Weil. Pour ce dernier, l'enjeu est de taille. Habitué à la mathématique pure, abstraite, il propose alors une solution inspirée de la notion de groupe.

Puis, à la demande de l'anthropologue, A. Weil accepte alors de rédiger un « Appendice » mathématique que Lévi-Strauss intègrera à la première partie des *Structures élémentaires de la parenté*. Cette collaboration entre mathématiques et ethno-anthropologie ouvre de nouvelles perspectives de collaboration interdisciplinaire⁵⁶. Selon lui, la contribution d'A. Weil à son ouvrage est une réussite qui ouvre une piste significative : « toute la mathématique de la parenté [...] en est sortie⁵⁷ ». Il s'agit en effet d'un acte fondateur qui aura des répercussions méthodologiques incontestables sur les sciences humaines et sociales.

Concrètement, A. Weil tente de se saisir des données, d'en comprendre les principes et leurs mécanismes avant de les traduire dans son propre langage mathématique puis de faire des propositions de résolution du problème qui lui est soumis par Cl. Lévi-Strauss. Partant du principe que « tout homme peut épouser la fille du frère de sa mère », A. Weil en comprend l'idée que les deux permutations dont il s'agit sont interchangeables. En traduisant ce principe dans le langage mathématique, il en déduit l'idée que le groupe engendré par ces permutations est abélien⁵⁸, selon une logique commutative qui règle les échanges entre deux personnes, dans le cadre du principe de l'égalité arithmétique. Ainsi, grâce à l'apport de la mathématique bourbachique, A. Weil révèle, au terme de son analyse, que le système des lois de mariage de la tribu Murngin, qui semblait à première vue complexe, était *in fine* facile à décrire dès lors que l'on y introduit une notation convenable⁵⁹.

Cette collaboration scientifique est riche d'enseignements. Outre le fait qu'elle est inédite, originale, qu'elle se déroule dans un contexte singulier, elle innove en matière de pratiques méthodologiques : intégration de concepts mathématiques comme la notion de structure ou la théorie des groupes. Si l'on considère la notion de structure, force est de constater, avec d'autres, que le terme est malaisé à définir. Au sein du corpus foisonnant des définitions qui nous sont

⁵⁶ Claude Lévi-Strauss, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Paris, PUF, 1949 ; éd. Revue et corrigée, Paris-La Haye, Mouton et Cie, rééd.1967.

⁵⁷ Claude Lévi-Strauss, Didier Eribon, De près et de loin, op. cit.

⁵⁸ En mathématiques et plus précisément en algèbre, un groupe abélien est un groupe dont la loi de composition interne est commutative. Il s'agit d'une loi qui permet d'échanger des termes sans modifier pour autant le résultat. Il s'agit d'une opération dont le résultat est invariable quel que soit l'ordre des facteurs, soit « AxB=BxÅ ».

⁵⁹ Cf. Michèle Audin, op. cit., p. 2.

proposées, certains ont tenté d'en populariser la définition : ce terme pourrait être considéré comme l'articulation entre les diverses parties, au moyen de liaisons rigides qui restent le plus souvent cachées. C'est l'ossature ou la charpente du bâtiment, ce qui lui donne sa stabilité ou sa cohésion, mais pas nécessairement son sens. En science, la structure est le mécanisme permanent caché derrière les apparences changeantes, ce qui sous-tend et explique les analogies⁶⁰.

Ainsi, le chapitre de synthèse produit par Â. Weil pour Les Structures de la parenté⁶¹ fait une large place aux structures mathématiques ; il révèle une relative convergence avec l'anthropologie lorsqu'il met en œuvre la notion de groupe, en particulier le groupe de Klein, pour dégager le concept de structure élémentaire de la parenté. En mathématique (en algèbre générale)⁶², la théorie des groupes, issue elle-même de la théorie des nombres, de la théorie des équations algébriques et de la géométrie, est une branche qui étudie les structures algébriques appelées « groupes ». Elle est étroitement liée à la théorie

des représentations.

Cet appendice signe concrètement l'entrée d'A. Weil et de Cl. Lévi-Strauss dans une relation d'interdépendance, à laquelle ils sont reliés par des intérêts communs et des devoirs de réciprocité. Leur rapprochement, qui s'est traduit par la mise en commun de deux cultures disciplinaires, leur a permis de mettre en œuvre un dialogue entre deux disciplines qui pouvaient sembler au départ éloignées comme la mathématique et l'ethno-anthropologie et dont Cl. Lévi-Strauss a tiré profit pour poursuivre sa réflexion structuraliste. En 1955, il publie un article en anglais dans lequel il fait usage des groupes de Klein pour établir la « formule canonique du mythe », entendue comme « le modèle générique du mythe (c'est-à-dire celui qui l'engendre en lui donnant simultanément sa structure)⁶³ ». En 1958, il reprend cet article en français⁶⁴ auquel il apporte des modifications et des compléments avant de le proposer au titre du chapitre XI qu'il consacre à « la Structure des mythes » dans le cadre de son ouvrage sur *L'Anthropologie structurale*, qui sera publié la même année.

⁶⁰ Voir notamment Dominique Lecourt (sous la direction de), *Dictionnaire d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, PUF, 2006, p. 883.

⁶¹ Les structures élémentaires de la parenté constituent l'intitulé de la thèse de doctorat d'État qu'a soutenu Cl. Lévi-Strauss en 1948, qui sera refondue et publiée pour la première fois en 1949.

⁶² Du point de vue de l'histoire des sciences, l'idée de groupe concerne l'étude des équations algébriques qu'en a fait Joseph-Louis Lagrange en 1771 mais le terme « groupe » a été mis en évidence pour la première fois par le mathématicien français Évariste Galois (1811-1832) qui est considéré comme un précurseur dans la mise en évidence de la notion de groupe et l'un des premiers savants à expliciter la correspondance entre symétries et invariants.

⁶³ Claude Lévi-Strauss, « The Structural Study of Myth », dans « MYTH, a Symposium », *Journal of American Folklore*, vol. 78, n° 270, oct.-dec. 1955, p. 428-444. C'est dans cet article qu'apparaît pour la première fois « la formule canonique du mythe ».

⁶⁴ Voir également Jean Petitot, « La généalogie morphologique du structuralisme », *Critique*, Paris, volume 55, n° 621-21, 1999, pp. 97-122 et du même auteur, « Approche morphodynamique de la formule canonique du mythe », *L'Homme*, tome 28, n° 106-107, 1988, p. 24-50; Lucien Scubla, « À propos de la formule canonique, du mythe, et du rite », *L'Homme*, Année 1995 / 135, p. 51-60.

Le mathématicien et l'anthropologue ont ainsi ouvert un champ des possibles qui sera élargi par les générations de chercheurs qui leur succèderont par l'apport de nouveaux dispositifs théoriques et de savoir-faire méthodologiques, en appui avec les découvertes scientifiques et l'avènement de la révolution technologique.

L'ouverture et l'élargissement du champ des possibles

L'interdisciplinarité créée par les deux universitaires a permis de construire des passerelles entre plusieurs autres disciplines et de décloisonner les champs disciplinaires. Cette interpénétration visionnaire deviendra par la suite incontournable, pour mener de manière interdépendante les travaux de sciences humaines et sociales.

Ce franchissement des frontières disciplinaires vaudra d'ailleurs à Cl. Lévi-Strauss l'admiration de l'historien Fernand Braudel, considéré comme le leader incontesté de l'École des Annales. F. Braudel a bien compris les enjeux du défi occasionné par les conséquences de cette coopération interdisciplinaire, lui qui est attaché au regroupement des disciplines et ce, malgré des relations tumultueuses avec Cl. Lévi-Strauss. Dans un article phare publié en 1958, il expose sa stratégie d'unification des sciences humaines qu'il élabore à vif, en réaction à la publication de l'ouvrage de Cl. Lévi-Strauss, Anthropologie structurale, paru la même année. Dans son article manifeste, F. Braudel aborde l'idée des « sciences impérialistes ». En revanche, lorsqu'il compare l'histoire et l'anthropologie, il n'hésite pas à reconnaître la prouesse de Ĉl. Lévi-Strauss, qualifié comme étant « notre guide ». Selon F. Braudel, le discours anthropologique « se présente lui aussi comme totalisant », mais il est appuyé « d'un appareil mathématique, avec des modélisations qui lui permettent d'accéder à l'inconscient des pratiques sociales et donc d'acquérir dans le champ des sciences sociales une supériorité rédhibitoire vis-à-vis de l'histoire »⁶⁵.

Après avoir loué la posture innovante de Cl. Lévi-Strauss, F. Braudel insiste tout au long de ses développements sur le concept de « longue durée », apte à permettre la convergence interdisciplinaire. Certes, le moment structuraliste a été dominant dans les années 1960. Cependant, son évolution et les divergences importantes qui ont surgi en fonction des pays et des disciplines académiques, ont constitué un tournant radical à travers la critique des positions antérieures défendues notamment par Cl. Lévi-Strauss. En effet, l'irruption de l'Autre disciplinaire et l'espoir d'un dialogue interculturel

⁶⁵ Pour plus de détails, voir Fernand Braudel, « Histoire et science sociale : la longue durée », Annales : économies, sociétés, civilisations, 4, 1958, p. 725-753, réédité dans Écrits pour l'histoire, Paris, Flammarion, cité dans François Dosse, « Le moment structuraliste ou Clio en exil », Vingtième siècle. Revue d'histoire, Paris, Presses de Sciences Po, 2013/1, n°117, p. 144.

disciplinaire et d'une unité des travaux en sciences humaines – voire la recomposition majeure des savoirs–, a sans cesse traversé, voire en partie orienté les débats et fait craindre le risque pour certaines disciplines comme l'histoire,

de perdre ce qui fonde l'identitaire de leur discipline.

Ceci étant, l'intégration de modèles logico-mathématiques ou techniques des sciences naturelles ou exactes dans les sciences sociales, n'a pas pour autant empêché des chercheurs de sciences sociales à poursuivre la mobilisation de méthodes dites qualitatives. En réalité les méthodes qui peuvent être mobilisées, sont complémentaires. Comme le dit le sociologue Olivier Martin, « Loin d'une opposition supposée entre une approche hypothético-inductive vs approche hypothético-déductive, ou une approche qui opposerait Aristote à Platon, il est tout à fait possible, voire fécond, de mobiliser, pour l'analyse d'un même corpus, autant d'outils quantitatifs que qualitatifs⁶⁶ ».

Martin montre cela aussi :

L'histoire des sciences humaines et sociales est ponctuée, depuis son origine, par la question du rôle que les mathématiques, leurs formalismes et leurs méthodes, peuvent ou doivent jouer dans ces sciences [...]. Les mathématiques constituent simplement une discipline auxiliaire; toute possibilité de mathématisation dans ces savoirs est exclue...Outil banni, instrument heuristique, simple méthode auxiliaire, forme nécessaire, axiomatique: la science mathématique entretient des liens controversés avec les sciences de l'homme et de la société⁶⁷.

La question d'une science mathématisée du social est en fait débattue durant le XIX° siècle et reçoit, à cette époque, nombre de fervents défenseurs. L'utilité de la construction d'une discipline de sciences sociales sur des bases scientifiques rigoureuses prend toute son ampleur à la fin du XIX° siècle lorsque le philosophe français Émile Durkheim entreprend d'affranchir et d'institutionnaliser la sociologie en France. En intégrant la méthode statistique encore balbutiante dans son étude sur le Suicide⁶⁸, É. Durkheim inaugure un premier tournant paradigmatique qui connaîtra par la suite des évolutions significatives et rendra la mathématisation des sciences sociales incontournable, malgré la persistance de certains détracteurs.

Dans les années 1940, les relations de collaboration scientifique qu'entretiennent notamment A. Weil et Cl. Lévi-Strauss confirment, s'il en est, que l'immédiat-après seconde guerre mondiale est incontestablement, en France comme aux États-Unis, une période florissante en ce qui concerne la mathématisation des sciences sociales. Ces évolutions sont sous-tendues par l'émergence et le développement de nouvelles disciplines et d'une

⁶⁶ Olivier Martin, « Mathématiques et sciences sociales au XX° siècle », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2002/1, n°6, p. 3.

⁵⁷ Ihid

⁶⁸ Émile Durkheim, *Le Suicide. Étude de sociologie*, Paris, Ancienne Librairie Germer Baillière et C^{ie}, Félix Alcan, Éditeur, 1897.

instrumentation technique dont on peut donner ici quelques exemples phares.

L'économétrie, considérée comme une branche de la science économique, a inauguré en quelque sorte ce processus de mathématisation des sciences sociales. Née autour des années 1930, elle a hérité des développements de la statistique réalisés au cours du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle aux États-Unis et au Royaume-Uni. Vers 1936, l'accélération du développement de l'informatique moderne⁶⁹ a ouvert la voie à l'usage d'une variété d'outils empruntés aux mathématiques (probabilités, statistique, algèbre, analyse générale et linéaire, théorie des jeux, graphes et différentes modélisations et représentations schématiques comme les diagrammes, sociogrammes) pour étayer les analyses qualitatives. Elle a également renforcé le processus d'émergence et de développement du rapprochement entre mathématisation et sciences sociales.

D'autres exemples s'offrent également à nous : il s'agit de l'usage des méthodes quantitatives en histoire. C'est ce que montrent les travaux de Claire Lemercier et Claire Zalc⁷⁰. Elles y expliquent qu'elles ne sont pas venues aux méthodes quantitatives par principe, mais par nécessité, à l'issue des sources archivistiques recueillies. Selon elles, la quantification n'est pas une fin mais plutôt un outil parmi d'autres⁷¹ car « si l'histoire n'est pas une science exacte, compter, comparer, classer, modéliser restent des moyens utiles pour mesurer notre degré de doute ou de certitude, pour expliciter nos hypothèses ou évaluer le poids d'un phénomène⁷² ».

L'influence bourbakiste sur les Oulipiens

Cet élargissement des possibles n'a pas eu d'effets uniquement sur la dimension méthodologique du travail de terrain, qu'il soit anthropologique, sociologique ou historique. La littérature s'en également emparée. C'est au moment du déclenchement de la Seconde Guerre mondiale que François Le Lionnais, un ingénieur chimiste, mathématicien épris de littérature et un écrivain passionné de science, rencontre le romancier, poète et dramaturge français Raymond Queneau, au moment de la préparation de l'édition des *Grands Courants de la pensée mathématique* qui paraîtra en 1948. Puis ils contribueront avec d'autres à co-fonder un groupe littéraire. En 1960, un atelier / séminaire de littérature expérimentale est créé.

Outre F. Le Lionnais et R. Queneau, le groupe est composé de différentes

⁶⁹ Le mathématicien britannique Alan Turing a proposé un modèle abstrait de fonctionnement des appareils mécaniques de calcul ; sa théorie a posé les bases du concept d'ordinateur, c'est-à-dire l'idée qu'une machine puisse être capable de réaliser un calcul grâce à l'utilisation d'un algorithme.

⁷⁰ Voir Claire Lemercier, Claire Zalc, *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2008.

⁷¹ *Ibid.*, p. 3.

⁷² *Ibid*.

personnalités du monde littéraire et de scientifiques titulaires d'une double compétence comme Jacques Roubaud (mathématiques et poésie), Claude Berge (développeur de la théorie des graphes et l'analyse combinatoire, nouvelliste, sculpteur et collectionneur).

D'autres figures de proue de la littérature rejoindront les premiers membres au fil des années comme l'écrivain Georges Perec (en 1967), le romancier italien Italo Calvino (en 1973) et plus tardivement le mathématicien et écrivain Olivier Salon.

Parmi les travaux qui se sont intéressés aux connexions que Nicolas Bourbaki a pu entretenir avec le structuralisme et l'Oulipo⁷³ en France, il est utile de mentionner ici l'excellente contribution de David Aubin publiée en 199774. Plus récemment, d'autres travaux ont revisité les catégories du récit et contribué à remettre en cause les canons de la littérature. Le modèle mathématique offre à l'écrivain un champ infini de potentialités et de contraintes d'écriture à même de briser le caractère figé de la langue française. C'est le cas de la contribution que nous offre Hind Lahmami, à travers l'exemple de l'oulipien Marcel Bénabou⁷⁵. Prenant appui sur quatre ouvrages de l'oulipien M. Bénabou, dont Pourquoi je n'ai écrit aucun de mes livres et Jette ce livre avant qu'il soit trop tard, l'autrice tente de nous proposer quelques clefs de lecture pour décrypter l'écriture idiosyncrasique et subversive oulipienne. Elle révèle en quoi Marcel Bénabou s'inscrit à la fois dans la perspective mathématique en littérature et dans cet « Ouvroir » de la littérature potentielle, offrant ainsi des possibilités d'ouverture de la langue française et bousculant les repères identitaires traditionnels.

Cette ouverture du champ des possibles inaugurée dans le domaine de la recherche scientifique a contribué aux avancées de la réflexion épistémologique et à la réforme de l'enseignement des mathématiques en France (en ce qui concerne les contenus, les méthodes et le génie créateur).

Aujourd'hui, les disciplines transverses ou *soft skills* sont devenues incontournables dans les différents niveaux et cursus d'enseignement.

Conclusions provisoires

À l'issue de cette contribution, nous espérons avoir montré comment la

⁷³ Comme l'indique l'historien Marcel Bénabou, c'est à l'automne 1960 que s'est constitué un petit groupe d'amoureux des lettres sous le nom de *Séminaire de Littérature Expérimentale (SÉLITEX)*, avant de se doter du nom d'Ouvroir de Littérature Potentielle (OULIPO). Pour de plus amples détails, voir notamment R. Campagnoli (dir), *Oulipiana*, Napoli, Guida editori, 1994; Michèle Audin, « Mathématiques et littérature, un article avec des mathématiques et de la littérature », *Math. & Sci. hum.*, 178 (2007), p. 63–86.

⁷⁴ David Aubin, «The withering immortality of Nicolas Bourbaki: A cultural connector at the confluence of mathematics, structuralism, and the Oulipo in France », *Science in context*, 10, 2 (1997), pp. 297-342.

⁷⁵ Voir à ce sujet l'ouvrage qu'a publié notre collègue marocaine Hind Lahmami, Marcel Bénabou, l'obsession de la genèse du livre, Paris, L'Harmattan, coll. « Autour des textes maghrébins », 2020.

mathématique bourbachique et l'anthropologie ont pu se rencontrer pour échanger, construire des ponts et partager leurs outils conceptuels et leurs analyses empiriques à partir et autour de problèmes anthropologiques et de « zones de transaction ». Pourtant, la mathématique et l'anthropologie ne sont ni concurrentes ni épistémologiquement complémentaires. In fine, elles se sont avérées complémentaires, voire interdépendantes : l'une est la théorie de ce dont l'autre est la pratique. Par conséquent, cette rencontre imposée par la nécessité du moment, devait, pouvait finalement s'opérer. Bien plus, la fécondité de l'analyse qui en a résulté a, d'une certaine façon, inauguré et élargi le champ des possibles de l'interculturalité disciplinaire qui se poursuit aujourd'hui. Si nous avons globalement limité principalement notre analyse à la période de l'entre-deux-guerres, c'est parce qu'il nous est apparu clairement que la rupture épistémologique se situait dans le contexte d'exil outre-Atlantique. Par la suite, cette interculturalité disciplinaire s'est quelque peu intensifiée, jusqu'à devenir, de nos jours, incontournable.

BIBLIOGRAPHIE

- Aczel, D., Amir, *The Artist and the Mathematician The Story of Nicolas Bourbaki, the Genius Mathematician Who Never Existed*, London, High Stakes Publishing, 2007.
- Aczel, D., Amir, *Nicolas Bourbaki. Histoire d'un génie des mathématiques qui n'a jamais existé*, Paris, JC Lattès, coll. « Les aventures de la connaissance », 2009.
- Aubin, David, « The withering immortality of Nicoals Bourbaki: A cultural connector at the confluence of mathematics, structuralism, and the Oulipo in France », *Science in context*, 10, 2 (1997), p. 297-342.
- Audin, Michèle, « Mathématiques et littérature, un article avec des mathématiques et de la littérature », *Math. & Sci. hum.*, 178 (2007), p. 63-86.
- Audin, Michèle, « Hommage à Claude Lévi-Strauss », Images des Mathématiques, CNRS, 2009.
- Audin, Michèle, « Nicolas Bourbaki à quatre-vingts ans », Images des Mathématiques, *La recherche mathématique en mots et en images*, CNRS, 28 janvier 2015.
- Balibar, Françoise, « Un peu de Bourbaki ne ferait pas de mal », *Rue Descartes*, 2012/2, n°74, p. 134-143.
- Beaulieu, Liliane, *Bourbaki : une histoire du groupe de mathématiciens français et de ses travaux (1934-1944)*, Thèse de P.H.D., Université de Montréal, 2 vol., 1990.
- Beaulieu, Liliane, « Regards sur les mathématiques en France entre les deux guerres. Introduction », *Revue d'histoire des sciences*, 2009/1, Tome 62, p. 9-38.
- Bertholet, Denis, Claude Lévi-Strauss, Paris, Plon, 2003.

- Bettahar, Yamina et Eckes, Christophe, « La circulation des savoirs et des hommes dans l'espace euro-méditerranéen : le cas de « mathématiciens » français en Algérie (1868-1941) », *Philosophia Scientiae*, 2016/2 (20-2), p. 61-92.
- Boucard, Jenny, Lémonon, Isabelle, « Women in Mathematics: Historical and Modern Perspectives » Réflexions sur les femmes en mathématiques. 2018, https://hal.archives-ouvertes.fr > hal-02049374, consulté le 1 mai 2021.
- Braudel, Fernand, « Histoire et science sociale : la longue durée », *Annales : économies, sociétés, civilisations,* 4, 1958, p. 725-753.
- Brini, Jean, « La formule canonique du mythe : une introduction », *La revue lacanienne*, 2019 / 1, N°20, p. 173-184.
- Campagnoli, R. (dir.), Oulipiana, Napoli, Guida editori, 1994.
- Chouchan, Michèle, *Nicolas Bourbaki : Faits et légendes*, Argenteuil, Édition du choix, 1995.
- Collectif, « Femmes et carrières : la question du plafond de verre », *Revue française de gestion*, 2004 / 4, n°151, p. 117-127.
- Courrège, Philippe, « Un modèle mathématique des structures élémentaires de la parenté », *L'Homme*, 5, p. 248-290.
- Delissen, Sébastien, « Le secret chez George Sand », paru dans *Loxias*, 38, mis en ligne le 29 août 2012, http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=7132>, consulté le 1 mai 2021.
- De Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot), 1995, [1ère édition, Lausanne, 1916].
- Dianteill, Erwan, « Anthropologie culturelle ou anthropologie sociale ? Une dispute transatlantique », *L'Année sociologique*, 2012/1, (Vol. 62), p. 93-122.
- Dosse, François, *Histoire du structuralisme*, Tome I : Le Champ du signe, 1945-1966, Paris, La Découverte, coll. « Poche / Sciences humaines et sociales », 2012.
- Dosse, François, « Le moment structuraliste ou Clio en exil », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2013/1, N°117, p. 133-147.
- Dosse, François, *Histoire du structuralisme*, Tome II : Le Champ du signe, 19667 à nos jours, Paris, La Découverte, coll. « Poche / Sciences humaines et sociales », [2012], réédition en 2020.
- Durand, Jacques et Albert, Jean-Pierre, « Roman Jakobson et Claude Lévi-Strauss : linguistique et anthropologie structurales », *Caravelle*, 96 / 2011, p. 151-163.
- Durand, Antonin, Mazliak, Laurent et Tazzioli, Rossana (dirs.), *Des Mathématiciens et des guerres. Histoire de confrontations (XIX^e XX^e siècle)*, Paris, CNRS Éditions, coll. « Histoire », 2013.
- Durkheim, Émile, *Le Suicide. Étude de sociologie*, Paris, Ancienne Librairie Germer Baillière et C^{ie}, Félix Alcan, Éditeur, 1897.
- Gaglio, Gérald, « Du lien entre l'analyse sociologique de l'innovation et la sociologie : une lecture simmelienne », *Cahiers de recherche sociologique*, 2012, (53), pp. 49–72, https://doi.org/10.7202/1023191ar, consulté le 1 mai 2021.

- Gaillard, Gérald, *Dictionnaire des ethnologues et des anthropologues*, Paris, Armand Colin, 1997.
- Goldstein, Catherine, « La théorie des nombres en France dans l'entre-deuxguerres : de quelques effets de la première guerre mondiale », *Revue d'histoire* des sciences, Tome 62-1, janvier-juin 2009, p. 143-175.
- Hamberger, Klaus, « Espaces de la parenté », L'Homme, 2010, 195-196, p. 451-468.
- Héran, François, « De Granet à Lévi-Strauss », *Social Anthropology*, 6 (1), p. 1-60; 6 (3), p. 309-330.
- Héritier, Françoise, L'Exercice de la parenté, Paris, Gallimard, 1981.
- Huet, Sylvestre, « Bourbaki est mort, CQFD », Libération, 28 avril 1998.
- Jakobson, Roman et Lévi-Strauss, Claude, « "Les chats de Charles Baudelaire », *l'Homme*, Année 1962, 2-1, pp. 5-21.
- Jakobson, Roman, Six leçons sur le son et le sens, Préface de Claude Lévi-Strauss, Paris, Les Éditions de Minuit, 1976.
- Joseph, Isaac & Grafmeyer, Yves, L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine, Paris, Flammarion, coll. « Champs essais », 2004.
- Journet, Nicolas, « Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Le plus philosophe des ethnologues », dans *Les grands penseurs des Sciences humaines*, 2016, p. 128-131.
- Kupka, Karel et Testard, Alain, « À propos du problème Murngin : le système des sous-sections », *l'Homme*, Année 1980, 20-2, p. 71-90.
- Lahmami, Hind, Marcel Bénabou, l'obsession de la genèse du livre, Paris, L'Harmattan, coll. « Autour des textes maghrébins », 2020.
- Largeault, Jean, *Enquête sur le nominalisme*, Paris, Publications de la faculté des lettres et sciences humaines de Paris-Sorbonne, série « Recherches », tome 65, Éditions Nauwelaerts, 1971.
- Latour, Bruno et Woolgar, Steve, *Laboratory life. The construction of scientific facts*, Beverly Hills, Sage Publications, 1979.
- Le Lionnais, François (dir.), L'Architecture mathématique, Les grands courants de la pensée mathématique, Paris, Actes Sud, coll. « L'Humanisme scientifique de demain », 1948.
- Lemercier, Claire, Zalc, Claire, *Méthodes quantitatives pour l'historien*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2008.
- Lévi-Strauss, Claude, Les Structures élémentaires de la parenté, Paris, PUF, 1949 ; éd. Revue et corrigée, Paris-La Haye, Mouton et Cie, rééd. 1967.
- Lévi-Strauss, Claude, Tristes Tropiques, Paris, Plon, 1955.
- Lévi-Strauss, Claude, L'*Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958, réimpr. 2012. Lévi-Strauss, Claude, Entretien avec Didier Éribon, *De près et de loin*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1988.
- Loyer, Emmanuelle, « L'exil intellectuel français des années noires : une prise de parole oubliée », dans Betz, A., Martens, S. (dir.), *Les Intellectuels et l'Occupation, 1940-1944. Collaborer, partir, résister,* Paris, Autrement, coll. « Mémoires / Histoire », 2004, p. 170-199.

- Loyer, Emmanuelle, *Lévi-Strauss*, Paris, Flammarion, coll. « Grandes biographies », 2015.
- Mashaal, Maurice, *Bourbaki. Une société secrète de mathématiciens, Pour la Science*, coll. « Les génies de la Science », Paris, 2002.
- Mashaal, Maurice, *Bourbaki. Une société secrète de mathématiciens*, Paris, Belin, coll. « Alpha », 2017.
- Martin, Olivier, « Mathématiques et sciences sociales au XX^e siècle », *Revue d'histoire des sciences humaines*, 2002/1, n°6, p. 3-13.
- Mauss, Marcel, *Essai sur le don*, Introduction de Florence Weber, Paris, PUF, 2007.
- Najoux, Julien, « Les structures élémentaires de la parenté », dans Véronique Bedin et Martine Fournier (dirs.), *La Parenté en questions (s)*, Paris, Éditions Sciences humaines, 2013, p. 11-15.
- Piaget, Jean, Introduction à l'épistémologie génétique, Tome II : La pensée physique, Paris, PUF, 1950.
- Poincaré, Henri, La Valeur de la science, Chapitre V, Paris, Flammarion, 1911.
- Sacco, Laurent, « Les mathématiciens sont des artistes : l'IRM le confirme », *Sciences*, publié en ligne le 21/02/2014, URL: https://www.futura-sciences.com/sciences/actualites/mathematiques-mathematiciens-sont-artistes-irm-confirme-52372/, consulté le 1 mai 2021.
- Sand, George, *La Comtesse de Rudolstadt*, texte établi et annoté par Robert Strick, Paris, Phébus, coll. « libretto », 1999, p. 303, publié dans *La revue indépendante* en 1842.
- Schappacher, Norbert et Volkert, Klaus, « Heinrich Weber : un mathématicien à Strasbourg 1895-1913 », dans Josiane, Olff-Nathan, *La Science sous influence. L'université de Strasbourg enjeu des conflits franco-allemands 1872-1945*, Strasbourg, 2005, pp. 37-47.
- Schmidt, Marian, *Hommes de science. 28 portraits*, Préface de Hubert Curien, Paris, Hermann, Éditeurs des sciences et des arts, 1990.
- Scubla, Lucien, « À propos de la formule canonique, du mythe, et du rite », *L'Homme*, Année 1995 / 135, p. 55-60.
- Simmel, Georg, *Sociologie et épistémologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- Simmel, Georg, Le Conflit, Paris, Circé, 1995.
- Simmel, Georg, *Secret et sociétés secrètes*, Oberhausbergen, Éditions Circé, coll. « Circé Poche », 1998.
- Terray, Emmanuel, « La vision du monde de Claude Lévi-Strauss », *L'Homme* [En ligne], 193 | 2010, mis en ligne le 29 janvier 2012, consulté le 26 avril 2021, http://journals.openedition.org/lhomme/24346; DOI: https://doi.org/10.4000/lhomme.24346
- Tikhonov Sigrist, Natalia, « Les femmes et l'université en France 1860-1914 : Pour une historiographie comparée », *Histoire de l'éducation*, 2009, t. 122 (L'enseignement supérieur : Bilan et perspectives), p. 53–70.

Vandenberghe, Frédéric, *La Sociologie de Georg Simmel*, Paris, La Découverte, 2001.

Weil, André, « Sur l'étude algébrique de certains types de lois de mariage. (Système Murngin) », dans Claude Lévi-Strauss, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Paris, Mouton, 1949, p. 257-265.

Weil, André, Souvenirs d'apprentissage, Birkhauser Verlag AG, 1991.

WEBOGRAPHIE:

http://archives-bourbaki.ahp-numerique.fr/>https://images.math.cnrs.fr/_Audin-Michele_.html>

Confinements

travailler depuis la maison tisser la trame de la productivité en restant agilement suspendus à un fil

Sara Concato

Les auteurs

Yamina Bettahar. Sociologue et historienne des sciences, maître de conférences à l'Université de Lorraine et membre titulaire du laboratoire des Archives Henri Poincaré – Philosophie et Recherches sur les Sciences et les Technologies (UMR 7117 du CNRS). Ses travaux portent sur la socio-histoire des institutions académiques et scientifiques et la circulation des idées et des savoirs dans l'espace euro-maghrébin. Elle a dirigé récemment *Universités et grandes écoles. Circulations internationales étudiantes et scientifiques d'hier à aujourd'hui*, Nancy, Éditions universitaires de Lorraine, collection «MSH Lorraine», 2020; «Les circulations scientifiques internationales depuis le début du XX^e siècle. Nouvelles perspectives d'étude», (avec D. Guthleben), *Philosophia Scientiæ* 2019/3 (23-3), Paris, Éditions Kimé; *Les Universités au risque de l'Histoire. Principes, configurations, modèles*, (avec M.-J. Choffel-Mailfert), Paris, PUN-Éditions universitaires de Lorraine, 2014.

Gaëtan Flocco est chercheur en sociologie au Centre Pierre Naville et enseignant au département de sociologie de l'Université d'Evry / Paris-Saclay. Ses recherches ont porté sur les formes de résistances et de consentement des cadres des grandes entreprises industrielles. En 2015, il a publié *Des dominants très dominés. Pourquoi les cadres acceptent leur servitude* aux éditions Raisons d'Agir. Avec Mélanie Guyonvarch, ils mènent une réflexion sur les biotechnologies, dont le rythme accéléré d'innovations a de profondes répercussions sociales. Tous deux enquêtent sur la « biologie de synthèse » qui consiste en une « ingénierie du vivant ». Ils étudient ce que produisent les acteurs (chercheurs, ingénieurs, entrepreneurs) de ce domaine, ce qui les poussent à rêver et à façonner un monde où la maîtrise toujours plus élevée du vivant passe par le séquençage des génomes et leur « réparation-amélioration ».

Dominique Glaymann est Professeur des Universités émérite en sociologie (Centre Pierre Naville, UEVE, Paris-Saclay). Il est responsable du réseau « Travail, organisations, emploi » de l'Association Française de Sociologie et membre du comité de rédaction de *L'homme et la société*. Parmi ses ouvrages et articles : *Le piège de l'employabilité*, G. Tiffon, F. Moatty, D. Glaymann, J.-P. Durand (Dir.), PUR, 2017 ; *Le stage, formation ou exploitation ?* V. de Briant, D. Glaymann (Dir.), PUR, 2013; *L'intérim*, La Découverte, 2007; *La vie en intérim*, Fayard, 2005; « La précarité et sa légitimation au cœur d'une domination économique et symbolique » (2019), dans *Le travail des dominations*. *De l'emprise aux résistances*, Toulouse, Octarès, 2019; « L'"inemployabilité des jeunes diplômés : une construction sociale », dans *Le piège de l'employabilité*, PUR, 2017; « L'épreuve de l'accès à l'emploi. Les jeunes

stigmatisés par le fonctionnement de l'emploi et les politiques publiques d'insertion », *Agora débats/jeunesses*, 2020, 85; coordination et introduction du dossier « *L'interdisciplinarité dans les études du politique* », avec Y. Palau, dans *Studia Ubb. Europaea*, LXIII, 2019, 2. 7-200; « I sindacati francesi nella morsa dell'attuale contesto delle relazioni industriali », avec B. Scalvinoni, *Sociologia de Lavoro*, 151/2018. 210-234.

Mélanie Guyonvarch est chercheure en sociologie au Centre Pierre Naville et enseignante au département de sociologie de l'Université d'Évry / Paris-Saclay. Ses recherches ont porté sur les restructurations d'entreprises, via leurs pratiques de licenciements et la rhétorique qui accompagne leur banalisation. Elle a publié en 2017 Performants... et licenciés. Enquête sur la banalisation du licenciement aux Presses Universitaires de Rennes. Avec Gaëtan Flocco, ils mènent une réflexion sur les biotechnologies, dont le rythme accéléré d'innovations a de profondes répercussions sociales. Tous deux enquêtent sur la « biologie de synthèse » qui consiste en une « ingénierie du vivant ». Ils étudient ce que produisent les acteurs (chercheurs, ingénieurs, entrepreneurs) de ce domaine, ce qui les poussent à rêver et à façonner un monde où la maîtrise toujours plus élevée du vivant passe par le séquençage des génomes et leur « réparation-amélioration ».

Philippe Hamon, agrégé de lettres modernes, docteur d'Etat, né en 1940, a enseigné la stylistique et la théorie littéraire à l'Université de la Sorbonne Nouvelle à Paris où il est professeur émérite. Il a publié de nombreux articles et essais traduits en plusieurs langues sur la littérature du dix-neuvième siècle (notamment Zola). Il est membre du comité de rédaction de plusieurs revues littéraires (*Romantisme*, *Poétique*, *Cahiers naturalistes...*).

Hind Lahmami, lauréate de l'Ecole Normale Supérieure, docteure en littérature, elle est enseignante chercheuse à l'Université Moulay Ismail au Maroc. Coordinatrice du groupe de recherche CIPDD et experte en éducation auprès d'organismes internationaux, conférencière et écrivaine, elle est autrice de deux livres aux éditions L'Harmattan : Marcel Bénabou. L'obsession de la genèse du livre (2020) et Parole aux écrivains judéo-marocains contemporains (2021). Parmi ses études récentes : « Littérature-monde, rêve et désabusement du modèle américain », dans Najib Redouane - voix marocaine en Amérique du Nord, L'Harmattan, 2021; « Hybridités identitaire et générique dans Le Vieil homme et Facebook », dans Ami Bouganim - Voix marocaine en Israël, L'Harmattan, 2021; «La littérature-monde ou l'esthétique du décentrement dans le texte littéraire maghrébin contemporain », dans La délocalisation du roman Esthétiques néo-exotiques et redéfinition des espaces contemporains, Berlin, Peter Lang, 2020; «Réseaux sociaux, mutations sociétales et culture en mouvement au Maroc», dans Des sociétés en mutation, Londres, Cambridge Scholar Publishing, 2020.

Stélios Markantonakis est Coordinateur de l'Éducation nationale en FLE au Centre de Formation des Enseignants dans la région d'Attique.

Il est titulaire du doctorat en Didactique des Langues du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes.

Ses domaines de recherche sont la Didactique des L2, les Politiques linguistiques, les TICE et la Formation à distance.

Il a participé comme expert à la rédaction du Programme d'Études pour les langues étrangères en Grèce et à l'élaboration du matériel pour la formation des enseignants de langues étrangères sur les TICE.

Il a publié de nombreux articles sur l'exploitation des environnements numériques dans l'enseignement et a participé en tant qu'intervenant à de nombreux séminaires et congrès.

Il est décoré des « Palmes académiques » par le Ministère français de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour sa contribution à la diffusion de la langue française en Grèce.

Francesco Pompeo est professeur d'Anthropologie culturelle et sociale au Département d'éducation de l'Université Roma Tre, où il coordonne l'Observatoire sur le racisme et la diversité «M. G. Favara». Il a été professeur visiteur à l'E.H.E.S.S. de Paris, a l'E.N.S. de Lyon et a l'Universidad de La Habana, à Cuba. Depuis des années, il est impliqué dans les thèmes de l'identité, des migrations, des conflits et des transformations dans les contextes urbains, menant des recherches en Italie, en Afrique subsaharienne et dans les Caraïbes. Parmi ses dernières publications : « The urban structure of multicultural metropolitan cities and its impact on migrants, integration: the case of Rome », in B. Coccia, L. Di Sciullo (eds.) The forgotten integration, considerations of an italian model of participated cohabitation between immigrants and natives, S. Pio V Institute of Political Studies- IDOS Study and Research Centre, Rome 2020; Elementi di antropologia critica, Meti, Torino, 2018; avec M. Fusaschi, « L'éthnie ambigue': variations italiennes », in A. Mangeons, (sous la dir.) Anthropolitiques. Jean-Loup Amselle, une pensée sans concessions, Karthala, Paris 2015.

Argyro Proscolli est Professeure en Linguistique Appliquée-Didactique du FLE au Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. Elle a réalisé ses études en Grèce (Université Aristote de Thessaloniki) et en France [Université de Sorbonne-Paris IV; Université de Provence (Aix-Marseille I)].

Elle est titulaire d'un D.E.A. en Sociologie/Ethnologie, d'un D.E.A. en Didactique du FLE et d'un Doctorat nouveau régime en Lettres et Sciences Humaines.

Elle a été décorée des « Palmes académiques » par le Ministère français de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour sa

contribution à la diffusion de la langue française et à l'enrichissement du patrimoine culturel français.

Domaines de recherche : Linguistique Appliquée ; Acquisition des langues ; Didactique des langues et cultures ; Evaluation des apprentissages en langue/culture et Certification ; TIC et enseignement/apprentissage des langues ; Enseignement à distance.

Après des études universitaires en psychologie (DESS), en psychopédagogie (Master) et des participations à des groupes de recherche en neurosciences, **Marie-Geneviève Prunier** fut enseignante, psychologue, responsable de formation, puis, directrice du CFP Aquitaine – Institut d'enseignement supérieur préparant aux Masters « Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation », proposant des projets européens et francophones et organisant une formation continue pour les enseignants.

Elle a présenté des contributions à des colloques universitaires européens, francophones et internationaux, sur les problématiques de la formation des enseignants, de la langue française au risque des cultures, de l'apprentissage et

de la « transmission inter – générationnelle ».

Actuellement retraitée, elle est présidente de l'association « Cultures et Générations » et accompagne les jeunes en difficulté et les migrants dans la découverte de la langue. Elle participe également à un groupe de recherche « Sciences et Patrimoine » qui œuvre pour sauvegarder les patrimoines culturels en France et dans le monde.

Docteur en histoire et archéologie des mondes anciens, **Véronique Vassal** est directrice du département d'Histoire de l'art de l'Institut Catholique de Paris. Elle enseigne l'Histoire et l'Archéologie des mondes grec et romain. Ses recherches portent sur l'étude de la mosaïque antique ainsi que sur les échanges culturels et artistiques entre l'Orient et l'Occident. Elle a d'ailleurs co-édité les actes de deux journées d'études sur *l'Art et Archéologie du Proche-Orient hellénistique et romain : les circulations artistiques entre Orient et Occident*, Oxford, British Archaeological Reports, 2018 et 2019. Membre associée de l'unité de recherche EA 7403 "Langues, Cultures, Histoire et Education", elle est également chercheur associée à l'UMR 7041 - Archéologies et sciences de l'Antiquité (ArScAn), au sein de l'équipe Monde grec et systèmes d'information. Véronique Vassal collabore à différents programmes de recherche internationaux ; elle est membre de nombreuses sociétés savantes et vice-présidente de l'Association Francophone pour l'étude de la Mosaïque Antique.

S. Seza Yilancioglu est maître de conférences (HDR) au Département de Linguistique Comparée et LEA de l'Université Galatasaray en Turquie. Ses recherches portent sur les littératures francophones, turques, études comparatives et critique littéraire. Elle est l'auteure de nombreuses publications

sur Maïssa Bey, Assia Djebar, Annie Ernaux, Yaşar Kemal, Adalet Ağaoğlu, Nedim Gürsel... Intéressée par la francophonie en Turquie et aussi par la culture francophone dans le bassin de la Méditerranée et la littérature maghrébine d'expression française, elle poursuit actuellement un projet sur l'hybridité culturelle et trans-territorialité. Parmi les ouvrages qu'elle a dirigés : Yaşar Kemal, İnsanı, Toplumu, Dünyayı Kucaklamak /Embrasser l'homme, la société et le monde (İstanbul, Literatür, 2019); Voix féminines de la Méditerranée (Paris, Pétra, 2017); Nedim Gürsel Göçebeligin Büyüsü (Istanbul, Dogan Kitap, 2014); Nedim Gürsel Fascination nomade (Paris, l'Harmattan, 2012).

Les articles qui composent ce volume se proposent d'identifier et de décrire des « spécificités francophones » de ce contexte linguistique et culturel, pourtant si varié, ont laissé des traces communes, reconnaissables et fécondes, qui s'expriment par une attention particulièrement vive aux problématiques de l'interculturel et de l'interdisciplinarité. C'est à partir de ce questionnement qu'à Rome, en novembre 2018, a eu lieu un colloque international qui, en prenant le relais d'un colloque précèdent à Rome et à Bordeaux dont les résultats ont été publiés dans la collection "Le Ragioni di Erasmus", volume 3, et en poursuivant aussi les activités de de réflexion ultérieurs. Les dix contributions qui sont présentées dans ce volume s'organisent autour de trois aspects majeurs à l'égard desquels l'espace francophone semblerait revendiquer des spécificités et parfois des propositions innovantes. D'abord une grande attention aux problématiques linquistiques et de l'éducation, et Stélios Markantonakis (Éducation nationale en FLE, en Grèce), ainsi que celui de Marie Geneviève Prunier (Centre de Formation Pédagogique d'Aquitaine). La littérature, en tant qu'occasion privilégiée de productions langagières et symboliques complexes ainsi que patrimoine partagé d'images, de valeurs et de représentations du monde, est le deuxième aspect clé autour duquel convergent les propos des auteurs de toute autre considération, Philippe Hamon (professeur émérite à l'Université de la Sorbonne nouvelle) montre comment les notions de mélange et d'hybridité sont fondamentales dans le fonctionnent du texte littéraire et que, finalement, toute littérature est polyglossie. C'est ce qui est montré dans les articles de Seza Yılancıoqlu (Université Galatasaray, Istanbul) et de Hind Lahmami (Moulay Ismail University of Meknes, Maroc) à propos de l'écriture de Nina Bouraoui et d'autres auteurs des littératures francophones au Maghreb. Il est possible d'identifier des « spécificités francophones », aussi, dans l'approche scientifique d'autres disciplines, qui ne sont pas forcément liées aux discours linguistiques ni littéraires. C'est ce qui fait l'objet des interrogations des articles de la troisième partie de ce volume, à savoir les réflexions de Dominique Glaymann (Centre Pierre Naville, Université d'Evry, Univ. Paris-Saclay), de Francesco Pompeo (Université Roma Tre), de Gaëtan Flocco et Mélanie Guyonvarch (Centre Pierre Naville, Université d'Evry, Univ. Paris-Saclay), de Véronique Vassal (Institut Catholique de Paris), de Yamina Bettahar (Université de Lorraine, Archives Henri Poincaré) toujours dans une perspective interdisciplinaire et interculturelle d'inspiration francophone. Quatre poèmes de Sara Concato sont insérés dans ce volume, intercalés entre les articles. La sensibilité et la compétence (entre pures et prégnantes qui se gravent dans l'âme et qui enrichissent d'une épaisseur plus intime nos réflexions.

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, Son dernier livre a été consacré à la correspondance entre l'écrivain belge Georges Simenon et le cinéaste italien Federico Fellini (Simenon et Fellini. Paradoxes et complicités épistolaires, Paris L'Harmattan, 2019).

