



HAL
open science

**Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation :
mises en discours des relations intersociétales dans les
manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce,
Liban, Maroc)**

Amandine Denimal

► **To cite this version:**

Amandine Denimal. Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc). Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2013. Français. NNT : 2013MON30066 . tel-00983433

HAL Id: tel-00983433

<https://theses.hal.science/tel-00983433>

Submitted on 25 Apr 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Notre idée de la culture dessine un paysage anthropologique peuplé de statues de marbre et non de statues de myrtes. Nous pensons que toute société tend à persévérer dans son être et qu'il faut une violente et massive pression pour la transformer (...). Et cependant, pour des sociétés dont le fondement est la relation à l'autre et non la coïncidence à soi, où la relation prime sur la substance, peut-être rien de tout cela ne fait-il sens. »

Eduardo Viveiros de Castro

THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par l'**UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY –
MONTPELLIER 3**

Préparée au sein de l'école doctorale 58
Et de l'unité de recherche DIPRALANG EA 739

Spécialité : **Sciences du langage**

Présentée par **Amandine DENIMAL**

**PERSPECTIVES POUR UNE DIDACTIQUE DE
L'INTERCULTURATION :**

**MISES EN DISCOURS DES RELATIONS
INTERSOCIÉTALES DANS LES MANUELS DE FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE
(GRÈCE, LIBAN, MAROC)**

Thèse préparée sous la direction de Michèle VERDELHAN-BOURGADE

Soutenue le 13 décembre 2013 devant le jury composé de

Monsieur Patrick CHARAUDEAU, Professeur émérite, Université Paris Nord – Paris 13	Membre du jury
Monsieur Jean-Louis CHISS, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3	Membre du jury
Monsieur Bruno MAURER, Professeur, Université Paul Valéry – Montpellier 3	Président du jury
Madame Michèle VERDELHAN-BOURGADE, Professeur émérite, Université Paul Valéry – Montpellier 3	Directrice de la thèse
Madame Patricia VON MÜNCHOW, Professeur, Université Paris Descartes – Paris 5	Membre du jury

Résumé/ Abstract

Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation

Mises en discours de la relation intersociétale dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc)

Dans le champ de la didactique des langues-cultures étrangères et secondes, l'approche interculturelle semble connaître aujourd'hui une forme de crise, qui repose sur la déconstruction du concept de *culture*, et qui révèle un profond hiatus entre théories didactiques et pratiques de classe. L'interculturel cherche à se donner de nouveaux objets, fédérés par le concept de *diversité*. Cette diversité se conçoit moins comme une pluralité d'éléments que comme un complexe dynamique de relations entre sociétés : de l'« interculturalisation », en somme, plus que l'interculturalité. Cette étude tente de voir si le renouvellement de paradigme recherché peut permettre de repenser l'enseignement culturel en classe de langue. Celui-ci se réalise essentiellement par les manuels scolaires, c'est pourquoi nous avons choisi d'étudier leur discours afin de voir s'ils représentent des formes d'interculturalisation entre les sociétés, avec quels types de relations intersociétales. La Grèce, le Liban et le Maroc étant des pays marqués par diverses formes de diversité culturelle, l'étude des manuels de ces pays nous permet d'envisager les possibilités et les difficultés d'une didactisation de savoirs « diversitaires » dans les manuels, et de mettre en évidence le rôle complexe des institutions scolaires, entre diversité et unité de la nation.

Perspectives for the didactics of “interculturalisation”

Discourses about inter-societal relationship in textbooks for French as a foreign / second language (Greece, Lebanon, Morocco)

In the field of second language and culture didactics, cross-cultural approaches seem to be going through a phase of crisis as a consequence of the deconstruction of the concept of *culture* itself : such a crisis reveals a fundamental discrepancy between didactic theories and classroom practices. Cross-cultural approaches presently need the identification of new objects of investigation, linked by the concept of *diversity*. Diversity is not quite conceived as a plurality of elements, but rather as a dynamic and complex cluster of relationships between societies: in other words, a process of « interculturalisation » rather than « interculturality ». The aim of this research is to investigate whether this new paradigm can help rethink the cultural dimension of language teaching in a classroom context; given that this form of teaching is essentially carried out by means of textbooks, this study focuses on their discourse, in the attempt to determine in which measure they present forms of « interculturalisation » between societies, as well as which kinds of intersocietal relations they display. Since the Greek, Lebanese and Moroccan contexts are characterised by different forms of sociocultural diversity, the study of textbooks from these three countries can help assess the opportunities and challenges of teaching « diversity » through textbooks, and highlight the complex role of institutional discourses in educational contexts, caught between diversity and unity within one nation.

Mots-clefs : interculturalisation, relations intersociétales, manuels scolaires, français langue étrangère et seconde, didactique interculturelle, discours

Keywords : interculturalisation, intersocietal relationships, textbooks, French as a second language, cross-cultural approaches, discourse analysis

Remerciements

J'adresse d'abord mes plus vifs remerciements à ma directrice de thèse, Michèle Verdelhan-Bourgade, qui m'a mis le pied à l'étrier de cette recherche, et m'a accompagnée et soutenue avec enthousiasme et énergie. Sa confiance dans mes initiatives et dans mes capacités, dans les tours et détours de ce travail, m'a été plus que précieuse.

Je remercie également les membres du jury, Patricia Von Münchow, Jean-Louis Chiss, Patrick Charaudeau et Bruno Maurer d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie non moins vivement toute l'équipe du laboratoire Dipralang, qui m'a accueillie avec chaleur, et dont les activités m'ont initiée aux divers champs de recherche de la didactique, de la sociolinguistique et de l'analyse du discours.

Un grand merci à Bruno Maurer, dont les conseils et les avis sont toujours venus à point nommé ; merci à sa bonne humeur et à son ouverture d'esprit, qui donnent au jeune chercheur de solides réserves de confiance en soi. Un grand merci à Jean-Marie Prieur qui a su éveiller ma curiosité et mon esprit critique, ainsi que l'envie de regarder au-delà des apparences. Un merci particulièrement amical à Gisèle Pierra, dont les enseignements m'accompagnent depuis le Master.

Je remercie également Jacques Bres, du laboratoire Praxiling, pour sa patience et pour ses conseils avisés dans le domaine linguistique.

J'exprime également ma reconnaissance envers tous ceux qui, d'une rive à l'autre de la Méditerranée, m'ont aidée à rassembler mon corpus et les informations nécessaires à cette étude.

Au Liban, je remercie vivement les auteurs et éditeurs de manuels du CRDP et de la Librairie Antoine qui m'ont reçue et accordé des entretiens. Un grand merci à Anis Abou Ghannam, dont la disponibilité et l'aide précieuse m'ont véritablement fait découvrir ce qu'est un manuel scolaire, et ce qu'est l'éducation dans un pays en reconstruction. Merci également à Leila Osseiran et à Hoda Moukannas-Mehio, qui m'ont ouvert les portes du monde des manuels libanais. Merci à Rafic Chikhani, Halla Hayad, Marwan Abdo-Hanna. Grand merci enfin à Nicolas Marlin pour son hospitalité, et pour la découverte de Beyrouth en scooter...

Au Maroc, je remercie chaleureusement Cherki Hamdani de m'avoir donné tous les renseignements nécessaires sur l'enseignement du français. Merci à Mohammed Benmaïza, à Driss Baghdadi, à Mostapha Hassani Idrissi, et à tous ceux qui m'ont accordé de leur temps. Je remercie vivement Sylvie Cromer, sans qui ces enquêtes n'auraient jamais pu se faire, ainsi que Yannick Démard et la famille Hamdani pour leur hospitalité.

En Grèce, merci à Jean-Pierre Robert, Noëlle Bertin et Maria Giogia pour les informations utiles qu'ils m'ont données. Merci à mon ami Dimitri, qui n'aura pas vu l'achèvement de cette thèse, mais dont le souvenir m'accompagnera bien au-delà.

Enfin, ma profonde reconnaissance va à mes proches, qui ont su m'aider, m'encourager (et me supporter !) durant tout ce travail.

À Yacine, pour tout, et bien plus encore.

À mes parents, et à ma sœur Andréa.

À Lise Carrel-Bisagni et à ma mère, relectrices attentives, et à Renaud Lebrun pour le dépannage informatique.

À mes amis doctorants et jeunes chercheurs, Catherine Colin, Fernando Rodriguez, Kanellina Menouti, Madhura Joshi, Diiana Bodourova, Rose-Marie Volle, Virginia Garin, Maude Vadot, Brahim Azaoui, et Hélène André qui m'a ouvert les portes du CEDRHE.

Aux amis de tous-jours, Capucine et Flavien, Lise, Élise, Céline et Renaud, Diiana et Souleymane, Alain Dub...

À la chorale Écume, qui m'a permis de vivre la thèse en musique !

Et un remerciement tout particulier à Mohand, à Anne, et à Éric.

Merci à tous.

Sommaire

Résumé/ Abstract.....	3
Remerciements.....	5
Sommaire.....	7
Introduction générale.....	29

REFLEXION THEORIQUE

Manuels de langue et enseignement (inter)culturel : les lieux d'un malentendu.....	35
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

1 Préambule – Éléments constitutifs du genre manuel de langue étrangère ou seconde.....	36
1.1 Un discours de scolarisation.....	37
1.2 Un discours institutionnel	37
1.3 Le manuel comme médiation.....	40
1.4 Un objet fortement polyphonique.....	41
1.5 Un discours didactique	43
1.6 Contrepoint.....	44
2 Évolutions de la didactique de l'enseignement culturel.....	44
2.1 De la « perspective objet » à la « perspective sujet ».....	44
2.2 Évolution des manuels de langue : l'apport des sciences sociales.....	49
2.3 Le devenir des savoirs en didactique interculturelle : vers les savoir-faire et les savoir-être.....	51
2.4 La dialectique du Même et de l'Autre au fondement des approches interculturelles.....	53
3 Démarche interculturelle et pratiques de classe : un hiatus irréductible ?.....	56
3.1 Les difficultés de l'enseignement de la culture en classe de langue.....	56
3.2 Un enseignement centré sur les savoirs.....	59
3.3 Le discours des manuels : la voix de la nation.....	61

3.4	La difficile prise en compte de l'Autre.....	65
3.5	Améliorer ou abandonner le manuel de langue ?.....	67
3.6	Un hiatus fondamental entre didactique interculturelle et manuel de langue.....	72
4	Les savoirs et la compétence (inter)culturelle : aspects d'une ambiguïté	73
4.1	Un soupçon généralisé.....	73
4.2	Des ambiguïtés fondamentales.....	78
	L'interculturel « en crise ».....	81
1	Le biais différentialiste de l'interculturel.....	81
1.1	Critique du culturalisme et de l'essentialisme culturel.....	82
1.2	Un interculturel mal compris ?.....	84
1.3	Repenser la « culture ».....	86
1.4	La « diversité » comme concept de sortie de crise.....	87
1.5	Peut-on faire de l'interculturel sans culture ?.....	88
2	Crise de l'interculturel : à qui la faute ?.....	90
2.1	Des discours de recherche ambigus.....	90
2.2	De mauvaises pratiques d'enseignement.....	91
2.3	Le comparatisme : un mauvais compromis.....	94
3	De l'altéritaire au diversitaire : vers un renouvellement de paradigme ?.....	97
3.1	Généralisation de la diversité dans les discours de recherche.....	97
3.2	La diversité dans les politiques éducatives européennes.....	105
3.3	Bilan : une recatégorisation de l'« interculturel » dans le « diversitaire » ?.....	109
3.4	Une ouverture conceptuelle : interculturation et relations intersociétales.....	112
	Diversité culturelle et relations intersociétales en anthropologie : de l'acculturation à l'ethnicité.....	123
1	Les théories de l'acculturation : l'apport de Roger Bastide.....	124
1.1	Une conception dynamique de la culture.....	125
1.2	Genèse de la notion d'acculturation.....	127
1.3	La question des rapports de force.....	131
1.4	Contre la passivité du dominé : réinterprétations et syncrétismes.....	131
1.5	Réciprocité et interculturation.....	136
1.6	Résistances culturelles et contre-culturations.....	137

2 Les théories de l'ethnicité : Fredrik Barth et les ethnic boundaries.....	142
2.1 L'attribution catégorielle.....	146
2.2 Rapports de pouvoir et discours instituants.....	147
2.3 Origines fantasmées, nations imaginées, traditions inventées.....	149
2.4 La critique du culturalisme : vers la déconstruction du concept de culture ...	152
3 Note sur un concept à la mode : le métissage.....	157
4 Relations intersociétales et homogénéisation/ hétérogénéisation du monde : aspects d'un paradoxe.....	159
5 Vers une problématique de recherche.....	162
5.1 Définitions de la relation intersociétale.....	162
5.2 Didactiser l'interculturalisation : peut-on concevoir des savoirs diversitaires ?..	167
6 Bilan : les ambiguïtés de la didactique interculturelle.....	171
6.1 L'interculturel : un héritier des théories de l'ethnicité ?.....	171
6.2 Un hiatus essentiel.....	178
6.3 Une piste intéressante : le référentiel du CARAP.....	179
7 Conclusion.....	182

REFLEXION METHODOLOGIQUE

Du concept au discours : vers une méthodologie d'analyse de la relation intersociétale dans les manuels de langue.....183

1 À partir du concept : quelques questions opératoires.....	184
2 Entre analyse de contenu et analyse de discours : recherche d'une méthodologie	187
2.1 Les grilles d'analyse de manuels : des outils pour l'analyse de contenu.....	187
2.2 Problèmes posés par la notion de thème.....	187
2.3 Le manuel : une matérialité discursive.....	190
2.4 Analyse de contenu ou analyse de discours ?.....	190
3 Vers une définition discursive de la relation intersociétale.....	195
3.1 Une formule minimale : acteurs, procès, effets.....	195
3.2 Temporalité(s).....	196

3.3 Un cadre dynamique.....	197
3.4 Appui sur une définition discursive de la « frontière ».....	198
4 Les acteurs sociétaux.....	201
4.1 Les participants de la relation intersociétale : le Même, l'Autre et les Autres.	201
4.2 Structures relationnelles entre les acteurs.....	202
4.3 Désignants identitaires : la catégorisation linguistique des acteurs.....	204
5 Le processus relationnel intersociétal.....	208
5.1 La représentation d'actions.....	209
5.2 La sémantique des types de procès.....	210
5.3 Types de procès et types de relations intersociétales.....	213
6 Mobilisation de la notion de représentation discursive.....	215
7 Typologie textuelle du manuel de langue étrangère et seconde.....	219
7.1 Contextualiser les représentations.....	219
7.2 Les types de textes du manuel.....	221
8 Conclusion.....	227
Corpus de manuels de FLE/S et contextes socioéducatifs.....	231
1 Des pays marqués par l'interculturalisation.....	232
1.1 Histoires relationnelles et contextes éducatifs.....	233
2 Différents statuts du français enseigné.....	245
3 Des situations éditoriales variées.....	245
4 Présentation du corpus de manuels.....	246
4.1 Des manuels pour le collège.....	246
4.2 Distribution des manuels par pays.....	247
4.3 Codage des références.....	249
ANALYSE DU CORPUS	
Les sociétés dans l'entre-deux : représentations discursives de l'interculturalisation.....	251

1	Place des relations interculturelles dans les types de textes des manuels.....	252
1.1	Une place marginale.....	252
1.2	Une répartition asymétrique entre les corpus et entre les niveaux.....	253
1.3	Les titres des textes : une occultation de la dimension relationnelle des sociétés	257
2	Types d'échanges et domaines de l'interculturalité.....	259
2.1	Des interculturalités plus matérielles que mentales.....	259
2.2	Situation temporelle des relations intersociétales : passé du Même, actualité des Autres.....	262
3	Les acteurs de la relation intersociétale : entre catégorisations et décatégorisations	263
3.1	Une interculturalité éloignée de la relation entre le Même et l'Autre français	263
3.2	La désignation des acteurs : peut-on catégoriser l'hétérogénéité ?	265
3.3	Un mode de catégorisation complexe : les figures de l'Occident.....	277
4	Processus actantiels : l'interculturalité entre dynamisme et staticité.....	296
4.1	Une diversité statique : la « représentation d'un état du monde ».....	300
4.2	Une diversité dynamique : la transformation des acteurs entre humanisation et déshumanisation.....	312
4.3	Représenter le rapport de force ? Assimilations et résistances culturelles.....	329
4.4	Synthèse sur la sémantique des procès.....	341
5	En guise de bilan : les sociétés dans l'entre-deux.....	342
5.1	Modes de distinction d'une partie du référent.....	344
5.2	Temporalité : aspects d'achèvement ou d'inachèvement.....	346
6	Valorisations et dévalorisations : une distribution des rôles dans la relation intersociétale.....	347
6.1	Prêter, inventer : des rôles valorisants.....	348
6.2	Emprunter : un rôle dévalorisant ?.....	358
6.3	Remarques sur la forme du récit : les problèmes de la mise en discours de l'origine.....	361
7	Une mise en œuvre didactique minimale des savoirs intersociétaux.....	364
7.1	Rechercher la prédication de résultat de la relation.....	365
7.2	Appuyer les effets idéologiques de valorisation/ dévalorisation.....	366

8 Conclusion.....	367
9 Contrepoint : le silence sur les conditions de l'interculturalisation.....	370
Relations conflictuelles : le discours scolaire entre violence et unité nationale.....	373
1 Présence des relations conflictuelles dans les trois corpus : une répartition inégale.....	376
1.1 Manuels marocains : une représentation du conflit importante et diversifiée.....	376
1.2 Manuels libanais : un propos centré sur l'histoire du Même.....	378
1.3 Manuels grecs : des conflits envisagés dans le proche et dans le lointain.....	379
2 Nommer le conflit : masquer les belligérants, occulter la violence ?.....	379
3 Désignation des acteurs-belligérants : masquages et fluctuations catégorielles....	382
3.1 Les conflits extérieurs au Même et à l'Autre français : un marquage ethnonymique.....	384
3.2 Les conflits coloniaux impliquant le Même : masquages de l'ancien colonisateur.....	384
3.3 Les conflits dans l'histoire ancienne du Même : une mise en frontières fluctuante.....	391
3.4 La guerre civile du Même : peut-on nommer l'ennemi intérieur ?.....	396
4 Processus actantiels de la relation conflictuelle : le problème de la violence du Même.....	403
4.1 Structures d'actance : légitimer la violence du Même, délégitimer celle des Autres.....	403
4.2 Agressions et affrontements : exprimer ou atténuer l'antagonisme.....	405
4.3 Destructures : prendre la place de la victime.....	409
4.4 Colonisations : être le colonisé plutôt que le colon.....	410
4.5 Invasions : venir plutôt qu'envahir.....	414
4.6 Synthèse des rôles actantiels, des processus et des configurations par corpus.....	416
4.7 Des frontières plus ou moins poreuses.....	420
5 Explicitation ou euphémisation de la relation agonistique.....	420
5.1 Conflits éloignés de l'espace-temps du Même : la violence sans détours.....	421

5.2 Euphémisation de la violence agonistique : de la légitimation des causes nationales à la porosité des frontières	427
5.3 De la difficulté à représenter l'hétérogénéité du Même.....	437
6 Mise en œuvre didactique de la conflictualité : épopée du Même, pathos de l'Autre	463
6.1 Commémorer la nation : les figures de l'apprenant-patriote.....	463
6.2 Universaliser la souffrance des victimes étrangères : vers une « internationale adolescente ».....	469
7 Conclusion.....	473

Entre émigration et immigration : le difficile positionnement du discours scolaire477

1 La migration comme relation intersociétale.....	480
1.1 Qu'est-ce que la migration ? Qu'est-ce qu'un migrant ?.....	480
2 Maroc, Liban, Grèce : des pays d'émigration et d'immigration.....	485
2.1 La migration marocaine entre réalités et représentations.....	485
2.2 Liban : une émigration ancienne, qui s'accroît avec la guerre civile.....	493
2.3 La Grèce, de l'émigration à l'immigration.....	497
3 La migration, un sujet malaisé pour les manuels ?.....	504
3.1 Des risques de dévalorisation du Même et de l'Autre.....	504
3.2 Difficultés à identifier la migration dans les manuels.....	505
4 Note sur les déplacements humains étudiés dans les chapitres 1 et 2.....	506
5 Les désignations des migrants et de la migration : du collectif à l'individuel.....	509
5.1 La famille lexicale de migrer : une production de sens contrastée.....	509
5.2 Migrations collectives : une vision communautariste de la diaspora.....	518
5.3 Personnages individuels	525
6 Les prédications d'être, de processus et d'action : vivre, s'installer, travailler, étudier	535
6.1 Dire ou taire le déplacement.....	535
6.2 L'installation durable : des motivations pas toujours exprimées.....	538
6.3 Travailler : des professions plus ou moins valorisées, et valorisantes.....	540

6.4 Étudier : le gage d'une migration réussie ?.....	541
7 Les espaces de la migration : un enjeu de la (non) représentation du rapport de force.....	542
7.1 Manuels libanais : le silence sur les « espaces qui fâchent ».....	543
7.2 Manuels marocains : masquage ou inversion du rapport de force.....	547
7.3 Manuels grecs : des émigrants prestigieux, des immigrants sans visage.....	550
8 Les rapports du migrant à ses sociétés d'origine et d'accueil.....	557
8.1 Liens à la société d'accueil : bonheur des personnages fabriqués, malheur des personnes réelles.....	557
8.2 Liens à la société d'origine : attachement aux racines et retour des « cerveaux »	558
8.3 Le rapport du migrant à ses langues.....	562
9 Dispositifs énonciatifs des textes : un désinvestissement du je du migrant.....	564
9.1 Ne donner la parole au migrant qu'à certaines conditions.....	564
9.2 Activités didactiques : absence d'incarnation du je migrant.....	565
10 Conclusion.....	570
Conclusion générale.....	573
Bibliographie.....	581
1 Références scientifiques.....	581
2 Sitographie.....	601
3 Corpus de manuels.....	602
3.1 Liban.....	602
3.2 Grèce.....	602
3.3 Maroc.....	603
Index des auteurs.....	605
Table des matières.....	609

Table des annexes

TOME II

1 Manuels grecs.....	5
1.1 Manuels pour l'enseignement public.....	7
1.2 Manuels pour l'enseignement privé.....	21
2 Manuels libanais.....	87
2.1 Manuels pour l'enseignement public (édition CRDP).....	89
2.2 Manuels pour l'enseignement privé (édition Librairie Antoine).....	135
3 Manuels marocains.....	163

Introduction générale

Si l'on en croit les titres d'un certain nombre d'ouvrages parus ces toutes dernières années, il semblerait que la didactique interculturelle se trouve actuellement en difficulté. Une *Critique de l'interculturel* est parue en 2005 sous la plume du sociologue Jacques Demorgon, suivie, en 2010, de plusieurs publications dans le champ de la didactique des langues : citons parmi elles un ouvrage coordonné par Philippe Blanchet et Daniel Coste intitulé *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, un autre ouvrage coordonné par Nicole Thésée, *Les faces cachées de l'interculturel*, et un article de Fred Dervin : « Pour faire face à la crise de l'interculturel ».

À en croire ces chercheurs, l'interculturel se trouverait actuellement dans une « mauvaise passe » ; cette situation est tour à tour attribuée à de mauvaises pratiques d'enseignement, à des compréhensions erronées des théorisations didactiques, et à un manque de clarté dans le discours des chercheurs eux-mêmes. Chacune de ces hypothèses contient vraisemblablement une part de vérité. Et s'il existait une forme de malentendu, un hiatus essentiel entre théories de l'interculturel et classe de langue-culture étrangère ou seconde ?

Ces trente dernières années, les méthodologies d'enseignement de la culture ont été marquées par l'avènement et la généralisation de l'interculturel, qui a fait figure de révolution copernicienne par rapport à l'enseignement de civilisation qui prévalait jusque là – un enseignement qui n'était d'ailleurs que peu théorisé. Alors que naguère la culture (ou la civilisation) était conçue comme un « objet » qu'il fallait définir sous la forme de contenus enseignables, stables et objectivables, elle est progressivement devenue une notion problématique pour les chercheurs, qui tentent parfois de s'en défaire ; même si dans les années 1980-1990, l'on parvenait encore à distinguer différentes formes de « culture » (la distinction se faisait habituellement entre la culture « cultivée » des usages patrimoniaux et la culture « quotidienne » des us et coutumes), depuis quelques années il devient tout à fait difficile d'employer ce terme. L'on parle d'« essentialisme culturel », de « culturalisme », de

discours identitaire, et d'une nécessaire « déconstruction » des concepts de culture et d'identité. Ces derniers sont tenus responsables de perceptions faussées des sociétés humaines, de leurs échanges et de leurs productions. L'on dénonce les perceptions monolithiques des « cultures », ainsi que les discours homogénéisants qui les instituent comme telles. L'on invite au contraire à considérer la culture comme un ensemble complexe aux contours fuyants, et l'on met la « diversité culturelle » à l'honneur : pluralité, hétérogénéité, complexité, telles sont désormais les approches retenues pour concevoir la vie culturelle des sociétés. Si l'on admet encore que la culture s'observe au travers d'un ensemble de pratiques et de productions matérielles et symboliques rapportable à un groupe humain constitué, il semblerait que l'on renonce progressivement aux compréhensions collectives de la culture pour se tourner vers les « cultures individuelles », les vécus singuliers et les négociations intersubjectives dans des interactions situées. De nouveaux termes émergent, comme celui d'« approche diversitaire », ou celui de « didactique de la pluralité linguistique et culturelle », tandis que les propositions didactiques prennent de plus en plus en compte l'individu (au *Portfolio européen des langues* ont fait suite de nombreux travaux sur la biographie langagière ou sur le récit de vie). La diversité devient celle de chaque personne.

Dans cette radicalisation subjectiviste de l'interculturel, quelques didacticiens en appellent même à un « changement de paradigme ». Dans ces conditions, l'« inter-culturel » ne peut que s'interroger sur ses propres fondements, puisqu'il contient dans sa dénomination un terme qu'il ne parvient plus vraiment à définir.

La « crise » que l'interculturel vit aujourd'hui résulte-t-elle finalement d'une insatisfaction à propos de son concept fondateur, ou de sa difficulté à informer les pratiques de classe, à pénétrer dans le champ de ces pratiques ? Malgré les avancées théoriques, nombreux sont ceux qui constatent en effet que l'enseignement du culturel dans les classes de langue n'a que très peu évolué. Une forme d'inertie pédagogique semble rendre impossible, dans la plupart des contextes scolaires, la mise en œuvre de la didactique interculturelle, et de ses prolongements pluralistes ou diversitaires. Tandis que les manuels scolaires et les pratiques des enseignants continuent de définir des contenus et des objets d'enseignement, l'interculturel progresse plus que jamais dans la déconstruction de tout objet, de tout contenu stabilisé. Le malentendu qui règne entre l'interculturel et la classe de langue semble bien profond.

Qui dit « crise » dit « critique ». Et toute critique est en principe une occasion d'avancer et de dépasser des obstacles. Et si les dernières remises en question de l'interculturel fournissaient la matière d'une nouvelle réflexion à propos de l'enseignement de la ou des culture(s) en classe de langue ? Peut-on trouver, dans les insatisfactions contemporaines, de quoi modifier notre point sur les « objets » à enseigner ?

La présente thèse se veut une réflexion sur ces questions, et sur la possibilité de réduire l'écart entre théories et pratiques. Si la didactique actuelle est à la recherche d'un nouveau paradigme et de nouveaux concepts, il importe de définir précisément lesquels ; et si elle s'oriente vers le « diversitaire », alors il s'agit de cerner ce qui est entendu par « diversité », et par les termes qui lui sont associés.

Notre travail se veut un traçage de perspectives en ce sens : des perspectives pour une didactique prenant en compte la diversité culturelle. Il nous importe donc d'explorer avec soin les discours de recherche les plus récents, afin de voir quels sont exactement les concepts qu'ils mobilisent, et si des traits définitoires s'en dégagent.

La notion de *diversité* en particulier, ne s'avère pas d'un maniement aisé. Définie comme pluralité, elle s'impose dans le nombre, dans le pluriel, dans le multiple. Elle déconstruit l'unité, la fragmente. L'image de la mosaïque, ou du *patchwork*, s'imposent. Décloisonnant le tout, elle en fait une pluralité de parties, et, comme dans la mosaïque, en cloisonne les morceaux. Ce qui était *un* devient pluriel et bigarré, et chaque partie peut revendiquer sa part de reconnaissance et de spécificité. Ceci est le modèle du multiculturalisme, projet politique qui vise à favoriser la coexistence de communautés séparées. Des voix s'élèvent alors pour dénoncer ce qui apparaît comme un essentialisme démultiplié, un foisonnement d'homogénéités, des « cultures » ou « sous-cultures » renvoyant à des communautés dont on ignore les échanges, et les évolutions dynamiques.

À la diversité « statique » et « cloisonnée », fait pendant la diversité « dynamique », celle des relations entre groupes et entre individus. La culture apparaît alors comme un complexe relationnel, dont le mouvement n'est jamais arrêté ; elle finit par s'envisager davantage comme « société » que comme « culture », c'est-à-dire comme groupe aux interactions complexes, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'elle-même. La culture est alors conçue comme le produit des rencontres, des ajustements, des influences et des inspirations mutuelles. Elle ne se définit plus comme une essence, mais comme une interaction, avec la création perpétuelle de nouveaux objets. Une interaction qui suppose de multiples formes de communication.

Le regard sur les sociétés change alors. Plutôt que des « cultures », l'on envisage des relations intersociétales ; si la culture existe encore, elle possède désormais des frontières poreuses ; et si tant est qu'elle possède des frontières, celles-ci paraissent finalement plus symboliques que réelles, et plus instituées que naturelles. L'on parle d'« interculturalité » plutôt que d'« interculturel », et l'on opte pour des marques de dynamisme plutôt que pour des marques de stabilité.

Notre thèse tentera de suivre les linéaments de ces définitions du divers, et sera conduite, au gré des élaborations conceptuelles, à en appeler à d'autres champs que celui de sa spécialité. La didactique interculturelle s'est toujours plus ou moins référée à l'anthropologie pour tenter de définir son objet. Cette référence s'est opérée de façon hétérogène, selon les affinités de pensée des didacticiens avec tel ou tel courant de cette discipline. Nous tâcherons donc de clarifier cette présence anthropologique dans les discours didactiques, et de faire le tri dans les concepts mobilisés, afin d'évaluer leur pertinence. Nous nous proposons de mobiliser la discipline anthropologique dans une optique nouvelle, non pour cerner *ce qu'est une culture*, mais plutôt pour cerner *comment les sociétés*, par leurs relations mutuelles, *font culture*. Ceci dans le but de préciser les concepts que l'interculturel entend aujourd'hui didactiser.

Cependant, il ne faut pas oublier que cette réflexion part du projet de réconcilier, ou du moins de réduire, si possible, l'écart entre théories et pratiques de l'enseignement culturel. Nous fonderons donc notre réflexion sur un objet qui se trouve précisément au cœur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage : le manuel scolaire. Bien que celui-ci n'ait pas bonne presse en didactique interculturelle, il reste présent dans presque toutes les classes, et passe dans toutes les mains. L'on peut même dire que l'enseignement de la culture repose en grande partie sur lui. Rares sont finalement les enseignants de langue qui disposent d'une formation rigoureuse dans le domaine culturel, ou qui bénéficient d'une expérience conséquente de la culture qu'ils enseignent. Le manuel constitue donc pour eux une référence incontournable.

Les didacticiens de l'interculturel ont pourtant largement décrié cet outil. Nationaliste, idéologique, essentialisant, réducteur, stéréotypant, le manuel serait la voix condescendante d'une nation s'érigeant sur le dénigrement des autres. Le manuel semble par essence inapte à enseigner d'autres choses que des contenus de civilisation plus ou moins patrimoniale, enrobés d'un fourmillement de détails ponctionnés dans « la vie quotidienne » de l'étranger.

Bien entendu, cela n'est pas faux. Mais faut-il pour autant abandonner le manuel, un vecteur de savoirs présent dans toutes les classes ?

Le soupçon de l'interculturel porte précisément sur la nature de ce que le manuel transmet : des savoirs. Alors que l'interculturel insiste pour didactiser des savoir-faire communicatifs, et des savoir-être exprimant des valeurs morales (respect, tolérance, empathie, décentrement, relativisation...), le manuel s'entête à transmettre des savoirs, c'est-à-dire des contenus de pensée stabilisés, faciles à stocker et à ressaisir en mémoire, et surtout facilement évaluables. Là où la didactique abandonne peu à peu les savoirs pour se concentrer sur les comportements et l'éthique, le manuel résiste avec toute l'inertie de la tradition. Que faire dans ces conditions ?

Il nous a semblé intéressant de revisiter le manuel, cet objet pourtant cent fois vu et revu, à l'aune des bouleversements de la didactique contemporaine. Que serait une approche diversitaire dans un manuel de langue ? Que produirait la rencontre entre transmission de savoirs et diversité culturelle ? Peut-il exister des « savoirs diversitaires » ? Serait-il possible, par une didactisation de la diversité, de réduire l'essentialisme des descriptions culturelles des manuels, et de transmettre des savoirs moins réducteurs sur l'altérité ?

Nous tâcherons de fournir des éléments de réponse à ces questions, par l'étude d'un corpus de vingt-et-un manuels de français en usage dans trois pays de l'espace méditerranéen : la Grèce, le Liban et le Maroc. En effet, plutôt que d'énoncer des directions didactiques *in abstracto*, il nous a semblé qu'il fallait se confronter pleinement à la matière discursive du manuel. C'est dans les tours et les détours de ce discours que nous espérons trouver des réponses à la question suivante, qui résume notre problématique de recherche : En quoi le discours des manuels nous permet-il d'appréhender les possibilités et les difficultés d'une didactisation de savoirs diversitaires ?

Nous nous efforcerons de conduire cette étude selon une méthodologie spécifiquement élaborée pour notre objet. Nous tâcherons ainsi de savoir s'il existe une place, dans le discours du manuel, pour les relations entre sociétés, pour les interactions et les interculturations, pour les échanges producteurs de nouvelles formes culturelles. Si une telle place existe, il nous importera de caractériser du mieux possible les modalités de mise en discours de ces échanges, afin d'examiner non seulement les effets de sens véhiculés, mais aussi les différentes conditions d'énonciation à propos de ces objets. En effet, l'étude des discours fait non seulement apparaître des effets de sens qui renvoient à des représentations cognitives socialement partagées, mais elle nous révèle également les contraintes et les libertés des énonciateurs. Dans le cadre d'un discours institutionnel tel que le manuel, la prise en compte

de ces libertés, mais surtout de ces contraintes, nous paraît incontournable si l'on prétend faire évoluer les descriptions scolaires du culturel.

Ce faisant, nous espérons faire émerger des éléments de caractérisation du genre *manuel de langue étrangère et seconde*, des caractérisations à rapporter aux « cultures discursives et éducatives » des différents contextes que nous étudierons. Notre analyse ne sera cependant pas uniquement linguistique, elle s'attachera aussi à identifier les différentes mises en œuvre didactiques de notre objet, à travers les activités didactiques présentes dans le manuel. Nous tâcherons de comprendre quelle(s) construction(s) du destinataire-apprenant ces activités visent, et plus largement, quel(s) projet(s) de socialisation elles dessinent pour lui.

Le corpus que nous avons choisi est représentatif de notre problématique à plus d'un titre : les pays que nous avons nommés appartiennent tous à une région, la Méditerranée, qui est emblématique des échanges interculturels, depuis le plus lointain passé. Zone d'installation et de circulation des hommes à travers les âges, elle est fréquemment désignée par toutes les métaphores du « brassage » et de la mixité, en même temps que de l'invention culturelle. Chacun de ces pays entretient un rapport particulier à la diversité (interne et externe), de par sa propre histoire ; une histoire éminemment relationnelle, qui a donné lieu à des mixités sociales et linguistiques de toutes sortes. Il nous semblera donc particulièrement intéressant de voir comment les institutions éducatives de ces pays envisagent la relation humaine et le divers.

La didactique de la culture nous semble finalement se trouver à un carrefour, où s'entrecroisent diverses voix, divers concepts, et où diverses inspirations scientifiques se manifestent. À la recherche de nouveaux objets, elle est à la recherche de sa propre évolution. Cette évolution se fera-t-elle avec, ou sans les manuels scolaires ? La présente étude se donne pour tâche de tracer quelques perspectives de réponse, avec l'ambition d'inclure les manuels dans le mouvement.

Manuels de langue et enseignement (inter)culturel : les lieux d'un malentendu

L'enseignement de la culture en classe de langue étrangère ou seconde n'est pas chose aisée. Tout d'abord, cet objet n'est pas prioritaire dans la démarche d'enseignement, car la priorité est généralement donnée à l'enseignement linguistique. Ensuite, les évolutions méthodologiques depuis les années 1980, avec la didactique interculturelle, ont modifié les modèles traditionnels d'enseignement culturel, lesquels reposaient en grande partie sur l'usage du manuel scolaire. Aujourd'hui, le manuel est toujours utilisé, mais la didactique interculturelle a assez largement déserté la réflexion à son sujet, ce qui place la classe de langue-culture dans une contradiction : comment utiliser un matériel qui n'est plus légitimé dans les discours de recherche ? Le champ de l'interculturel semble cependant connaître aujourd'hui une remise en question de ses concepts fondamentaux. Y aurait-il, dans les renouvellements qu'il vise, matière à réamorcer une réflexion sur l'enseignement culturel/interculturel dans les manuels ? C'est à cette question que nous allons essayer de répondre.

Nous présenterons d'abord les évolutions récentes de l'enseignement culturel, afin de situer la problématique des manuels scolaires dans ce champ. Nous essaierons ensuite de connaître les raisons du décalage entre théories didactiques et pratique de classe/ usage des manuels, avant d'exposer ce qui constitue selon nous une pierre d'achoppement de la didactique interculturelle : la question des savoirs (ou connaissances) culturels/ interculturels.

Mais avant d'entrer dans le vif de notre sujet, nous souhaiterions placer quelques éléments définitoires du manuel en tant que genre de discours, et en tant que forme sociale répondant à des sphères d'usages et de représentations spécifiques.

1 Préambule – Éléments constitutifs du genre *manuel de langue étrangère ou seconde*

« La production du discours, oral comme écrit, est structurée par les genres du discours. (...) Prendre la parole, c'est non seulement le faire dans telle ou telle langue, mais également dans tel ou tel genre, qui impose ses contraintes comme la langue impose les siennes (...) » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.129).

Contrainte exercée sur le discours, le genre permet en même temps d'« articuler des formes linguistiques à des fonctionnements sociaux. » (Branca-Rosoff 2002, p.282). Prendre en compte les caractéristiques génériques et textuelles du manuel est inévitable si l'on prétend cerner sa production de sens, et relier les représentations et effets de sens étudiés aux contraintes énonciatives propres à ce discours.

Nous ne prétendons pas ici fournir une réflexion exhaustive sur le « genre *manuel de LE/S* ». Tout d'abord celle-ci n'a pas, à notre connaissance, été formalisée ; un grand nombre de chercheurs s'est intéressé à cet objet, mais la réflexion générique reste encore relativement fragmentaire. Ensuite, seuls certains axes ont été jugés pertinents pour notre propre analyse ; et ils correspondent souvent autant à des lieux de questionnement qu'à des savoirs stabilisés.

Le manuel est marqué, selon Lebrun 1993, d'une hétérogénéité à tous les niveaux, que ce soit en termes de dispositif éditorial ou de règles d'écriture. Concevoir un manuel relève d'une activité très complexe, dont nous ne mentionnerons que les principaux aspects. Guy Capelle résume ses enjeux dans un article où le manuel porte le nom de « méthode » et se définit comme « un genre de texte particulier conditionné par une série de variables : qui écrit, pour qui, sur quoi, pourquoi, comment. En d'autres termes, l'auteur, le destinataire, le contenu, l'intention et la manière sont des variables interdépendantes dont le maniement plus ou moins élaboré contribue à sa création et son efficacité, notion capitale pour les méthodes. » (Capelle 1997, p.26).

Cependant plusieurs points de vue sont possibles sur l'objet-manuel, ce qui est pour Choppin la raison de la rareté de travaux de fond sur la question : « sous une apparente banalité, le manuel est un produit complexe qui se prête à des approches multiples et ordinairement dissociées : l'enseignant y voit surtout un outil pédagogique, l'homme politique un vecteur d'idéologie, le parent d'élève une charge financière, le sociologue un certain reflet de la société... » (Choppin 1992, p.4).

1.1 Un discours de scolarisation

La vocation la plus évidente du manuel est de faire faire des apprentissages. En effet, parmi ses différentes fonctions, « la principale d'entre elles est de présenter sous une forme condensée, des connaissances et des activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par l'élève ; cela le distingue d'autres ouvrages scientifiques n'ayant pas ce souci pédagogique. » (Verdelhan-Bourgade 2002, p.37). Transmettant les savoirs jugés utiles par l'école, il est « un vecteur important de la scolarisation », comme « intégration de l'enfant dans le monde scolaire ». Il est à la fois « reflet du discours de l'école comme institution et discours spécifique à l'objet-manuel » (*ibid.*, p.37-38).

1.2 Un discours institutionnel

Le manuel est en même temps un discours institutionnel. D'une manière générale, « (...) l'analyse de discours semble inséparable de la notion d'institution. (...) les notions centrales et fondatrices de *positionnement* ou de *place d'énonciation* restent étroitement articulées à une référence aux institutions de production et de diffusion du discours. » (Oger 2005, p.113). L'institution peut se définir comme « tout dispositif qui délimite l'exercice de la fonction énonciative, le statut des énonciateurs comme celui des destinataires, les types de contenus que l'on peut et doit dire, les circonstances d'énonciation légitimes pour un tel questionnement » (Maingueneau 1991, cité dans Oger 2005, p.113). Ainsi, « au sens large, le discours institutionnel (institutionnalisé et institutionnalisant) peut comprendre l'ensemble des discours que l'on peut considérer à des degrés divers comme des discours "autorisés" dans un milieu donné, sans référence nécessaire à l'État (...). Par conséquent, *institution* peut en venir à désigner l'ensemble des contraintes qui pèse sur l'exercice de la fonction énonciative ». (Oger et Ollivier-Yaniv 2003, p.128).

Mais l'on peut entendre le discours institutionnel dans un sens plus strict, à savoir « le discours produit officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État, qu'il soit fonctionnaire ou représentant politique. » (*ibid.*, p.127). Ceci est souvent le cas pour les manuels, notamment pour ceux que nous étudions, car ils sont la plupart du temps écrits par des membres du ministère de l'Éducation (inspecteurs d'enseignement, conseillers pédagogiques ou enseignants). Le degré d'institutionnalisation du manuel peut sembler moindre dans les cas où le manuel relève d'une édition privée, et non de l'État. Cependant, dans les manuels de notre corpus, les manuels

d'édition privée font l'objet d'une procédure d'agrément, qui les soumet à la validation d'un comité représentant le ministère de tutelle.

Les manuels scolaires sont des discours institutionnels signés par des auteurs (du moins c'est le cas dans notre corpus), mais où l'effacement de l'énonciateur est constitutif (absence de « je »). Ce qui, selon les interprétations, peut conduire à les concevoir soit comme des discours sans sujet, la voix d'une idéologie sans visage, soit comme des discours polyphoniques (écrits par des équipes d'auteurs) dont l'énonciation est presque impossible à attribuer à des individus. L'analyste peut alors opter soit pour une figure théorique d'énonciateur-auteur unique, soit pour une responsabilité collective et diluée... Nous n'entrerons pas dans ce vaste débat, nous nous contenterons de voir ce que les positionnements énonciatifs relevés dans les manuels manifestent dans le cadre d'une énonciation située, et forcément autorisée, qui contribue à reconduire les pratiques tout en les transformant.

« Le discours pédagogique est le plus idéologique de tous les discours. » (Reboul 1984, p.9). Le même auteur ajoute que l'éducation « ne peut pas ne pas être idéologique. Son discours véhicule nécessairement des projets, des buts, des valeurs qui ne seront jamais objectifs et qui seront toujours en conflit avec d'autres. Et je n'imagine pas qu'il puisse en être autrement. Un discours pédagogique sans idéologie serait un discours vide. » (*ibid.*, p.165).

Bien entendu, en tant qu'énonciation légitime, le manuel est fréquemment vu comme vecteur d'idéologies. D'une part il peut l'être au titre de n'importe quel discours institutionnel, et d'autre part il est particulièrement sensible à la question de la légitimité des savoirs sur le monde, puisqu'il est en même temps un vecteur de ce savoir. En effet, le soubassement idéologique ou axiologique (dans le sens d'une transmission de valeurs morales et comportementales) du manuel n'est ni séparable des savoirs qu'il transmet, ni de leur mise en mots. Beacco et Moirand résument bien ce fait lorsqu'ils définissent les discours didactiques :

« Idéologies, opinions, représentations sociales, schématisations comme objets sémiotiques sont ainsi devenues autant de formes de ces "contenus" discursifs que l'analyse entend mettre en évidence. Doxa, sans aucun doute, mais aussi épistémè puisque la transmission du savoir, qu'il soit ou non transposé par rapport à une formulation tenue pour originelle, implique le montage discursif de ses propres objets cognitifs qui ne pré-existent pas au discours nécessairement sous leur forme définitive. » (Beacco et Moirand 1995, p.45).

Savoirs et opinions ne sont pas dissociables dans les manuels, et c'est précisément ce qui fait leur force idéologique de « discours de vérité » :

« les manuels, forme intermédiaire de transmission entre enseignant et apprenant, peuvent donner un éclairage pertinent sur les savoirs qu'une société juge utiles de transmettre, mais aussi sur les idées, les préjugés, les représentations véhiculées par cette société et sous-jacentes aux

choix des connaissances transmises. (...) Une société qui bâtit ses propres manuels y insuffle en effet ses valeurs traditionnelles (...) autant que ses savoirs. » (Verdelhan-Bourgade et al. 2007, p.7).

Et « l'enseignement d'une langue n'est pas seulement de l'ordre du linguistique : y interviennent des facteurs culturels et politiques. » (*ibid.*, p.8). Dans cette perspective, les manuels ne sont pas « de simples reflets des relations entre États, des perceptions de l'histoire, la leur ou celle des autres, à un moment donné. Ils aident aussi à construire la nation, ou du moins, une certaine idée de celle-ci. » (*ibid.*).

Le manuel joue bien sûr un rôle fondamental dans la perpétuation de l'imaginaire qu'une société se donne d'elle-même ; l'école vise à transmettre la représentation d'une continuité dans le temps du « moi collectif imaginaire » que représente la nation, garante d'une cohésion entre les citoyens. Cependant il remplit ce rôle tout en positionnant son discours par rapport aux contraintes socio-politiques du moment, pour continuer de viser un état idéal de socialité qui suggère des réactions (cognitives ou comportementales) à ceux qu'elle éduque.

« Le manuel est le reflet de la société, ou plutôt de ce que les contemporains voudraient qu'elle soit. Il est donc investi d'une fonction, celle de véhiculer des valeurs qui, suivant les lieux et les époques, peuvent considérablement varier. » (Choppin 1992, p.163).

Il est ainsi marqué d'« une impossible neutralité » (*ibid.*, p.164). Indépendamment des contraintes inhérentes au genre, il est « le principal vecteur des valeurs que transmet l'institution scolaire : le choix de la langue (...) et du style (...), la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances, obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites. » (*ibid.*). Le manuel est donc un vecteur complexe de socialisation. Il se présente « comme un condensé de la société qui le produit ; il est donc historiquement et géographiquement déterminé ». Tout en étant un support des connaissances scolaires, « le manuel est le miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même ; c'est donc un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé. » En cela « le manuel est révélateur, par ce qu'il dit autant que par ce qu'il tait, de l'état des connaissances d'une époque ainsi que des principaux aspects et stéréotypes d'une société. ». Finalement, comme tous les médias largement diffusés, « le manuel participe étroitement du processus de socialisation, d'acculturation, voire, sous des régimes totalitaires, d'endoctrinement du jeune public auquel il s'adresse. » (*ibid.*, p.19-20). Nous pouvons donc considérer que les différents types de relations représentées pourront servir de modèles sociétaux à l'apprenant, de modèles de socialisation. Le manuel s'inscrit en même temps dans un double mouvement de stabilisation et d'évolution, caractéristique de tout discours idéologique. Fruit d'une énonciation légitime, il est en même temps le facteur d'une

production d'un « *ethos* légitime » (Oger 2005, p.122). Ainsi, le manuel est avant tout une « médiation » : « Le manuel construit, dans un cadre institutionnel, un rapport entre un sujet scolaire et un savoir. Il est essentiellement médiateur entre ces deux instances. » (Demougin 1998, p.55).

1.3 Le manuel comme médiation

Cette médiation se fait de façon complexe, toute transposition didactique de savoirs savants aux savoirs scolaires passant par le crible des valeurs éducatives nationales :

« Lieu de construction d'un "rapport à", le manuel échappe pour une part à son projet didactique affiché et met en jeu des valeurs sociales et culturelles. Comprendre le discours du manuel, c'est, à côté de la nécessaire identification de ses choix scientifiques et didactiques, être en mesure de saisir son fonctionnement médiateur et de déterminer quelles valeurs il peut produire. » (*ibid.*, p.3).

En cela le manuel est vecteur de socialisation, puisqu'il transmet des valeurs morales et comportementales à l'élève. Les manuels de LE/S ont une vocation de socialisation particulière du fait de la représentation d'Autres dans son discours, comme l'a bien exprimé Geneviève Zarate :

« les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. Leur intérêt est d'autant plus grand que cette relation est exacerbée, les manuels offrant sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans cette société de façon elliptique et disséminée. » (Zarate 1993, p.11)

« Les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques. (...) Ils sont de véritables objets d'histoire, témoignant des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et de l'état des relations entre des parties du monde tel qu'il fut vulgarisé. » (*ibid.*, p.25)

Identifier les relations qui se construisent autour du manuel revient à se poser la question suivante : « quels sujets, quels savoirs, pour quelles pratiques ? (...) le manuel est considéré comme une manifestation de l'Institution, une instance discursive, partie d'une formation discursive. » (Demougin 1998, p.56). Ce qui implique de poser le problème de sa fabrication, qui résulte toujours d'un compromis entre des instances multiples :

« le discours du manuel est un compromis assumé par un énonciateur principal (les concepteurs, eux-mêmes membres de l'Institution), entre les nécessités du marché (quantité de textes, droits d'auteurs, illustrations, mise en page...), les travaux de recherche (choix de théories, d'approches, de notions...) et les exigences explicites de l'Institution (programmes, listes de textes...). En fonction de ces paramètres, le manuel assigne au sujet scolaire une place dans l'Institution (des fonctions, une activité, des savoirs à acquérir, un rôle à tenir, des postures) ». (*ibid.*)

C'est dans ces conditions complexes que le manuel « construit le sujet scolaire, fonde pour une part l'identité de l'élève », sachant que les co-énonciateurs sont divers, « ses

destinataires étant l'élève lui-même (interpellation du sujet dans une logique en miroir), les professeurs (fabrication d'une représentation idéale de l'élève), éventuellement les parents (image de leur enfant comme élève). » (*ibid.*). Le manuel se présente donc comme un objet textuel fortement polyphonique, dans son énonciation comme dans sa co-énonciation.

1.4 Un objet fortement polyphonique

Le manuel est au carrefour d'une énonciation complexe ; il fait entendre aussi bien les valeurs éducatives de la nation que les choix des divers concepteurs.

Les phénomènes d'interdiscursivité sont par conséquent multiples, le discours du manuel entrant en résonance avec des textes institutionnels notamment, comme les programmes officiels d'enseignement, mais aussi, plus largement avec l'ensemble des sphères de discours de la société. Le manuel doit en principe refléter les directives officielles, et doit sélectionner, parmi les discours sociaux, ceux qu'il relaiera et confortera, et ceux contre lesquels il s'inscrira. Sur cette question, le rôle et la responsabilité de l'auteur de manuel sont controversés. Certains le considèrent comme tout puissant, d'autres ne lui concèdent qu'une faible part de responsabilité dans le contenu du manuel. Intervient notamment le rôle joué par la maison d'édition et les nécessités du marché telles qu'elles apparaissent à l'éditeur. Pour Capelle, l'auteur possède une grande marge de manœuvre : « Selon la formation et l'expérience de l'auteur, selon son appréhension des variables de la situation, selon ses axes de recherche du moment, de multiples orientations peuvent être données à l'écriture. » (Capelle 1997, p.27). Pour Zarate au contraire, l'auteur de manuel est « au mieux co-responsable de son contenu » :

« Dans la réalisation de son ouvrage, sa responsabilité est engagée pour une part moins importante qu'il n'y paraît. Un auteur de manuel scolaire n'est pas auteur au même titre qu'un romancier. Il n'est que l'un des acteurs engagés dans la conception et la fabrication d'un outil d'enseignement : responsable éditorial, concepteur graphique, maquettiste, personne chargée des recherches iconographiques (...) imposent la logique de leur profession, parfois aux dépens des intentions initiales de l'auteur. Ce n'est pas lui qui coordonne l'action de ces co-intervenants, tout au plus peut-il suggérer, proposer, selon la reconnaissance professionnelle que lui accorde son éditeur. (...) » (Zarate 1993, p.45)

Zarate insiste sur l'aspect éditorial et commercial de la conception du livre : « les stratégies de diffusion et de vente entrent en jeu dès la conception du manuel », ainsi que sur le rôle des « conseillers pédagogiques » des maisons d'édition : « Leurs représentations du marché scolaire et de la demande des enseignants, recueillies de façon empirique au cours de leurs tournées sur le terrain, seront décisives » (*ibid.*). Ce qui a des implications parfois problématiques pour la mise en œuvre d'options didactiques :

« De ce fonctionnement, une règle commerciale se dégage : plus un matériel d'enseignement est innovant, moins il a de chances de bénéficier d'une grande diffusion. La motivation des élèves, la réponse précise qu'un matériel peut apporter à une situation de formation particulière, l'évolution méthodologique, arguments promotionnels toujours évoqués pour déclencher une commande, n'interviennent qu'après la prise en compte de ces contraintes économiques et commerciales. » (*ibid.*, p.46)

Il ne nous appartient pas de trancher la question de la responsabilité de l'auteur dans la présente étude, nous nous contentons de la soulever.

Par ailleurs, en tant que discours de transmission des connaissances, le manuel est un « discours second », c'est-à-dire qu'il entretient un rapport privilégié aux discours premiers, qui sont les discours scientifiques de référence de sa discipline (Beacco et Moirand 1995, p.33). À propos de la notion de didacticité, ces auteurs écrivent :

« Les discours didactiques (globalement les discours d'enseignement) relèvent en tout cas des discours seconds dont ils constituent un sous-ensemble, en tant que reformulations des discours-sources d'une discipline particulière vers des publics moins savants. Mais, à la différence de la vulgarisation scientifique, ils s'adressent à des destinataires bien définis (par niveau, par année...) se formant précisément à cette discipline ; ils sont fortement contraints par le cadre institutionnel dans lequel ils s'insèrent et ils sont énoncés par des auteurs du domaine, dont les places sont clairement établies, voire hiérarchisées. » (*ibid.*, p.39-40).

La didacticité se définit ainsi par une situation de communication particulière :

« A côté des discours de recherche dont la fonction vise à faire avancer l'état des connaissances du domaine, ils cherchent plutôt à faire avancer l'état des connaissances chez l'autre, à l'intérieur d'une situation ritualisée, régie par un contrat préalable tacitement accepté par les interlocuteurs. Ainsi, une situation de communication didactique s'analyse au travers des contraintes et des hiérarchies, des normes et des routines qui la caractérisent, et repose sur une visée qui se doit d'aller au-delà de la transmission de connaissances, jusqu'à l'appropriation par le destinataire des savoirs et savoir-faire transmis (« je vous dis cela pour que vous le sachiez » ou « je vous dis cela pour que vous le fassiez ») et, plus encore, jusqu'à l'évaluation, généralement quantifiée, de ce qui a été appris. » (*ibid.*).

La co-énonciation est également complexe, puisque, comme nous l'avons vu, le manuel adresse son discours aux apprenants, aux enseignants, et même parfois aux familles. Des co-énonciateurs en partie imaginarisés, que le concepteur se représente, ce qui fait que le manuel résulte aussi d'un compromis entre des représentations de la « réalité » (des apprenants, de leurs besoins, du type de société auquel on veut les préparer) et des figures idéalisées (d'apprenants, de sociétés, d'institution scolaire) qui reflètent les horizons du projet éducatif. Le manuel est donc un compromis entre une perception de la réalité et un projet de société.

La structure même du livre convoque l'intertextualité, puisqu'en plus des textes fabriqués par les auteurs, on trouve un grand nombre de textes dits « authentiques », et qui sont autant de mises en scène de paroles autres ; même s'il est parfois difficile d'en retrouver

la source, lorsque celle-ci est indiquée de façon lacunaire (textes signés par des initiales, par un nom d'auteur sans nom d'œuvre ou le contraire, par des indications énigmatiques comme « Document Web », etc¹.), ces textes invitent autant de « voix » extérieures dans l'énonciation du manuel.

1.5 Un discours didactique

Le manuel est finalement, dans ses multiples aspects, un discours didactique. « Il est légitime de parler du "discours" du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes, très disparates certes, mais dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage. » (Cordier-Gauthier 2002, p.26). À la fois « discours second », informé par la situation scolaire et la facilitation de la démarche d'apprentissage, il est aussi pétri des enjeux moraux et idéologiques de son temps. En tant que genre discursif particulier, la structure du manuel de LE/S montre, sous une grande hétérogénéité de surface, des constantes textuelles. Sa configuration énonciative particulière le rend propice à l'énoncé de valeurs nationales, et à une construction de la nation qui passe par celle d'un sujet-apprenant. Le tissu de relations – ou de médiations – qu'il crée est multiple : relations au savoir, à l'enseignement/ apprentissage, à l'institution scolaire, mais aussi à l'ensemble du vivre en société. Discours culturel, discours anthropologique et discours éducatif, le manuel de langue se situe pour nous à un point-charnière de la réflexion sur la socialisation. Il nous renseigne sur la façon dont la transmission du savoir est conçue à une époque et dans un lieu donné : « L'analyse des *vecteurs de savoirs* que sont les discours, les textes, les manuels nous informe sur les conceptions plurielles de la transmission des savoirs. » (Chiss et Cicurel 2005, p.9). En cela, les manuels sont de véritables objets anthropologiques, qui permettent d'appréhender des *cultures éducatives* : « Les manuels qui constituent et réfractent tout à la fois les cultures éducatives permettent un accès aux variables anthropologiques dont on ne soupçonne pas toujours l'amplitude. » (Chiss et Cicurel 2005, p.7). Pour Von Münchow 2005, « les différences de culture (didactique aussi bien qu' "anthropologique" au sens large) auxquelles on s'intéresse semblent se manifester tout particulièrement dans les textes, dans la présentation de ces derniers et dans les activités auxquelles ils donnent lieu (...) » (Von Münchow 2005, p.137).

1 Ces exemples ont été trouvés dans notre propre corpus.

1.6 Contrepoint

Notre étude laissera de côté tout un pan de la vie du manuel, celui qui se situe en aval de sa conception : son utilisation. Il s'agit là d'un continent de la réflexion didactique, tant le manuel se prête – lorsqu'il s'y prête – à des utilisations diversifiées.

Pour Bucheton, l'enseignant est particulièrement attaché à sa liberté pédagogique, ce qui induit une grande liberté dans l'utilisation du manuel : « le manuel ne doit pas venir perturber son projet en imposant sa propre démarche. (...) le manuel est indispensable quand on débute, mais l'objectif du bon maître, c'est, normalement, d'éliminer le manuel des sources de son savoir et de ses pratiques. » (Bucheton 1999, p.23). Il doit donc être le « mauvais outil idéal », qui fournit des savoirs stabilisés et fiables, en même temps qu'une démarche pédagogique lâche.

2 Évolutions de la didactique de l'enseignement culturel

Si l'on observe l'évolution de la didactique de langues-cultures, ainsi que la situation actuelle de l'enseignement culturel, l'on s'aperçoit qu'il subsiste, malgré les nombreuses démarches proposées, des lieux de difficulté, des situations didactiques bloquées. Ces lieux de difficulté tiennent selon nous à une forme de décalage, de hiatus entre les méthodologies élaborées par les didacticiens et celles qui sont effectivement appliquées par les enseignants de langue. Ce décalage est particulièrement visible entre les préconisations de la didactique interculturelle et les pratiques de classe centrées sur l'usage des manuels de langue. Nous allons tâcher de comprendre de quoi résulte cette situation.

Afin de situer la problématique des manuels de langue par rapport à celle de l'enseignement de ce que Beacco 2000 appelle « les dimensions culturelles des enseignements de langue », et que nous appellerons plus simplement « didactique de la culture » par commodité, nous commencerons par retracer rapidement l'évolution des méthodologies d'enseignement de l'objet « culture ».

2.1 De la « perspective objet » à la « perspective sujet »

Pour Christian Puren, la didactique des langues-cultures² connaît une évolution susceptible d'être pensée en termes de rapports entre « sujet » et « objet ». La DDLC serait

2 Désormais DDLC.

ainsi passée d'une centration sur l'objet (langue, culture ou méthodologie constituée) à une centration sur le sujet (apprenant), « évolution vraisemblablement impulsée par la montée des valeurs individualistes dans la société contemporaine. » (Puren 1998, p.9). Les modèles de description de la langue et de la culture auraient ainsi connu des évolutions parallèles, selon quatre périodes (*ibid.*, p.18) :

- la linguistique structurale (la langue comme système)/ l'anthropologie structurale (la culture comme système) ;
- la linguistique contrastive (système de la L1 vs système de la L2)/ l'analyse contrastive (système de la C1 vs système de la C2³) ;
- la linguistique de l'énonciation (« le locuteur natif ou l'apprenant dans la langue »)/ la C2 « présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques) » ;
- l'interlangue (la « langue de l'apprenant »)/ l'interculturel.

Puren n'inclut pas ici l'enseignement de la civilisation antérieur aux années 1970, lequel reposait sur l'enseignement de la littérature et des « monuments de la tradition », objectifs que De Carlo résume ainsi :

« Dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l'essence même de la langue et de la culture françaises. (...) Lorsque la langue et la culture françaises étaient enseignées pour leur excellence, il s'agissait de faire connaître ces monuments de la tradition, les institutions, les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires (...). Les contenus culturels décrivent les institutions françaises et les objets du quotidiens présentés dans les textes choisis (le métro, l'Opéra, un grand magasin, l'Académie française, la Bourse...) pour préparer les étudiants à aborder des extraits littéraires (...) » (De Carlo 1998, p.25-28)

De la culture définie comme objet à enseigner, l'on serait progressivement passé à la culture comme agie et vécue par des sujets.

2.1.1 La culture comme objet et la « perspective enseignement »

Jusqu'au début des années 1970, l'enseignement de langue-culture est conçu, sur le modèle linguistique, selon une « perspective objet ». Partant des conclusions dressées à l'issue du Symposium de Santiago du Chili sur l'enseignement de la civilisation française (16-28 juillet 1970), Puren remarque que le problème des didacticiens est avant tout celui de « la définition et de la description de l'objet culture. » (*ibid.*, p.19). La culture se conçoit comme un tout supposé cohérent, et spécifique à chaque communauté. Cette définition se double d'une « perspective enseignement », qui vise à transmettre une « connaissance globale » et

3 De même que pour L1 (langue 1) et L2 (langue 2), Puren parle de culture 1 et de culture 2.

« juste » de la culture. Ce qui implique la possibilité de l'erreur dans le domaine de l'apprentissage culturel : « la civilisation étant essentiellement conçue comme un objet de connaissance, l'erreur en culture est considérée comme une erreur d'interprétation (et non de représentation) causée par un manque d'information (et non par une attitude ou des valeurs différentes de celles de la culture étrangère) » (*ibid.*, p.20). La culture étrangère est donc conçue comme un ensemble d'informations à transmettre, et doit pour cela être objectivée sous la forme de contenus de nature informationnelle.

Cependant, « le problème auquel se heurte à l'époque cette approche est bien entendu celui de l'absence d'une description de l'objet culture aussi complète et fiable que celle que les linguistes prétendent donner de l'objet langue. » (*ibid.*, p.21). La complexité de l'objet culture ne permet pas d'établir une progression d'apprentissage semblable à celle de l'objet langue, ce qui conduit les didacticiens à des prises de position opposées : soit une recherche de cohérence entre les deux progressions, ce qui suppose le choix de documents fabriqués pour enseigner la culture, soit la prise en compte de la complexité du culturel et la recherche de cohérences à la fois plus partielles et plus diversifiées. Cette dernière approche déplace « la construction de la cohérence depuis l'enseignant jusqu'à l'apprenant, elle amorce le passage d'une perspective objet d'enseignement – où celui-ci est transmis d'emblée par l'enseignant et le matériel didactique avec une cohérence pré-construite – à une perspective sujet apprenant – où c'est celui-ci qui (re)construit lui-même la cohérence de l'objet perçu. » (*ibid.*, p.22).

2.1.2 Vers la « perspective sujet » : émergence de l'interculturel

C'est ainsi qu'apparaît, dans les années 1980, la problématique de l'interculturel⁴ en FLE, qui « passe progressivement d'une perspective objet à une perspective sujet, en parallèle avec la montée en puissance de la "centration sur l'apprenant" à l'intérieur de l'approche communicative. » (*ibid.*). Il n'est plus déterminant d'identifier un « objet culture » fait de contenus stables et connaissables. La mise de l'apprenant au centre du processus pédagogique conduit à une prise en compte des dynamiques subjectives à l'œuvre dans la rencontre interculturelle, à savoir l'actualisation de perceptions de l'étranger, de représentations sociales et de stéréotypes. Ceux-ci ne peuvent être appréhendés qu'à travers le discours des sujets, qui devient le point focal des nouvelles approches de la culture.

4 Dans les pages qui vont suivre, nous emploierons le terme d'interculturel pour référer à ce que l'on trouve nommé « démarche », « approche(s) » ou « didactique » interculturelle/ de l'interculturel. Ces termes étant employés concurremment dans les discours de recherche, sans qu'il soit possible d'identifier des différences nettes et stabilisées de conceptualisation méthodologique, les emplois que nous serons amenée à en faire seront synonymiques.

Pour Blanchet et Coste 2010, la réflexion sur l'interculturalité a d'abord couvert un empan très large, issu d'un point de vue anthropologique et sociopsychologique, puis a connu un ancrage dans le champ éducatif, et enfin un ancrage plus spécifique dans la didactique des langues, grâce aux travaux de Geneviève Zarate et de Michael Byram. Le croisement de la notion de compétence de communication avec les recherches sur les interactions verbales a ensuite centré la problématique interculturelle sur une approche à la fois pragmatique et interactionniste, visant l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. L'intérêt pour l'interculturel « trouve ses origines dans des problématiques culturelles et sociales précises, en particulier en Europe, celle des migrations de populations extra-communautaires, des politiques d'immigration et d'intégration de ces groupes humains (travailleurs immigrés, enfants de migrants) et, plus largement, celles de sociétés "nationales" se découvrant, mondialisation et construction européenne aidant, fondamentalement pluriculturelles. » (Beacco 2000, p.121). C'est donc dans ce contexte favorable à la rencontre de l'altérité que se développent les propositions de l'éducation interculturelle, dont les premiers objectifs seront de répondre aux comportements hostiles à l'altérité et au pluriculturalisme :

« Des réactions de rejet se sont manifestées à l'égard de ces populations à la langue et aux usages différents et, de cette résurgence du sentiment identitaire se nourrissent nombre de mouvements politiques professant ouvertement l'intolérance et la discrimination ; d'où la nécessité accrue de redonner à l'éducation un rôle crucial dans la lutte contre de telles attitudes qui ont conduit naguère l'Europe à l'implosion. » (*ibid.*).

Parmi les représentations de communautés étrangères, certaines sont des stéréotypes, « perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres », qui constituent une « forme non problématique de la connaissance » (*ibid.*). « L'étranger est un des objets qui donne le plus fréquemment matière à stéréotypes et, à ce titre, sa connaissance doit se construire sur une remise en cause de ces perceptions schématiques réductrices » afin d'éviter la violence dérivée de l'essentialisme identitaire. Les travaux du Conseil de l'Europe, œuvrant pour la « diffusion de l'interculturalisme » s'inscriront dans cette visée par la « recherche de traductions concrètes de celui-ci dans les systèmes éducatifs ». (*ibid.*).

2.1.3 Trois étapes de la didactique interculturelle : une prise en compte progressive du sujet

La formalisation de l'interculturel en une méthodologie s'est opérée par étapes, des étapes qui manifestent une hésitation entre « perspective objet » et « perspective sujet », avant une radicalisation de la centration sur le sujet.

Une première version de l'interculturel défend cependant encore les approches « objectivantes », tout en prenant en compte la production de représentations entre sujets observateurs et sujets observés. L'ambiguïté de la position de Porcher, en 1986, est assez révélatrice de cette hésitation ; d'un côté la culture se présente comme un donné objectivable : « une pratique culturelle, pour être maîtrisée, doit être objectivée. Elle est, toujours, objectivable, c'est-à-dire descriptible en termes rationnels, par un discours réglé et démonstratif. Dans cette mesure elle ne saurait se confondre avec la simple impression (ou opinion) que le sujet en a (sujet-acteur ou sujet-observateur) » (Porcher 1986, p.28-29). De l'autre, il ne faut pas verser dans « la tentation positiviste, réductionniste, qui consiste à penser qu'une culture n'est rien d'autre que l'ensemble des traces "objectivées" que l'on a construites sur elle pour la lire. » (*ibid.*).

La contradiction se résout dans la prise en compte et la didactisation des stéréotypes, que Puren relie à la prégnance de la sociologie critique française, incarnée par Pierre Bourdieu. « Au-delà des sujets apprenants, ce sont en réalité deux objets cultures qui s'opposent (avec leurs dimensions psychologiques), et c'est le jeu de ces deux objets cultures qui est censé donner prise à un processus organisé d'enseignement » ; ainsi, « si la subjectivité des sujets est prise en compte, elle n'en est pas moins considérée comme étroitement déterminée *a priori* par leur culture d'appartenance » (*ibid.*). Les cultures sont appréhendées comme des « tout » objectivables et possédant une influence décisive sur les sujets.

Une deuxième version de l'interculturel s'oriente davantage vers le contact entre sujet et objet, et moins vers leur opposition. Sous l'influence des travaux d'Abdallah-Preteuille, le point de vue didactique se déplace plus radicalement vers le sujet, et vers son activité de conceptualisation de l'objet culture. Dans ces termes, la culture ne relève plus d'une approche objectivante, car elle ne peut être réduite à des réalités observables. Elle est posée comme nécessairement plurielle, car sa réalité subjective en fait un concept variable et instable. L'objectif n'est plus alors l'acquisition de connaissances objectives par l'apprenant, mais « la formation par l'apprenant lui-même de sa propre subjectivité ». (Puren 1998, p.24). Ainsi ne s'agit-il plus de rectifier les stéréotypes de l'apprenant par rapport à des réalités, mais de faire

évoluer cet apprenant vers la construction de sa propre subjectivité ; « la subjectivité de l'élève est considérée plus comme personnelle que comme représentative de sa culture d'appartenance », et « les effets de cette subjectivité sont considérés comme relevant moins de l'enseignement que d'une démarche d'apprentissage individuelle. » (*ibid.*, p.25). La didactique interculturelle s'oriente donc vers une « perspective apprentissage ».

La troisième version de l'interculturel radicalise encore cette position, et affirme que l'individu n'est pas réductible à sa culture d'appartenance, ce qui implique qu'il ne peut y avoir de connaissance objective de l'Autre ; la « connaissance » ne peut reposer que sur des représentations subjectives, d'autant plus que l'Autre est, lui aussi, désormais considéré comme un sujet et non plus comme un objet. Le rapport interculturel devient alors rapport intersubjectif, et co-construction de représentations croisées. La découverte interculturelle ne peut alors que relever de l'expérience du sujet apprenant, face à d'autres sujets. Les sujets ne sont plus conçus comme agis par la culture, mais comme des acteurs qui instrumentalisent les signes culturels selon leurs propres stratégies de communication ; la culture n'est plus une sorte d'extérieur métaphysique, mais devient une pragmatique communicative. Ce passage épistémologique est bien exprimé par Martine Abdallah-Preteceille « Entre la culture comme ontologie et la culture comme pragmatique, il existe une passerelle qui peut être travaillée par la didactique des langues et des cultures. » (Abdallah-Preteceille 1986, citée par Puren 1998, p.26). Ainsi la culture change-t-elle complètement de conception : elle n'est plus appréhendée comme un ensemble de caractéristiques stables, objectivables, mais comme un complexe de représentations actualisées dans la réciprocité des discours. En tant que telle, elle n'a plus de « contenu », mais se présente sous la forme de signes que les individus utilisent et instrumentalisent selon les enjeux de la communication.

On note ainsi une prise en compte croissante du sujet dans la didactique de la culture, à propos duquel progresse une conscience de la complexité (chaque sujet est multiple et irréductible à des interprétations stabilisées) et de la diversité. Une évolution qui ne se retrouvera pourtant pas dans les principaux supports d'enseignement de la culture en classe : les manuels de langue.

2.2 Évolution des manuels de langue : l'apport des sciences sociales

Comme nous l'avons vu, les premières approches didactiques de l'« objet culture-civilisation » (Beacco 2000) sont centrées sur la transmission d'informations, qui deviennent

des savoirs dans la constitution de la compétence de l'apprenant. Elles se situent dans une « perspective enseignement », selon Puren 1998. Les savoirs qu'elles transmettent évoluent cependant avec les méthodologies : il s'agit d'abord de savoirs sur les grandes œuvres et les grands personnages de la civilisation avec la méthodologie traditionnelle (culture dite « cultivée »), puis de savoirs sur la culture plus quotidienne (dite parfois « anthropologique »), c'est-à-dire les praxis sociales et les us et coutumes, avec les méthodologies audio-visuelles à partir des années 1960. Cette « culture quotidienne » se retrouvera aussi dans les approches communicatives, mais didactisée d'une tout autre manière, avec la prise en compte des usages communicationnels et parfois des représentations socioculturelles.

Pour Beacco, les évolutions de la réflexion théorique en didactique sont marquées par la « prise en compte progressive de la réflexion anthropologique et sociologique » :

« Cette implication croissante des sciences sociales concerne aussi bien les démarches de construction de la connaissance des sociétés et les concepts qui la rendent possible que les analyses concrètes menées dans ce cadre. De la sorte, on a vu émerger d'autres éclairages de la notion de culture, non plus réduite comme antérieurement à quelques formes de la culture cultivée, d'autres conceptions des relations entre cultures mises en contact, d'autres descriptions des sociétés (...). » (Beacco 2000, p.32)

Les conceptions de la culture évoluent donc, grâce aux discours de référence des différentes sciences sociales (sociologie et anthropologie culturelle notamment), vers une plus grande prise en compte de la nature des relations entre « cultures », et des modalités de leurs contacts. Car, comme toute évolution épistémologique en interculturel, celle-ci requiert de nouvelles « descriptions des sociétés ». L'implication de plus en plus grande des sciences sociales dans la détermination des contenus à enseigner permet de « faire découvrir une société autre dans ses aspects multiples : économiques, démographique, politiques, régionaux. » (*ibid.*, p.38). Les contenus relatifs à la « vie quotidienne » sont plus présents, à travers des mises en situation de l'apprenant en situation de « survie » dans la culture étrangère, et à travers l'emploi de documents authentiques. Ces savoirs utilisent les sciences humaines comme discours scientifiques de référence, avec l'emploi, dans les manuels, de données permettant de caractériser globalement une formation sociale : caractéristiques démographiques et indicateurs économiques ou sociaux notamment. C'est donc une approche macrosociétale et objectivante qui est privilégiée, par rapport à une approche plus subjectivante qui prendrait en compte les représentations sociales.

Les contenus culturels ont donc progressé vers une plus grande diversification, grâce aux documents authentiques notamment. L'image des cultures est moins figée, et plus orientée vers l'événementiel, l'actualité, et même les problèmes de société.

Cependant, l'apport des sciences humaines ne s'avère pas suffisant pour mettre en œuvre une véritable didactique interculturelle, car l'enseignement reste centré sur l'apport d'informations sur la culture étrangère, donc sur une « perspective objet » et « enseignement ». L'information culturelle se présente de surcroît comme « un ensemble disparate mais stable de connaissances qui n'ont pas de statut clairement défini, à l'intersection qu'elles sont de trop de domaines scientifiques » (*ibid.*, p.109), ce qui ne facilite pas son exposition. L'impossibilité de prévoir les savoirs qui seront utiles à l'apprenant en situation de communication interculturelle complique encore la tâche. « L'utilité de connaissances puisées dans un répertoire encyclopédique sans fond est rarement définissable en soi ; tout au plus pourrait-elle le devenir si elle pouvait être établie en fonction de situations de communication, de rencontres, de détails de l'environnement faisant difficulté. Mais cela est-il prévisible ? » (*ibid.*, p.108). Cette difficulté conduit à privilégier certaines formes d'informations culturelles : d'un côté « des connaissances ponctuelles mais concrètes », « peu économiques cependant, car elles sont peu démultiplicatrices », et de l'autre, des généralités, « compactes et mémorisables, rassurantes », qui, elles, tendent à « écraser toutes les différences internes à une société au profit de considérations majoritaires : elles assument ainsi un statut discursif proche du stéréotype. Pour permettre d'expliquer, avec les moyens linguistiques disponibles (si l'on emploie la langue cible) et pour faire mémoriser des informations peu complexes, l'on homogénéise la matière culturelle. » (*ibid.*).

L'on voit donc se dessiner un hiatus entre manuels et didactique interculturelle, qui ne fera que s'agrandir au fur et à mesure que progressera la « perspective sujet », et que la « perspective objet » se maintiendra dans les manuels.

2.3 Le devenir des savoirs en didactique interculturelle : vers les savoir-faire et les savoir-être

Les approches méthodologiques ultérieures, marquées par l'avènement de l'interculturel et du paradigme communicatif marqueront une évolution importante dans les compétences visées, puisqu'elles mettront l'accent sur les modalités du déroulement de l'échange communicatif, c'est-à-dire sur la « capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les

mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel. » (*ibid.*). C'est dans cette optique que sont mises en place des activités de « décentration » et de relativisation des représentations culturelles propres aux locuteurs : « La notion de prise de conscience est très importante en didactique interculturelle, c'est le premier pas vers la décentration, vers une relativisation des éléments avec lesquels nous sommes en contact. » (Auger 2007, p.209). Ce que l'on peut noter à travers cette évolution, c'est un déplacement de l'intérêt didactique de la question des savoirs vers celle des savoir-faire communicatifs et des savoir-être, comme le montre la précision d'Auger 2007. En résumé,

« Démarche de prise de conscience, la pédagogie interculturelle vise à agir sur des attitudes peu contrôlées et sur des représentations, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même. En ce sens, elle intervient dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler la psychologie sociale : la relation à une culture autre est reconnue comme étant de nature cognitive et affective et une éducation de ce type cherche à conduire des représentations premières à des représentations "travaillées", toujours affectivisées, mais qui sont passées par l'observation, l'objectivation et la prise de conscience. Le produit d'un tel parcours n'est pas nécessairement une modification substantielle des représentations initiales, mais cette mise à distance de soi vise à créer une sensibilisation qui assure au moins un cadre à la confrontation argumentée avec l'autre, au-delà des pulsions pures et simples. » (Beacco 2000, p.123)

Puren 2013 distinguera également des conceptualisations plus récentes, à savoir la compétence co-culturelle (« capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun »), et la compétence pluriculturelle (« capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle ») dont nous reparlerons. La gestion de l'interaction interculturelle, en termes de savoir-faire interactionnels et d'attitudes, est également prégnante dans les deux modèles.

Soulignons le déplacement significatif qu'opère l'interculturel dans les finalités éducatives ; l'enseignement culturel porte désormais « bien moins sur les caractéristiques de la langue cible, telle que pratiquée et lue par des natifs, que sur les stratégies qu'un étranger met ou peut mettre en œuvre pour gérer des discrédances entre ses propres normes d'action et d'interprétation et celles (éventuellement multiples et hétérogènes) qui prévalent dans le contexte et la communauté qu'il découvre. » (Coste 1994, p.127). De la connaissance de l'Autre, le point de vue se déplace vers l'interprétation et vers les stratégies communicatives. Les savoirs ne sont donc pas placés au premier plan dans l'enseignement/ apprentissage, par rapport aux autres types de compétences, comme les savoir-faire ou les savoir-être. Dans cette perspective, la culture n'est plus abordée sous la forme de contenus informationnels, mais

sous la forme de discours dont il s'agit de mettre au jour les représentations et les modalités d'énonciation. Ce qui ne sera pas sans poser quelques difficultés concernant les manuels de langue, qui sont essentiellement, dans la plupart des contextes éducatifs, des vecteurs de savoirs...

2.4 La dialectique du Même et de l'Autre au fondement des approches interculturelles

Ce déplacement d'intérêt des connaissances culturelles vers les fonctionnements de la communication a pour fondement théorique ce qui s'est appelé, à la suite de travaux comme ceux d'Abdallah-Preteceille, la « dialectique du Même et de l'Autre », à savoir la définition réciproque de soi et de l'altérité par la systématisation des ressemblances et – surtout – des différences. Cette dialectique est reconnue dans les différentes sciences sociales, mais s'origine dans le constat, fait en 1966 par Émile Benveniste, de l'interdéfinition réciproque des sujets dans leurs interactions. Loin de se présenter comme une donnée stable et objectivable, l'« identité » de chacun est construite et paradoxale :

« Une constante se manifeste à travers toutes les approches : le caractère "paradoxal" de l'identité. (...) cette identité est construite par la confrontation du même et de l'autre, de la similitude et de l'altérité. (...) Le *soi* ne s'appréhende qu'à partir de l'autre (que soi). Cette structuration par l'altérité est, bien sûr, au cœur de l'interaction verbale, là où *le je institue le tu*, et réciproquement. » (Ferréol et Jucquois 2004, p.155).

Or ces mêmes auteurs soulignent que « le fait de s'identifier par une telle appartenance est plus vif en situation d'interculturalité, précisément parce que la rencontre de la différence et de la similarité conjointes est un facteur clé de l'identification, et qu'elle peut produire, selon les conditions, un renforcement d'un sentiment d'appartenance "déjà là" et/ou un développement puissant d'un sentiment d'appartenance "nouvelle". » (*ibid.*, p.23). Conception qui va à l'encontre de toute stabilisation de savoirs positifs sur une culture : « nous nous identifions moins par rapport à la positivité d'une communauté d'appartenance ou d'une culture que par rapport aux communautés et aux cultures avec lesquelles nous sommes en relation. » (Bayart 1996, p.100-101). C'est la relation d'identification réciproque qui est première, non les contenus ou traits de la culture ; ceux-ci, loin d'être objectifs, ne résultent que d'une activité subjective d'interprétation.

Ce mouvement dialectique, co-construction « constitutive des représentations de soi et de l'altérité », est également appelé « dialectique identitaire », « dialectique de différenciation/identification », ou encore « principe de co-construction des identités du *même* et de l'*autre* » par Auger 2007. Ce fonctionnement repérable dans tout discours revient à dire que « représenter l'*autre*, c'est déjà donner une représentation de *soi* » (Auger 2001, p.192), et que

« le *nous-mêmes* n'existe finalement que pour s'opposer à *eux-autres*. » (Auger 2007, p.132). Ceci implique que les relations entre le pays où sont enseignés la langue et le pays de la culture cible sont désormais importantes à prendre en compte dans l'acte éducatif :

« Les relations déjà instaurées entre la culture cible et la culture des apprenants sont déterminantes dans la constitution de leurs attitudes et de leurs représentations à l'égard des pays autres. Elles constituent donc un élément décisif pour tout choix programmatique. Il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et de les aborder en tant que telles avec les apprenants, puisqu'elles sont comme réactivées dans l'espace de la classe de langue. » (Beacco 2000, p.52)

C'est une prise en compte radicale des contextes des actions didactiques qui se trouve ainsi préconisée en didactique interculturelle. Il importe en particulier de considérer que les contextes relationnels tendus ont des effets sur les discours ; par exemple, « les retombées passionnelles de la colonisation ou d'une occupation étrangère (...) peuvent déclencher des effets de contrepoids nationaliste dans les rapports entre pays désormais indépendants et les anciennes puissances coloniales ou occupantes et entraîner un déni historique de cette culture étrangère. » (Zarate 2003, p.107). Cette conception des contextes éducatifs comme des situations d'énonciation de positionnements identitaires permettent de comprendre la survivance de phénomènes d'essentialisation identitaire, car en matière d'ethnocentrisme, « des dérives insidieuses sont encore possibles, surtout dans les situations post-coloniales où la langue de l'ex-envahisseur est demeurée largement utilisée ou enseignée. » (Beacco 2000, p.37).

La relation dialectique du Même et de l'Autre, « souvent conflictuelle, est nécessaire au positionnement identitaire de chaque groupe » (Auger 2007, p.23) ; elle sera repérable dans la configuration énonciative spécifique du manuel de langue étrangère, comme nous le verrons. La DDLC marque par cette prise en compte un tournant décisif vers la linguistique de l'énonciation et la pragmatique communicationnelle, ainsi que vers la psychologie sociale.

De ce fait, le matériel pédagogique, support de savoirs, n'est plus au centre de la méthodologie ; conformément à la définition de l'interculturel que donne Puren 2013, l'intérêt du didacticien se reporte sur la « capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques ». L'on peut alors s'interroger sur le rapport entre de telles situations et l'espace de la classe. Celui-ci est appelé à devenir un espace d'échanges :

« L'essentiel n'est pas dans les scénarios pédagogiques qui sont proposés, mais bien dans la tournure concrète que prendra la communication en classe (de langue ?) et ses résonances sur ceux qui y ont participé. On y sensibilise à la reconnaissance de ses propres attitudes et de celles

des autres à propos des langues et des dialectes, à l'identification des malentendus culturels, à l'analyse des représentations nationales diffusées par les manuels de langues, à celle des symboles nationaux, des relations bilatérales... » (Beacco 2000, p.123).

Dans le cadre de cette démarche, l'interaction en classe devient un lieu décisif pour l'observation du jeu des représentations et pour la mise en œuvre d'une didactique attentive à leur co-construction. L'essentiel réside dans le questionnement et la discussion entre apprenants et avec l'enseignant, à partir d'expériences personnelles ou de documents déclencheurs. La priorité est donnée à « la construction d'un espace de réflexion et de parole, de manière à faire émerger verbalement les réactions multiples suscitées par des contacts vécus avec l'altérité et les processus inconscients de socialisation. » (*ibid.*).

Cependant la mise en œuvre effective de telles démarches semble se heurter à des difficultés. La difficulté centrale de la démarche interculturelle ne réside pas dans sa conceptualisation théorique, mais dans sa mise en œuvre effective. Même si l'on doit à la réflexion sur l'interculturel la mise en place, dans les enseignements langagiers, d'activités tournées vers l'identification et la relativisation des stéréotypes culturels des apprenants, l'on s'aperçoit que « la prise en compte des relations interculturelles en classe bute sur l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement transmissible capable de tirer parti de leur richesse éducative et qui soit considérée par les enseignants comme relevant de leur compétence disciplinaire. » (*ibid.*). Nous allons tâcher de comprendre pourquoi, malgré tout l'intérêt de ces théorisations, « cette ouverture de l'enseignement des langues à des préoccupations d'ordre déontologique » peine à être traduite en « démarches d'enseignement compatibles avec les représentations encore dominantes des formations en langue, et tout particulièrement avec les démarches reconnues comme relevant de la culture-civilisation. » (*ibid.*).

Il semblerait qu'il existe une incompatibilité fondamentale entre les principes de la didactique interculturelle et la réalité des pratiques de classe. En cela, l'évolution d'une perspective objet à une perspective sujet, ainsi que toutes les propositions méthodologiques qui ont eu l'ambition de renouveler les approches de la culture sont des théorisations didactiques qui, malgré leur intérêt, ne représentent qu'assez peu la façon dont la culture est réellement enseignée. Nous allons tâcher de préciser les lieux de conflit entre les deux perspectives.

3 Démarche interculturelle et pratiques de classe : un hiatus irréductible ?

Parmi les pratiques de classe, il en est un certain nombre qui font obstacle à la mise en œuvre de la didactique interculturelle. Les difficultés semblent de deux ordres : certaines sont inhérentes aux modalités générales de définition et de didactisation de la culture en classe de langue, d'autres tiennent plus spécifiquement au manuel de langue et à la nature du discours du manuel : un discours centré sur la transmission de savoirs, et un mode d'énonciation propice à l'essentialisme culturel et à l'expression de valeurs nationales.

3.1 Les difficultés de l'enseignement de la culture en classe de langue

Beacco constate, dans la plupart des situations éducatives, la même inertie méthodologique, qu'il nomme « méthodologie ordinaire » de l'enseignement culturel ; celle-ci reproduit en tous lieux les mêmes caractéristiques, en particulier dans les manuels : « si l'on accepte l'idée que les démarches d'enseignement, telles qu'elles se pratiquent au quotidien, sont adaptées à chaque situation éducative, il devrait s'ensuivre que ces choix circonstanciés produisent un éventail de démarches extrêmement diversifiées. À en juger par les manuels produits, force est de constater, au contraire, une grande uniformité. » (*ibid.*, p.73). Il semblerait que « classe et manuel imposent des contraintes de temps et d'espace qui, à leur tour, imposent des choix dont la configuration globale devrait pouvoir être contrôlée. La construction de l'objet culture-civilisation est bien plus problématique que celle de l'objet-langue (...) » (*ibid.*, p.66). Pour Zarate également, « dans la classe de langue, la compétence culturelle relève de démarches spécifiques d'enseignement qui ne peuvent être confondues avec l'apprentissage de la langue. » (Zarate 1993, p.72).

Tout d'abord, la dimension culturelle occupe une place particulière par rapport aux enseignements linguistiques. Elle relève d'un traitement pédagogique particulier : « sa définition même en tant qu'objet d'enseignement, sa présence dans la classe comme objet médiatisé par des discours, les enjeux et les positions personnelles des acteurs de la relation pédagogique configurent ce territoire de l'intervention didactique autrement que pour les enseignements de langue au sens strict et de manière spécifique par rapport à une situation éducative. » (*ibid.*, p.68). Comme nous l'avons vu plus haut, la question de l'objectivation de contenus culturels à enseigner pose problème, et la culture comme objet d'enseignement

présente des particularités par rapport à l'« objet langue ». En dépit du lien indissoluble qui unit langue et culture dans l'enseignement/ apprentissage, il existe une dissymétrie fondamentale quant à leur présence dans la classe de langue.

Cette dissymétrie tient notamment à la marginalité de l'enseignement culturel par rapport à l'enseignement linguistique, considéré comme prioritaire par l'institution et par les enseignants, et à la différence de nature qui existe entre l'« objet culture » et l'« objet langue ».

3.1.1 Une indifférenciation entre enseignement culturel et enseignement linguistique

En classe de langue, l'essentiel de l'effort d'enseignement porte sur la langue : la civilisation constitue le plus souvent « une annexe, sympathique et ludique, occasion ou prétexte pour pratiquer la langue » (*ibid.*, p.65). Il en résulte qu'une place marginale est accordée à l'enseignement culturel. Dans les enseignements pour débutants en particulier, la culture n'a tendance à émerger que de façon incidente, à propos de difficultés de compréhension qui ne sont pas radicalement distinguées de difficultés strictement linguistiques.

« Telle est la forme d'existence la plus commune du culturel dans la classe de langue, où il est l'auxiliaire de la connaissance de la langue. Ces formes erratiques d'apparition et d'élucidation assimilent le culturel à un inventaire constitué de notes infra-paginales où sont stockées les connaissances précises nécessaires à l'interprétation des aspérités culturelles que présentent les supports destinés aux enseignements linguistiques. (...) La culture-civilisation se donne à lire sous une forme cognitive et discursive de type dictionnaire (...). » (*ibid.*, p.65)

La priorité accordée à l'enseignement linguistique conduit à une indifférenciation entre langue et culture dans la présentation des contenus d'enseignement. Le manuel en particulier est, comme le manuel de grammaire étudié par Maingueneau, « simultanément et indissolublement manuel de grammaire et discours sur le monde. Ce type de manuels suppose une démarche unique d'apprentissage de la langue et du monde. » (Maingueneau 1979, p.XIII). Y compris dans les activités proposées en classe, les différences entre exploitation de supports pour les apprentissages langagiers et exploitation de supports pour la culture-civilisation, entre systématisation en langue (phrase et discours) et systématisation du côté culturel, sont toujours brouillées. « Des supports à forte teneur culturelle (reportage, données informatives, matériel iconographique) sont souvent exploités pour leurs potentialités langagières (...) », en compréhension comme en production (Beacco 2000, p.77). Il est souvent difficile de distinguer les exercices de culture-civilisation des autres.

3.1.2 Une absence de systématisation des contenus culturels

La progression d'enseignement étant structurée autour des contenus linguistiques, les contenus culturels s'en trouvent, eux, totalement déstructurés. De manière paradoxale cependant, ces contenus donnent une forme de cohésion, sous forme d'appellations thématiques, aux séquences didactiques centrées sur la langue. Le « thème » socioculturel donne son nom à l'unité didactique du manuel, et donne une cohérence apparente aux différentes activités langagières, mais aux dépens de la cohérence dans la présentation du domaine culturel lui-même. « La prééminence du langagier tend à imposer sa systématisme qui est didactique et donc à déconstruire d'autres systématismes, car il est vraisemblable qu'une démarche didactique ne peut répondre en même temps à deux (méthodo)logiques distinctes. » (*ibid.*, p.79-80). Si la nécessité d'une progression (ou au moins d'une répartition ordonnée dans le temps) est admise pour les contenus langagiers, celle-ci n'est pas une préoccupation majeure en ce qui concerne la culture. Au contraire, en la matière, c'est le principe de diversité, pour ne pas dire l'éclatement, qui semble régner. Ceci contribue à conserver un caractère ludique à la culture, à côté des contenus sérieux que représentent les enseignements linguistiques.

3.1.3 Des contenus nécessairement médiatisés par des discours

Autre lieu d'asymétrie entre langue et culture : la médiation de l'objet dans la classe. L'exposition de l'apprenant au matériau langagier de la LE/S se fait par la parole de l'enseignant et par des documents textuels, oraux ou écrits, authentiques ou fabriqués. L'exposition à la culture se fait par l'introduction de contenus fragmentaires et aléatoires, « des simulacres ou des bribes, des extraits comme arrachés à leur milieu ». La culture est représentée dans la classe « au moyen de discours : discours que tient l'enseignant, citations de ce que disent eux-mêmes des membres de cette communauté, discours descriptifs, de toutes origines, qui prennent cette culture comme objet. » (*ibid.*, p.67).

L'enseignant et le manuel, sources d'informations et de connaissances, se contentent de représenter la culture étrangère ; ils ont un rôle de divulgation et de vulgarisation de savoirs savants de référence, élaborés ailleurs à d'autres fins que celles de l'enseignement des langues. La présence du culturel en classe est donc forcément médiatisée par des discours, plus ou moins experts ; si tant est toutefois qu'il soit possible de définir les conditions de cette expertise.

3.1.4 De la difficulté à construire l'objet « culture »

En matière de langue, l'objet d'enseignement se constitue selon des démarches méthodologiques pour lesquelles il existe des procédures stabilisées et éprouvées, comme les inventaires statistiques de mots les plus fréquents, ou les inventaires d'actes de parole et de comportements communicatifs, travaillés en fonction cadres établis pour l'identification de besoins langagiers et de domaines d'utilisation de la langue cible. De même, les descriptions des régularités de la langue, qui servent de base à la progression, sont disponibles dans les grammaires. Pour la culture en revanche, on ne peut avoir recours à une telle grammaire de référence. « La représentativité d'un objet culturel ne va pas de soi et il serait peut-être hasardeux de s'en remettre à des consensus stabilisés pour justifier la présence dans un manuel de tel ou tel contenu culturel. La présence de ceux-ci n'est pas aisée à justifier sur le fond et semble relever de choix aléatoires » (*ibid.*, p.66).

L'on ne dispose donc pas d'une stabilisation de définitions et d'approches de la culture. Les approches de la culture ne sont pas systématisées, et demeurent largement intuitives ; les « méthodologies » qui ont cours ne procèdent pas de démarches réfléchies et contrôlées. La diversité des approches de la culture entretient la polysémie du terme, en même temps qu'une indétermination méthodologique. Pour toutes ces raisons, l'enseignement de culture se présente finalement comme une sorte d'« enseignement non linguistique » au sein d'un enseignement linguistique. Pour bien des enseignants, même, l'enseignement de culture n'est pas perçu comme relevant de leur compétence (notamment si leur formation initiale a été uniquement centrée sur la langue). Tout ceci forme des conditions peu propices à la prise en compte du culturel. La difficulté de cet enseignement tient notamment à la difficulté à objectiver la culture et à la systématiser en contenus enseignables, à la manière des contenus linguistiques.

3.2 Un enseignement centré sur les savoirs

3.2.1 Une relation à l'étranger construite sur l'évidence

Selon Beacco 2000, l'enseignement culturel en classe de langue étrangère/ seconde repose essentiellement sur le manuel. En effet, la plupart des enseignants n'ont jamais eu d'expérience personnelle de la culture cible. L'accès aux ressources documentaires n'est pas toujours aisé, si bien que le manuel est souvent le principal vecteur de représentation de cette

culture cible dans la classe. Or la vocation première d'un manuel est de transmettre des savoirs. L'organisation des connaissances scolaires de la culture cible induit « une relation à l'étranger construite sur l'évidence » (Zarate 1993, p.9) ; ce qui est peu compatible avec les visées de la didactique interculturelle, selon lesquelles il s'agit, précisément, de « problématiser l'évidence » (*ibid.*, p.10). Au niveau méthodologique, le contact avec les contenus culturels se réalise par la prise d'informations :

« L'activité dominante dans cette méthodologie ordinaire du culturel est celle de la compréhension, et tout spécialement de la lecture des documents écrits. Ceux-ci sont l'objet d'activités de lecture au premier degré, car on s'interroge peu sur leur statut, sur la nature des informations qui s'y trouvent. » (Beacco 2000, p.81)

Orientée vers les contenus informationnels, la démarche méthodologique ne s'intéresse que rarement au discours et aux conditions d'énonciation des documents présentés. Même en ce qui concerne les documents authentiques, pourtant censés permettre d'accéder à des représentations de locuteurs-scripteurs de la culture cible, l'exploitation n'est pas tournée vers le positionnement de l'énonciateur ou vers le rôle social d'un tel discours. Ainsi, « l'utilisation pédagogique qui est faite des documents authentiques les détourne souvent de leurs finalités premières », notamment de leurs finalités pragmatiques déterminées en fonction de leurs récepteurs dans la société où ils sont produits. Or dans la classe, « ces finalités sont souvent aplaties ou suspendues », et les contenus sont « souvent traités au premier degré ». (*ibid.*, p.82). De plus, ces documents sont rarement totalement « authentiques », puisqu'ils sont la plupart du temps remaniés par les concepteurs de matériel.

3.2.2 Des informations compactées, une présentation éclatée

Enfin, leur mode de présentation dans les manuels est souvent foisonnant et éclaté, ce qui accentue l'aspect non systématique de la représentation de la culture cible. Ils créent un effet de réel, mais au détriment de la démarche pédagogique puisque l'information est émiettée, « tant et si bien que le discours culturel du manuel de langue conserve toujours la fonction de proposer des informations générales et compactées, choix imposé par le rapport entre la quantité d'informations à transmettre et le format éditorial disponible. C'est ce discours de synthèse du manuel qu'il convient d'analyser, en ce qui est tenu d'élaborer des représentations compréhensibles (et mémorisables) de réalités culturelles complexes. » (*ibid.*, p.149-150). La complexité en matière culturelle n'est donc pas le point fort des manuels, ce que résume bien Choppin :

« Le manuel, pour des raisons strictement pédagogiques, présente nécessairement d'une réalité complexe une vision incomplète, réductrice, simplifiée. Il opère des choix dans le domaine des connaissances et n'en garde que les aspects essentiels. Cette tendance à la schématisation, voire à

l'inexactitude par simplification, est particulièrement sensible dans les ouvrages destinés aux élèves les plus jeunes. » (Choppin 1992, p.164).

La relation à l'altérité a alors tendance à se construire sur l'exotisme, la folklorisation, et sur l'éloignement « qui induit la crainte du différent » (Zarate 1993, p.9).

Les conditions générales d'enseignement de la culture étrangère en classe ne sont donc pas favorables à la mise en œuvre de méthodologies élaborées.

À cela s'ajoute que les manuels scolaires, supports essentiels de l'enseignement/apprentissage, se présentent comme des discours littéralement noyautés par une énonciation collective nationale – pour ne pas dire nationaliste.

3.3 Le discours des manuels : la voix de la nation

Geneviève Zarate est sans doute celle qui a le mieux identifié et décrit ce phénomène : « Lorsqu'elle est introduite dans un niveau d'enseignement où le processus de socialisation de l'élève est en cours, la culture étrangère est soumise à une transformation, propre au contexte où elle est enseignée » (Zarate 1993, p.25). Cette auteure parle ainsi de « description culturelle » ou « description scolaire », pour évoquer la modalité particulière de mise en discours des savoirs culturels dans les manuels. Ainsi l'enseignement de la langue ne va-t-il pas forcément avec celui de la culture : « la relation entre langue et culture étrangères dépend du contexte national où la langue est enseignée » et « la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire » (*ibid.*, p.11). Le manuel se fait donc « expression d'une entité nationale », « impliquée dans la construction nationale de l'élève ». (*ibid.*), c'est-à-dire dans sa socialisation.

Comme tout discours situé (et quel discours ne l'est pas ?), le manuel est tributaire de la dialectique du Même et de l'Autre, avivée par la situation d'interculturalité entendue comme mise en rapport de deux entités nationales-culturelles à travers les situations d'enseignement et d'apprentissage : « les rapports de force entre nations interviennent dans la classe de langue » (*ibid.*), et « tout se passe alors comme si la coexistence, dans un même système éducatif, de deux ou plusieurs cultures ne pouvait s'articuler que sur la base d'un rapport de concurrence entre les cultures présentes, la valorisation de l'une se faisant aux dépens des autres. » (*ibid.*, p.12). Comme les manuels n'objectivent pas cette dimension, leur discours tombe dans le piège de l'essentialisme et du stéréotypage. Le manuel révèle donc, en creux, les valeurs du Même : « là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires

nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne. » (*ibid.*, p.18). Parfois, « le manuel exclut une polémique ouverte qui fragiliserait la représentation du savoir et, indirectement, l'institution. (...) » (*ibid.*, p.18).

3.3.1 Une configuration énonciative propice à l'essentialisation culturelle

L'essentialisme (ou essentialisation culturelle) consiste à considérer les cultures comme des essences, c'est-à-dire comme des données plutôt que comme des construits, dont l'existence et la connaissance sont objectivables. Il s'agit de discours sur les cultures qui se présentent comme des discours de vérité, et qui ont tendance à concevoir les cultures comme des entités monolithiques, monadiques, et non plurielles. Dans son étude du dispositif énonciatif de manuels de FLE de l'Union européenne, Nathalie Auger a mis au jour le fonctionnement discursif de la dialectique du Même et de l'Autre, qui est à l'origine de productions essentialisées et de stabilisations des identités en discours. Nous allons en résumer ci-après les principaux points.

3.3.2 Le trilogue ou la connivence du Même face à l'Autre

L'énonciation dans le manuel de FLE s'apparente à un « trilogue » (Lebrun 1998) : l'instance considérée comme l'énonciateur-auteur du manuel s'adresse aux apprenants, qui sont les co-énonciateurs dont il se forge une image afin de construire son dire, à propos d'un Autre français. La parole de cet Autre français est parfois convoquée dans le manuel sous la forme de documents authentiques. Cependant, l'énonciateur-auteur peut « fabriquer » cette parole de l'Autre, en lui donnant des allures d'authenticité. « Le discours tenu a pour objet non seulement le monde mais plus particulièrement le monde de l'*autre*, le Français dont l'apprenant apprend la langue. » (Auger 1999, p.72). Et comme dans tout discours, « en actualisant son dire, l'énonciateur tient également un discours sur lui-même, il se repère en même temps qu'il repère l'*autre* pour son co-énonciateur-apprenant. » (*ibid.*). Ce faisant, la relation de trilogue prend la forme d'un dialogue dont le *il*-tiers est exclu : « l'énonciateur, soit l'auteur du manuel, et les apprenants, sont dans une relation qualifiée de "je-tu" et qui exclut d'emblée la troisième personne. D'ailleurs, ce lien "je-tu" ne fait que renforcer la position de rupture avec l'autre, le "il" français dont l'élève apprend la langue. » L'on a donc une « relation dans laquelle un *je* (l'auteur-énonciateur du manuel) définit un *il* (le Français) pour un *tu* (son co-énonciateur-apprenant, le lecteur du manuel » (*ibid.*, p.73). Ce positionnement d'opposition

à l'Autre peut s'interpréter par le sentiment de cohésion du groupe qui existe entre énonciateur et apprenant, sentiment d'unité qui sert de « ciment » à la nation.

3.3.3 Une énonciation « noyauté » par le Même

Pour Auger 2007, la solidification identitaire autour du Même national est particulièrement forte dans les manuels. « Il est bien clair que, dans les manuels, le même correspond à l'identité de l'énonciateur-auteur du manuel et des apprenants auxquels il s'adresse » (Auger 2007, p.45), et « les conditions de production du discours sont telles qu'elles font de l'auteur le "représentant" de son groupe linguistique. » (*ibid.*, p.73). Ce qui fait que toute opinion qui sera donnée dans le manuel « sera celle de la communauté d'appartenance de l'énonciateur. ».

3.3.4 Discours de vérité, posture d'autorité

« L'efficacité symbolique des mots ne s'exerce jamais que dans la mesure où celui qui la subit reconnaît celui qui l'exerce comme fondé à l'exercer » (Bourdieu 1982, p.118). Le discours institutionnel à visée formative possède une autorité particulière, et ce discours possède une aura de vérité, ou du moins travaille à la validité de son dire. Dans la situation éducative, ses contenus ont valeur de modèle. « Cette transmission n'est jamais neutre : de manière explicite ou implicite, elle cherche à influencer le lecteur/récepteur. » (Cicurel 1994, p.10). Les discours didactiques sont ainsi « des assertions présentées comme objectivement vraies, il ne s'agit plus de persuader mais de donner cette persuasion faite. » (Dubois 1969, cité dans Auger 2007, p.31). L'efficacité idéologique repose entre autres sur le gommage de la subjectivité de l'énonciateur. Les marques de première personne sont absentes dans les manuels, ou en tout cas ne renvoient pas directement au(x) scripteur(s). « Cette apparence d'homogénéité due à cette pseudo-absence de subjectivité recherchée par l'énonciateur-auteur, garantissant ainsi le critère de validité de sa parole » permettrait « un fonctionnement discursif favorisant le discours ayant pour objet le "il" français. » (Auger 1999, p.78). Ce qui favorise la construction d'une image de l'Autre qui a toutes les apparences de l'objectivité.

« La construction du discours didactique dans les manuels de langue paraît reposer sur deux grands types de fonctionnement discursif : le gommage de la subjectivité de l'auteur-énonciateur et la construction de l'*autre*, essentiellement par l'utilisation de toponymes et d'ethnonymes. La non-subjectivité de l'auteur-énonciateur, qui n'est qu'un leurre de surface, ne semble que mieux véhiculer (...) un discours à caractère véridique sur celui dont il enseigne la langue. » (*ibid.*, p.81)

Alors que la démarche interculturelle suppose de pouvoir contextualiser socialement les discours afin d'évaluer la teneur des représentations qu'ils contiennent, les manuels

brouillent les pistes de l'énonciation puisque l'énonciateur ne se pose jamais explicitement comme source énonciative de son discours. Cependant, « son absence ne relève que de la mise en scène car le locuteur est bien responsable de l'énonciation et de tout ce qui s'y produit. Cette disposition fait apparaître une polyphonie potentielle dans la mesure où l'opinion qu'exprime implicitement le locuteur est une opinion plus générale laissant entendre une diversité d'énonciateurs. » (Vion 1998, p.197). L'auteur de manuel, « metteur en scène discursif » (Auger 2007, p.76), laisse entendre que son discours est pris en charge par la communauté nationale de l'apprenant.

L'énonciateur est notamment présent derrière des « énonciateurs-relais » que sont les personnages des dialogues fabriqués. Par ce biais, il peut « faire prendre en charge à des énonciateurs X, créés de toutes pièces, les énoncés que lui-même pense représentatifs de Français ou de natifs. Ainsi, comme il n'assume pas explicitement ces énoncés, il peut laisser penser à son co-énonciateur-apprenant que ces échanges langagiers sont caractéristiques du "il" dont il apprend la langue ainsi que de son comportement futur lorsque le "tu" s'affirmera en "je". » (Auger 1999, p.75).

3.3.5 Les documents authentiques : une illusion d'altérité

Comme nous l'avons déjà dit, ces documents ne sont pas exploités dans leur sens pragmatique et social. De plus, même s'ils sont prononcés par une instance issue de la communauté cible, ils sont remaniés par les auteurs de manuels, et surtout ils sont sélectionnés par eux. La référencement des sources est d'ailleurs souvent négligée, ce qui fait qu'on ne peut pas les ramener « à leur juste valeur énonciative » (Auger 2007, p.83).

« S'il est manifeste que l'auteur du manuel assume un "je" par l'intermédiaire de ses personnages, que dire du "je" d'un énonciateur français réel qui énonce dans le cadre d'un document authentique ? (...) La situation d'énonciation est ancrée dans la réalité française par un énonciateur de nationalité française. Cependant, nous pensons que l'auteur choisit parmi ces paroles authentiques celle qu'il décide de présenter. Maître des choix que le "je" français énonce, l'auteur reste donc en cela un super-énonciateur » (Auger 1999, p.75-76)

Une telle configuration énonciative cède tout le pouvoir à l'auteur ; « en tant qu'auteur, l'énonciateur a tout pouvoir de décider des discours qu'il introduit dans son manuel. Il a une capacité d'énonciation sans bornes au sein de l'espace scriptural de son ouvrage. En cela, il est un super-énonciateur, quelles que soient les sources énonciatives qu'il met en discours. » (Auger 2007, p.75). L'on peut cependant apporter un contrepoint à ces affirmations, au regard du degré de responsabilité atténué de l'auteur de manuel dans le produit fini, une fois passé par le crible de la conception éditoriale.

3.4 La difficile prise en compte de l'Autre

3.4.1 Une insistance sur les différences

Dans le manuel, le Même et l'Autre constituent « deux pôles d'identité mis en rapport » (Auger 1999, p.80) dans une relation dialectique, ce qui fait que les procédés de différenciation sont beaucoup plus nombreux que ceux d'identification (construction de l'Autre) : « La différenciation, qui est une étape primaire dans la construction de *soi* et de la reconnaissance de *l'autre*, est plus fréquente que l'identification. (...) Cette différenciation est obtenue par différents moyens linguistiques comme la négation de *l'autre* qui est le moyen le plus radical de s'affirmer. » (Auger 2007, p.198). L'identification au contraire « est exprimée sur le mode d'une plus ou moins grande conformité des entités du *même* et de *l'autre*. (...) Que l'énonciateur tende vers l'identification ou la différenciation, les exemples montrent que, la plupart du temps, les énoncés oscillent entre ces deux pôles. » (*ibid.*). Les constructions les plus fréquentes sont la négation descriptive (les caractéristiques niées présupposant les caractéristiques inverses ailleurs et chez un autre), les constructions syntaxiques parallèles (en France, on.../ en Espagne, on...), et les comparaisons.

« La question peut maintenant se poser de savoir pourquoi, à l'heure où les didacticiens parlent aussi assidûment de compétence interculturelle, les procédés discursifs de différenciation et non ceux d'identification, sont mis en exergue. » (*ibid.*, p.153). En tout cas, le discours des manuels semble bien incompatible avec une mise en œuvre interculturelle.

3.4.2 Des valorisations/ dévalorisations au bénéfice de la nation

Des marques de la subjectivité de l'énonciateur apparaissent dans des jugements de valeurs, sensibles à travers des marques évaluatives ou affectives, qui orientent idéologiquement le propos.

« Le positionnement du *même* par rapport à *l'autre* fonctionne donc, essentiellement, sur la dialectique de la différenciation avec des degrés variables d'identification. Mais derrière ce positionnement, se cache souvent un jugement sous-jacent qui peut amener une valorisation ou une dévalorisation de l'une ou l'autre des communautés. Cette évaluation peut concerner n'importe quel objet de discours. » (*ibid.*, p.158)

Or, si l'on se fonde sur les théories psychologiques de la cognition sociale, « la valorisation du *même* (...) entraîne presque toujours une dévalorisation de *l'autre*. En effet, valoriser une entité par rapport à une autre nous fait entrer dans un processus de comparaison. La comparaison est cette opération qui établit des ressemblances et des différences entre deux ou plusieurs termes ou choses. Si l'occurrence contient des subjectivèmes, une estimation de

la valeur de l'un par rapport à l'autre va s'opérer. » (*ibid.*, p.159). Dans la lignée des travaux de Zarate, Auger met au jour une variété de phénomènes : « Soit le *même* se valorise et dévalorise implicitement l'*autre*, soit il dévalorise l'*autre* dans le but de se valoriser voire de se revaloriser selon la situation sociohistorique. Bien évidemment, la dévalorisation du *même* est extrêmement rare et ne survient qu'en raison d'événements historiques marquants. » (Auger 2007, p.199). Il faut ajouter que la valorisation de la culture nationale répond aussi à des objectifs pragmatiques : « une meilleure intégration du manuel dans le contexte local, surtout par rapport aux manuels concurrents », et « une meilleure appropriation du manuel par l'enseignant. » (Mangiante 2006, p.188).

Ces phénomènes sont à relier aux relations historiques du Même et de l'Autre, et à la perception que le Même a de sa reconnaissance internationale. « Plus la reconnaissance est faible et conflictuelle, et plus le *même* se met en discours. Dans tous les cas, le *même* s'auto-valorise davantage qu'il ne le fait pour l'*autre* (...). On peut observer que la valorisation-dévalorisation dépend du degré de confiance dans son identité. » (Auger 2007, p.199). La mise en discours du Même ne correspond donc pas à des finalités interculturelles de décentration, de relativisation de points de vue ethnocentrés. « L'apprenant se trouve face à un *même* deux fois plus valorisé que l'*autre*. Ce phénomène peut provoquer un sentiment de supériorité qui n'est pas propice à une démarche interculturelle. » (*ibid.*, p.175).

Pourquoi cette valorisation de soi est-elle omniprésente ? « Tout simplement parce qu'apprendre une LE entraîne une comparaison de son ethnosocioculture avec celle de l'*autre*. Et qui dit comparaison dit hiérarchisation des valeurs, remise en cause de celles des *autres*, mais aussi des *siennes*. Le "risque" potentiel pour la communauté du *même* est que l'apprenant se juge inférieur par rapport à l'*autre*. » (*ibid.*, p.169).

3.4.3 *Les manuels de langue seconde : une prise en compte malaisée de l'altérité*

À ce stade de notre réflexion, nous souhaiterions apporter un éclairage supplémentaire sur les manuels de langue, concernant la différence de prise en compte de l'altérité de la langue cible dans les manuels de FLE et dans ceux de FLS.

Michèle Verdelhan-Bourgade rappelle qu'il existe deux grands ensembles de manuels de français langue non maternelle : « les méthodes de français langue étrangère (FLE), qui parlent de la France, et les méthodes de français langue seconde (FLS), qui parlent du pays auquel elles sont destinées. » (Verdelhan-Bourgade 2006, p.69). Il s'agit d'une différence importante, qu'il nous faut prendre en compte. L'enseignement de la langue seconde est

particulier étant donné qu'il est en même temps l'enseignement d'une langue de scolarisation, destinée à faire acquérir des savoirs divers à l'apprenant. Bien souvent, plutôt qu'une éducation à l'altérité représentée par la langue apprise, l'apprentissage de la langue seconde vise « une insertion dans un système scolaire où l'enseignement se fait dans cette langue, ainsi que dans la société du pays considéré qui pratique, en partie au moins, cette langue. » (*ibid.*). Cela ne veut pas dire que ces manuels se passent de toute éducation à l'altérité ; simplement celle-ci doit s'envisager dans des perspectives plus larges, ces manuels convoquant dans leur discours un grand nombre de sociétés étrangères, qui ont parfois peu de rapports avec les sociétés où la langue cible est parlée.

De même, il existe une différence entre manuels de FLE faits en France dans une optique universaliste (sans viser un pays particulier), et manuels faits dans un pays particulier, et destinés aux apprenants de ce pays. « Les premières centrent bien évidemment les contenus culturels sur la découverte de la France, ne pouvant prendre en compte la spécificité culturelle de tel ou tel pays. (...) Les secondes présentent un paysage plus diversifié, le manuel de français servant parfois à l'exaltation des valeurs nationales, du patrimoine, par comparaison avec celui de la France. » (*ibid.*, p.69-70). La question est finalement : « à quelle interculturelité forme-t-on ? » (*ibid.*, p.76). Chaque manuel, issu de son contexte spécifique, apporte finalement sa réponse.

3.5 Améliorer ou abandonner le manuel de langue ?

Peut-on améliorer la démarche interculturelle dans les manuels ? Rien n'est moins sûr au regard des considérations de Zarate 1993 et d'Auger 2007.

3.5.1 Travailler à partir des représentations

Une telle amélioration supposerait de prendre en compte les représentations interculturelles. Il serait de toute façon illusoire de chercher à s'en défaire, puisqu'elles sont inhérentes à l'activité langagière. « Il ne faut pas tenter de les nier ou de les évacuer, mais simplement de les prendre en considération lors de la conception du matériel pédagogique. » (Auger 2007, p.205). Cependant, cela implique de considérer que les savoirs contenus dans les manuels à propos des cultures sont des représentations culturelles situées. Or comment objectiver le discours du manuel dans un lieu institutionnel qui le légitime précisément en tant que vecteur de savoirs et porteur de vérités ? Tout l'enjeu est de savoir si les contenus culturels que le manuel enseigne doivent être considérés uniquement comme des représentations

culturelles à rapporter à leurs conditions de production discursive, ou s'il s'agit de conserver le manuel dans son rôle de transmetteur de savoirs, et de tenter d'améliorer l'enseignement de ces savoirs.

3.5.2 *Le savoir n'est plus donné mais à construire*

Tout cet enjeu est bien résumé par Zarate :

« Dans un modèle que nous appellerons désormais traditionnel, la description des pratiques culturelles étrangères est présentée comme un déjà-là, forme absolue de connaissance, indépendante des conditions de production, parfois intemporelle, faute d'être contextualisée avec rigueur. La description traditionnelle privilégie la monographie et le discours de l'expert. En effet, la monographie se donne pour ambition de faire le point sur un sujet donné, de mettre à plat l'essentiel, mais les opérations constitutives de cette mise en ordre des connaissances sont le plus souvent exclues de la description elle-même. (...) Si l'on introduit le jeu des représentations dans la description scolaire, c'est le processus de construction des connaissances qui est posé en priorité et problématisé. Ainsi la qualité descriptive des outils d'enseignement n'est pas directement corrélée aux informations produites sur la culture étrangère mais aux conditions sociales de leur production. » (Zarate 1993, p.41-42)

Opter pour l'informateur plutôt que pour l'expert, c'est introduire une démarche d'interprétation dans l'enseignement culturel. La description culturelle scolaire devrait alors aborder la réalité « non pas comme un donné préexistant à la perception que l'on en a, mais comme la résultante de représentations » (*ibid.*). Elle devrait permettre de situer la parole du locuteur par rapport à son dire. Mais comment faire avec un discours dans lequel la dé-subjectivation est constitutive ? Peut-on imaginer un auteur de manuel qui dise « je » ?

L'on voit que ce qui se joue ici en didactique interculturelle, à travers la question des manuels, c'est un renoncement à l'enseignement de savoirs culturels. Comme les manuels véhiculent des savoirs essentialisés sur l'autre, le didacticien de l'interculturel effectue une rupture avec les savoirs, inutiles voire dangereux ; dans la perspective de l'interculturel, le manuel ne véhicule pas des savoirs, mais des opinions sur autrui. Et « dans la majorité des manuels et des méthodes, une véritable connaissance, non réductrice, non stéréotypée de la culture et de la société de la langue étudiée n'est pas proposée... » (Gohard-Radenkovic 1999, p.36). La « perspective sujet » de l'interculturel a donc conduit à une éviction de la transmission de savoirs. Celle-ci est assimilée à une conception traditionnelle de l'enseignement/ apprentissage, bien éloignée des méthodologies récentes et actuelles. La question des savoirs constitue donc une pierre d'achoppement pour la didactique de l'interculturel, puisque les tenants de cette dernière déconstruisent la culture en tant que contenu de traits objectivables, donc connaissables. Déconstruction est aussi faite, partant, de la démarche transmissive en matière culturelle. Les approches constructivistes-

interactionnistes de l'interculturel proposent plutôt des démarches de décentration et de co-action, en lieu et place de la transmission de connaissances, celles-ci étant repensées comme représentations partagées par des groupes, donc à déconstruire. Ceci a progressivement conduit à écarter le savoir et la démarche de connaissance de l'acte didactique, en tant que cette connaissance portait sur un « Autre » ou sur des « Autres » dont il fallait donner une image synthétique et simplifiée, un « discours de synthèse » pour reprendre la formule de Beacco 2000. Il est ainsi réducteur de faire primer « l'idée de cultures nationales homogènes, posées comme des objets de connaissance extérieurs à l'apprenant, alors que la problématique interculturelle a été conceptualisée comme celle d'une expérience concrète de toute forme d'altérité socioculturelle vécue par les individus dans leurs interactions. » (Blanchet et Coste 2010, p.9). Les savoirs culturels n'étant ni « concrets », ni interactionnels, ils ne peuvent faire partie du champ de l'expérience interculturelle de l'apprenant. L'expérience interculturelle, elle, se nourrit du contact réel avec autrui :

« C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous. (...) Ainsi la connaissance hors contexte, hors relation, hors communication avec autrui, ne facilite pas la rencontre. (...) L'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui. » (Abdallah-Preteuille 2003, p.146).

L'interculturel est finalement incompatible avec une démarche transmissive, qui est celle des manuels.

« les savoirs culturels ne facilitent en rien les pratiques de formation dans la mesure où aucune culture ne peut être saisie en dehors des pratiques et des discours qui l'actualisent et la rendent visible. C'est en quelque sorte la culture en acte, et non la culture comme objet qui est au cœur de la démarche interculturelle. » (*ibid.*, p.26)

L'on comprend alors que si le manuel peut encore trouver une place dans une telle configuration, ce n'est plus comme transmetteur de connaissances ; il doit alors être ressaisi dans une approche discursive de la culture, et c'est son discours même qui devient objet d'étude : « discours de l'enseignant, interprétations des apprenants, informations données par le manuel de langue ou autres discours d'information destinés à mieux faire connaître des réalités sociales étrangères... Si en classe sont à l'œuvre des discours multiples, il convient alors de s'interroger sur le statut (et sur les modes d'élaboration) de la connaissance qu'ils mettent en circulation, car ce sont eux qui vont modeler les représentations des apprenants. » (Beacco 2000, p.145). Le discours du manuel est alors rangé parmi les autres discours, ce qui élimine sa spécificité didactique. Il devient un discours social comme les autres, dans une classe qui pourtant, institutionnellement, est censée lui donner une tout autre vocation. Si un

tel point de vue présente un indéniable intérêt pour la recherche, qu'en est-il dans la classe ? À quelles activités pédagogiques cela peut-il donner lieu ?

Certes l'on peut concevoir que le manuel opte pour une approche énonciative-pragmatique des documents authentiques, par exemple, pour ouvrir sur « la description et l'interprétation des multiples aspects d'une société » (Zarate 1993, p.85). Cependant, certaines propositions des didacticiens de l'interculturel vont plus loin, en prenant le manuel dans son ensemble comme objet d'étude socio-pragmatique dans la classe :

« Il [l'enseignant] peut utiliser les outils scolaires, tant ceux du système éducatif de ses élèves que ceux du (des) système(s) éducatif(s) du (des) pays dont il enseigne la langue et mettre en parallèle les discours respectifs portés sur une même nation. Alors que les manuels scolaires offrent traditionnellement un rapport indiscuté à la vérité, on s'attachera à montrer en quoi ils renvoient une vision de l'autre très dépendante de leur contexte national. » (*ibid.*, p.85)

Une telle activité nous semble d'un maniement délicat. Prendre, dans la classe, le discours du manuel comme objet d'étude, au même titre que n'importe quel autre discours social, suppose une rupture du « contrat de parole » du manuel, à savoir son inscription dans une situation institutionnelle de didacticité, au sein de laquelle son discours (comme celui de l'enseignant) est légitimé comme un discours d'autorité. Pour un enseignant, déconstruire le discours du manuel avec les apprenants reviendrait non seulement à ne plus reconnaître le manuel dans sa vocation de vecteur de savoirs, mais aussi à se mettre et à mettre son public en porte-à-faux avec l'institution, et donc à discréditer l'École elle-même. Malgré l'intérêt indiscutable d'une approche discursive de l'objet culture, étendre cette démarche au manuel nous semble prêter à une rupture du cadre pédagogique de la classe, ce que peu d'enseignants se risqueraient à faire à notre avis. Bien entendu, tout dépend du degré de liberté des enseignants, et du degré de distance qu'ils possèdent vis-à-vis de l'institution et du manuel. Cependant, dans beaucoup de contextes éducatifs, le manuel jouit d'un prestige important, ou constitue tout simplement une ressource dont l'enseignant ne peut se passer.

3.5.3 Un abandon du manuel ?

Traité comme un objet sociologique et historique, le manuel n'intéresse plus que le chercheur :

« les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. » (*ibid.*, p.11)

« Les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques. À ce titre, ils ne se "périment" pas, comme nous invitent à le penser les éditeurs, toujours enclins à faire évoluer la consommation. Ils sont de véritables objets d'histoire, témoignant des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et de l'état des relations entre des parties du monde tel qu'il fut vulgarisé. » (*ibid.*, p.25)

Même s'il faut prendre acte de l'intérêt indéniable des manuels comme documents historiques, la question se pose toujours de leur utilisation dans la classe. Dans les deux citations ci-dessus, le passage est très net vers une conception du manuel-document. Il en résulte une confusion (sans doute délibérée) entre vocation pédagogique et intérêt scientifique : du point de vue d'un éditeur scolaire ou d'un enseignant, un manuel « se périmé » bel et bien, même si ce n'est pas le cas du point de vue d'un historien ou d'un sociologue. Ces points de vue ne peuvent se superposer.

Tout cela fait que le manuel peut apparaître, en didactique interculturelle, davantage comme un objet d'étude idéologico-discursif entrant dans la socialisation des apprenants, que comme un outil didactique à prendre en compte dans une action éducative. Il est significatif que certaines propositions d'amélioration des manuels reviennent en fait à éliminer purement et simplement ces derniers, et à confier la totalité de la démarche pédagogique à l'enseignant. Par exemple, faire en sorte (mais comment ?) que l'énonciateur-auteur du manuel s'exprime en *je* et assume ses représentations. Cette rupture du contrat de parole institutionnel-didactique conduirait à ce que « l'enseignant de langue étrangère fasse une étude critique du manuel avec ses apprenants. » (Auger 2007, p.206). Encore une fois, est-ce le rôle d'un enseignant que de critiquer son propre matériel, que celui-ci lui ait été imposé par l'institution pour laquelle il travaille, ou qu'il ait été choisi par son utilisateur ? Et quelle maison d'édition, ou quel ministère de l'éducation accepterait de concevoir des manuels dans le seul but d'inciter à les critiquer en classe ?

Autre exemple d'activité ou de démarche pédagogique, la « prise de conscience » nécessaire à toute démarche interculturelle, la décentration et la relativisation des représentations culturelles :

« Par rapport à l'analyse qui a été menée sur les manuels, cette première étape est de la plus haute importance. Il convient, sans entrer dans les détails d'une analyse de discours avec les apprenants, de faire découvrir l'objectivité feinte dans laquelle l'auteur [de manuel] se place et de comprendre en quoi son discours sera neutralisé et véhiculera d'autant mieux des représentations figées. À l'aide d'occurrences, (...) il s'agira aussi de montrer que l'auteur est un sujet comme les autres (...). Dans la phase compréhensive, revenir sur la question de l'auteur est primordial. (...) Il est nécessaire qu'ils [les apprenants] perçoivent combien les personnages de dialogues sont vecteurs de représentations et que même un document authentique n'est pas neutre (...). Enfin, tous les procédés linguistiques de généralisation (générique) ou d'absence de responsabilité (il faut que, on doit, en France on, etc.) sont à décoder avec les apprenants. » (*ibid.*, p.209-210)

Programme de déconstruction auquel s'ajoute l'étude des procédés de valorisation/dévalorisation du manuel. L'enseignant doit se convertir en « éducateur critique » et « [mettre] en cause les valeurs hégémoniques » (*ibid.*, p.215). Encore une fois, même si ces activités ne manquent pas d'intérêt, nous voyons comme difficilement généralisable une telle méthodologie dans la classe. Certains contextes sociopolitiques seraient peut-être favorables à

un tel positionnement professionnel de l'enseignant, mais il nous semble que ce n'est pas le cas partout.

Ensuite, pour la phase de « contextualisation » des représentations, qui consiste à tenter de comprendre les représentations et les stéréotypes en les reliant à des données historiques et géographiques, il s'agit d'apporter des savoirs extérieurs au manuel, ce dont l'enseignant doit se charger.

Toutes ces propositions d'amélioration de la démarche interculturelle du manuel supposent en réalité d'abandonner le manuel dans sa vocation éducative. Dans ces conditions, il serait plus cohérent de le laisser complètement de côté. Car, comme nous l'avons vu plus tôt, c'est bel et bien hors de la classe de langue que la didactique interculturelle peut être appliquée pour de bon, car c'est par des expériences effectives de l'altérité que les sujets apprenants pourront prendre leurs distances avec l'ethnocentrisme : « Les pratiques personnelles et individuelles de l'énonciateur pourront faire évoluer ses représentations. » (*ibid.*, p.19). Comme le repère bien Puren 2011, il existe dans la classe « une difficulté structurelle qui est que les apprenants n'y ont aucun contact direct avec des étrangers – ce qui est censé pouvoir modifier les représentations, et c'est en même temps ce à quoi l'approche interculturelle est supposée les préparer –, mais seulement un contact indirect par l'intermédiaire de documents authentiques. » (Puren 2011, p.15).

3.6 Un hiatus fondamental entre didactique interculturelle et manuel de langue

En résumé, la plupart des propositions de la didactique interculturelle à l'endroit des manuels est en hiatus complet avec les contraintes énonciatives qui déterminent le manuel en tant que genre. Nous nous trouvons donc, depuis l'avènement de la démarche interculturelle en DDLC, dans une situation relativement bloquée : le manuel semble largement incompatible avec l'interculturel, et pourtant il reste le premier vecteur de contacts entre l'apprenant et l'« étranger » dont il apprend la langue. Beacco observe que « si l'on ajoute foi à quelques enquêtes disponibles, on est amené à considérer (...) que la base du cours dans ses dimensions culturelles est constituée par le manuel », et que les activités principales qui se déroulent en classe concernent « l'apport d'informations (essentiellement relatives aux lieux touristiques, à la vie quotidienne, à la nourriture). » (Beacco 2000, p.73). Dans ces conditions, « l'activité dominante dans cette méthodologie ordinaire du culturel est celle de la compréhension, et tout spécialement de la lecture des documents écrits. Ceux-ci sont l'objet d'activités de lecture au

premier degré, car on s'interroge peu sur leur statut, sur la nature des informations qui s'y trouvent. » (*ibid.*, p.81). Et enfin, il ne faut pas oublier que « la majorité des professeurs de langue étrangère enseignent une culture à laquelle ils n'ont jamais été personnellement confrontés » (Zarate 1993, p.9), ce qui accroît encore l'importance du manuel et des informations (ou savoirs) qui s'y trouvent.

L'écart est donc bien creusé entre le monde de la recherche et celui des pratiques de classe, malgré les efforts mis en œuvre pour le réduire. Ce qui entraîne, *in fine*, chez beaucoup de chercheurs, un abandon du manuel. Toute la mise en œuvre repose désormais sur l'enseignant, comme on le voit encore dans un ouvrage tel que *Éthique de la diversité et éducation*, écrit par Louis Porcher et Martine Abdallah-Preteille (1998). Dans cet ouvrage de propositions pour une meilleure mise en œuvre de l'interculturalité en éducation, les auteurs ne consacrent pas une ligne aux manuels, et l'ensemble des activités pédagogiques est confié au seul enseignant. Un tel silence nous paraît très révélateur d'une désertion de la réflexion didactique à l'endroit du manuel.

Nous faisons l'hypothèse que cet abandon du manuel tient à un malaise concernant les compétences que celui-ci est censé transmettre, malaise engendré par les implications idéologiques de son discours. L'interculturel a mené la didactique à un soupçon généralisé sur les savoirs ; cependant, ceux-ci restent pris en compte dans les modélisations de la compétence interculturelle. Comment sont-ils conçus dans ces modélisations ?

4 Les savoirs et la compétence (inter)culturelle : aspects d'une ambiguïté

4.1 Un soupçon généralisé

Comme nous l'avons dit plus haut, c'est un soupçon généralisé qui règne sur la question des savoirs culturels en DDLC. Le savoir constitue également un point d'achoppement pour les descripteurs de compétences, depuis les travaux du Conseil de l'Europe en ce sens et la parution en 2000 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*⁵. Sans nous livrer à un développement exhaustif sur cette question, nous constaterons

5 Désormais *CECRL*.

la difficulté à circonscrire des savoirs dans une perspective interculturelle, et le fort investissement, en revanche, des autres types d'habileté ou de compétence (savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, etc.).

Nous n'entrerons pas dans un débat concernant la dénomination de la compétence qui nous intéresse : « compétence culturelle », « interculturelle », « socioculturelle », « ethno-socioculturelle » ou « pluriculturelle », ces dénominations ont des usages souvent variés dans les discours de recherche, qui ne permettent pas toujours d'en stabiliser la teneur.

4.1.1 *Connaissance ou prise de conscience ?*

D'une manière générale, dans les modélisations récentes de cette compétence, le domaine des savoirs est généralement moins investi que ceux des savoir-faire et savoir-être, ou encore savoir-apprendre, savoir-s'engager ou savoir-découvrir l'autre. Il est volontiers formulé aux côtés de termes comme « conscience culturelle »/ « interculturelle », ou « prise de conscience interculturelle » : « Le CECR définit des *compétences générales* qui recouvrent les *savoirs ou connaissances déclaratives* (connaissance du monde, académique et empirique ; savoir socioculturel, conscience culturelle et interculturelle) » (Beacco et al. 2010, p.38).

Zarate signale d'ailleurs que la « conscience interculturelle », rangée dans les savoirs par les auteurs du *CECRL*, serait plus à sa place parmi les savoir-être (Zarate 2003, p.104). Ceci manifeste un flottement dans la délimitation des savoirs. La notion de « prise de conscience » est préférée, dans l'optique constructiviste qui fonde cette démarche et qui vise à déconstruire les représentations : « La notion de prise de conscience est très importante en didactique interculturelle, c'est le premier pas vers la décentration, vers une relativisation des éléments avec lesquels nous sommes en contact. (...) le propre de la démarche interculturelle étant que la caractérisation de *l'autre* pousse aussi à se *décentrer* et à se regarder soi-même, avec le but ultime de relativiser ses systèmes de référence » (Auger 2007, p.209). Cette notion tend parfois à remplacer celle de savoir ou de connaissance, ceux-ci étant précisément à relativiser au titre de leur statut de représentation interculturelle. L'une des réponses à l'impasse dans laquelle la question des « savoirs (inter)culturels » jette la didactique semble ainsi souvent se situer du côté des savoir-être ou attitudes (valeurs comportementales qui reflètent en même temps des valeurs morales). Cette préoccupation pour les comportements permet de mettre en œuvre une didactisation des représentations, mais révèle en même temps

une difficulté à penser les savoirs dans une optique non essentialisante. Le développement d'attitudes devient alors central :

« La priorité de l'EI⁶ pour les curriculums et pour la formation des enseignants est donc de remettre au centre l'apprenant comme sujet social et de ne plus focaliser exclusivement sur des connaissances sociétales/culturelles à acquérir et reproduire (et qui relèvent largement de la culture générale). Car l'EI assume la responsabilité d'intervenir sur les attitudes ego/ethnocentriques, de conduire vers des formes de curiosité et de tolérance pour la différence et de considérer celle-ci comme un des apports possibles au développement personnel. » (Beacco 2011, p.3)

Cet intérêt pour les traits de personnalité de l'apprenant se retrouve dans le *CECRL* :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (Conseil de l'Europe 2000, p. 9)

Sans nous étendre sur la question des savoir-faire, nous signalerons que dans une perspective actionnelle, approche méthodologique ayant pris le relais des approches communicatives, c'est l'action, le faire, qui inféode à lui les autres compétences. Le savoir-faire (communicatif, actionnel) est donc déterminant pour toute la démarche du comportement langagier. Il consiste à mettre en place des « comportements communicationnels et culturels adéquats » (Beacco 2000, p.103).

En résumé, dans la classe de langue,

« ce qui importe alors n'est plus tant la connaissance que l'on peut acquérir d'une culture différente, mais l'attitude, moins spontanément ethnocentrique, la qualité d'écoute dont chaque apprenant sera en mesure de faire preuve, de manière à réintégrer son environnement culturel, au terme du périple langagier, "*plein d'usage et raison*". La gestion des attitudes envers l'altérité que les apprenants développent en ces circonstances peut ainsi devenir une finalité, éducative en l'occurrence, pour laquelle l'enseignant est sollicité non en technicien de la langue ou de l'enseignement, mais en tant qu'éducateur chargé de la transmission de certaines valeurs. » (*ibid.*, p.116)

Avec ces savoir-être, l'enseignement de la culture cible devient l'« éducation à l'interculturalité ».

4.1.2 *Connaissances objectives ou représentations culturelles ?*

Toutefois, les descripteurs de compétences font apparaître des catégories de savoirs. Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, la compétence interculturelle est définie comme suit : « ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre,

6 Éducation interculturelle.

d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine. Elle est le fondement d'une compréhension entre les humains qui ne se réduit pas au langage. » (Beacco et Byram 2003, cités dans Blanchet et Coste 2010, p.16). Les savoirs y figurent donc, mais de quelle nature sont-ils ?

Cette définition de la compétence interculturelle dans le *CECRL* ne permet pas de s'en faire une idée nette :

« La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre "le monde d'où l'on vient" et "le monde de la communauté cible" sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. » (Conseil de l'Europe 2000, p. 83)

La composante interculturelle du *CECRL* intègre bien « la connaissance », qui se trouve cependant couplée à la « conscience » et à la « compréhension ». Mais, fait notable, cette connaissance peut être « objective », ce qui nous replace dans une « perspective objet », qui cadre peu *a priori* avec les visées de l'interculturel telles que nous les avons identifiées. De plus, il n'est pas dit de quelle nature serait cette « connaissance objective » ; tout au plus sait-on que la connaissance objective de l'Autre est censée permettre la « prise de conscience interculturelle ». Or, d'après les soupçons exprimés par Abdallah-Preteille, les savoirs sur l'Autre ne seraient d'aucune utilité pour relativiser les représentations et l'ethnocentrisme... Alors quelle utilité en est donc attendue ici ? Il semblerait bien que les savoirs faisant partie de la compétence interculturelle soient, au rebours des préconisations de Martine Abdallah-Preteille, des « savoirs culturels », à en croire la description qu'en donnent les auteurs du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Des « savoirs culturels », c'est-à-dire des savoirs portant sur l'altérité, si l'on en croit les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère en termes de « compétence culturelle » tels que résumés par les didacticiens du Conseil de l'Europe : « compétence culturelle : savoir (connaissances), savoir-faire et savoir-être relatifs à des groupes sociaux locuteurs d'une langue et à leur culture. » (Beacco et al. 2010, p.19). Il s'agit donc bien d'une compétence dont la connaissance se trouve centrée sur l'altérité. Pour sa définition du « savoir socioculturel », le *CECRL* stipule encore :

« À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. » (Conseil de l'Europe 2000, p. 82)

Les connaissances susceptibles de contrer les représentations que sont les stéréotypes seraient donc, là aussi, des connaissances objectives ? Le *CECRL* ne semble donc pas abandonner l'idée de savoirs objectifs sur l'Autre, qui ne seraient pas à relativiser comme représentations, puisque précisément ils peuvent agir sur les savoirs. La définition des savoirs ou connaissances par le *CECRL* peut donc mener à des malentendus : d'un côté les savoirs doivent mener à une « prise de conscience interculturelle », qui permet de relativiser les autres savoirs de l'apprenant, qualifiés de stéréotypes. Il existerait donc des « vrais savoirs » et des « faux ». Or si l'on en croit des spécialistes de l'interculturel comme Geneviève Zarate ou Martine Abdallah-Pretceille, le savoir n'est qu'une représentation en discours, et doit être étudié non comme une vérité, mais comme une représentation à rapporter aux circonstances de son énonciation. L'on se trouve dans une impasse, qui résulte d'un discours ambigu sur l'interculturel, qui ne facilite sans doute pas sa mise en œuvre.

La définition de la page 83 (que nous avons citée plus haut) repose par ailleurs sur une intrication entre approche de l'altérité et approche de la diversité. Des notions voisines, certes, mais qui contribuent à brouiller les objectifs au niveau des savoirs. L'interculturel est défini par rapport à une « expérience de l'altérité » comme dit ci-dessus, par une rencontre entre deux cultures, celle du « monde d'où l'on vient » et celle du « monde de la communauté cible ». S'agit-il d'enseigner la culture de l'Autre, la diversité culturelle en générale, ou la seconde au moyen de la première ? Ou de diversifier la représentation de l'Autre grâce à des prédications de diversité, et de faire la même chose pour le Même ? La « diversité régionale et sociale des deux mondes » fait en tout cas l'objet d'une « prise de conscience » dans cette définition de la compétence, ce qui signifie, toujours selon la logique de cette définition, qu'elle doit faire partie des savoirs transmis. Il semblerait que ces savoirs sur la diversité sont envisagés comme moyen de complexifier l'image des « cultures », que le stéréotype guette toujours. Cependant, l'on ne comprend pas véritablement de quelle diversité il s'agit : au vu de la formule « diversité régionale et sociale des deux mondes », il semblerait qu'il s'agisse des « mondes » du Même et de l'Autre. En revanche, « un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant » indique plutôt que toute autre culture peut être concernée et que c'est la diversité culturelle dans le monde que l'auteur vise. La définition de la diversité elle-même n'est pas claire, et c'est l'ensemble de la question des savoirs qui nous semble ambiguë en didactique interculturelle.

4.1.3 Des savoirs sur les interactions en contexte multilingue

Cependant dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, la compétence interculturelle contient une composante de savoirs définis comme « connaissances sur la nature de l'interaction humaine quand elle a lieu en contexte multilingue » (Beacco et al. 2010, p.19). Dans ce cas les savoirs sur la communication interculturelle remplacent les savoirs culturels, ce qui nous semble constituer une piste intéressante, et cohérente avec une didactique interactionniste et représentationnelle de l'interculturalité.

Enfin, dans cette dernière définition des savoirs dans la compétence interculturelle, les deux types de savoirs sont combinés : « ce sont les connaissances d'un groupe social, de ses produits et des pratiques ainsi que les connaissances des processus généraux d'interaction individuelle et sociétale. » (*ibid.*, p.38). Les savoirs de la compétence de communication interculturelle sont donc de deux ordres : des « savoirs culturels », au sens où l'entend (et le critique) Abdallah-Preteille (des informations sur la culture de l'Autre) et des savoirs plus généraux concernant la communication avec quelqu'un de culturellement différent.

4.2 Des ambiguïtés fondamentales

Cependant l'on peut s'interroger sur la nature de l'articulation entre les deux types de compétences. Puren fait cette remarque très juste, qui nous éclaire à propos de l'ambiguïté de la didactique interculturelle vis-à-vis des savoirs/ connaissances :

« en didactique de la culture, la permanence de cette croyance en l'efficacité des connaissances pour modifier les représentations a peut-être été facilitée par l'articulation qui s'est historiquement réalisée entre l'approche communicative – où l'interaction est conçue principalement comme échange d'informations – et l'approche interculturelle. Mais un tel postulat était surtout indispensable pour justifier la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans l'enseignement formel, qu'il soit scolaire ou non. Il y existe en effet une difficulté structurelle qui est que les apprenants n'y ont aucun contact direct avec des étrangers – ce qui est censé pouvoir modifier les représentations, et c'est en même temps ce à quoi l'approche interculturelle est supposée les préparer –, mais seulement un contact indirect par l'intermédiaire de documents authentiques. C'est pour neutraliser cette difficulté que la plupart des didacticiens scolaires ont adopté l'idée contestable selon laquelle l'approche comparatiste ferait partie intégrante de l'approche interculturelle, alors même qu'elle ne porte que sur les connaissances. » (Puren 2011, p.15).

Le didacticien repère bien le hiatus qui existe entre les principes interculturels et « l'enseignement formel » ; la réalité de la classe. L'« efficacité des connaissances pour modifier les représentations » est ici mise en doute, et apparaît comme un compromis entre l'échange d'informations et les théorisations de l'interculturel. Pour celles-ci, c'est le contact direct avec l'étranger qui est censé permettre l'évolution des représentations, ce qui n'a que

peu de chances de se produire en classe, où le rapport à la culture étrangère est indirect. C'est toute la difficulté pour la didactique interculturelle de préparer l'apprenant à une rencontre de l'étranger, sans que cette rencontre puisse s'anticiper dans la classe. Les définitions ambiguës du *CECRL* révèlent alors la recherche d'un compromis entre « prise de conscience » et « connaissances objectives », tentant de les relier dans une démarche cognitive cohérente, ce qui n'est pas facile. Le lien entre savoirs et représentations est établi par l'idée que « les connaissances sur d'autres cultures permettent de prendre de la distance vis-à-vis de sa propre culture. » (Puren 2011, p.21). Mais les fondements interactionnels-représentationnels de l'interculturel s'y perdent quelque peu, et surtout l'imprécision qui règne sur la distinction entre savoirs et représentations nous paraît préjudiciable à la clarté de la méthodologie. L'approche comparatiste, en tant que compromis, est révélatrice de cette imprécision : pour certains, il s'agira de comparer des représentations ; pour d'autres, il s'agira de comparer des savoirs et des représentations. La démarche interculturelle y perd en clarté.

Parvenue à ce stade de notre réflexion, nous souhaiterions, en appui sur la remarque de Puren ci-dessus, souligner le caractère problématique de la situation de l'enseignement/apprentissage de la culture, qui souffre du décalage entre théorisations et pratiques d'enseignement. La question des savoirs, culturels ou interculturels, constitue indéniablement un point d'achoppement pour la mise en œuvre de l'interculturel, largement incompatible avec l'enseignement « formel », et en particulier avec l'usage des manuels scolaires.

C'est dans ce contexte, et peut-être en partie à cause de cette difficulté pour l'interculturel de pénétrer dans la classe de langue, que s'est révélée ce que certains didacticiens ou éducateurs nomment la « crise de l'interculturel⁷ », et que sont très récemment parues un certain nombre de publications « critiques » envers l'interculturel. Nous allons tâcher de comprendre ce qui se joue dans ce que certains appellent de leurs vœux comme « un nouveau paradigme », ou un « renouvellement épistémologique ». De cette façon, nous essaierons de voir si ces critiques formulées à l'endroit de l'interculturel peuvent ouvrir des portes vers une réduction du hiatus que nous avons décrit.

7 Cette expression est notamment utilisée par Dervin 2011.

L'interculturel « en crise »

« L'interculturel, comme tout champ du social, est un carrefour d'acteurs, de biens, de produits, de discours, d'interactions, de croyances et de luttes de position. » (Gohard-Radenkovic 2010, p.65). C'est en vertu de ce constat, qui porte sur l'hétérogénéité conceptuelle de cette jeune discipline éducative, que nous nous proposons d'en explorer les débats actuels. « Ne faudrait-il pas reconsidérer les définitions établies de l'interculturalité en débusquant les présupposés, les concepts proposés et les valeurs implicites qu'ils véhiculent, et en dévoilant les non-dits et les interprétations biaisées dans les consignes et les formations ? » (*ibid.*, p.73). C'est justement ce que nous nous proposons de faire, à travers la description des critiques adressées aujourd'hui à l'interculturel.

Cette « crise » et ces « critiques » sont portées par des didacticiens comme Philippe Blanchet, Daniel Coste, Aline Gohard-Radenkovic, Martine Abdallah-Pretceille ou Fred Dervin. Ce dernier est l'auteur d'un article intitulé « Pour faire face à la crise de l'interculturel », et *Regards critiques sur la notion d'interculturalité* est le titre d'un ouvrage coordonné par Blanchet et Coste.

1 Le biais différentialiste de l'interculturel

« Crise » est à relier ici à son acception étymologique de « critique », puisque les théorisations du champ de l'interculturel contiennent aujourd'hui des contradictions manifestes que les chercheurs s'emploient à mettre en évidence, à « critiquer ». À première vue, cette critique comporte deux traits essentiels, le premier étant à notre avis à l'origine du second : le premier porte sur l'interprétation culturaliste des groupes humains dans certaines acceptions de l'interculturalité, c'est-à-dire sur la position essentialiste qui considère une culture comme un tout cohérent, monadique et monolithique, et non comme un construit dynamique résultant des relations entre groupes ou individus. Le second aspect de la critique porte sur

l'« angélisme » de l'interculturel, autrement dit sur son manque de réalisme concernant une certaine âpreté des rapports humains : « On observe également le développement d'une acception "angélique" de la notion, même au sein d'une conception interactionnelle de la question interculturelle, qui en réduit la portée à une simple attente de "relations humaines harmonieuses malgré les différences culturelles et linguistiques". » (Blanchet et Coste 2010, p.9).

1.1 Critique du culturalisme et de l'essentialisme culturel

Commençons par ce qui constitue l'essentiel de cette « crise » : la critique du culturalisme, ou essentialisme culturel. « Le culturalisme (...) tend à expliquer la culture comme système de comportements appris et transmis par l'éducation, l'imitation et le conditionnement, dans un milieu social donné. » (Boudon et al. 1989/2012, p.53). Il se présente comme « une représentation idéologique des sociétés ». Pour Dervin, il existe « une démarche culturaliste de l'interculturel », qui repose sur un « biais différentialiste » (Dervin 2011, p.106). Ce biais repose sur une conception causaliste et déterministe de la culture, qui correspond à l'idée que « la connaissance de l'Autre, de son mode de vie, de ses idées, etc. peut permettre à la fois de le comprendre mais surtout de le décrire et l'expliquer » (*ibid.*, p.12). La dérive de l'interculturel est « différentialiste » en ce que la considération de monades culturelles conduit à mettre en évidence des différences plutôt que des ressemblances, ou des relations interculturelles effectives. Or « n'abuse-t-on pas de la culture pour expliquer les actions des humains, en occultant ainsi leur liberté ? » (Demorgon 2005, p.28). « Ainsi, la reconnaissance, relativement récente en France, des cultures tend à une "dictature" du culturel par réduction de l'individu à son appartenance culturelle, par sur-valorisation de la dimension culturelle qui débouche sur une dérive culturaliste et différentialiste. » (Abdallah-Preteille 2003, p.10).

« En fait, les individus ne sont jamais exposés à la culture d'une société en tant que telle. Cette "culture" n'est dans une grande mesure qu'une simplification et une rationalisation produite par certains acteurs sociaux, prêtres, intellectuels, ou, selon les cas, telles ou telles fractions des élites. Les individus, quant à eux, sont soumis à des apprentissages complexes, dont le contenu dépend de leur environnement, lequel est variable. » (Boudon et Bourricaud 2011, p.142-3). Ces aspects de description anthropologique sont bien résumés par Gohard-Radenkovic, qui identifie deux courants successifs ; le premier comprend la culture comme un *complex whole* : « la culture est acquise par l'homme à travers des processus de socialisation,

d'acculturation ou d'endoculturation », et « constitue un ensemble complexe dans lequel les divers éléments forment un organisme bien intégré ou réglé par une logique sociale spécifique. » (Gohard-Radenkovic 2010, p.56). Cette conception réduit l'individu « à une sorte d'automate qui suivrait les normes et modèles culturels dictés par la société, consommateur en quelque sorte passif de la culture ». Cette position sera critiquée dans les années 1980, ce qui correspond justement à la période d'émergence de l'interculturel en didactique :

« Les anthropologues seront accusés *de culturalisme ou de réification culturelle*, la bête noire des anthropologues français. (...) La conception d'une culture comme un "complex whole" (selon Tylor), soit comme un ensemble cohérent, organique bien intégré, une entité fixe et isolée, est donc devenue très vite insoutenable. Il ne s'agit donc plus de "culture complexe", mais de *complexité culturelle*, cette conception étant autant valable pour les sociétés actuelles que pour les sociétés du passé. » (*ibid.*, p.58).

Le courant de la « complexité culturelle » se trouve inspiré par « le tournant postmoderne qui va frapper de plein fouet le concept de culture en anthropologie⁸. » Un nouveau courant anthropologique se propose donc d'étudier l'homme non seulement comme « *acteur dans le lien social* » mais comme « *auteur de ce lien social* » (*ibid.*). Ce qui a décisivement marqué ce tournant épistémologique selon Gohard-Radenkovic, ce sont les processus socioculturels induits par l'expansion de l'économie-monde, la montée de la mondialisation et l'accroissement des mouvements migratoires internationaux. » (*ibid.*).

L'on observe ainsi que ce « renversement paradigmatique » (*ibid.*, p.59) s'opère dans un contexte favorable à une réflexion d'ensemble sur les phénomènes migratoires, comme c'était également le cas pour l'interculturel. La conséquence épistémologique en est que « passer de l'analyse des cultures complexes à celle de *complexité culturelle* signifie penser la culture comme quelque chose de changeant, *issu de processus et de relations*, produit par des individus et par la collectivité en vertu d'interactions et de négociations, d'échanges et de tensions permanentes, sans oublier les conflits tragiques et douloureux. » (*ibid.*). L'intérêt se déplace donc des monades culturelles vers la complexité, et vers la prise en compte d'échanges inter-sociétaux variés, féconds et possiblement violents – ce qui exclut d'emblée toute tentation pour un interculturel « angélique ». Et les différences culturelles, fait notable, n'apparaissent plus comme des données mais comme des construits, résultant de l'activité relationnelle, et potentiellement conflictuelle, des acteurs sociaux ; la complexité culturelle signifie « remettre en question l'invariabilité présumée des appartenances culturelles et des identités nationales, mettre en relation les différences culturellement définies sans pour autant

8 Nous reviendrons sur la nature de ce tournant en anthropologie.

nier les indéniables frontières que les groupes sociaux imaginent eux-mêmes, construisent et par conséquent essentialisent. » (Giordano 2008, cité dans Gohard-Radenkovic 2010, p.59).

Cependant, malgré ce changement de paradigme en anthropologie, l'on observe que les concepts culturalistes du *complex whole* « dominant encore un certain nombre de secteurs de la vie publique et de vulgarisation scientifique, dont le monde de l'éducation (...) » (Gohard-Radenkovic 2010, p.58). Et c'est la didactique interculturelle que vise ici l'auteure. En décrivant la coupure épistémologique qu'a connue l'anthropologie autour des années 1980, elle pointe la persistance en éducation de conceptions essentialistes de la culture, contre lesquelles il importe désormais de se positionner. Pourtant l'on observe que l'interculturel est précisément né autour de ce changement de paradigme anthropologique, et son caractère profondément interactionniste, fondé sur l'étude des représentations interculturelles, nous paraît précisément procéder d'une critique des essences ; comment se fait-il alors qu'aujourd'hui les critiques de l'interculturel portent sur ses aspects culturalistes, alors que justement la notion de représentation et la dialectique du Même et de l'Autre permettent de déconstruire la culture comme ensemble de caractéristiques stables ? Il y a ici un paradoxe ; soit l'interculturel a été mal compris, et ses mauvaises interprétations ont réactivé des conceptions culturalistes qui l'ont peu à peu contaminé, soit il existe dans les fondements de l'interculturel des éléments qui biaisent son discours et sa compréhension.

1.2 Un interculturel mal compris ?

Les critiques actuelles en didactique interculturelle font émerger la figure d'un « interculturel mal compris » (Dervin 2010), que ces nouveaux discours de recherche tâchent de rectifier. La critique prend pour point de départ une mise en question du concept de culture, concept qui se trouve pourtant au fondement du champ interculturel et de sa dénomination. En cela le questionnement apparaît comme profond et radical, et la culture apparaît comme la pierre d'achoppement majeure des théoriciens de l'interculturel.

Un des motifs majeurs de ce que Fred Dervin nomme la « crise » de l'interculturel concerne donc la déconstruction de la notion de culture, accompagnée de celle d'identité. Comme nous l'indiquions plus haut, cette entreprise de déconstruction s'inspire d'un processus similaire dans le champ des recherches en anthropologie culturelle, ou du moins prend appui sur les thèses de déconstruction de la culture qui ont cours dans l'anthropologie culturelle depuis les années 1980. Ceci fait que ceux que nous appellerons désormais les

« interculturalistes critiques » s'inspirent beaucoup de certains écrits de l'anthropologie contemporaine, appelée parfois « postmoderne » ou « nouvelle anthropologie ». Repérant des discours essentialisants en DDL, ces chercheurs tentent de déconstruire la conception monadique de la culture présente dans ces discours. À propos des notions de *culture* et d'*identité*, Dervin et Fracchiolla écrivent que « de nombreux chercheurs en didactique de l'interculturel les utilisent, parfois sans regard critique – ce qui pose problème car ces deux notions sont souvent sources de malentendus épistémologiques, éthiques et "politiques". » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.7). Ainsi, « en continuant d'avoir recours au concept [de culture], on homogénéise trop les groupes, on les isole – alors que les frontières (autres que légales) sont des imaginaires et des créations. En bref, le concept de *culture*, dans les discours officiels (recherche, politique, projets européens, etc.) est lié au flou sémantique qu'il pose. » (Dervin 2011, p.28).

La critique vise des dérives culturalistes et essentialistes repérées de l'éducation interculturelle, et s'énonce au carrefour de trois postulats :

- l'hétérogénéité généralisée du monde actuel ne permet plus de parler de « cultures » ;
- c'est l'individu, et non le groupe, qui doit être au centre des préoccupations ;
- si « culture » il y a, elle est le produit des activités catégorisantes des individus et des groupes qui se trouvent en relation.

L'on voit ainsi que c'est la « perspective sujet », avec les notions d'individu et de catégorisation, qui se trouve réaffirmée. Dans ces conditions, la connaissance de l'Autre est illusoire, elle est en fait une réduction de l'individu ou du groupe à des traits culturels stabilisés, et à des représentations plus ou moins stéréotypées. Nous retrouvons donc paradoxalement dans cette critique, qui souhaite induire un renouvellement épistémologique, les présupposés de la didactique interculturelle (interactionnelle-représentationnelle) tels que nous les avons identifiés chez Zarate par exemple, ou chez Abdallah-Pretceille. Quoi qu'il en soit, l'on (re)constate aujourd'hui que « l'éducation n'est pas immune contre ces images ni contre les discours culturalistes qui circulent sur le Soi et l'Autre, sur les communautés imaginées, qu'elles soient nationales, culturelles, ethniques... » (Dervin 2011, p.26), et que certaines pratiques éducatives participent d'une forme d'« ethnicisation » et de « culturalisation » du monde (*ibid.*, p.27). Le problème de la délimitation, en éducation, entre savoirs et représentations semble plus que jamais d'actualité :

« Il est clair que la démarche culturaliste de l'interculturel pose de nombreux problèmes. (...) Vu que le culturalisme est basé avant tout sur l'importance des connaissances/savoirs, on est en droit de s'interroger sur la valeur de ces éléments face au sens commun, à la doxa, aux représentations et aux stéréotypes. En effet, avoir des connaissances sur une culture est-il suffisant pour pouvoir rencontrer un individu ? De quelle culture parle-t-on ? Un discours culturaliste peut-il être accepté comme "vrai" ou représentatif d'un vaste ensemble (nation, communauté, groupe religieux...) ? Où est le sujet dans cette conception de la culture dont les frontières sont fondamentalement impossibles à définir ? » (*ibid.*, p.106).

Ces propos sont intéressants car ils relient démarche ou discours culturaliste et savoirs ; des savoirs qui semblent essentialisants par nature.

L'inertie méthodologique des pratiques de classe et des manuels aurait-elle contribué à subvertir de l'intérieur le champ théorique de l'interculturel ? Ou bien les concepts fondamentaux du champ ont-ils été mal compris dans la recherche elle-même ? À travers une vaste enquête portant sur les approches de l'interculturalité dans différents domaines, notamment éducatifs (textes institutionnels et discours d'enseignants), Dervin note que

« la culture et l'identité sont souvent conceptualisées comme étant des entités solides, enfermées, qui ne changent pas. Dans le cas de la culture par exemple, elle joue le rôle d'agent social (cf. "rencontre entre cultures") et sert à expliquer attitudes, croyances, "valeurs" de chacun et des "communautés" afférentes. En outre, la culture est abordée comme une "île" ou une "péninsule", vierge de contacts et de mélanges provenant en dehors de ses propres frontières. (...) Les traditions locales ont également une place privilégiées. » (*ibid.*, p.105).

Cette agentivité sociale prêtée à la culture est nommée *culturespeak* par Dervin, qui reprend là une formule de l'anthropologue Ulf Hannerz. L'interculturel semble avoir été mal compris, dans ses aspects interactionnistes et constructivistes.

1.3 Repenser la « culture »

Bien que les vocables « culture » ou « culturel » ne soient pas évincés des écrits des didacticiens, leur emploi fait désormais l'objet de précautions ; mais ce qui est plus intéressant, c'est que ces remises en question sont faites au nom du constat d'hétérogénéité généralisée du monde actuel, de diversité, de pluralité, ces concepts apparaissant comme les antidotes de l'essentialisme culturel :

« La complexité et l'hétérogénéité croissantes du tissu social et des pratiques culturelles imposent de repenser le concept même de culture ainsi que le mode d'accès aux cultures. Face à une pensée homogénéisante aux accents culturalistes, il importe de proposer un autre paradigme de la pluralité culturelle, attentif aux mutations socio-anthropologiques contemporaines », pour « fonder une approche pertinente et efficiente du divers » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.11).

Même constat chez Abdallah-Preteceille :

« En effet, le concept de culture ne permet plus de rendre compte de la diversité culturelle. Il nous faut partir d'un constat : nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. C'est une diversité à caractère exponentiel. Au sein de chaque

groupe voire au sein de chaque individu, on constate une pluralisation de plus en plus forte. L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation. (...)» (Abdallah-Preteuille 2012, p.19).

Il est sûr que la mondialisation entraîne de l'hétérogénéité, par les multiples contacts qu'elle suppose. Mais n'a-t-elle pas toujours existé, à des degrés divers ? Les contacts et relations entre sociétés n'ont-ils pas toujours amené de la diversification culturelle ? Il nous semble que la mobilisation du concept de diversité ou de pluralité répond à des exigences épistémologiques très actuelles, et que leur « constat » vient à point nommé pour tenter de dessiner les voies d'une « sortie de crise ».

1.4 La « diversité » comme concept de sortie de crise

Face à l'homogénéisation culturaliste, l'hétérogénéité du monde, sa diversité, sa pluralité semblent constituer les nouveaux horizons de la réflexion interculturelle, qui cherche à y fonder un renouvellement paradigmatique. La critique du culturalisme se fait au nom des « processus de métissages, de bricolages et d'acculturations réciproques » (*ibid.*, p.28) qui sont à l'œuvre dans tout groupe et chez chaque individu. Par ailleurs, le pluralisme culturel fait l'objet de précautions épistémologiques, celui-ci ne devant pas être entendu comme une simple perception cloisonnée de la diversité (une diversité fait de groupes « homogènes » n'entretenant pas de relations entre eux), mais comme un complexe dynamique de relations humaines :

« La différenciation culturelle ne se réduit pas à une juxtaposition de groupes et de sous-groupes supposés homogènes. Elle induit, au contraire, une définition de la culture dans un espace de relations et une praxis. Il convient donc de définir un autre paradigme afin de comprendre la pluralité et la diversité. Une réponse, désormais obsolète, consiste à diviser cette pluralité en une addition d'homogénéités. L'hétérogénéité est ainsi appréhendée par découpage en plusieurs unités présentées comme homogènes mais qui, finalement, sont des homogénéités artificielles, construites *a priori* et donc arbitraires. » (*ibid.*, p.19).

La relation entre groupes est donc première pour penser le divers, faute de quoi l'essentialisme se fragmente et se démultiplie. C'est la définition d'un « autre paradigme » qui est en jeu dans cette définition de la *diversité*.

Pour Blanchet et Coste, la notion de culture n'est pas forcément obsolète mais elle connaît une « complexification », ce qui « ne peut qu'affecter ce qui intéresse la didactique des langues et des cultures » ; les axes de cette complexification sont le fait que « les sociétés contemporaines se présentent et sont désormais représentées (à quelques pensées rétrogrades près) comme multiculturelles », et que « les acteurs sociaux sont définis comme partie prenante à des degrés divers de plusieurs configurations culturelles, comme constitutivement

pluriculturels et comme susceptibles de circuler tour à tour dans et entre ces "cultures" ». Ces « cultures » sont envisagées comme des pratiques et des normes communes à un groupe, elles sont « conçues alors comme propres à des communautés de pratiques (famille, groupes de pairs, réseaux sociaux, milieu professionnel, audiences et "cibles" des médias, etc.) et caractérisées, à des degrés divers, par des normes de fonctionnement, de régulation et d'évolution, mais aussi par des formats communicationnels et des genres discursifs relativement particularisés. » (Blanchet et Coste 2010, p.18). Ceci fait que tout individu peut virtuellement appartenir à plusieurs cultures, puisqu'il appartient à plusieurs groupes. La notion de pluralité se trouve donc, ici également, centrale. Pour les auteurs de *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, les disciplines scolaires elles-mêmes participent de cette complexification de nature pluriculturelle, en permettant « un accès à des communautés de pratiques et à certains modes de représentation et de conception du réel, à une culture et à des langages de la discipline. » (*ibid.*, p19). C'est semble-t-il la variation – socioculturelle, sociolectale – qui sert de modèle de description sous-jacent à ces « cultures » ; l'ensemble de l'édifice théorique repose alors sur la notion d'individu (ou de sujet⁹), et de variation. L'on retrouve ici les thèses du sociologue Bernard Lahire qui, dans *L'homme pluriel* (2005), fait bien état de la labilité des comportements et des identifications des acteurs sociaux selon les groupes qu'ils fréquentent et les positionnements qu'ils adoptent. Cette thèse de la « complexification culturelle » a l'avantage de conserver l'appellation de « culture », tout en maintenant de la diversité.

1.5 Peut-on faire de l'interculturel sans culture ?

L'on comprend en effet qu'il soit inconfortable de remettre en question la notion qui constitue le fondement et l'appellation de l'interculturel. La racine lexicale « culture » pose problème, de même que le préfixe « inter- », dans la mesure où il s'agit moins désormais de se situer dans un « entre deux cultures » bilatéral, que dans la pluralité multilatérale. « Puisque l'interculturel pose tant de problèmes – surtout à cause de la "culture" – pourquoi ne pas transformer ou changer simplement de mot ? » (Dervin 2011, p.123). De même que certains proposent de « faire de l'anthropologie sans culture » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.7), d'autres feraient bien « de l'interculturel sans culture » (Dervin 2011, p.123). Cependant, faute de trouver une dénomination suffisamment concise et évocatrice, et malgré une attitude très

⁹ Les discours didactiques scientifiques, contrairement aux autres sciences humaines, n'opèrent pas de distinction conceptuelle entre ces deux termes ; aussi les emploierons-nous comme synonymes dans cette étude.

critique envers le maniement non réfléchi des notions de *culture* et d'*identité*, Fred Dervin conserve l'appellation « interculturel » afin d'éviter de multiplier les appellations et de complexifier le champ. « Il me semble donc que l'on pourrait conserver l'*interculturel*, en précisant bien que l'on travaille à partir de l'idée d' "un interculturel sans culture". » (Dervin 2011, p.123). Les propositions en direction du transculturel, voire du co-culturel, peuvent également être comprises dans le cadre de ce renouvellement épistémologique. Blanchet et Coste 2010 proposent eux « alterculturation », et « didactique de la pluralité linguistique et culturelle » pour remplacer « didactique interculturelle ». L'on parle en dernière instance d'« interaction située » ou « contextualisée »,

« soit une méthodologie qui aurait pour but principal de remettre en contexte les interactions et d'en observer les différents enchevêtrements, avant même que de fournir des explications psychologiques, socioculturelles ou autres. (...) Afin de proposer une redéfinition du concept de culture, nous souhaitons donc repartir d'une base interactionnelle, puisque l'interaction est le lieu même de l'émergence de traits comportementaux communs, avant que de constituer des objets anthropologiques totaux et plus ou moins imperméables. » (Wagener 2010, p.51-52).

Les propositions terminologiques sont variées, mais pour l'instant l'« interculturel » se maintient. La plupart des nouvelles dénominations ne sont pas employées, y compris par ceux qui les proposent¹⁰. Elles sont en tout cas symptomatiques de la recherche d'un renouvellement de paradigme dont il importe de prendre acte si l'on veut comprendre ce qui a mené l'interculturel à des limites ou à des impasses, et si l'on veut proposer des alternatives.

La posture malaisée des chercheurs s'exprime selon Dervin dans certaines contradictions des discours de l'interculturel, qu'il qualifie de « janusiens », c'est-à-dire de mi-culturalistes, mi- « nouveaux ». Abdallah-Pretceille exprime bien cette ambiguïté, qui résulte en partie de la difficile recherche d'un compromis entre le « zéro culturel » et le « tout culturel » :

« Entre le "zéro culturel", c'est-à-dire l'ignorance ou la négation de la dimension culturelle de la formation et le "tout culturel", c'est-à-dire une survalorisation de la culture comme facteur déterminant les conduites et les apprentissages, la marge de manœuvre est étroite. » (Abdallah-Pretceille 2003, p.10).

Il nous reste à savoir à quels phénomènes imputer le « biais différentialiste » dénoncé par les interculturalistes critiques. Le malentendu sur l'interculturel est-il imputable aux pratiques d'enseignement ou aux discours de recherche ?

¹⁰ Ainsi Abdallah-Pretceille propose-t-elle la notion de *culturalité* depuis 2003, mais ne l'utilise pas et continue à parler de culture et d'interculturel.

2 Crise de l'interculturel : à qui la faute ?

2.1 Des discours de recherche ambigus

Signalons que cette dérive culturaliste est assez rarement imputée à des pratiques de classe, qui auraient été réductrices par rapport aux préconisations théoriques. Les interculturalistes critiques incriminent plutôt l'ambiguïté des discours de recherche. Ils regrettent ainsi que, malgré des tentatives de remodelisation de l'interculturalité en direction d'une prise en compte plus radicale de l'hétérogénéité humaine, ces discours restent dominés par le *culturespeak* :

« le mot *culture* est inlassablement présent dans la notion d'*interculturel*. (...) Même ceux qui tentent d'approcher l'interculturel à travers des approches "mouvantes", au-delà du culturalisme, continuent à utiliser le concept sans le critiquer. Cela conduit à la mise en place de cadres théoriques bancals et contradictoires où des chercheurs de type culturaliste (E.T. Hall, G. Hofstede...) sont associés et complètent des chercheurs plus critiques et "postmodernes" (Abdallah-Preteuille, Augé, Hall, Maffesoli, Morin...) » (Dervin 2011, p.107)

Dervin repère en effet une ambiguïté fondamentale de ces discours de recherche, qui prennent l'anthropologie pour science de référence, et ce de façon pas toujours rigoureuse. L'anthropologie est en effet composée de différents courants, qui reposent sur différentes acceptions de la culture. Les mobiliser suppose un certain discernement, ou en tout cas une clarté conceptuelle quant à la définition de la culture à laquelle on se réfère. Ce qui pousse Jacques Demorgon, sociologue attentif aux critiques de l'interculturel, à poser la question suivante : « la notion d'interculturel défend-elle la diversité des cultures, ou contribue-t-elle plutôt à la réduire ? » (Demorgon 2005, p.28). Fred Dervin, de son côté, n'hésite pas à parler de « néo-culturalisme » et de « néo-essentialisme » (Dervin 2011, p.108), postures dommageables à l'éducation interculturelle et perceptibles à travers le *culturespeak* dans des expressions telles que « être biculturel » ou « rencontre/ dialogue des cultures » ; des expressions qu'on retrouve aussi bien dans les discours des acteurs de l'éducation que dans les textes officiels de politiques éducatives. Des travaux tels que ceux de Blanchet et Coste ou de Gohard-Radenkovic montrent cependant que certains didacticiens de l'interculturel ont pris acte de l'évolution des théories anthropologiques, de la culture comprise comme « tout cohérent » à la déconstruction de ce concept et à l'émergence de la « complexité culturelle », « renversement paradigmatique » transposé – ou à transposer – à la didactique.

« Le lexique et les thématiques de l'anthropologie ont connu, ces dernières années, une certaine diffusion. (...) Ce phénomène a pourtant quelque chose de paradoxal : lorsque le lexique de l'anthropologie se popularise et que certaines notions – culture, ethnologie, différence – font presque

partie du sens commun, s'affirme, dans le débat scientifique, la propension à soumettre à la critique la culture, ce concept clé de l'anthropologie, et ses corollaires (identité, ethnocide, différence, etc.) » (Rivera 1998, cité dans Gohard-Radenkovic 2010, p.57)

Mais même si Gohard-Radenkovic constate que globalement, « la catégorie de "culture", et les concepts qui lui sont liés, est en déclin parmi les thèmes traités par les spécialistes », elle observe également qu'elle « prend toute son ampleur depuis deux décennies dans les discours "ordinaires" (politiques, médiatiques et publics) ou de vulgarisation scientifique dans les secteurs de l'éducation, du professionnel, de l'international, de la migration, de l'humanitaire et de l'associatif. » (Gohard-Radenkovic 2010, p.57). Un tel décalage peut expliquer l'existence de cet « interculturel à deux vitesses ». Tandis qu'un grand nombre de discours sociaux, à tendance non savante (ou moins savante que les discours de recherche), radicalisent l'emploi du *culturespeak*, les discours de recherche voient dans ces emplois réitérés la progression d'une idéologie culturaliste. La « gestion de la diversité » par les États se réaliserait d'ailleurs par des discours homogénéisants et cloisonnants :

« À l'heure de l'intensification des échanges, des mobilités et des migrations tant individuelles que collectives, la "communication interculturelle" semble être le mot magique qui ouvrirait les portes à la compréhension de "l'autre différent", ou perçu comme tel. Les sociétés, notamment d'accueil, sont soucieuse de gérer cette pluralité linguistique et culturelle, de plus en plus instable et donc de plus en plus incontrôlable, à des fins d'une cohésion nationale. Conséquemment, elles pratiquent de la catégorisation statutaire s'appuyant sur la seule appartenance ethnique, nationale ou culturelle, engendrant des assignations identitaires et conséquemment des formes de discrimination de cet "autre imaginé". Cette tâche revient généralement à l'État, relayé par les institutions, grand "catégorisateur" de l'individu et plus spécifiquement de cet "autre" venant d'un "ailleurs" social et culturel. » (*ibid.*, p.56).

2.2 De mauvaises pratiques d'enseignement

Pour Bazin cependant, la référence à l'anthropologie en interculturel relèverait plutôt d'un malentendu, lequel manifesterait l'existence d'un interculturel « à deux niveaux », celui de la recherche (ou du moins de certains chercheurs) et celui des pratiques :

« Si la référence aux sciences de l'humain semble faire aujourd'hui bon ménage avec la didactique des langues étrangères, on peut se demander jusqu'à quel point ce recours ne relève pas parfois du malentendu. Un décalage sensible persiste en effet entre, d'une part, une recherche sensible à la complexité des phénomènes qui entrent en jeu dans l'interaction des cultures et, d'autre part, des pratiques de terrain souvent beaucoup plus réductrices. Ce phénomène est particulièrement sensible en français langue étrangère (FLE), où la place des sciences humaines semble à la fois acquise dans la théorie et fragile dans ses actualisations. » (Bazin 2012, p.35)

Un décalage est ainsi observé « entre une approche conceptuelle qui semble avoir déjà pris la mesure des problématiques constitutives de la conflagration des cultures, et des pratiques de terrain encore trop souvent tributaires d'une conception identitaire de la langue. » Ces pratiques seraient donc tributaires d'un essentialisme tenace, comme c'est le cas dans les

manuels, et opèreraient des simplifications dommageables à la complexité du « culturel » : « Il est frappant de constater qu'à côté de cette recherche attentive aux enjeux théoriques de sa démarche, les pratiques de terrain restent souvent bien plus simplificatrices, voire simplistes dans certains cas », « au point d'en arriver parfois à fonctionner à contre-courant des objectifs affichés¹¹. » (*ibid.*, p.36). La « méthodologie ordinaire » décrite par Beacco 2000, avec ses « discours de synthèse » sur la culture, pourrait donc être à l'origine du malentendu. Le biais culturaliste dénoncé par les chercheurs attentifs est induit par un modèle didactique qui reste transmissif, et dont le but est de fournir des informations sur les « cultures ». Comme on l'a vu plus haut, réduire la relation à l'altérité à un savoir sur l'altérité a pour effet d'en livrer une représentation « cloisonnée » et, partant, essentialisée :

« On reste donc dans un modèle de transmission de connaissances ("des activités pour apprendre ce qu'est la culture"), où le paradigme de référence est la juxtaposition des cultures et où l'on passe "d'une culture à l'autre" par acquisition de savoirs pertinents. Il y aurait en somme, derrière un nuage d'illusions trompeuses, une vérité ontologique de la culture que la langue d'enseignement aurait pour mission de faire advenir à la conscience de l'apprenant. » (*ibid.*, p.38)

« Vérité ontologique » et savoirs sont associés ici. L'auteur observe finalement que de ce fait, la didactique des langues étrangères renoue « avec les acquis mais aussi les dérives de l'anthropologie culturelle : la mise en évidence de comportements représentatifs et de "caractères distinctifs" permettant d'identifier la spécificité des cultures étudiées tend à faire prévaloir un modèle en tuyaux d'orgue où chaque culture est envisagée "comme une totalité irréductible aux autres". » (*ibid.*, p.40).

Une telle dérive est imputable, selon Blanchet et Coste, à une récupération inadéquate du terme « interculturel » dans des usages idéologiques et dans des pratiques professionnelles sans discernement :

« Récupéré dans des représentations dominantes et dans les idéologies nationales fortement à l'œuvre dans certains systèmes éducatifs – notamment en France, récupéré dans les routines des enseignants de langues, le terme a été réduit à la notion de "connaissance de 'la' culture nationale cible" de l'enseignement d'une langue (...). » (Blanchet et Coste 2010, p.9)

Il est donc intéressant de noter que selon cette thèse, les pratiques d'enseignement seraient mauvaises en ce qu'elles réduiraient l'interculturel à une focalisation du discours sur l'altérité, ce qui aurait pour effet de l'essentialiser, alors que c'est vers la diversité ou la pluralité¹² qu'il faudrait se diriger. Il semblerait donc bien que cette « crise » serve à envisager

11 Signalons pour étayer cette thèse Bazin prend essentiellement pour exemples de mauvaises pratiques trouvées dans des manuels scolaires, marqués, dit-il, par « la prédominance du paradigme identitaire ». (Bazin 2012, p.37).

12 Ces deux termes sont souvent employés indifféremment. Toutefois, il nous semble que la « pluralité » se situe plus fréquemment du côté d'une représentation multiculturaliste du social, à savoir un univers composite fait d'entités culturelles juxtaposées et clairement identifiables (avec un présupposé culturaliste sous-jacent), tandis que la « diversité », quant à elle, aurait davantage trait aux relations interculturelles ou inter-sociétales. Même si cette distinction n'a pas été stabilisée encore, nous choisirons de la conserver pour nos propres

une autre base pour la didactique interculturelle que la dialectique du Même et de l'Autre : la diversité. Les pratiques de classe simplifieraient une élaboration qui était au départ complexe, ce qui a débouché sur une sorte de vis-à-vis, orchestré dans la classe de langue, entre la culture d'un « Même » et celle d'un « Autre ». Phénomène bien décrit par Auger 2007 dans son étude du discours des manuels de langue (qui installent un « Nous » face à un « Eux »). Il pourrait donc s'agir d'un problème structurel dans lequel le système éducatif jouerait un rôle, en induisant la place d'une langue-culture « cible » nécessairement Autre par rapport au Même national. Une telle structure est cependant incompatible avec les visées relationnelles et communicatives constitutives de l'interculturalité en éducation : « Il s'agit là au fond d'une réduction contradictoire avec le cœur de la notion de *relation/ communication interculturelle*, notamment dans son acception anthropologique générale et dans la visée concrète d'une compétence interculturelle interactionnelle. » (Blanchet et Coste 2010, p.9).

La compréhension faussée de l'interculturel consiste en une réduction de la démarche interculturelle à une démarche de *connaissance* d'une altérité (connaissance jugée insuffisante, voire « piégée », par de nombreux didacticiens, qui lui préfèrent la démarche de « compréhension » et d'« interprétation ») d'une part, et en la centration du propos sur une entité nationale d'autre part (c'est-à-dire une « communauté imaginée », selon les mots de Benedict Anderson 2002, un groupe aux frontières construites et non ontologiques). Il est ainsi réducteur de faire « primer l'idée de cultures nationales homogènes, posées comme des objets de connaissance extérieurs à l'apprenant, alors que la problématique interculturelle a plutôt été conceptualisée comme celle d'une expérience concrète de toute forme d'altérité socioculturelle vécue par les individus dans leurs interactions. » (Blanchet et Coste 2010, p.9). Les auteurs en appellent ainsi à la didactique interculturelle telle qu'elle « a été conceptualisée », ils en réitèrent les principes (« expérience concrète » d'une « altérité », « vécue par les individus dans leurs interactions »). Le hiatus entre théorie et pratiques est bien identifié, mais que peut-on espérer d'une réaffirmation de principes déjà connus, et connus pour leur incompatibilité avec l'enseignement en classe ? L'on peut alors se demander si la « crise de l'interculturel » n'est pas plutôt le symptôme de son échec à pénétrer dans la classe de langue. Beacco reconnaît lui-même qu'« on ne peut exclure que le discours interculturel ne finisse par se perdre dans la méthodologie ordinaire de l'enseignement des langues et qu'il ne subsiste parfois qu'à l'état de slogan, même s'il continue à définir une finalité des enseignements de culture-civilisation fondamentale dans certaines situations éducatives. » (Beacco 2000, p.126).

analyses.

2.3 Le comparatisme : un mauvais compromis

Dans le même esprit, Jean-Claude Beacco critique la mise en œuvre didactique de l'interculturalité fondée sur une démarche comparatiste : l'éducation interculturelle est encore le parent pauvre dans nombre de pays car elle « est souvent interprétée en termes de "comparaison" entre sociétés mais cette mise en parallèle ne conduit pas nécessairement à des questionnements éducatifs. » (Beacco 2011, p.1). Cette position rejoint celle de Puren, selon laquelle le comparatisme s'est maintenu en didactique de façon contestable, afin de réduire l'écart entre recherche et pratiques de classe (Puren 2011, p.15). Ce comparatisme culturel est un point névralgique de la confusion entre représentations et connaissances en éducation. L'interculturel « mal compris » résulterait d'un manque de prise en compte de la démarche cognitive de type constructiviste. Rappelons que les « informations culturelles » n'ont pas, dans une optique constructiviste, valeur de vérité mais d'indication sur leurs conditions de production : « considérées comme des attributs, des indicateurs, des marqueurs, elles occultent l'individu au profit de sa catégorie d'appartenance. » Et une confusion est possible : « La connaissance de l'Autre se confond en réalité avec la connaissance de ses images, voire de ses stéréotypes. » (Abdallah-Preteceille 2003, p.14). Les savoirs d'ordre culturel (sur la ou sur les cultures), notamment ceux véhiculés par l'école, sont autant de représentations, qu'il s'agit d'appréhender comme telles malgré le statut de « discours de vérité » que l'énonciation institutionnelle est censée leur conférer. La connaissance culturelle « repose sur un discours d'attribution et de catégorisation. (...) En ce sens les connaissances culturelles n'améliorent pas nécessairement, ni la rencontre, ni la relation pédagogique, mais elles peuvent au contraire servir d'écran et de filtre. » (*ibid.*, p.12). À propos de l'interculturel théorisé par Zarate 1993, Puren insiste sur la distinction à opérer : « Cette stratégie débouche tout naturellement dans sa mise en œuvre sur une démarche comparatiste, cette fois appliquée non aux connaissances, mais aux représentations » (Puren 2011, p.17), sachant que l'approche interculturelle vise précisément à créer la distance entre les apprenants et leurs propres représentations. En revanche, le « comparatisme bilatéral » sans prise de distance avec les représentations conduit souvent à des essentialisations binaires et à des raidissements identitaires.

« La présentation des informations et des connaissances culturelles est susceptible de donner lieu à comparaison des cultures ou, le plus souvent, des États mis en présence, celui d'appartenance de l'apprenant et celui (ceux) dans le(s)quel(s) se parle la langue étudiée. (...) Si l'on n'y prend garde, ces comparaisons peuvent tourner à la confrontation, parfois très affective, qui déclenche des jugements de valeur sur les sociétés mises en présence, et dont il importe de tirer parti dans une finalité éducative. » (Beacco 2000, p.118)

Le malentendu entre interculturel « bien compris » et interculturel « mal compris » résiderait donc bien dans une confusion sur le statut des informations culturelles en classe de langue, ambiguïté que nous avons décrite plus haut comme symptôme du hiatus entre interculturel et pratiques de classe. Sans l'arrière-fond constructiviste et interactionnel de l'étude des représentations, celles-ci deviennent des savoirs en conflit. Selon Beacco, les discussions à visée comparatiste de la classe de langue « conduisent à mettre en relation deux ensembles sociaux qui, de ce fait, sont supposés être homogènes, à savoir deux États nationaux dont on examine, frontalement, différences et ressemblances ».

« De la sorte, on est conduit, mais par d'autres voies, à laisser s'installer, si l'on n'y veille, des représentations compactes, mettant en regard massivement les deux ensembles nationaux qu'on ne saurait automatiquement assimiler à deux ensembles culturels distincts. Ces comparaisons d'un bord à l'autre tendent à effacer les différenciations internes, particulièrement visibles dans les sociétés modernes ou post-industrielles, au profit des différences "nationales". (...) Si les comparaisons, dites abusivement interculturelles, telles qu'elles peuvent être pratiquées en classe de langue, ne dépassent pas le niveau de la juxtaposition de données et celui des jugements de valeur, alors elles manquent probablement leur objectif éducatif majeur. » (*ibid.*, p.118-119)

À ce propos, Magiante constate, dans les manuels de FLE, l'adjonction fréquente à l'unité didactique d'une « double-page appelée à tort "interculturelle" », qui développe « une approche seulement contrastive » (Mangiante 2006, p.179), sous la forme d'une comparaison ou d'une invitation à comparer des pratiques socioculturelles françaises avec celles du pays de l'apprenant.

Ainsi, que le « biais culturaliste » soit imputable aux discours de recherche ou aux pratiques d'enseignement, une sorte de désenchantement traverse le champ de l'interculturel, qui ne fait plus « rêver » comme avant. Une lassitude semble être apparue dans l'interculturel, jeté dans l'impasse d'un binarisme Même/ Autre qui oriente le regard vers les différences, dont seul le contenu va varier d'un contexte à l'autre, en fonction des enjeux du positionnement identitaire des locuteurs. Cette lassitude vient sans doute en partie de l'inertie des pratiques de classe, mais l'on peut se demander si elle ne résulte pas aussi d'une déception plus profonde, et plus difficilement identifiable (car moins facilement exprimée), par rapport aux fondements théoriques même de l'interculturel, à savoir cette dialectique interactionnelle du Même et de l'Autre qui, systématiquement mal comprise, contribue à sa propre aporie. Comme l'écrit Abdallah-Pretceille, « si l'identité plonge ses racines dans la dialectique du Même et de l'Autre, elle renvoie parallèlement à une problématique de la différence », et le problème de l'identité « ne surgit que là où apparaît la différence » (Abdallah-Pretceille 1996, p.61). Cette auteure écrit justement ceci à propos de la dialectique du Même et de l'Autre :

« Or, cette réflexion se trouve justement conditionnée et engluée dans une série de dilemmes voire de contradictions dont il est difficile de sortir. Le jeu dialectique entre similitudes et différences cautionne, par focalisation sur l'un ou l'autre des termes, des attitudes et des discours souvent antagonistes sinon contradictoires. Nier la différence revient à prôner un discours identitaire et accentuer la différence contribue à enfermer autrui dans une altérité infranchissable synonyme, au niveau sociologique, d'un rejet. » (*ibid.*, p.61)., p.61).

C'est peut-être en tenant compte de cette hypothèse que l'on pourrait comprendre la recherche d'un nouveau paradigme épistémologique dans les discours de recherche – celui de la diversité. Nous sommes confrontés à une situation complexe. Le constat est fait d'une « crise de l'interculturel », imputée à un « biais différentialiste » et « culturaliste ». D'un côté, ce problème est imputé aux mauvaises compréhensions des praticiens, face auxquelles sont réaffirmés les principes « mal compris » de l'interculturel, afin de le rétablir dans sa validité ; ce qui conduit à une circularité du problème : si l'on reste centré sur des fondements qui ont donné lieu à des didactisations efficaces, l'on pourra toujours reprocher aux enseignants de langue de persister dans leurs pratiques, mais l'on n'aura pas proposé d'alternative. Dans ces conditions, il n'y aurait finalement aucune « crise de l'interculturel », puisque ses principes de base resteraient intacts. D'un autre côté, l'on invoque une sortie de la crise au moyen d'une didactisation de la pluralité/diversité. Cette recherche, généralisée aujourd'hui, témoigne d'une réorientation des visées de l'interculturel : le point de vue tente de se déplacer de l'altérité vers la diversité, de l'« altéritaire » (Blanchet et Coste 2010) vers le « diversitaire » (De Robillard et Debono 2010). Ceci nous semble procéder du constat implicite d'une impasse de l'interculturel en tant que discipline éducative et appliquée. Car si seules les pratiques de classe étaient responsables de la « crise », pourquoi se mettrait-on à la recherche d'un « nouveau paradigme » ? En ce sens il y aurait « crise », et donc possibilité d'un renouvellement. Finalement, pour les interculturalistes critiques, le « biais différentialiste » de l'interculturel conduit à n'envisager de l'Autre de la langue-culture cible que des différences perçues par rapport au Même. La réduction de cette relation Même/ Autre à un inventaire de différences (ou de ressemblances, suivant la situation interactionnelle) crée sans doute le besoin de trouver un horizon plus stimulant – et plus satisfaisant d'un point de vue éthique – à ladite relation. Et cet horizon sera, chez Abdallah-Pretceille comme chez d'autres, celui de la diversité.

Nous choisirons personnellement, plutôt que de poursuivre la critique des manuels et des enseignants, d'explorer la voie du « diversitaire », comme alternative à l'« altéritaire ». Et nous nous demanderons si cette recherche d'un nouveau paradigme a déjà donné lieu à des didactisations, ou si elle n'en est encore qu'à la recherche de fondements théoriques. Nous

tâcherons surtout de voir si les nouvelles inspirations des didacticiens du côté de la diversité peuvent donner lieu à de nouvelles pistes pour la classe de langue, du côté des savoirs. La question des savoirs nous semble indispensable à considérer en DDLC, quelle que soit leur nature : « Entre savoirs savants et savoirs du sens commun, la circulation des concepts, notions, idées générales traverse l'espace de la didactique des langues qui ne saurait aussi ignorer les savoirs scolaires *sui generis*. » (Chiss et Cicurel 2005, p.4). Élaborer un paradigme didactique de la diversité permet-il d'envisager de nouveaux savoirs à transmettre en classe ? Des savoirs moins essentialisants que des discours sur l'Autre ? Peut-on améliorer la « perspective objet » de l'enseignement, celle du manuel, grâce à la diversité ? Peut-on espérer, grâce aux effets heuristiques de la crise que traverse l'interculturel, réduire le hiatus entre théories et pratiques ?

3 De l'altérité au diversitaire : vers un renouvellement de paradigme ?

Nous allons tâcher d'exposer les aspects de la diversité entendue comme fondement d'un nouveau paradigme en interculturel. Ce faisant, nous tâcherons de voir si les définitions proposées ouvrent des voies possibles pour la prise en compte du manuel et de l'enseignement de savoirs.

3.1 Généralisation de la *diversité* dans les discours de recherche

Le terme de *diversité*, et ses para-synonymes d'*hétérogénéité* de *pluralité*, a peu à peu investi les écrits de didactique interculturelle, en écho à ceux des anthropologues et des sociologues. Également généralisé dans la sphère politique et médiatique, l'on peut dire que ce motif est incontestablement dans l'air du temps et sert de ralliement à nombre d'intellectuels. La didactique des langues se trouve donc en résonance avec ces multiples champs, avec notamment l'émergence de l'appellation « diversitaire¹³ » chez certains didacticiens. L'émergence du « diversitaire », du « pluri- » et du « multi- » semble se placer dans un contexte généralisé de complexification sociétale, dont les actions éducatives doivent tenir compte :

13 Nous empruntons ce terme à De Robillard et à Debono 2010.

« Les sociétés contemporaines sont des sociétés complexes et le rôle de l'éducation évolue sous l'effet des changements sociaux. Des idées qui semblaient auparavant aller de soi – notamment celle de l'État-nation doté d'une langue et d'une culture uniques communes à tous les citoyens – ne semblent plus correspondre à la réalité (elles y ont en fait rarement correspondu). Le rôle de la scolarité obligatoire – et de l'éducation langagière comme composante majeure de la scolarisation – dans la vie des individus et dans l'évolution des sociétés a changé et continuera probablement à le faire. Le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus sont aujourd'hui des réalités ordinaires ; l'éducation au plurilinguisme est donc nécessaire. » (Byram 2009, p.5)

La réflexion sur le pluriculturalisme accompagne celle sur le plurilinguisme, même si elle est moins avancée que celle-ci. Ces enjeux de prise en compte de la diversité sont à la fois présentés comme ceux, généraux, de la société toute entière, et ceux, plus spécifiques, de l'école : « les enjeux actuels de la société, de l'école et de l'éducation se situent essentiellement par rapport à une compréhension et une appropriation de la diversité culturelle (...) » (Abdallah-Preteuille 2003, p.3). À partir de là, c'est un véritable renouvellement de paradigme qui est recherché : « La perspective interculturelle correspond à cette tentative pour fonder, à partir d'un paradigme conceptuel et méthodologique spécifique, une formation qui tienne compte de la diversité. » (Abdallah-Preteuille 2012, p.24). « En tout, c'est un travail sur le divers, sur le complexe et la prise de conscience de ces éléments, sur l'hétérogénéité du monde, qui est en jeu. » (Dervin et Fracchiolla 2012, p. 10). Travailler sur le divers est la complexité suppose un changement de références, car celles-ci « ne sont plus seulement celle du stable et de l'homogène mais celles du changement et du complexe » (Abdallah-Preteuille 2012, p.27), ce qui conduit à « privilégier une approche dynamique » (Abdallah-Preteuille 2003, p.19) et non plus statique des faits sociaux.

« Plus que des études typologiques, l'intégration du divers et de l'hétérogène, non plus comme des épiphénomènes ou des parasites, mais comme des axes structurants, relève désormais d'une impératif et d'une exigence, condition nécessaire pour réorienter les pratiques de formation et les propositions d'actions sociales et éducatives. » (*ibid.*)

Dans ces conditions, la « diversité » constitue à la fois le point de départ et le point d'arrivée de l'approche didactique, désormais ressaisie sous le nom de didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ou « didactique de la pluralité linguistique et culturelle¹⁴ ». La préoccupation centrale est l'hétérogénéité du tissu social, sa diversité, perçue comme étant de plus en plus importante : « Les sociétés se caractérisent de moins en moins par un état mais par une succession de plus en plus rapide d'états et de mutations. » (Abdallah-Preteuille 2003, p.17).

Nous faisons l'hypothèse que la diversité dans la réflexion didactique contemporaine est une tentative de réponse apportée à la « crise » de l'interculturel, à son « biais

14 Cette appellation se trouve dans le sous-titre de l'ouvrage de Blanchet et Coste 2010, *Regards critiques sur la notion d'interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle.*

différentialiste », c'est-à-dire qu'elle se présenterait comme le nouvel horizon permettant de dépasser le binarisme « Même/Autre » des descriptions de la culture. En d'autres termes, les discours interculturalistes actuels tenteraient d'opérer un passage d'un paradigme à l'autre, d'un paradigme que l'on pourrait qualifier d'« altéritaire¹⁵ » (une didactique centrée sur l'enseignement/ apprentissage de l'altérité) à un paradigme « diversitaire » (une didactique centrée sur l'enseignement/ apprentissage de la diversité). Même si les notions d'altérité et de diversité sont voisines, la visée théorique est de changer de point de vue sur la relation interculturelle, d'aller « au-delà des différences » (Flye Sainte Marie 1994, en ligne), vers une diversité qui est posée, dans les discours de recherche, comme universelle.

Nous allons tâcher de décrire comme est comprise et définie la diversité dans les discours de recherche qui s'intéressent à l'interculturalité, afin de voir quelles pourraient être les implications didactiques de telles conceptions. Nous partons du principe qu'un changement de point de vue en didactique, et l'espoir de fonder un nouveau paradigme, doit impliquer une réflexion sur la didactisation, la mise en action didactique du ou des nouveaux concepts. Ainsi, nous nous demanderons si une didactisation de la diversité a déjà été envisagée au-delà d'actes théoriques, et si oui, de quelle façon elle l'a été. Nous allons commencer par explorer les principaux sens et connotations attachés au concept, puis nous verrons à quelles mises en œuvres didactiques le déploiement théorique a donné lieu. Comment *didactiser la diversité* ? Par quels concepts opératoires ? Par quelle démarches ?

3.1.1 Un horizon universel

L'un des signes les plus évidents du plébiscite de la notion de diversité, dans ses différentes sphères d'emploi, est l'universalisation dont elle fait l'objet. Nous ne nous attarderons que sur les discours didactiques scientifiques, mais cette étude pourrait s'étendre à bien d'autres discours. L'universalité désigne des espaces symboliques dont la vertu est d'être communs à tous les humains sans distinction aucune. L'appel aux espaces de partage et aux valeurs communes est fait à chaque fois que la question du vivre ensemble dans une société perçue comme plurielle se pose. L'interculturel se définit par une prise en compte éthique de l'universalité.

L'éthique constitue un vecteur d'universalisation important, et la *diversité* devient le synonyme de cette visée éthique. D'abord la diversité constatée dans la société pose la nécessité d'une réflexion d'ordre éthique :

15 Nous empruntons ce terme à Blanchet et Coste 2010.

« L'objectif d'une amélioration des relations interculturelles renvoie à l'horizon des valeurs collectives ; mais peut-on aujourd'hui identifier précisément la nature du projet collectif face à la pluralité sociale et culturelle qui traverse la société ? (...) Les actions de formation proposées peuvent seulement rappeler l'urgence d'une éthique collective et d'une politique cohérente de gestion de la pluralité et inciter les individus à prendre leur place dans la réflexion et l'expression sur cette question de la diversité. » (Flye Sainte Marie 1994, en ligne)

Et ensuite, la diversité devient elle-même la réponse à la question qu'elle soulève. Évoquant les attitudes de tolérance et de respect indispensables à l'interculturalité, Byram pose que :

« Le *dialogue interculturel* désigne un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes de cultures différentes. Ce dialogue repose sur la compréhension mutuelle, l'ouverture, l'appréciation et le respect véritables de la diversité, l'égalité humaine et l'égalité des droits fondamentaux. Il implique une attitude positive à l'égard de la diversité, qui envisage la rencontre entre des individus de croyances et de pratiques culturelles différentes comme une rencontre enrichissante pour tous et considère que l'individualité se développe dans un rapport avec l'"altérité". Le dialogue interculturel comme processus sous-tend l'objectif de la cohésion sociale au sein des sociétés multiculturelles et le développement d'un sentiment d'inclusion, pour éviter qu'aucun individu ou groupe ne se trouve de fait marginalisé ou défini comme étranger. » (Byram 2009, p.10).

La diversité apparaît comme un lieu d'inclusion pour tous. Dans un esprit semblable, le *Livre blanc de l'interculturel* prône « une culture politique qui valorise la diversité » (2008, p.26) et insiste sur « le respect des droits de l'homme comme fondement de la gestion de la diversité » (*ibid.*, p.33).

La diversité, si elle est considérée comme universelle, peut-être constatée partout dans l'environnement social. Ainsi est-il posé que, bien que les nations se construisent identitairement en s'opposant les unes aux autres, « la diversité linguistique et culturelle est *de fait* la situation la plus répandue dans le monde, offrant ainsi une variété de "paysages" constituant une véritable mosaïque, elle-même façonnée par le contexte historique, politique, social et économique. » (Gohard-Radenkovic 2010, p.62). Ceci signifie que malgré les discours identitaires, ou en-dessous d'eux, existe une réalité évidente et universelle : la « diversité linguistique et culturelle », qui laisse voir une « mosaïque » résultant de plusieurs types de situations, que Gohard-Radenkovic circonscrit ainsi :

- « la cohabitation de plusieurs communautés porteuses de langues aux usages hiérarchisés au sein d'un même territoire » ;
- des « mouvements et regroupements de populations, volontaires ou non », provoqués par les guerres, les famines, qui ont entraîné des migrations ;
- la formation de diasporas, de ghettos ou de « communautés ethniques » ou « minorités culturelles » ;

- « l'existence de groupes ethniques ou minorités linguistiques, culturelles, rassemblées de manière arbitraire dans un même pays et dont les frontières ont été dessinées ou redessinées en fonction d'enjeux le plus souvent politiques ou militaires » ;
- le « voisinage de régions situées en zone transfrontalière, zone d'influences observables où les communautés possèdent des langues communes et s'empruntent mutuellement et partagent des éléments linguistiques et culturels engendrant des identités culturelles transfrontalières réelles ou imaginaires subvertissant ainsi la frontière nationale établie. » (*ibid.*).

D'après cette description, la notion de frontière semble se situer au cœur de celle de diversité ; dans l'ensemble des contextes décrits ci-dessus, la diversité résulte d'une perception de mouvements de groupes ou de frontières, mouvements qui ne se recoupent pas nécessairement. Un groupe peut se retrouver réparti sur plusieurs espaces frontaliers ou non, ou des regroupements peuvent être opérés par le traçage de frontières. La frontière peut jouer le rôle d'une séparation, d'une interface ou d'une zone d'échanges. La diversité ainsi définie est riche et complexe, puisqu'elle prend en compte des processus de création de groupes comme des processus de séparation ou de mise en contact. Nous retiendrons ces idées dans la suite de nos analyses. Soulignons aussi l'intérêt que des didacticiens de la diversité portent aux « minorités » ethno-culturelles, que celles-ci résultent de mouvements migratoires ou de regroupements suite aux tracés de frontières nationales. Pour le *Livre blanc du dialogue interculturel*, notamment, il s'agit de « faciliter la compréhension mutuelle, les contacts et les échanges entre différents groupes à l'intérieur d'une société. » (2008, p.33). La diversité « interne » aux sociétés devient semble-t-il incontournable, puisqu'elle fait figure, au niveau des nations, de présence d'un « Autre en soi », qu'il s'agit d'accepter afin d'être en paix avec les Autres. L'altérité n'est donc plus définie comme extérieur national, mais comme tout extérieur au soi, y compris celui du sujet. Le « vivre ensemble pluriculturel » à l'origine de la « compétence pluriculturelle » définie par Puren 2013 s'origine donc dans la reconnaissance de la diversité des sociétés, et même dans celle des individus. La notion de diversité est placée au cœur des fonctionnements de la société comme de ceux de l'individu : « la notion de pluralité, qu'elle soit intra-individuelle ou inter-individuelle est une des conditions du fonctionnement, tant de la personnalité d'un individu que d'un système social. » (Abdallah-Preteille 1996, p.67). Et même, « la pluralité et la diversité sont au cœur même de toute vie, la diversité des cultures et des identités ethniques est indispensable à la civilisation humaine » (*ibid.*, p.68). Elle est enfin « ce qui caractérise l'humain et conduit par là même à

l'universalité. » (*ibid.*, p.69). Société, individu et universalité se rejoignent donc dans le concept de diversité :

« c'est parce que ces appartenances sont plurielles, dynamiques, conscientes, profondément inscrites dans les fonctionnements humains, qu'il est possible à tout individu et à tout groupe de comprendre qu'il en existe d'autres que les siennes, de les rencontrer, de s'y ouvrir, d'en changer, même si les contacts entre cultures – via des individus ou des groupes différents – se révèlent parfois destructeurs, conflictuels, et pas (uniquement) constructifs, complémentaires. » (Ferréol et Jucquois 2004, p.23).

Pour Blanchet et Coste, « la pluralité est inévitable, constitutive des fonctionnements humains et sociaux », et par conséquent « les hybridations, métissages, mélanges, y sont des processus "normaux" à l'œuvre partout. » (Blanchet et Coste 2010, p.11-12).

L'explication des conduites humaines par la culture – le culturalisme – induit, lui, un point de vue différenciateur contraire au principe d'universalité : « Le culturalisme, par son accentuation systématique de la variable culturelle, débouche sur une forme de "scientisme culturel", une forme de dogmatisme voire d'intégrisme culturel qui induit la négation de la dimension universelle de tout individu. » (Abdallah-Preteille 2012, p.28). Et c'est bien l'individu qui est au cœur de la démarche, via la notion de *singularité* :

« Autrui ne se laisse pas saisir en-dehors d'une communication et d'un échange. Les singularités vulgarisées à tort sous le vocable de différences, sont plus directement perceptibles que l'universalité qui nécessite analyse. En ce sens, parler d'apprentissage des différences c'est faire l'économie d'une réflexion dont l'objet est notamment de rapprocher ces singularités d'une universalité sous-jacente. » (Abdallah-Preteille 2003, p.15).

La reconnaissance de la « diversité » passe à la fois par celle de l'universalité humaine et par celle des « singularités ». En d'autres mots, c'est l'universel de la diversité qui permet de positiver la différence en singularité. Opposée à la généralité qui homogénéise, la singularité constitue un point essentiel de la réflexion sur la diversité, laquelle ne se veut ni lénifiante, ni uniformisante sous couvert d'universalisme :

« La singularité renvoie à l'un, à l'individu, elle se découvre par une démarche qui conduit de l'universalité à la diversité et réciproquement. Elle est ce qui permet à l'universalité de ne pas dégénérer en généralité et à la diversité en différence. La différence suppose un jugement, une norme, une référence, elle est ethnocentrée et souffre donc de la marque de l'énonciateur. La singularité s'inscrit dans une perspective dynamique et dans un schéma d'inter-subjectivités. » (Abdallah-Preteille 1996, p. 73-74).

Le paramètre culturel est relativisé dans l'interprétation des conduites de chacun, ce qui fait nécessairement émerger des singularités d'ordre individuel. Il semblerait cependant que l'auteur de l'extrait ci-dessus espère, par l'instauration d'un paradigme de la singularité-universalité, autrement dit de la diversité, échapper à la « marque de l'énonciateur », c'est-à-dire au discours ; l'expression de la diversité et de la singularité ne serait donc pas marquée par des jugements de valeur, et son universalité transcenderait la dialectique du Même et de l'Autre à l'œuvre dans le discours. La diversité ne serait récupérable par aucune idéologie ?

Dans la perspective d'une didactisation de la diversité, nous pouvons nous interroger sur un tel positionnement, dans la mesure où transposer didactiquement un savoir implique de le mettre en mots, ce qui ne s'effectue jamais sans la marque d'un énonciateur. Notre étude de corpus nous donnera l'occasion d'aborder ces questions.

L'ensemble des recherches valorisant le divers en appellent à un changement de paradigme, le « diversitaire » étant appelé à dépasser le binarisme de l'« altérite ». Apparaissent de nombreuses professions de foi assorties d'appellations, en écho aux visées dés-essentialisantes et dé-culturalisantes des sciences humaines dont nous avons parlé plus haut. L'enjeu est la nécessité de « penser le divers et la pluralité » (Abdallah-Pretceille 2012, p.31), ou de « penser le changement et la complexité » (Abdallah-Pretceille 2003, p.19), autrement dit de se donner des moyens conceptuels pour tenir compte de la diversité sociale et culturelle dans nos actes cognitifs et partant, dans nos actes éducatifs. Les propositions dénominatives que nous avons recensées se trouvent appuyées par un recours fréquent – et relativement multiforme – à la discipline anthropologique, en vue d'un renouvellement épistémologique qui éloignerait l'interculturel de ses propres dérives culturalistes ou différentialistes, ce qui montre que l'anthropologie est perçue comme une science permettant de se prémunir contre les pièges du culturalisme. En particulier, les points clés de ce qui est appelé la « nouvelle anthropologie », avec sa remise en question du concept de *culture*, « pourraient mener à un renouvellement de la didactique de l'interculturel » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.10).

« (...) le vivant est très (trop ? mais qui s'en plaindrait ?) riche – et il l'est pour *tous*. On ne peut donc continuer à le travailler avec des théories qui tiennent à moitié, en basculant vers le culturalisme ou le néoessentialisme, ou bien avec des méthodes qui réduisent de façon injuste les participants aux études à des "objets", mais aussi les chercheurs en êtres que la subjectivité n'atteint pas. ». (Dervin 2012, p.8).

À travers le concept de diversité s'exprime donc une forme d'universalisme perçue comme non lénifiante car respectueuse des singularités de chacun. Un paradigme diversitaire permet d'envisager une forme d'universalisme transcendant les différences humaines, sans uniformisation car conservant le tissu hétérogène des sociétés humaines et des individus qui les composent. « La recherche sur la différence, doit donc céder le pas à une analyse des rapports, des problèmes, des situations où la diversité et l'universalité s'engendrent réciproquement et laissent apparaître la singularité. » (Abdallah-Pretceille 1996, p.75). C'est

donc bien un dépassement de la notion de différence, et de l'altérité vue comme différence, que ce renouvellement de paradigme vise.

3.1.2 Des dénominations multiples

À l'« épistémè de la diversité » de Ferréol et Jucquois (2004, p.100) font écho, sous la plume des didacticiens ou des autres chercheurs intéressés par les approches interculturelles, de nombreuses appellations dont nous ne rapportons ici que quelques-unes : « culture de la diversité » (Conseil de l'Europe 2008, p.26), « paradigme de la diversité », « anthropologie du métissage » (Abdallah-Preteille 2012, p.27), « imaginaire de l'identité-relation » (formule d'Édouard Glissant, citée par Abdallah-Preteille 2012, p.27), « épistémologie de l'hétérogénéité » (Abdallah-Preteille 2003, p.8), « le principe de diversité et de métissage des mondes contemporains » (*ibid.*, p.13), « une théorie, non de l'ordre, mais du changement et de l'adaptation » (*ibid.*, p.25), « un cadrage théorique qui permette de penser le divers et la pluralité » (Abdallah-Preteille 2012, p.31), « un paradigme de la pluralité culturelle », pour « fonder une approche pertinente et efficiente du divers » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.11), etc. La connotation éthique investit également certaines dénominations comme « éthique de l'altérité et de la diversité » (Abdallah-Preteille 2003, p.70), ou « humanisme du divers » (*ibid.*, sous-titre de l'ouvrage). Parfois la dénomination se fait plus politique : « une culture politique qui valorise la diversité » (Conseil de l'Europe 2008, p.26), etc. Nous notons la présence d'une préoccupation (au moins théorique) pour la question des savoirs, à travers les dénominations de « savoir du multiple » (Dervin 2012, p.8) ou de « connaissance du multiple » (Abdallah-Preteille 2003, p.11), ce qui intéresse notre recherche, même si ces savoirs et connaissances ne sont pas décrits par les auteurs. Pour Abdallah-Preteille, il faut « apprendre à penser les savoirs culturels dans un contexte hétérogène et non plus homogène » (Abdallah-Preteille 2012, p.22), et « la compétence culturelle s'inscrit dans une connaissance du multiple et non de la totalité ou de l'homogène » (Abdallah-Preteille 2003, p.11). L'activité terminologique est donc intense ; ces dénominations sont révélatrices de l'attente d'un changement de paradigme, y compris dans leurs connotations éthiques et politiques. Il nous importera donc de savoir si le souci de la diversité induit des changements dans la façon de concevoir l'action didactique, par rapport à un interculturel centré sur le rapport à l'altérité et sur la dialectique du Même et de l'Autre.

3.2 La diversité dans les politiques éducatives européennes

Nous avons d'abord essayé de voir si des pistes didactiques apparaissaient dans les objectifs des politiques éducatives les plus intéressées à la diversité : celles du Conseil de l'Europe. Ces travaux ont participé, avec d'autres, à l'assomption de la diversité en éducation, avec la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle de l'Union Européenne.

3.2.1 Valoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme

La première visée de ces travaux consiste précisément à reconnaître toutes les formes de diversité. Celle-ci est définie par la présence de minorités sur les territoires nationaux, des perçues comme relevant de la migration ou non. À propos du *Portfolio européen des langues*, Philippe Blanchet et Daniel Coste écrivent :

« La conception même et les usages du PEL rendent visibles non seulement les langues "étrangères" enseignées à l'école, mais aussi les langues et variétés régionales, les langues minoritaires, les langues d'origine de la migration. C'est à un moment où la scène européenne connaît des transformations rapides et où l'ouverture de l'Europe centrale et orientale, tout autant que les mouvements d'affirmation des régions et communautés mettent aussi l'accent sur les langues autres que nationales. » (Blanchet et Coste 2010, p.17).

La notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle », qui remplace celle de « compétence interculturelle » correspond alors à la volonté de « gérer une pluralité » effective et généralisée :

« L'enjeu consiste à gérer une pluralité qui est bien là et donne lieu à tensions et conflits possibles comme à des enrichissements potentiels. Un plurilinguisme que l'on pourrait dire dès lors déneutralisé, déeuphémisé se trouve de fait placé en rapport densifié avec d'autres types de pluralité : pluralité des statuts des langues, pluralité des communautés, pluralité des appartenances, pluralité des instances de socialisation, pluralité des projets de société (...) ». (*ibid.*).

3.2.2 Une diversité de l'entourage immédiat

La diversité sous toutes ses formes est donc à l'honneur, et elle est volontiers promue à travers une attention à l'environnement social immédiat de l'apprenant, depuis sa classe jusqu'à sa société toute entière, comme le montre ce descripteur de compétence interculturelle produit par les didacticiens du Conseil de l'Europe, qui invite à « accueillir la pluralité linguistique, ouvrir à la diversité culturelle » :

« Mettre en évidence la diversité culturelle, en exploitant les ressources de la classe elle-même, celles de l'environnement de l'école, celles des histoires contées, des chants, des fêtes et des produits, des possibilités de décoration et d'affichage. Pas par le recours à l'exotisme et au folklore, mais en tablant sur les dimensions multiculturelles de la société ambiante : présenter comme normale et allant de soi la diversité culturelle. » (Beacco et al. 2010, p.57)

La pluralité ambiante doit servir de support à une éducation à la diversité, pour la faire apparaître comme normale (inversion de l'idéologie du monolinguisme/ monoculturalisme). Un continuum est même envisagé par certains, de la diversité ambiante à une altérité plus éloignée (l'initiation à la première apparaissant comme un tremplin vers la seconde) :

« Une autre des conditions de réalisation de l'EI¹⁶ est qu'il convient de prendre en compte l'existence d'expériences internes de l'altérité, celles propre à son espace social de référence qui sollicitent des connaissances et des compétences (cognitives ?) et qui seront dites conventionnellement "culturelles" (en fait, "intraculturelles"). Mais il existe aussi dans cet espace de l'"altérité" venue d'ailleurs, qui sera considérée comme relevant d'une "expérience interculturelle" (en fait aussi, "extraculturelle"), comparable aux expériences internes (...). Il convient probablement de partir des capacités à interpréter et réagir dans son propre espace social, culturel et linguistique pour aller vers l'analyse des expériences d'une altérité plus extérieure/ "étrangère". » (Beacco 2011, p.3)

Cependant le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* ne donne pas d'indications plus précises quant aux modalités de cette éducation à la diversité. La description ci-dessus incite d'ailleurs plutôt à considérer une multiplicité d'objets, que des principes dynamiques d'hétérogénéisation. Ces textes ne nous permettent donc pas de voir avec précision ce qui est entendu sous le concept de *diversité*, ni comment celle-ci s'enseigne.

3.2.3 L'indétermination du « pluriculturel » : un retour à l'« interculturel » ?

Comme la diversité n'est pas définie de façon précise et opératoire, c'est la notion d'altérité qui reste prépondérante dans les travaux du Conseil de l'Europe. Le diversitaire en matière de culture semble être un champ laissé en friche, tandis que la notion d'altérité reste prépondérante dans les descriptions de compétences. Pour Puren, il règne une certaine confusion dans les délimitations de ce qui relève du « pluriculturel » et de l'« interculturel », le premier héritant semble-t-il des contenus du second :

« (...) la Division des Politiques Linguistiques (DPL) du Conseil de l'Europe a récemment aggravé la confusion ambiante en abandonnant sans débat public et sans plus d'explications, depuis la publication du *CECRL*, le concept de "pluriculturel" – qui y était largement développé dans le cadre d'une nouvelle "compétence plurilingue et pluriculturelle" annoncée –, pour revenir au seul concept d' "interculturel" : depuis le milieu des années 2000, les publications de la DPL mettent en avant la "compétence" ou l' "éducation plurilingue et interculturelle", diffusant ainsi une expression conceptuellement aussi confuse que bancale. » (Puren 2013, p.8).

La compétence censément centrée sur une approche diversitaire du culturel, comme l'indique le préfixe « pluri- », semble s'être résorbée dans l'« inter- », et dans un retour vers les

16 Éducation interculturelle.

préoccupation d'altérité. Le terme « interculturel » se maintient d'ailleurs, aux côtés de « plurilingue » et de « plurilinguisme »¹⁷.

Dans un texte au titre évocateur du mélange des préfixes, « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle », l'on s'aperçoit que Byram insiste sur la question de l'altérité (et de l'identité), plus que sur celle de la diversité, ou sur les processus de diversification des sociétés :

« L'interculturalité exige un certain nombre de compétences cognitives, affectives et comportementales préalables, en particulier des connaissances (par exemple des connaissances au sujet d'autres groupes culturels¹⁸, de leurs productions et de leurs pratiques, ou la connaissance des modes d'interaction propres à d'autres cultures), des attitudes (la curiosité, l'ouverture, le respect de l'altérité et l'empathie), la capacité à interpréter et à établir des relations (par exemple pour interpréter une pratique d'une autre culture et entrer en relation avec certaines pratiques au sein de sa propre culture), l'aptitude à la découverte (comme la capacité à rechercher et acquérir de nouvelles connaissances au sujet d'une culture, de ses pratiques et de ses productions) et une conscience culturelle aiguisée (c'est-à-dire la capacité à évaluer de façon critique les pratiques et les productions de sa propre culture et d'autres cultures). » (Byram 2009, p.8)

Et dans un autre texte édité par le Conseil de l'Europe, on lit encore une définition de « la compétence interculturelle », qui « permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures, et de questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Beacco et al. 2010, p.16). L'éducation à une « citoyenneté plurilingue et *pluriculturelle* » passe ainsi par une éducation visant l'ouverture à l'altérité, moyennant des connaissances sur cette altérité et des capacités plus générales à interagir avec quelqu'un dont les pratiques et les représentations sont différentes. « On vise à développer ou créer des compétences qui conduisent les apprenants à davantage de disponibilité pour toutes les formes de l'altérité. » (*ibid.*, p.39). Malgré tout l'intérêt de ces démarches, il est difficile de comprendre en quoi elles diffèrent de l'interculturel « traditionnel ». D'ailleurs, sous la plume des didacticiens du Conseil de l'Europe, les concepts d'altérité et de diversité paraissent presque interchangeable. Il sont employés concurremment semble-t-il, l'« ouverture à la diversité » apparaissant souvent comme une sorte de concept surplombant à vocation d'horizon éthique, pour une didactique qui se préoccupe avant tout d'altérité. Nous n'avons trouvé nulle part de discussion notionnelle mettant en regard les interactions, voire les intrications, et les distinctions à opérer entre ces deux concepts. Ceux-ci alternent dans le discours, sans qu'il soit possible de vraiment comprendre leurs différences ;

17 Voir notamment le titre du *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2010).

18 Nous soulignons.

dans l'extrait suivant, l'on pourrait intervertir les termes soulignés sans que le sens du texte soit fondamentalement changé :

« Pour ma part, je tiens que l'EI¹⁹ est un dispositif de formation qui a pour finalité de développer, au sein des enseignements de langues, des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable toutes les formes de contact avec l'altérité. Elle vise à développer la curiosité pour la découverte et une gestion personnelle, attentive et bienveillante de la diversité culturelle, car elle entend assouplir les attitudes ego/ethnocentriques. Elle est donc fondée sur une conception plurielle et dynamique de l'identité culturelle et sociale. » (Beacco 2011, p.3)

L'intérêt bienveillant de l'apprenant pour la diversité culturelle apparaît ici comme un élément d'attitude facilitant l'appréhension de la différence, autrement dit comme une valeur. Mais un objet envisagé comme une valeur est-il didactisable ? La diversité dont il est question ici ressemble davantage à un « vernis éthique » qu'à un véritable objet d'enseignement.

Même dans l'ouvrage critique de Blanchet et Coste, qui tente de décrire une didactique des langues-cultures reconfigurée en « didactique de la pluralité linguistique et culturelle », c'est le terme d'« interculturel » qui est conservé. La notion d'altérité demeure centrale, comme on le voit dans l'extrait suivant :

« Ce recadrage de la portée opératoire du concept nécessite deux choses : d'une part, identifier les principales modalités d'un processus de rencontre de l'altérité et, d'autre part, identifier les composantes d'une compétence interculturelle de relation, c'est-à-dire une compétence à anticiper, analyser, comprendre, réguler, exploiter consciemment, autant que possible, les effets de l'altérité dans les interactions sociales. » (Blanchet et Coste 2010, p.11)

La méthodologie reste centrée sur l'altérité, et sur la préparation à sa rencontre. La description que ces auteurs donnent du virage théorique qu'ils proposent ne diffère pas beaucoup, nous semble-t-il, des modélisations de la compétence interculturelle déjà connues (ils préconisent notamment la relativisation de l'ethnocentrisme, une attitude de bienveillance, etc.), hormis qu'est prônée une dés-essentialisation des concepts de base :

« Cela conduit (...) à une remise en question radicale de certaines notions liées, *identité, culture, langue...*, autant de repères confortables où se nichent les croyances, les idéologies, même les "mieux pensantes". (...) il n'y a pas d'approche plurilingue et interculturelle possible, au sens où nous l'entendons, tant que l'on en reste à des définitions "chosifiantes" de langues (= ensembles clos de règles normatives d'organisation d'unités minimales traditionnelles – mots, phrases – ou modernes – phonèmes, morphèmes –) et de cultures (ensemble d'œuvres patrimoniales et/ou de stéréotypes nationaux). » (*ibid.*, p.12-13)

L'on peut alors se demander si la « didactique de la pluralité linguistique et culturelle » est réellement pourvue de contenus, ou si elle ne fait que réaffirmer, sous un autre nom, les principes de l'approche qu'elle critique apparemment.

19 Éducation interculturelle.

3.3 Bilan : une recatégorisation de l'« interculturel » dans le « diversitaire » ?

La réflexion sur la diversité (ou « pluralité culturelle ») en didactique semble largement récupérer la réflexion sur l'interculturalité. Cette manipulation est repérable par la possibilité de substitutions de vocabulaire, dont on peut encore voir des exemples dans les énoncés suivants :

« La diversité a toujours été suspecte ou niée, d'où cette nécessité de la maîtriser, de la classer, de la catégoriser, de la gérer à travers les âges », [elle peut être] « ressentie et problématisée comme une menace à l'unité imaginée d'un peuple et comme une atteinte à la cohésion supposée d'une société » (Gohard-Radenkovic 2010, p.61)

« L'apparition de la notion d'*interculturalité* et d'*interculturel* est contextualisée par la plupart des auteurs, y compris didacticiens des langues, dans la prise de conscience des enjeux de la pluralité linguistique et culturelle issue des phénomènes migratoires. » (Blanchet et Coste 2010, p.7).

Les termes de « diversité » ou de « pluralité » pourraient être remplacés par « altérité », ce qui aurait vraisemblablement été le cas chez les interculturalistes des années 1980/1990, avant tout préoccupés par les questions de stéréotypage. En particulier, l'origine de l'interculturel, que les didacticiens des années 1980 situaient du côté des problématiques de la discrimination entourant les phénomènes migratoires (voir Porcher 1986), se trouve-t-elle aujourd'hui réaffirmée par les didacticiens « diversitaires », mais dans une autre optique, celle de la pluralité et de l'hétérogénéité socioculturelles. Par ces procédés, la « didactique de la pluralité linguistique et culturelle » des années 2000 manifeste une continuité avec l'interculturel des années 1980/1990, tout en effectuant une recatégorisation de la problématique du stéréotypage (ou dialectique du Même et de l'Autre) par les termes de *diversité/ pluralité*. L'on dirait donc qu'on a affaire à une réinterprétation de l'interculturel sous les auspices du *diversitaire*. Le vocable de « diversité » remplace aujourd'hui celui d'« altérité » qui prévalait naguère. L'interculturel apparaît, dans ses définitions contemporaines, comme reposant conceptuellement sur la *diversité* : « L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle, mais à partir des processus et des dynamiques selon une logique relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation des interactions culturelles. » (Meunier 2007, cité dans Ogay et al. 2010, p.26). Ce « regard », ce changement de point de vue, n'est-il qu'un surplomb d'ordre épistémologique par rapport aux impasse de l'« alténaire », ou est-ce au contraire une façon d'envisager de réels changements en didactique de la culture ? Le point de vue scientifique semble avoir pris de la hauteur par rapport à la dialectique identitaire du Même et de l'Autre, et se cherche une position surplombante par rapport aux activités sociales

de production de différences ; cependant les nouveaux objets ne sont pas encore transposés à l'enseignement en classe de langue, car ils ne sont pas encore, selon nous, définis de façon suffisamment précise.

En résumé, au niveau des contenus d'enseignement, les notions de compétence pluriculturelle ou interculturelle semblent relativement interchangeables dans les travaux du Conseil de l'Europe, qui optent plutôt pour la dénomination d'interculturel. Dans ces conditions, ces travaux manifestent un certain nombre de tendances :

- La centration sur le plurilinguisme plutôt que sur la pluriculturalité, qui reste assez marginale. Comme le dit bien Beacco 2000, la langue est plus objectivable que la culture. Sans doute les auteurs ont-ils, de surcroît, une formation de linguistes ou de sociolinguistes, davantage que d'anthropologues ou de sociologues. Mais le risque et de calquer l'enseignement pluriculturel sur l'enseignement plurilingue, alors que langue et culture, malgré leurs liens, font l'objet de démarches de transposition didactique distinctes. Le culturel est donc, comme souvent, mis « à la remorque » du linguistique, et largement laissé de côté.
- L'altérité plutôt que la diversité : le discours de ces institutions est généralement plus axé sur le respect éthique de la diversité que sur les modalités de son enseignement, qui restent plus concentrées sur la notion d'« altérité » (connaissance d'autres cultures, de la langue cible le plus souvent, ou d'autres pays d'Europe/ communautés minoritaires présentes sur les territoires nationaux). La diversité sert plutôt de posture morale, comportementale, existentielle. Ceci pose à nouveau le problème du discours sur l'Autre, piégé dans des essentialisations plus ou moins volontaires. Dans la perspective qui nous intéresse, continuer, en classe, d'axer les savoirs culturels seulement sur l'altérité et sur la différence (ou la ressemblance), et non sur la diversité sociale, ne permet pas de trouver une solution. Pourquoi ne pas enseigner la diversité des sociétés humaines, avec les relations dont elle procède, et qu'elle favorise ? Pourquoi ne pas faire correspondre à ce point de vue global sur les sociétés humaines qu'est le point de vue diversitaire, des savoirs spécifiques qui éloigneraient la description scolaire du binarisme Même/Autre ?

Malgré l'intérêt théorique de ces réflexions, elles demeurent assez largement abstraites, dans la mesure où les propositions de didactisation de la diversité, qui viendraient remplacer les propositions antérieures de la didactique interculturelle, n'apparaissent pas clairement. Les

usages aléatoires du terme nous évoquent les mises en garde de Bereni et Jaunait, qui analysent les « usages de la diversité » dans les discours politiques. Le concept renvoie à la pluralité, à l'harmonie, à l'échange et à la tolérance, et « l'un de ses principaux atouts est bien sa plasticité, qui permet à ses utilisateurs de relier le terme à une gamme étendue de discours et de dispositifs » (Bereni et Jaunait 2009, p.5). Ce qui conduit à se demander si « cette indétermination intrinsèque de la notion de diversité » n'a pas pour double effet de « la légitimer en tant que référent » en même temps qu'à « la vider de toute valeur réellement normative ». « De fait, la plasticité du terme ne peut qu'attiser la suspicion de l'analyste. » (*ibid.*). Souvent liée au principe d'égalité, elle est aussi fréquemment conçue comme une valeur en soi, un idéal à atteindre : « elle renvoie alors à l'image d'une société composée d'éléments disparates assemblés harmonieusement. La valeur de la diversité réside ici dans l'utilité collective qu'elle procure. » (*ibid.*, p.7). Cette remarque renvoie à la perception d'une diversité figée et cloisonnée dans une collection d'homogénéités, qui ne serait dotée d'aucun dynamisme relationnel. Relativement critiques envers les usages du concept, Bereni et Jaunait observent enfin que « l'une des potentialités les plus remarquables du terme de diversité réside sans doute dans ses effets d'euphémisation des questions liées à la discrimination, et de leur « dimension agonistique ». Une euphémisation qui a en même temps pour effet de diluer la problématique que le terme était censé servir. Le discours de la diversité apparaît en tout cas comme « un discours fondamentalement dépolitisant » qui sert à « refouler le répertoire conflictuel de l'anti-discrimination, à occulter en dernière instance la question ethno-raciale, et à gommer les rapports de pouvoir entre les groupes majoritaires et minoritaires » (*ibid.*, p.9). Ce qui conduit Bereni et Jaunait à employer le terme d'« idéologie de la diversité » (*ibid.*, p.10). Ainsi le concept de diversité peut-il être instrumentalisé dans le sens d'un projet multiculturaliste (c'est-à-dire qui prévoit la coexistence de groupes différenciés, possédant chacun des sphères de droit et d'action spécifiques), euphémisant les rapports de forces dans la société. Il est surtout très malléable, ce qui en facilite les usages politiques. Il est donc à craindre qu'un défaut de définition du concept conduise à de telles dérives, ce qui serait préjudiciable à la didactique.

Il semble en tout cas qu'il existe une profonde insatisfaction à l'endroit des concepts premiers de la communication et de la didactique interculturelles, qui se repense aujourd'hui comme « didactique de la pluralité linguistique et culturelle » (Blanchet et Coste 2010). Enseigner une telle pluralité nécessite-t-il un horizon plus global, plus large que celui des interactions situées ? Un surplomb théorique par rapport à l'océan des différences et des

barrières qu'elles supposent ? Une forme d'universalité scientifique reposant sur une conception générale de l'humain en société ? Nous pensons qu'il s'agit de tout cela à la fois. Cependant, il ne faut pas rester au seul plan de la réflexion théorique. Pour qu'une voie soit traçable vers un authentique renouvellement de paradigme, il importe de ce demander quelles didactisations de l'objet posé sont envisageables. À moins d'une véritable réflexion sur la transposition didactique, la diversité risque bien de ne rester qu'un concept-étendard, symptôme d'une lassitude épistémologique, et un « fourre-tout » satisfaisant aux exigences du politiquement et de l'éducativement correct.

La première étape de la didactisation repose sur l'acte de définition, qui peut, selon son degré de précision, rendre ou non un concept opératoire. Maintenant que nous avons circonscrit les attentes des tenants du divers, nous allons tâcher de voir plus précisément ce qu'ils entendent par « diversité », par « pluralité » ou par « hétérogénéité ». En effet, en marge des universalisations et des professions de foi, nous avons pu trouver, dans les discours de recherche, des positions plus précises concernant la conception de la diversité.

3.4 Une ouverture conceptuelle : interculturalisation et relations intersociétales

3.4.1 Diversité statique ou diversité dynamique ?

Ces récentes préoccupations de l'interculturel ont pour objets non seulement la complexité du social, mais aussi, et surtout, des processus dynamiques à l'œuvre dans le social, des processus à l'origine de changements et de complexifications socioculturels :

« La fluidité et la complexité du réel fixent de nouvelles lignes d'interprétation qui passent par une théorie non de l'ordre mais du changement et de l'adaptation. À une période centrée sur les structuralismes, les nomenclatures, les typologies et les fonctionnalismes succède une ère marquée par les problématiques des mutations, des bigarrures, des métissages. En effet, devant la multiplication des possibles et la rotation des modèles culturels, il convient d'apprendre à penser le changement et la complexité. » (Abdallah-Preteille 2003, p.19)

Mais pour « penser le changement et la complexité », il importe d'opérer un « renouvellement indispensable des postures et notions de base permettant de traiter de la diversité sans incohérence » (De Robillard 2008, p.17). Ce qui n'est pas facile, car « penser au pluriel », selon De Robillard, constitue « une révolution intellectuelle beaucoup plus vaste » que la simple conceptualisation d'une addition d'entités ; or il faut éviter que la diversité soit « simplement vue comme le morcellement "quantitatif" d'un grand tout » (*ibid.*, p.18). Nous

voyons déjà que la diversité peut être un concept mal compris, ou en tout cas qu'il peut donner lieu à des compréhensions divergentes, entre lesquelles il importera de trancher si l'on envisage de le rendre opérationnel en didactique. « Penser au pluriel » ne consisterait pas à cultiver la perception fragmentaire des sociétés ou des cultures, pour en faire une myriade de sous-objets à appréhender de façon essentialisante et culturaliste ; une collection d'homogénéités n'est donc pas une diversité, l'objet est autrement plus complexe.

« Plus qu'un discours sur l'Autre, il s'agirait de promouvoir un discours sur les rapports entre Moi et l'Autre, discours qui constituerait l'essence même de l'interculturel. Une telle visée permettrait, sans doute, d'éviter la réification d'autrui et de dépasser le stade du simple pluralisme, d'intégrer le contexte et la dynamique inhérente à tout processus relationnel. » (Abdallah-Preteille 1996, p.75).

La diversité culturelle ne doit pas être entendue comme un « pluralisme », c'est-à-dire comme une perception statique, et cloisonnée de la diversité (une diversité faite de groupes « homogènes » n'entretenant pas de relations entre eux), mais comme un *complexus* dynamique de relations humaines. Cette réflexion de Martine Abdallah-Preteille contient tout l'enjeu de cette définition :

« La différenciation culturelle ne se réduit pas à une juxtaposition de groupes et de sous-groupes supposés homogènes. Elle induit, au contraire, une définition de la culture dans un espace de relations et une praxis. Il convient donc de définir un autre paradigme afin de comprendre la pluralité et la diversité. Une réponse, désormais obsolète, consiste à diviser cette pluralité en une addition d'homogénéités. L'hétérogénéité est ainsi appréhendée par découpage en plusieurs unités présentées comme homogènes mais qui, finalement, sont des homogénéités artificielles, construites *a priori* et donc arbitraires. » (Abdallah-Preteille 2012, p.19).

Dans les discours de recherche, la diversité, lorsqu'elle est définie, se présente comme un ensemble de relations intersociétales ; il s'agit de la « dynamique relationnelle entre les sociétés, les groupes et les individus », autrement dit les relations inter- et intra-groupales, qui contribuent à définir le groupe tout en lui assurant une perpétuelle mobilité et labilité. Toutes les formes de figement sont abandonnées et pourchassées jusque dans les recherches terminologiques, afin d'insister sur le côté dynamique et relationnel de l'interculturalité, ainsi que sur ses fondements interactionnels. Le sociologue Jacques Demorgon propose dans son ouvrage intitulé *Critique de l'interculturel* le concept d'« interculturalisation », au suffixe porteur d'un sémantisme de dynamisme, pour désigner les processus par lesquels les sociétés entrent en relation et en interaction :

« Il fallait sortir de cette essentialisation des cultures, bien visible dans l'expression tellement idéalisante de dialogue des cultures. (...) Le véritable objet n'est pas tant l'interculturel que l'interculturalisation. (...) Tout cela conduit à rétablir clairement "les humains entre eux" comme producteurs de leurs stratégies et de leurs cultures. Seule l'interculturalisation permet cette perspective de synthèse, en englobant ses acteurs, ses objectifs, ses processus, ses résultats. » (Demorgon 2005, p.197).

Ce terme d'« interculturalité » retiendra notre attention, car il résume bien à notre avis les enjeux des évolutions contemporaines de l'interculturel : une prise en compte des processus plutôt que des produits, et une attention à des objets dynamiques plutôt que statiques. Le changement de point de vue sur l'interculturalité (terme à suffixe ne comportant pas de sémantisme de dynamisme) emprunte la voie des *relations* interculturelles, puisque c'est par elles que les sociétés évoluent les unes au contact des autres, et que se produit leur diversification, leur hétérogénéisation. Ces relations entre sociétés supposent, comme l'écrit Demorgon, des « acteurs », des « objectifs », des « processus » et des « résultats », éléments qui nous paraissent définitifs de l'objet dynamique recherché : une diversité non statique, donc envisagée sous l'angle des processus de diversification et d'hétérogénéisation des sociétés, et qui s'envisage sous la forme de relations ; des relations définies par la présence d'acteurs en relation, d'un processus qui les unit et qui définit la nature de leur relation, et des motivations qui les poussent à se rencontrer et à agir. Les « résultats » de la relation peuvent alors être compris comme la diversité effectivement constatée, et/ou comme l'effet que la relation a pu avoir sur les participants. Il nous semble qu'ainsi peut se dessiner un cadre global de compréhension de la diversité, articulée à la notion de relation intersociétale ou interculturelle.

Chez Abdallah-Preteille également, la diversification est corrélée à la multiplication de ces relations : « la question des relations inter-individuelles et inter-groupales mérite d'être croisée avec le principe de complexification et d'hétérogénéisation croissantes du tissu social. » (Abdallah-Preteille 2003, p.3). La diversité ne peut donc s'envisager et se comprendre que dans la prise en compte des relations qu'entretiennent les groupes humains. Ce n'est donc plus tant la diversité qui en tant que telle qui intéresse le chercheur, que la « complexification », l'« hétérogénéisation » des sociétés. L'évolution de la didactique de la culture semble donc bien se caractériser par le passage d'objets statiques à des objets dynamiques. Blanchet et Coste reprennent cette idée dans leur ouvrage *Regards critiques sur la notion d'interculturalité* :

« L'interculturalité recouvre en fait les modalités et les effets concrets des rencontres interindividuelles de et dans l'altérité, altérité irréductible dans sa totalité à cause de la pluralité infinie des phénomènes humains et sociaux. C'est la raison pour laquelle des formulations comme *relations interculturelles*, ou comme le propose J. Demorgon (2005), *interculturalité*, semblent plus appropriées (car centrées sur des processus interactionnels situés) que celle d'interculturalité (réifiante et abstraite). » (Blanchet et Coste 2010, p.11).

La recherche actuelle favorise « une conception dynamique de la culture, s'intéressant moins à ses contenus qu'aux processus de sa formation et transformation par le biais des interactions entre des individus et des groupes sociaux. » (Ogay et al. 2010, p.26). Ce motif

relationnel, comme celui de *diversité*, sert d'ailleurs à la relecture de toute l'histoire de l'interculturel, ce qui montre bien la puissance interprétative qui lui est conférée :

« Depuis les années 1980, la recherche en interculturel s'est intéressée à la dynamique relationnelle entre les sociétés, les groupes et les individus, notamment en situation de déplacement. En effet, les migrations de groupes et les mobilités des individus ont orienté les recherches vers l'identification des nouvelles modalités de communication et de cohabitation entre des individus ou des groupes perçus "différents". » (Gohard-Radenkovic 2010, p.55).

L'hétérogénéité sociale entraînant une « diversification des situations », l'on se trouve face à une « complexification des processus relationnels » qui implique pour le chercheur de questionner en amont les différentes dimensions construisant le rapport à l'autre *versus* le rapport à soi dans des contextes politiques, économiques et sociaux, qui se complexifient également et qu'il faut analyser. La nature des relations sociales est interrogée, que celles-ci aient lieu entre des groupes, entre des individus, ou entre des groupes et des individus. « Davantage encore, le chercheur en interculturel devra explorer les "faces cachées" de cette fabrication sociale de l'altérité et identifier les représentations véhiculées, les enjeux identitaires, en termes de tensions et de conflits, mais aussi de (re)négociations qui sous-tendent la construction des relations entre individus et institutions, entre individus et sociétés, entre les groupes et les individus eux-mêmes au sein d'une même société. » (*ibid.*, p.56). La complexité culturelle signifie « remettre en question l'invariabilité présumée des appartenances culturelles et des identités nationales, mettre en relation les différences culturellement définies sans pour autant nier les indéniables frontières que les groupes sociaux imaginent eux-mêmes, construisent et par conséquent essentialisent. » (Giordano 2008, cité dans Gohard-Radenkovic 2010, p.59). Sous la variabilité des sentiments d'appartenance qui dessine la diversité du social, se donne aussi à voir une conception de la relation sociale comme « fabrication de l'altérité », ce qui se réalise par des processus complexes, pouvant être tendus.

Nous remarquons au passage que la prise en compte de la conflictualité des rapports humains est un trait récurrent des réflexions contemporaines de l'interculturel, ce qui nous permet de revenir sur la critique de l'« angélisme » ou de l'« innocence de l'interculturel » (Blanchet et Coste 2010, Demorgon 2005) que nous avons évoquée au début de ce chapitre. Cet « angélisme » est attribué à un manque de réalisme concernant les relations humaines. Les « interculturalistes critiques » partagent en effet un point de vue sur celles-ci : elles comportent une part inévitable de conflictualité, qu'il serait vain et irréaliste de vouloir ignorer au nom d'un impératif éthique. En effet, malgré l'adhésion nécessaire à certains principes

éthiques, il ne s'agit pas de « s'enfermer dans un "idéalisme" aveugle aux conflits, aux tensions, aux contradictions, aux ethno-égocentrismes à l'œuvre dans les relations humaines. Il s'agit, au contraire, de les englober dans les modalités et les effets de l'aspect interculturel des relations sociales, comme autant de facteurs-clés de la dynamique des relations. » (Blanchet et Coste 2010, p.12). C'est par conséquent du manque de concepts stables permettant de penser les relations humaines que semble dériver l'acception angélique de l'interculturel. Gohard-Radenkovic critique le fait que les premières recherches en interculturel « partent d'une conception volontariste et idéalisée de la compréhension de "l'autre", occultant les "faces cachées" du rapport à l'autre, faites aussi de tensions générées par des politiques étatiques de gestion de la diversité. » (Gohard-Radenkovic 2010, p.55). La dimension conflictuelle apparaît donc comme un facteur-clé des relations entre groupes humains.

Acte est donc pris de la dimension hétérogénéisante des relations humaines sur la société et sur la culture, en même temps que du fourvoiement possible d'une conception de la diversité comme collection d'entités stables et homogènes, sans communication entre elles : « Une société multiculturelle, par conséquent, n'est pas un patchwork où se juxtaposeraient des identités culturelles fixes mais un entrecroisement de réseaux et d'identifications, à la fois situés, contestés, dynamiques et fluides, et qui sont étroitement liés à un contexte spécifique. » (Byram 2009, p.6). La culture se repense donc en direction d'une complexité non statique mais mouvante, toujours rattachée à un contexte qui en définit les modalités et les aspects. Cette complexité mouvante se présente comme le résultat d'« identifications », mais aussi de « processus de métissages, de bricolages et d'acculturations réciproques » (Abdallah-Preteille 2012, p.28) qui sont à l'œuvre dans tout groupe et chez chaque individu. Dans cette perspective, « les frontières (autres que légales) sont des imaginaires et des créations. » (Dervin 2011, p.28). En résumé,

« Passer de l'analyse des cultures complexes à celle de *complexité culturelle* signifie penser la culture comme quelque chose de changeant, *issu de processus et de relations*, produit par des individus et par la collectivité en vertu d'interactions et de négociations, d'échanges et de tensions permanentes, sans oublier les conflits tragiques et douloureux. » (Gohard-Radenkovic 2010, p.59)

Ces processus et relations peuvent être envisagés dans l'histoire des sociétés :

« Ce qui compte, c'est la nécessité, ontologique, de "vivre au pluriel", c'est-à-dire, en résumant, dans la revendication d'un chaos produit par l'histoire, résultat d'histoires autant sociales que personnelles, d'un complexe de conflits-solidarités, parce que ce sont les conflictualités qui produisent des différences, et pas l'inverse ; ce qui serait trop simple, comme le prétend l'idéologie qui a construit les nations. » (De Robillard 2008, p. 16)

3.4.2 *L'interculturalisation : une voie pour la didactique diversitaire ?*

Au terme de cette exploration des définitions et des descriptions du concept de diversité dans les discours de recherche, nous avons pu voir que la diversité était fréquemment universalisée, d'un point de vue éthique, car elle permet la reconnaissance de la « diversité interne », celle de l'existence d'altérités dans ce qui est habituellement perçu comme l'identité. La présence de minorités linguistiques et culturelles au sein de nations est l'exemple le plus fréquemment donné.

Nous avons surtout noté un intérêt pour un aspect relationnel et dynamique, bien mis en évidence par le terme « interculturalisation » proposé par Demorgon 2005. Plus que la diversité, concept statique, c'est la « diversification », ou plutôt l'« hétérogénéisation²⁰ » des sociétés qui semble en jeu. Celle-ci se réalise de façon complexe, dans des relations comportant des « acteurs », des « objectifs », des « processus » et des « résultats » (Demorgon 2005), et peut donner lieu à une « fabrication sociale de l'altérité » (Gohard-Radenkovic 2010). Enfin les types de contacts entre sociétés dont font état les écrits des didacticiens, entre les lignes du discours, concernent les migrations, et les conflits ou tensions qui sont inévitables dans la rencontre interculturelle.

Il nous semble donc que s'il pouvait y avoir une didactisation de la diversité – ou une didactique diversitaire – celle-ci ne pourrait que tenir compte de telles relations. Cet objet dynamique mérite d'être examiné avec attention, car il permet de rendre compte de la diversité des sociétés humaines sans la figer dans un catalogue d'identités. La relation permet d'établir une différence entre la diversité-pluralité faite d'homogénéités culturelles, et la diversité-dynamique créatrice d'hétérogénéité. Nous voyons dans cet objet une piste pour poser les bases d'une didactique de la diversité. Ce qui signifie qu'il importe de le définir avec rigueur. Quelles sont ces relations ? De quelle(s) nature(s), de quel(s) type(s) sont-elles ? Comment amènent-elles de l'hétérogénéité culturelle dans une société ? En quoi peuvent-elle « fabriquer » de l'altérité ? Il nous incombera de tenter de répondre à ces questions, par l'élaboration d'une définition de la relation inter-sociétale.

Nous faisons l'hypothèse que ces réflexions pourraient intéresser l'enseignement de la culture par les manuels scolaires de langue étrangère et seconde. Comme nous l'avons vu, ceux-ci reposent sur une « perspective objet » et sur une « perspective enseignement », qui les

20 Dans nos futures analyses, nous préférons le terme d'« hétérogénéité » à celui de diversité, et celui d'« hétérogénéisation » à celui de diversification, car d'une part ces termes n'ont pas été récupérés dans les discours politico-médiatiques et n'ont donc pas hérité de leurs connotations (lutte contre la discrimination, etc.), et d'autre part ils nous semblent davantage référer à la notion de mélange et de mixité, que « diversité » et ses dérivés qui ont tendance à renvoyer à la démultiplication, donc à de la collection d'homogénéités.

prédispose peu à mettre en œuvre des démarches didactiques reposant sur la « perspective sujet ». Mais si nous envisageons la relation entre sociétés ou cultures comme un objet pouvant être enseigné, transmis par les manuels sous la forme d'un savoir, alors *une didactisation de l'interculturalisation par la relation intersociétale* serait possible. Il nous incombera alors de voir si une telle démarche paraît possible dans les manuels, et quelles difficultés elle est susceptible de rencontrer. S'il existe des « savoirs culturels » (Abdallah-Preteuille) centrés sur l'altérité et sur la différence culturelle, nous faisons l'hypothèse qu'il peut exister des savoirs d'un autre type, que l'on pourrait appeler des « savoirs interculturels », ou « savoirs intersociétaux », qui renseigneraient l'apprenant sur la façon dont se réalisent les relations entre sociétés, et comment elles donnent lieu à de l'interculturalisation. Ces savoirs diversitaires n'ont pas encore donné lieu, à notre connaissance, à une réflexion poussée en didactique, et il nous semble indispensable d'amorcer une réflexion dans ce sens. Nous pensons qu'il existe peut-être un moyen, tout en conservant les acquis et les progrès de la « perspective sujet » en interculturel, d'améliorer la « perspective objet » de l'enseignement culturel, par la définition de savoirs moins essentialisants que des savoirs réifiant sur l'Autre. La notion de *diversité* permet de prendre du recul par rapport à la question de l'altérité, et ce recul peut être bénéfique à l'identification de nouveaux savoirs, des savoirs interculturels, diversitaires. Il sera peut-être alors possible de conserver aux manuels une place comme vecteurs d'enseignements.

« Interculturalisation » et « relation intersociétale » nous serviront de termes opératoires pour nommer et pour tenter de définir cet objet à didactiser. Comme nous l'avons signifié plus haut, nous empruntons le terme d'« interculturalisation » à Jacques Demorgon, et nous entendons par là tout phénomène d'influence culturelle résultant de la rencontre ou du contact entre deux groupes humains ; nous préférons « relation intersociétale » à « relation interculturelle », dans un contexte de remise en question généralisée de l'emploi de « culture ». Même si nous ne nous interdirons pas d'employer ce terme de « culture » et ses dérivés, nous préférons une dénomination moins conflictuelle, et surtout moins explicitement reliée à la « didactique *interculturelle* » ; nous marquerons ainsi une distance avec celle-ci, non pour la critiquer, mais pour assurer une certaine indépendance à notre propre recherche en évitant de référer à l'ensemble des démarches didactiques auxquelles *l'interculturel* a déjà donné lieu. « Intersociétal » nous paraît plus approprié, dans la mesure où le nom « société » peut renvoyer à tout groupe humain organisé et doté d'une perception de lui-même comme groupe (nation, groupe intranational, diaspora ou groupe transnational), ce qui inclut les caractéristiques culturelles. « Société » nous paraît donc être une bonne alternative à

« culture », car il nous semble plus générique et plus neutre dans les débats qui occupent actuellement la didactique. De plus, il bénéficie d'une caution au sein d'autres sciences humaines : « Ce que découvre l'ethnologue, au premier regard, ce ne sont pas des cultures mais des sociétés, c'est-à-dire des ensembles organisés et hiérarchisés où les notions de différence et d'altérité ont un sens. » (Augé 1987, p.12). Et ce que l'anthropologue découvre parmi les sociétés qu'il observe, c'est « la primauté des relations intersociétales » (Amselle et M'Bokolo 1985/1999, p.23). De ce fait, pour nous, la « culture » référera davantage à un construit résultant des relations entre sociétés qu'à un donné *a priori*. Nous adoptons ainsi un point de vue constructiviste sur la culture : celle-ci est selon nous construite par les relations intersociétales, et s'appréhende dans le cadre d'interculturations, de contacts et d'influences qui font évoluer les pratiques et les représentations des acteurs des sociétés. Cela ne revient pas à dire que les sociétés, elles, ne sont pas construites, mais nous choisirons de les envisager, dans notre étude, comme des actrices du contact et de la relation.

3.4.3 La relation intersociétale : un concept anthropologique

Définir la relation intersociétale comme facteur d'interculturation sera donc fait dans la perspective de rendre ce concept compatible avec la « perspective objet » des manuels, dans une direction compatible avec les visées de l'interculturel d'aujourd'hui. Comment élaborer une telle définition ? Les références que nous avons trouvées dans les discours de recherche en didactique, si elles sont intéressantes, restent embryonnaires, et non systématisées. Elles présentent notamment l'ambiguïté d'osciller entre l'objectivité des mélanges et d'influences culturelles, que l'on peut constater en tout lieu et en tout temps, et le caractère plus relatif de la construction des identités et des altérités par les discours, qui tracent des frontières permettant ou non la reconnaissance des mixités. Nulle part nous n'avons trouvé, dans les discours des didacticiens qui invoquent un nouveau paradigme diversitaire et relationnel, d'actes développés et non équivoques de définition des relations intersociétales, ce qui fragilise la portée conceptuelle de la « diversité ». Nous allons donc tâcher d'élaborer une définition qui puisse satisfaire aux exigences de cette ambition. Et puisqu'en didactique la réflexion sur les relations intersociétales fait défaut, il nous faudra donc trouver une autre discipline scientifique de référence. C'est naturellement vers l'anthropologie culturelle que nous nous tournerons, puisque c'est elle qui, historiquement, s'est le plus intéressée à définir les relations des sociétés entre elles. Nous tâcherons de voir comment cette discipline envisage les relations intersociétales, et quels bénéfices une didactique soucieuse de diversité peut en escompter. L'objet « relation intersociétale » est-il définissable, et est-il didactisable ?

Les réflexions des didacticiens font elles-mêmes fréquemment appel à un certain nombre de concepts issus des sciences sociales, notamment issus de l'anthropologie culturelle, qui semble plus que jamais constituer la discipline de référence en interculturel ; en témoignent un certain nombre de publications plus ou moins récentes, notamment celle d'Abdallah-Preteille 1996 qui évoque « l'acculturation comme lieu anthropologique du rapport à l'Autre », celle de Porcher et Abdallah-Preteille 1996 qui plaide pour une « anthropologie herméneutique », ou de Dervin et Fracchiolla qui titrent leur ouvrage : « Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues, quelle(s) compatibilité(s) ? ».

« L'anthropologie questionne ces notions depuis des décennies, pourquoi ne pas faire de même ? En outre, pour les didacticiens des langues souhaitant mettre en place une éducation à l'interculturel *via* les apports de l'anthropologie, une introduction aux méthodes anthropologiques est nécessaire. » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.10)

Si, du côté des anthropologues, on constate que « le mot "anthropologie" est aujourd'hui mis à toutes les sauces », et que « quelles que puissent être les erreurs de langage, les erreurs de perspective ou les distorsions de pensée, quelque chose de l'anthropologie est passé dans les autres disciplines » (Augé 1994, p.9), du côté des éducateurs, l'on pense qu'« il ne saurait être question de transformer les formateurs en anthropologues et encore moins en ethnologues mais de leur proposer une analyse enrichie par l'anthropologie, de leur proposer une science du divers. » (Abdallah-Preteille 2012, p.23) Cet appel de la didactique à l'anthropologie est particulièrement net chez Gohard-Radenkovic :

« Sur le plan méthodologique, il est donc indispensable de considérer *l'ensemble des processus en jeu* qui s'élaborent entre les membres d'une communauté culturellement imaginée (Anderson, 2002) lesquels interagissent de manière permanente et se confrontent quotidiennement à des individus appartenant à des groupes aux caractéristiques analogues, ce qu'Amselle traduit dans son titre par le terme de "logiques métisses". L'anthropologie actuelle définit donc l'interculturalité comme la résultante d'une dynamique identitaire entre des groupes et des individus au sein de ces groupes, qui sont en permanence en redéfinition de leurs espaces territoriaux et symboliques, en (re)dénomination de soi et de l'autre, et en (re)négociation des rapports de pouvoir qui caractérisent leurs relations à un moment donné, dans un contexte donné. » (Gohard-Radenkovic 2010, p.59)

La même chercheuse déplore que « par un phénomène d'inertie ou de résistance, ni les recherches ni les formations en interculturel ne semblent s'approprier ni réinvestir ces conceptions anthropologiques, ou bien, lorsque cela se produit, c'est sous des formes détournées des acceptions premières. » (*ibid.*). Ce biais consiste à « dé-contextualiser et à déhistoriciser le plus souvent les individus et les groupes en présence », et à oblitérer « la construction sociale de ces relations ». Pour cela, « la recherche en interculturel se trouve

actuellement au cœur des débats conceptuels et vit également une véritable crise épistémologique. » (*ibid.*).

La mise en œuvre de concepts anthropologiques permettrait alors de compléter les recherches en didactique. Nous avons pu observer que les références à l'anthropologie dans les écrits didactiques se présentent le plus souvent sous la forme de notions non systématisées, issues de différents courants anthropologiques, et la plupart du temps non rapportées à des théoriciens ou à des théorisations spécifiques²¹. Ainsi « identification », « métissage », « frontière imaginaire », « bricolage » ou « acculturation » émaillent-ils le discours, mais renvoient à des courants scientifiques distincts, et parfois antagonistes. Si Abdallah-Pretceille remarque que « la prise en compte de la diversité culturelle, des processus d'acculturation, de métissage, au sein du groupe ou liée aux contacts directs ou indirects entre groupes ou même encore au sein même de l'individu reste marginale voire marginalisée » (Abdallah-Pretceille 2003, p.3), elle concède que « l'anthropologie du métissage reste à faire, et ce, de manière urgente compte tenu de l'accroissement des contacts. » (Abdallah-Pretceille 2012, p.27). En résumé, « quelle anthropologie, pour quel enseignement ? » (*ibid.*).

21 Les travaux de Fred Dervin font cependant exception. Ce chercheur est sans doute celui qui a le mieux exposé la nature des rapports entre didactique et anthropologie contemporaines.

Diversité culturelle et relations intersociétales en anthropologie : de l'acculturation à l'ethnicité

Pour Abdallah-Pretceille, si l'anthropologie « se définit comme une réflexion sur l'homme et sur la diversité », elle « n'est pas séparable du contexte dans lequel elle se constitue ». (Abdallah-Pretceille 2003, p.16). Dans ces conditions, il n'est pas facile de savoir à quelles théories se référer :

« En tant que modalité d'élaboration de théories générales de la culture et des processus culturels, elle interpelle le formateur. Comme tous les champs disciplinaires, elle englobe une multitude d'écoles et embrasse des courants et des problématiques diverses. À quelle anthropologie le formateur peut-il se référer ? En effet, on ne peut impunément plaider en faveur d'une place de l'anthropologie dans la formation des formateurs sans préciser, dans le même mouvement, de quelle anthropologie il s'agit et à quelle philosophie elle se réfère. L'anthropologie qui n'a pas encore gagné sa légitimité dans le monde de l'éducation apporte cependant un nouvel éclairage sur les comportements, les apprentissages et les savoirs. » (*ibid.*)

Nous allons tâcher de voir comment l'anthropologie culturelle a conceptualisé la diversité humaine, en lien avec les relations entre groupes humains.

La tâche ne sera pas aisée, car l'étude de la diversité et des relations entre sociétés constitue une entreprise complexe même pour les chercheurs donc c'est la spécialité : « La généralisation et la diversification des contacts culturels représentent un défi pour les chercheurs, ce qui explique en partie le foisonnement terminologique actuel, parfois un peu déroutant, d'autant plus que les définitions d'un même terme ne coïncident pas toujours. » (Cuhe 2010, p.76).

Nous nous efforcerons, au milieu de la variété des théorisations et des recatégorisations conceptuelles d'une époque à l'autre et d'un auteur à l'autre, de présenter un panorama synthétique des réflexions sur la diversité humaine, telle qu'elle a été pensée dans les sciences de l'homme et de la société. Les champs convoqués sont ceux qui ont le plus contribué au développement de cette réflexion : l'anthropologie culturelle, et parfois la sociologie (avec des inspirations du côté de l'histoire, voire des sciences du langage), et dans leur sillage, la didactique interculturelle.

Nous verrons ainsi émerger deux paradigmes fondamentaux, fondés sur les écrits d'anthropologues possédant des vues divergentes, mais non incompatibles pour autant, sur la culture et les processus culturels. Ils expliquent, chacun à leur façon, la genèse interrelationnelle des sociétés. Il s'agit véritablement de paradigmes épistémologiques de la science anthropologique, dans la mesure où ce sont des modèles de conception et de description des faits culturels, qui inspirent en aval une diversité de thèses (dont nous ne développerons que celles qui nous paraissent pertinentes pour notre recherche). Après avoir exposé les principaux points de ces modèles, avec leurs points de jonction et leurs points de divergence, nous mettrons en évidence leurs apports spécifiques à la notion que nous nous proposons d'élaborer : la relation intersociétale. Nous tâcherons enfin d'identifier, parmi ces modèles, les inspirations de la didactique interculturelle, les champs qu'elle a déjà explorés, et aussi ceux qu'elle a laissés de côté.

Nous espérons, au terme de cette investigation, disposer d'outils conceptuels pouvant intéresser une didactique diversitaire, et pouvant également intéresser une démarche d'enseignement de la culture en classe de langue. Rappelons que celle-ci se réalise prioritairement selon une « perspective objet » et selon une « perspective enseignement » (Puren 1998), avec pour moyen essentiel le manuel, c'est pourquoi nous chercherons à savoir si l'anthropologie nous fournit des savoirs de références didactisables *via* des manuels scolaires.

1 Les théories de l'acculturation : l'apport de Roger Bastide

Nous commencerons notre exploration des théories anthropologiques par le concept d'*acculturation*, qui constitue à notre connaissance la première tentative de formalisation rigoureuse du contact intersociétal et des transformations culturelles subséquentes. Pour reprendre les mots de Martine Abdallah-Preteuille, « l'acculturation interpelle directement toutes les réflexions menées sur les sociétés pluriculturelles. » (Abdallah-Preteuille 1996, p.45). Et en effet, c'est sous cette dénomination (et sous quelques autres concurrentes, comme celle d'ethnogénèse ou de changement culturel) que de célèbres anthropologues de la culture ont conceptualisé les modifications réciproques (même si elles ne sont pas toujours envisagées comme telles) que subissent les modes de vie et de perception du monde des sociétés en contact. Pour Ferréol et Jucquois, « la situation du monde actuel est la résultante de nombreux mélanges intervenus tout au long de l'histoire ancienne de l'humanité », et « les

variations actuelles sont l'aboutissement de ces multiples croisements » ; il n'existe pas de culture « qui n'aurait pas subi d'autres influences », et les phénomènes d'acculturation « mettent en cause l'identité de l'individu ou du sous-groupe, tandis que se recomposent des identités nouvelles sur des traits composites » (Ferréol et Jucquois 2004, p.152).

1.1 Une conception dynamique de la culture

Pour Denys Cuche, qui explore les acceptions de la notion de culture dans les sciences sociales, celle-ci a commencé à être conçue comme dynamique dès les théories de l'acculturation :

« Les recherches sur le processus d'acculturation ont profondément renouvelé la conception que les chercheurs se faisaient de la culture. La prise en compte de la relation interculturelle et des situations dans lesquelles elle s'effectue a conduit à une définition dynamique de la culture. La perspective s'est même inversée : on ne parle plus de la culture pour comprendre l'acculturation, mais de l'acculturation pour comprendre la culture. Aucune culture n'existe "à l'état pur", identique à elle-même depuis toujours, sans avoir jamais connu la moindre influence extérieure. Le processus d'acculturation est un phénomène universel, même s'il connaît des formes et des degrés très divers. » (Cuche 2010, p.70)

Culture et *acculturation* sont donc dans une relation d'interdéfinition réciproque, tant c'est grâce à l'acculturation que peut se comprendre toute culture. Une universalité que ne contredit pas un anthropologue actuel, Jean-Loup Amselle :

« Il faut à n'en pas douter soutenir l'idée selon laquelle le ressort intime d'une culture s'exprime dans les autres cultures, autrement dit s'appuyer sur le postulat d'ouverture à l'autre de toute culture et donc sur celui d'une interculturelité ou d'une universalité potentielle de chacune d'entre elles. » (Amselle 2001, p.13)

Comme on le voit, les discours des anthropologues rejoignent ceux des théoriciens de la didactique interculturelle, dans la reconnaissance d'une universalité du phénomène de contact interculturel.

Nous allons tenter de brosser un tableau, nécessairement succinct et simplifié, de la définition de l'acculturation, en nous inspirant à la fois d'ouvrages de synthèse à orientation didactique et d'études fondamentales, en particulier celles réalisées dans les années 1960/1970 par l'anthropologue Roger Bastide, dont le nom reste définitivement attaché au concept d'*acculturation*.

Signalons que le terme est tout d'abord popularisé par l'école culturaliste, et qu'il désigne :

« les mécanismes d'apprentissage et de socialisation, l'intégration d'un individu à un environnement qui lui est étranger et, plus fondamentalement, les processus et changements entraînés par les interactions ou les contacts directs et prolongés entre groupes ethniques

différents à l'occasion d'invasions, de colonisations ou de migrations, qu'il s'agisse d'échanges ou d'emprunts, d'affrontements ou de rejet, d'assimilation ou d'accommodation, de syncrétisme ou de réinterprétation. » (Ferréol et Jucquois 2004, p.1)

Cette première approche nous montre que différents types ou modalités de contacts intersociétaux sont possibles. Le processus peut s'envisager à l'échelle d'un individu ou d'une société entière, et peut avoir pour circonstances des événements violents comme des colonisations, ou plus simplement des migrations. Ces événements permettent le contact, et celui-ci peut être fait d'emprunts, de rejets, d'assimilations, de réinterprétations, de syncrétismes... Nous nous attacherons à définir tous ces termes, afin de voir si une définition et une typologie cohérente des relations intersociétales s'en dégage. Nous observons enfin que les relations peuvent être plus ou moins conflictuelles, ce qui conviendrait à la prise en compte des conflits que proposent les « interculturalistes critiques ».

Pour Cuche, « les faits d'acculturation forment un "phénomène social total". Ils touchent tous les niveaux de la réalité sociale et culturelle » et constituent « un processus extraordinairement complexe » (Cuche 2010, p.64). Cependant, et malgré l'importance des travaux consacrés par l'anthropologie à l'étude des contacts culturels et de leurs effets sur les sociétés, il s'agirait d'une préoccupation relativement récente :

« Il est indéniable que la réflexion sur la notion de culture s'est approfondie en se concentrant sur l'étude des cultures singulières et sur l'étude des principes universaux de la culture. Mais il faudra l'ouverture d'un nouveau champ de recherche sur les processus dit d' "acculturation" pour qu'une nouvelle avancée théorique se produise. Bien que les faits de contacts culturels n'aient pas été complètement ignorés, curieusement peu de travaux ont été consacrés jusqu'à une date relativement tardive au procès de changement culturel lié à ces contacts culturels. » (*ibid.*, p.56)

L'orientation originelle de l'ethnologie, tournée vers les cultures dites « primitives », est sans doute la cause de cet intérêt tardif. Les ethnologues ont longtemps sacrifié à ce que Roger Bastide appelait le « mythe du primitif », fondé sur une représentation évolutionniste de la vie culturelle des sociétés, et sur un postulat binaire du *simple/ complexe* : les sociétés perçues comme les plus « archaïques » étaient censées fournir à l'analyste les formes élémentaires de la vie sociale et culturelle, qui ne pouvaient que se complexifier au gré de l'évolution de la société. Ce biais reflétait de surcroît une conception culturaliste et essentielle, dans la mesure où

« les cultures primitives étaient perçues comme des cultures pas ou peu modifiées par le contact, supposé très limité, avec d'autres cultures. L'ethnologie a donc non seulement cultivé l'obsession de l'aspect originel de chaque culture, mais aussi celle du caractère absolument original de chaque culture. Dans cette perspective, tout métissage des cultures était vu comme un phénomène qui en altérait la "pureté" originelle et qui gênait le travail du chercheur en brouillant les pistes. » (*ibid.*, p.57)

Les termes de « processus » et de « procès » employés ci-dessus retiendront notre attention, car ils renvoient à une conception non statique des phénomènes culturels, autrement dit à un dynamisme procédant d'une relation intersociétale. Denys Cuche ajoute d'ailleurs :

« Par son préfixe et par son suffixe, le terme "acculturation" désigne clairement un phénomène dynamique, un processus en cours de réalisation. Ce qui doit être analysé, c'est précisément ce processus en train de se produire et pas seulement les résultats du contact culturel, qui ne sont, du reste, jamais définitifs. Aussi est-il inapproprié de faire usage, comme cela est fréquent dans le langage commun, de l'adjectif "acculturé" et, plus encore, de sa forme substantivée ("les acculturés") qui sous-entendent l'aboutissement d'un processus qui, en réalité, n'en connaît pas, et la conversion à une culture jugée supérieure (par ceux qui utilisent ces termes). » (*ibid.*, p.60).

Telle était d'ailleurs la conception des faits de contacts entre les cultures avant que ne soit élaborée une théorie scientifique de l'acculturation ; qu'ils aient été positifs ou négatifs, des positionnements axiologiques accompagnaient l'observation de ces faits :

« cette observation était faite le plus souvent sans théorie explicative, et fréquemment entachée de jugements de valeur quant aux effets de ces contacts culturels. Un certain nombre d'observateurs considérait le métissage culturel, à l'instar du métissage biologique, comme un phénomène négatif, voire plus ou moins pathologique. Aujourd'hui encore, beaucoup emploient l'expression "individu (ou société) acculturé(e)" pour exprimer un regret et désigner une perte irréparable. L'anthropologie entend se démarquer de ces acceptions, négative ou positive, de l'acculturation. Elle donne au terme un contenu purement descriptif qui n'implique pas une position de principe sur ce phénomène. » (*ibid.*, p.58)

Nous voyons donc que l'anthropologie, comme toute discipline, se présente comme un ensemble de discours renvoyant à des conceptions sur un objet, cet objet étant en l'occurrence la culture. Et comme dans tout discours, certains faits apparaissent comme plus valorisés que d'autres. Par exemple, le « métissage », s'il est aujourd'hui plébiscité par les chercheurs en sciences sociales, ne l'a pas toujours été.

1.2 Genèse de la notion d'*acculturation*

Créé apparemment en 1880 par un anthropologue américain, J.W. Powell, le terme « acculturation » ne désigne pas ce qu'on entend généralement dans le sens commun, à savoir une perte de la culture, ou ce qu'on pourrait appeler une « déculturation ». Le préfixe procédant de la préposition latine *ad* n'est donc pas privatif, et indique un mouvement de rapprochement. Une première définition est proposée par le célèbre *Mémoire pour l'étude de l'acculturation*, rédigé en 1936 par Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Herskovits ; bien que minimale, elle continue de faire autorité :

« L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (*patterns*) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes. » (Redfield, Linton et Herskovits 1936, traduit et cité par Cuche 2010, p.59)

Comme le soulignent Boudon et al., « cette définition implique que chaque culture constitue un système, dont les divers éléments se réélaborent à l'occasion de ces contacts. » (Boudon et al. 2012, p.2), ce qui révèle une conception culturaliste caractéristique de l'anthropologie américaine, dont Robert Linton, un des rédacteurs du *Mémoire*, est l'un des principaux représentants. « Le culturalisme est un courant de pensée anthropologique spécifiquement américain, qui tend à expliquer la culture comme système de comportements appris et transmis par l'éducation, l'imitation et le conditionnement, dans un milieu social donné. » (*ibid.*, p.53). Ce courant suppose « l'antériorité logique de la culture par rapport au psychisme » (*ibid.*).

La notion d'acculturation est distinguée d'autres notions :

- celle de « changement culturel », à l'acception plus large, puisqu'elle peut référer à des phénomènes résultant de causes internes à la société. Il y aurait donc des formes de changement « endogènes », en quelque sorte, et des formes de changement « exogènes », obéissant à des lois différentes ;
- celle d'« assimilation », qui n'en est qu'une des phases : « celle-ci devant être comprise comme la phase ultime de l'acculturation, phase rarement atteinte. Elle implique pour un groupe la disparition totale de sa culture d'origine et l'intériorisation complète de la culture du groupe dominant. » (Cuche 2010, p.59) ;
- et celle de diffusion « qui, bien que se produisant dans tous les cas d'acculturation, est un phénomène qui a sa place fréquemment sans qu'il y ait de contacts entre les groupes culturels et qui, de plus, constitue seulement un aspect du processus d'acculturation » (Redfield et al. 1936, traduit et cité par Bastide 1971, p.45) : « même s'il y a toujours diffusion quand il y a acculturation, il peut aussi y avoir diffusion sans contact "continu et direct" ; d'autre part, la diffusion n'est jamais qu'un aspect du processus d'acculturation qui, lui, est beaucoup plus complexe. » (Cuche 2010, p.59). De plus, « à la différence de la diffusion culturelle qui étudie les transformations culturelles déjà accomplies, l'acculturation s'intéresse à la dynamique des changements culturels en train de se faire. » (Étienne et al. 2004, p.7) : « Nous pouvons ajouter que la diffusion porte sur la constatation d'un transfert qui est "terminé" alors que l'acculturation porte sur le changement en train de se faire. » (Bastide 1971, p.45).

L'ethnologie s'était déjà consacrée à l'étude des « aires culturelles », et les anthropologues diffusionnistes s'étaient bien intéressés aux phénomènes des emprunts et de la

répartition des « traits culturels » à partir d'un « foyer culturel » supposé. Ainsi toute culture peut s'interpréter comme procédant de multiples emprunts à d'autres, et les exemples ne manquent pas pour étayer cette vision hétérogène et dynamique des sociétés :

« Les "emblèmes" d'une identité culturelle sont souvent le fruit d'un emprunt. Les azulejos portugais ? La technique est d'origine arabe et le bleu vient de Chine, qui l'avait elle-même adopté de la Perse. La tomate, qui incarne la cuisine méditerranéenne au même titre que l'olive, le pain et le vin ? Elle a été importée des Amériques par les Espagnols et le mot est d'origine aztèque. Le thé à la menthe, rituel immuable de la société marocaine ? Introduit par les Anglais au XVIII^e siècle, il est devenu un aliment de substitution pendant la crise économique de 1874-1884, au point de se transformer en boisson nationale. Plus sérieusement, les cultures politiques, aussi singulières soient-elles, remploient toujours des représentations, des théories ou des pratiques étrangères. » (Bayart 1996, p.77).

Il est donc impossible de soutenir, d'un point de vue scientifique, qu'il existe des cultures n'ayant pas subi d'influences de la part d'autres cultures, et tenant par le seul principe de leur « génie ». L'hétérogénéité est donc bien définitoire de toute culture, et les processus d'emprunt semblent universels. Ceci constitue un point de convergence entre l'anthropologie et la didactique interculturelle.

De plus, précise Roger Bastide, le contact culturel ne doit pas être regardé comme le simple transfert d'éléments d'une culture à une autre, mais comme un processus continu d'interactions entre groupes culturellement différents. » (Bastide 1971, p.45).

« La comparaison des aires de civilisations posait en effet la question de la diffusion, d'une aire à une autre, des traits culturels, aussi bien spirituels que matériels. Mais le diffusionnisme présentait ce mouvement des échanges à son degré terminal, une fois arrêté et consolidé. Il était naturel de se demander comment le phénomène s'était déroulé, de passer du "tout fait" au "se faisant". Pour cela, il fallait trouver un nouveau nom et ce fut celui d'acculturation (de *ad*, qui marque l'idée de passage, et *culturation*) qui triompha alors, sur celui de "contact culturel", proposé par les Anglais. Le terme de "contact culturel" laissait subsister en effet, une ambiguïté ; il pouvait aussi bien indiquer la condition nécessaire pour que des échanges se produisent que le processus de leurs productions ; le terme d'acculturation indiquait mieux le sens des nouvelles préoccupations, la volonté d'étudier un phénomène dynamique, dans sa réalité temporelle. » (Bastide 1958/2012, p.1246).

L'acculturation est donc un phénomène qui se déroule dans le temps, de façon dynamique et processuelle, et il serait réducteur de ne l'envisager que comme un état atteint, un résultat.

Les travaux des diffusionnistes ne portaient que sur le résultat de la diffusion culturelle, ce qui est insuffisant. C'est bien à cette vision des choses que souscrit Jacques Demorgon, auquel nous empruntons le concept d'interculturalité :

« On peut donc découvrir l'erreur que nous faisons sans cesse dans nos polémiques sur la réalité des différences culturelles. Nous confondons *les processus* d'engendrement des différences de conduites, processus inaliénables de toute adaptation humaine, et *les produits* de ces processus

que sont les conduites sélectionnées, conservées, transmises, devenues habituelles. » (Demorgon 2010, p.98).

L'objet de la didactique diversitaire serait donc un processus d'engendrement, qui produit des résultats que la connaissance du processus permet de reconnaître comme construits. En cela, l'acculturation est une discipline comportant une forte part de constructivisme.

Roger Bastide insistera sur deux autres distinctions à opérer avec la notion d'acculturation :

celle d'endoculturation :

« L'endoculturation se situe au cours des premières années de la vie ; elle consiste dans la transmission de la culture, des adultes à la génération qui lui succède. L'acculturation, au contraire, touche les adultes déjà endoculturés par leurs parents et c'est justement parce qu'elle touche des adultes déjà formés (...) qu'elle pose des problèmes, qu'elle crée des conflits dans la psyché des individus, qu'elle aboutit rarement à une véritable assimilation. » (Bastide 1971, p.45)

– celle d'intégration, qui recouvre selon lui un processus sociologique :

« Sans doute l'intégration (d'un groupe minoritaire à une Nation ou à un État ...) est facilitée par une préalable acculturation et elle s'achève en général aussi par l'homogénéisation progressive des deux cultures en contact ; il n'en reste pas moins que l'on peut très bien imaginer une intégration de groupes de cultures différentes en un seul tout, politiquement et économiquement intégré, sans que ces groupes aient à perdre leurs cultures natives, ou à les changer. » (*ibid.*, p.45-46)

L'acculturation n'est jamais totale, elle se présente comme un processus toujours inachevé ; les migrations et les installations de groupes humains hors de leurs lieux d'origine peut donc donner lieu à des acculturations ou non, et des groupes peuvent coexister de façon à conserver leurs usages et à limiter les effets de l'assimilation culturelle.

Enfin, Bastide distingue, dans *Le prochain et le lointain*, « acculturation formelle » et « acculturation matérielle » : la première toucherait les formes mêmes du psychisme, ses structures inconscientes ; la seconde ne toucherait que les contenus de la conscience psychique (les valeurs ou les représentations) inscrits dans des faits perceptibles (diffusion ou modification d'un trait culturel).

« À la suite de R. Bastide (1970), on parle d'*acculturation matérielle*, lorsque des populations adoptent des traits et des modèles de la culture dominante dans la vie publique et les relations secondaires, tout en maintenant leur code culturel d'origine dans le domaine du privé et des relations primaires. C'est bien souvent le cas des populations immigrées. On parle d'*acculturation formelle*, lorsque les populations en présence modifient les structures mêmes de leur mode de pensée et de leur sensibilité, ce qui entraîne une nouvelle culture, synthèse des deux cultures d'origine. C'est la forme d'acculturation des enfants d'immigrés. » (Boudon et al. 2012, p.2).

1.3 La question des rapports de force

La typologie des contacts culturels que propose le *Mémoire* distingue les situations de contacts d'après la nature et la taille des groupes (contacts entre groupes entiers ou entre une population entière et des groupes particuliers d'une autre population, et contacts entre groupes de taille égale ou notablement différente), et d'après la nature du contact. Celui-ci peut résulter de colonisations ou de migrations, et être à tendance amicale ou hostile :

« La qualité des contacts entre peuples différents est d'abord influencée par le caractère, amical ou hostile, des rencontres. Lorsque les rencontres sont voulues de part et d'autre, les emprunts culturels sont généralement progressifs, réciproques et relativement équilibrés. Au contraire, lorsque l'une des parties cherche à imposer par la force sa domination à l'autre (par exemple en situation de colonisation), les transferts culturels sont à la fois asymétriques et brutaux : la culture dominante emprunte peu à la culture dominée, si ce n'est des éléments périphériques ; en revanche, les changements culturels dans la société dominée se font à marche forcée suscitant résistances et conflits. » (Étienne et al. 2004, p.7-8)

Le degré d'hostilité, adjoint au degré d'asymétrie des forces en présence, détermine les modalités de l'influence culturelle, qui peut être refusée ou réduite, ou au contraire entièrement subie sans qu'il soit possible de lui résister. La question des rapports de force apparaît donc centrale dans la théorisation de l'acculturation. Dans un même ordre d'idées, Demorgon considère qu'il existe deux formes d'acculturation : par contrainte ou par séduction. « Les sociétés plus faibles se voient imposer la culture des sociétés les plus fortes. Ou bien, elles sont séduites par cette culture dominante et l'adoptent. Ces deux formes peuvent d'ailleurs se conjuguer. » (Demorgon 2010, p.60-61). Prenant le cas de l'influence des États-Unis à l'étranger, l'auteur constate que ceux-ci « font pression sur leurs alliés pour qu'ils participent à la guerre en Irak et adoptent leur vision actuelle du monde. À l'opposé, les productions audiovisuelles américaines, films et téléfilms, séduisent les cinéphiles et les téléspectateurs. » (Demorgon 2010, p.60-61).

1.4 Contre la passivité du dominé : *réinterprétations* et *syncrétismes*

On pourrait croire que toute acculturation effective s'est opérée en direction d'une société dominée passive. Or, dès les premières théorisations de l'acculturation, les anthropologues ont tenté de contredire cette opinion commune. Le *Mémoire* examine les situations de domination et de subordination dans lesquelles l'acculturation peut se produire, mais aussi la nature des processus d'acculturation (modes de sélection des éléments empruntés, ou de « résistance à l'emprunt »), les formes d'intégration de ces éléments dans le modèle culturel d'origine, les mécanismes psychologiques qui favorisent ou non

l'acculturation, et les effets possibles de l'acculturation, y compris les réactions négatives pouvant donner lieu à des mouvements de « contre-acculturation ». L'idée que défendent les anthropologues américains est la suivante :

« La transformation de la culture initiale s'effectue par "sélection" d'éléments culturels empruntés, et cette sélection se fait d'elle-même selon la "tendance" profonde de la culture preneuse. L'acculturation n'entraîne donc pas forcément la disparition de cette dernière, ni la modification de sa logique interne qui peut demeurer prédominante. C'est parce que les groupes ne restent jamais passifs quand ils sont confrontés à des changements culturels exogènes que l'acculturation n'aboutit pas à l'uniformisation culturelle, contrairement à ce qu'imagine le sens commun. » (Cuche 2010, p.60).

Les thèses anthropologiques démentent l'idée commune d'une passivité de la société dominée. Celle-ci ne subit pas de substitution de ses pratiques, mais est active dans ses sélections d'emprunts. Herskovits proposera le concept de « réinterprétation » dans le but de rendre compte de la façon dont chaque groupe opère de nouvelles synthèses en situation de contact, la réinterprétation désignant « le processus par lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle de formes anciennes » (cité par Cuche 2010, p.61).

« Un trait culturel, quelles que soient sa forme et sa fonction, sera d'autant mieux reçu et intégré qu'il pourra prendre une valeur sémantique en harmonie avec le champ des significations de la culture receveuse, c'est-à-dire qu'il sera réinterprété. (...) J.W. Eaton a appelé "acculturation contrôlée" ce processus par lequel une culture accepte la pratique d'une autre culture en l'intégrant dans son propre système de valeurs. » (Bastide 1971, p.52)

La culture receveuse est active dans sa sémantisation de l'emprunt, et par elle, elle est autant créatrice qu'emprunteuse. Les éléments non symboliques (c'est-à-dire techniques et matériels) d'une culture sont cependant réputés plus transférables que les éléments symboliques (religieux, scientifiques, idéologiques). Mais le trait culturel, quelle que soit sa forme et sa fonction, « sera d'autant mieux accepté et intégré qu'il pourra prendre une signification en accord avec la culture receveuse » (Cuche 2010, p.61). L'échange n'est donc pas un simple transfert, il est véritablement une interaction, une négociation :

« les emprunts culturels se font rarement en l'état. L'élément emprunté fait généralement l'objet d'une réinterprétation par la culture réceptrice qui lui attribue des significations nouvelles en fonction de ses propres valeurs, de sorte qu'un même objet peut finalement remplir des fonctions tout à fait différentes d'une culture à l'autre. » (Étienne et al. 2004, p.9)

La logique de l'acculturation apparaît comme véritablement interactionnelle, et créatrice de formes et d'interprétations singulières. Cette dynamique créatrice prendra en anthropologie le nom de « syncrétisme » :

« (...) l'anthropologie contemporaine voit dans le syncrétisme une construction culturelle originale, qui relève pleinement de la création, et pas seulement de l'emprunt plus ou moins contraint. La construction syncrétique, en effet, ne se réduit pas à un simple assemblage d'éléments issus de sources diverses ; elle consiste en la production d'un ensemble totalement

nouveau, à la façon d'une réaction chimique qui produit un corps composé différent des corps constituants. Aujourd'hui, l'anthropologie rejette les notions de pureté et d'authenticité culturelles, qui supposent que les cultures ont pu à l'origine exister indépendamment les unes des autres, alors que ce qui est premier c'est l'échange. Le syncrétisme est désormais perçu comme un phénomène universel, toute culture étant plus ou moins le résultat d'un processus de "syncrétisation". » (Cuhe 2010, p.72)

La créativité des cultures, en même temps que leur caractère créé, empêche toute stabilisation du regard, toute essentialisation. « Ce qui est premier, c'est l'échange » : la relation intersociétale apparaît comme le principe même de la culture, une sorte de sociogenèse universelle. Encore une fois, l'on remarque les affinités que les « interculturalistes critiques » ont avec une anthropologie culturelle dés-essentialisante. L'acculturation est création, non addition d'éléments d'origines diverses. « En fait, on ne peut concevoir d'emprunt culturel sans que survienne une telle dérivation créative » (Bayart 1996, p.24), une « dérivation culturelle des formes culturelles » (*ibid.*, p.57). Signalons qu'un concept proche de celui de *réinterprétation*, le « branchement », a été forgé par Amselle afin de mieux appréhender les transformations des sociétés dans la globalisation : « j'estime que toute culture est le produit d'un branchement, d'une dérivation opérée à partir d'un réseau de significations plus large qu'elle » (Amselle 1990/2009, p.259) ; toute culture résulte de « la torsion de signifiants englobants et de la transformation de ces signifiants en signifiés locaux », de « transferts de concepts d'une culture à une autre ». L'intérêt de cette notion réside pour l'auteur dans l'évitement de la métaphore du mélange, peu représentative selon lui de la rencontre et de l'influence réciproque des cultures :

« En recourant à la métaphore électrique ou informatique du branchement, c'est-à-dire à celle d'une dérivation de signifiés particularistes par rapport à un réseau de signifiants planétaires, on parvient à se démarquer de l'approche qui consiste à voir dans notre monde globalisé le produit d'un mélange de cultures vues elles-mêmes comme des univers étanches (...). » (Amselle 2001, p.7)

Une culture peut ainsi faire le choix de « se brancher » sur un signifiant d'une autre culture, ou au contraire sur la tradition et la mémoire collective de ses racines, en investissant ces signifiants de signifiés toujours nouveaux et singuliers.

Roger Bastide a introduit en France les recherches d'origine américaine sur les processus d'acculturation, relayé par Georges Balandier, théoricien de l'« anthropologie dynamique ». Selon Bastide, « l'anthropologie appliquée est née (même si elle a élargi son champ par la suite) des études sur l'acculturation » (Bastide 1971, p.44). Ces chercheurs permettront à la recherche française de dépasser la position durkheimienne selon laquelle le changement socioculturel s'effectue selon des dynamiques internes à la société, et selon

laquelle la rencontre de systèmes culturels très éloignés ne peut donner lieu à aucun syncrétisme :

« Malgré son souci de dépasser l'organicisme qui assimilait la société humaine à un organisme biologique, Émile Durkheim continua à penser que le développement d'une société humaine se fait à partir d'elle-même. Selon lui, le changement social et culturel est essentiellement produit par l'évolution interne de la société. Les changements introduits de l'extérieur demeurent sans grand impact sur le caractère propre de la société. L'élément déterminant d'explication reste le milieu interne. (...) Par ailleurs, Durkheim estimait que si deux systèmes sociaux et culturels sont très différents l'un de l'autre, il ne peut pas y avoir interpénétration entre les deux. » (Cuhe 2010, p.57-58)

Bastide s'efforcera malgré tout de mettre en rapport le social avec le culturel, ce qui neutralisera quelque peu le biais culturaliste des recherches américaines, autrement dit l'essentialisation des cultures et leur découpage en « traits culturels », pris isolément du système que formerait toute culture d'une part, et du cadre sociohistorique des processus acculturatifs d'autre part. Il observe notamment que « tous les éléments de la société sont articulés les uns aux autres de telle façon que l'étude des contacts, pour être valable et pour pouvoir offrir un modèle à l'action modificatrice de l'homme, doit toujours porter sur des *ensembles* et non sur des traits particuliers » (Bastide 1971, p.53). Ce qui fait que le processus acculturatif donne lieu à des « réactions en chaîne » : « Puisque tout se tient, dans une culture, il suffit de modifier un de ses éléments pour que cette modification première entraîne d'autres, le plus souvent imprévisibles, et que tout l'équilibre de la société globale en soit affecté. » (*ibid.*, p.54).

Ce souci holistique conduit Bastide à plaider pour une prise en compte de ce qu'il nomme les « cadres sociaux de l'acculturation », qui permettent d'expliquer les raisons des phénomènes acculturatifs (sélection, acceptation, refus ou interprétation). La seule approche culturaliste ne suffit pas en effet à les expliquer. Influents sur les processus des facteurs démographiques (groupe à majorité numérique, mais qui ne dispose pas forcément du pouvoir politique, comme dans la situation coloniale), écologiques (milieu où le contact a lieu) ou tenant à la structure des relations interethniques (domination, subordination). « Le processus d'acculturation est aussi influencé par l'importance et les caractéristiques des populations en contact. L'équilibre numérique n'est pas, à lui seul, un élément déterminant ; il n'est pas rare en effet qu'une minorité puisse exercer une domination culturelle sur la majorité d'une population. » (Étienne et al. 2004, p.8). Par ailleurs, il faut prendre en compte le rôle actif des acteurs sociaux en contact :

« La première constatation que nous devons faire et qui nous servira de point de départ, c'est que ce ne sont jamais des cultures qui sont en contact, mais des individus. (...) la culture receveuse n'est qu'une abstraction de l'Anthropologie ; ce qui existe en fait, ce sont des individus qui ont des statuts et des rôles différents, donc des attitudes, des normes de comportement et des intérêts

spécifiques (...). Certains de ces individus pourront trouver intérêt à accepter des traits de la culture donneuse, d'autres au contraire y verront un grave danger pour leur prestige ou leur autorité. Ce qui fait que certains traits empruntés pourront ne pas dépasser un secteur de la culture receveuse (...) » (Bastide 1971, p.49-50)

La notion d'acculturation évolue donc vers de moins en moins d'essentialisme, au fur et à mesure qu'elle prend en compte l'individu – ce qui nous rappelle la progression de la « perspective sujet » que Puren 1998 avait identifiée dans l'enseignement de la culture :

« C'est que jamais ce ne sont des civilisations qui sont en présence (la "culture" n'est qu'une abstraction que nous tirons de la comparaison des divers comportements aussi bien individuels que collectifs) ; ce qui entre en contact, ce sont des hommes. L'acculturation résulte donc d'une multiplicité de micro-processus, d'invention, d'imitation, d'apprentissage et d'adaptation chez des milliers d'individus et des groupes en interaction, dont l'anthropologie ne fait que constater les effets statistiques. » (Bastide 1958/2012, p.1250)

Il existerait d'ailleurs une homologie entre contacts interculturels et contacts interindividuels :

« Les concepts mis en lumière par les recherches des anthropologues, comme ceux de conflit, d'adaptation, de réinterprétation, d'assimilation, etc., sont des concepts d'une extrême généralité et qui ne valent pas seulement lorsque deux civilisations se rencontrent, mais encore lorsque des groupes, voire des personnes, entrent aussi en contact, s'allient, s'imitent ou s'opposent. » (*ibid.*, p.1257)

Demorgon exprime la même idée :

« Ainsi, au niveau microsociologique, moi et l'autre devenons ensemble. Le courant qui passe ou l'hostilité qui se déploie, le travail qui se fait, nous constituent en pôles interactifs. Nous nous modifions "*volens, nolens*", à partir de nos situations différentes, de nos échanges et de nos projets conflictuels ou coopératifs. Il en va de même au plan des interactions entre grands groupes, voire entre sociétés. » (Demorgon 2010, p.64)

Ce qui permet à l'auteur de préciser toute l'importance à accorder aux stratégies des acteurs sociaux en matière de changement culturel : « Il ne s'agit nullement de déterminisme historique. Les interactions dépendent des acteurs en raison de ce qu'ils font dans les structures et institutions qu'ils ont produites et qu'ils continuent à produire. » (*ibid.*, p.64).

Dans ses théorisations de l'acculturation, Roger Bastide va intégrer les cadres sociaux dans lesquels s'effectue celle-ci, avec la notion de réciprocité. En effet,

« Dans l'analyse de toute situation d'acculturation, il faut prendre en compte autant le groupe dominant que le groupe dominé. Si l'on respecte ce principe, on découvre vite qu'il n'y a pas à proprement parler de culture uniquement "donneuse" ni de culture uniquement "receveuse". L'acculturation ne se produit jamais à sens unique. » (Cuhe 2010, p.66)

Cette constatation vient compléter la notion de réinterprétation exposée plus haut, dans le sens d'une réciprocité consubstantielle à toute relation. Cependant, réciprocité ne signifie pas pour autant symétrie ou égalité des rapports. La question des rapports de force reste déterminante :

« Quelles que soient les occasions (invasion, colonisation, migration), il existe des emprunts, des échanges et des réinterprétations entre les deux cultures et (...) aucune culture ne s'impose complètement à l'autre, bien que, de toute évidence, les conditions historiques créant toujours une situation objective d'inégalité, l'apport des unes aux autres soit inégal. » (Boudon et al. 2012, p.2)

Pour Bastide,

« Dans les rencontres entre civilisations différentes, faut-il privilégier la civilisation receveuse et n'étudier que ses réactions en face de la civilisation donneuse ? Au fond, les études sur l'acculturation, qu'elle soit libre, forcée ou encore planifiée, restent ethnocentriques, dans la mesure où justement elles se préoccupent plus de l'impact d'une culture, jugée implicitement supérieure, sur celle qu'elle modifie, que sur l'analyse de ce qui se passe dans l'autre (...) » (Bastide 1971, p.98)

1.5 Réciprocité et interculturalité

Dans cette perspective, Georges Devereux forgera, dans son *Ethnopsychanalyse complémentaire*, la notion d'« acculturation antagoniste », contre une simplification de la relation entre dominants et dominés, entre vainqueurs et vaincus. Ceux-ci ne sont plus considérés comme passifs, mais comme déployant des stratégies de défense ou d'accommodement en fonction de la relation d'opposition au dominant. Les trois formes principales d'acculturation antagoniste selon Georges Devereux sont l'isolement défensif (suppression des contacts), l'adoption de moyens nouveaux, et l'opposition systématique aux traits culturels de la société menaçante qui favorise le retour à des modèles culturels antérieurs.

« S'est, inconsciemment, construite la notion d'*acculturation* comme imposition culturelle des vainqueurs aux vaincus. Il a fallu le sursaut de plusieurs chercheurs, au premier rang desquels Georges Devereux, pour mettre en évidence les réactions et les actions des dominés. Il a dû, pour cela, construire la notion d'*acculturation antagoniste*. Il a ainsi engagé la réflexion historique et anthropologique dans la définition des processus d'interculturalité. » (Demorgon 2005, p.4).

« Interculturalité », donc, est proposé par Demorgon, à la place d'acculturation, terme qui comporte selon lui une ambiguïté puisqu'il est souvent employé pour désigner l'imposition culturelle d'un dominant à un dominé. Or « plusieurs fois, dans l'histoire, les conquérants ont imposé aux conquis nombre de caractéristiques de leur culture mais leur conquête ne s'est confirmée que, lorsqu'à leur tour, ils ont accepté nombre de caractéristiques culturelles des conquis. » (Demorgon 2010, p.78). Pour Carpentier et Demorgon, « la notion d'acculturation antagoniste nous fait passer de l'acculturation "dominant/ dominé" à l'interculturalité comme notion générale regroupant l'ensemble des situations d'interdépendance et d'influence culturelles. » (Carpentier et Demorgon 2010, p.43). Même si le concept d'acculturation ne désignait pas, sous la plume de Bastide, une relation à sens unique, il est vrai que son emploi fait apparaître cette ambiguïté. Le terme « interculturalité », plus transparent, évoque mieux

selon nous la réciprocité des influences. Nous le conserverons donc dans nos analyses. Ainsi, « l'interculturalité peut se définir comme un croisement d'acculturations réciproques » (Demorgon 2010, p.78). Si nous aurons, au cours de notre analyse, souvent recours à ce terme, cela pourra être de façon concurrente avec « acculturation », selon les sens de réciprocité qui apparaîtront dans les discours que nous étudierons.

Dans la même optique, Bastide aura lui préféré les termes d'« interpénétration » ou d'« entrecroisement » des cultures à celui d'acculturation, qui n'indique pas clairement cette réciprocité d'influences (même si celle-ci est rarement symétrique). Il cherche à dégager les grandes lignes de ce que doit être une « sociologie des rencontres et des entrecroisements de civilisations » (Bastide 1958/2007, p.1245).

1.6 Résistances culturelles et contre-culturations

La réciprocité peut toutefois s'envisager dans le conflit, et la relation intersociétale peut prendre des formes de « résistance culturelle » et de « contre-culturation ».

Comme l'explique Bastide, la « résistance » est « un mécanisme de défense culturel contre les influences venues du dehors et qui menacent l'équilibre de la société comme la sécurité affective de ses membres » (Bastide 1971, p.57). « L'Anthropologie théorique distingue deux formes d'opposition, la résistance qui se situe au début du processus acculturatif, la contre-acculturation qui se situe à son étape terminale ». Tandis que la résistance est « refus actif de changement », « la contre-acculturation, elle, qui prend les formes du "nativisme", du "prophétisme", du "messianisme" et du "millénarisme", apparaît lorsque l'acculturation est déjà engagée et que les individus se rendent compte de ses effets désorganisateur ». Ce sont ainsi « des essais de retour en arrière, de re-tribalisation », et dans ces conditions, « la révolte est signe d'un changement entamé ». (Bastide 1971, p.58). Ces phénomènes de contre-culturation se manifestent fréquemment dans des appels à la tradition, à la préservation d'us et coutumes qualifiés d'ancestraux, et ne sont autres que des tentatives de « retour aux sources » pour la société ayant subi une acculturation formelle, donc profonde. Ces mouvements identitaires recherchent l'« authenticité », la « pureté originelle » de la culture du groupe, et ne forment finalement « qu'un type, parmi d'autres, de nouvelle structuration culturelle. Elle produit non pas de l'ancien, mais du nouveau. » (Cuche 2010, p.74). Nous sommes alors proches de ce qu'Eric Hobsbawm et Terence Ranger 1982 ont appelé l'« invention de la tradition », autrement dit l'institution d'usages patrimonialisés correspondant à une nécessité politique et identitaire de refonder la cohésion du groupe sur

une base mémorielle. Ces stratégies censées répondre à des moments de crise sociale reposent sur l'affirmation d'une continuité culturelle dans l'histoire de la communauté. « La continuité affirmée d'une culture donnée relève souvent bien plus de l'idéologie que de la réalité. Et cette continuité serait d'autant plus affirmée que la discontinuité éclate dans les faits : dans les moments de rupture, le discours de la continuité est une "idéologie de la compensation"²² » (Cuche 2010, p.74).

Georges Devereux a distingué deux formes de refus ou de retours en arrière : la résistance à l'emprunt et la résistance à l'emprunteur. Ces situations créent des sentiments d'insécurité chez les individus, « qui se replient dans un isolement défensif ou qui se cramponnent dans la négation, d'abord – lorsqu'ils sont tout de même touchés, modifiés, et que leur identité s'en trouve menacée, dans la régression (c'est-à-dire le retour à des modèles de comportement d'avant le contact). » (Bastide 1971, p.59). « Ce mouvement, en fait, n'accomplit pas une simple régression ; il est chargé d'un sens que ne possèdent pas toujours les valeurs et institutions anciennes : le plus souvent, il impose un regroupement en face du groupe dominant et organise l'opposition à celui-ci, en tant qu'il exerce une domination étrangère. » (Balandier 1971, p.157).

Comme nous le signalions au début de ce chapitre, l'acculturation est considérée en anthropologie comme un processus universel, dont la prise en compte a conduit à un renouvellement du concept de culture.

« Le processus que connaît chaque culture en situation de contact culturel, celui de déstructuration puis de restructuration, est en réalité le principe même d'évolution de n'importe quel système culturel. Toute culture est un processus permanent de construction, déconstruction et reconstruction. (...) Peut-être faudrait-il remplacer le mot "culture" par celui de "culturation" (déjà contenu dans "acculturation") pour souligner cette dimension dynamique de la culture. » (Cuche 2010, p.70)

Le concept d'acculturation est finalement utilisé de façon large pour désigner tous les processus d'emprunts, d'échanges et de réinterprétations qui conduisent à l'élaboration culturelle individuelle ou collective,

« ce qui finit par en faire un quasi-synonyme du concept de culture. Il remplace d'ailleurs avantageusement celui de culture, lorsque ce dernier désigne, selon la tradition de l'anthropologie sociale, l'ensemble des manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme et à l'absolu. D'une part, la polysémie du terme de culture rend souvent son utilisation imprécise et ambiguë ; d'autre part, employer le terme d'acculturation rappelle qu'une culture n'est jamais un donné ou un acquis, mais un processus en continuelles élaboration et réélaboration. » (Boudon et al. 2012, p.2)

22 Cette expression est empruntée à Roger Bastide dans *Le prochain et le lointain*.

La discipline anthropologique semble donc bien nous offrir un cadre permettant de penser la dynamique des relations humaines, et le caractère construit, nécessairement hétérogène, de toute culture : « Il n'y a pas, par conséquent, d'un côté les cultures "pures" et de l'autre les cultures "métisses". Toutes, par le fait universel des contacts culturels, sont à des degrés divers des cultures "mixtes", syncrétiques, faites de continuités et de discontinuités. » (Cuhe 2010, p.74).

Pour Bayart, la production des cultures est véritablement « relationnelle » : « la "culture" dont on se réclame et se nourrit est elle-même formée d'emprunts et n'existe que dans la relation à l'Autre, relation éventuellement, mais non forcément, conflictuelle. La production des identités, c'est-à-dire, aussi bien, la production des cultures est relationnelle ; elle traduit un rapport à l'Autre autant qu'un rapport à Soi. » (Bayart 1996, p.101-102).

Dans cette configuration, c'est la relation entre les groupes humains qui devient l'objet de l'observation et de l'analyse de l'anthropologue :

« Plutôt que de concevoir les ethnies comme des univers clos situés les uns à côté des autres, les systèmes précoloniaux comme des entités nettement séparées, les conceptions religieuses comme des mondes bien délimités, les types d'économie comme des régimes distincts, nous fîmes le choix d'étudier des interrelations, des chevauchements et des entrelacs. » (Amselle et M'Bokolo 1985/1999, p.III)

Un déplacement s'effectue donc, d'après ce paradigme, depuis l'étude des sociétés vers l'étude de ce que l'on pourrait, à la suite de Jean-Loup Amselle, appeler des « chaînes de sociétés », ce qui implique de prendre en compte « la primauté des relations intersociétales ». Amselle et M'Bokolo posent que « chaque société locale doit être conçue comme l'effet d'un réseau de relations qui, faute d'être exploré en totalité, ne saurait livrer la clé du fonctionnement de chaque élément. » (*ibid.*, p.23).

Quelle que soit finalement la société observée, l'on trouve toujours « des réseaux d'échange entre unités sociales de taille et de structure diverses » (*ibid.*, p.24), générateurs de pluralité culturelle, qui remettent en cause la perception monadique des cultures ; une conception monadique qui aurait été favorisée par la colonisation : « La colonisation n'a fait que dramatiser ce pluralisme culturel en figeant la tradition, en modifiant la nature de l'inégalité sociale et en introduisant la discrimination raciale. » (Bayart 1996, p.71).

Ce renouvellement a conduit à revisiter les présupposés de l'anthropologie structuraliste (la notion de structure, précisément), jugés trop statiques. En l'absence d'une conception dynamique des changements culturels, l'acculturation a tendance à apparaître

comme une déculturation, une perte regrettable de la culture originelle correspondant à une forme de décadence de nature pathologique, comme en témoigne le pessimisme lévi-straussien.

Pour conclure sur la question de l'acculturation en anthropologie, précisons qu'il ne faudrait pas considérer les études sur l'acculturation comme des données rigides et stabilisées. Pour Bastide, l'on peut tout au plus tenter de dégager des typologies fondées sur des « régularités » observables, mais pas des lois valables universellement (Bastide 1971, p.48).

Les études sur les phénomènes acculturatifs ont, d'une façon générale, conduit à repenser les fondements de l'anthropologie culturelle, héritière du culturalisme. L'on peut sans risque affirmer qu'il y a eu en la matière un véritable changement de paradigme, dans la mesure où la continuité culturelle (ou phénomène de continuum culturel) s'est imposée comme un observable, tandis que la discontinuité (la conception des cultures comme des ensembles clos et homogènes, clairement distincts les uns des autres) est peu à peu apparue comme un construit méthodologique ; « une culture est davantage une construction de son observateur qu'une saisie objective de la réalité. (...) Toute tentative de formalisation d'une culture s'oppose en fait à la complexité du réel. » (Abdallah-Preteille 2003, p.18). Dans l'histoire de l'ethnologie, la réflexion sur la diversité culturelle se serait finalement appuyée sur le présupposé de la discontinuité, considérant les cultures comme des entités séparées.

L'on trouve de nos jours un écho aux théories de l'acculturation chez le sociologue Jacques Demorgon, que nous avons déjà évoqué. Celui-ci préfère donc le terme d'« interculturation », mieux à même de rendre compte de la réciprocité des influences culturelles et du caractère processuel, dynamique et stratégique de ces influences, que l'on ne peut comprendre qu'en étudiant l'histoire relationnelle des sociétés :

« L'histoire humaine résulte de multiples affrontements et arrangements des vainqueurs, des vaincus et de leurs descendants. La notion indispensable à la compréhension de l'évolution historique n'est ni l'interculturel, ni l'acculturation, mais l'« *interculturalisation* ». Au lieu d'être une notion vague, floue, incertaine, l'interculturalisation est la vraie notion opératoire centrale des études historiques et sociologiques (...). Sa construction est d'emblée ouverte et permet de mettre en évidence ses objectifs, ses objets, ses processus, ses résultats. Elle permet de revisiter, en même temps, l'histoire et la sociologie. » (Demorgon 2005, p.4)

Un tel point de vue sur les sociétés et sur l'histoire de leurs relations implique nécessairement un décentrement par rapport aux histoires nationales, le regard ne considérant plus des entités monadiques mais du multiple, du divers résultant de ce que Demorgon nomme « intérité », l'être-ensemble des sociétés :

« Si l'on postule que les choses et les êtres ne peuvent être définis que de manière stable, on ne pourra pas parvenir à une compréhension suffisante du devenir interactif des *singularités*. (...) »

Comment s'est organisée l'intériorité historique propre aux personnes, aux groupes, aux sociétés ? Comment continue-t-elle à s'organiser en continuité et en discontinuité à travers les événements d'aujourd'hui ? Pour avancer au-delà de ce primat des identités, il faut davantage relier général, particulier et singulier, de même que présent, futur et passé. » (Demorgon 2010, p.63-64)

Les processus de l'interculturalisation humaine sont à envisager le long de « toute la gamme des échanges pacifiques ou violents ». Pour l'auteur, revisiter l'histoire des sociétés dans le sens de l'interculturalisation permettrait de dépasser les impasses de ce qu'il nomme le « paradigme identitaire », qui consiste à considérer l'existence de groupes sociaux constitués plutôt que les relations intersociétales qui les ont générés et modifiés. Dans cette optique, « l'histoire humaine est bien le domaine des singularités en interaction » (*ibid.*, p.64), et la prise en compte des relations intersociétales modifie la perception de ces singularités que sont les groupes et les personnes. Leurs frontières n'apparaissent plus comme des données, mais comme des construits relationnels et historiques ; ces frontières construites et les relations qui les élaborent et les réélaborent constituent tout l'enjeu de la réflexion contemporaine sur les groupes et leurs « cultures » supposées, et tout dépend de la définition que l'on peut livrer de ces relations et des modes sur lesquels elles opèrent. « Où commence et où s'arrête telle ou telle culture particulière ? S'interroger sur cette question, c'est s'interroger sur l'"échelle" appropriée dans l'étude et la description des cultures (...) » (Cuche 2010, p.74). Les relations intersociétales permettent de comprendre la continuité culturelle qui existe entre les sociétés :

« Il n'y a pas de véritable discontinuité entre les cultures qui, de proche en proche, sont en communication les unes avec les autres, tout au moins à l'intérieur d'un espace social donné. Les cultures particulières ne sont absolument pas étrangères les unes aux autres, même quand elle accentuent leurs différences pour mieux s'affirmer et se distinguer les unes des autres. Ce constat doit conduire le chercheur à adopter une démarche "continuiste" qui privilégie la dimension relationnelle, interne et externe, des systèmes culturels en présence. » (Cuche 2010, p.75)

Ainsi les frontières inter-culturelles apparaissent-elles davantage comme des construits que comme des données, qui résultent eux-mêmes de processus ayant pour enjeu des distinctions identitaires. Ceci constitue une autre dimension de la relation intersociétale, que nous allons à présent exposer. En effet, si les cultures se présentent dans un continuum, la notion de *culture* comme entité groupale séparée des autres n'est plus pertinente ; comment se fait-il alors que nous continuions de les identifier et de les décrire, voire de les revendiquer ? Si les frontières n'existent pas dans le réel, elles existent ailleurs, dans le symbolique et dans les imaginaires. Elles sont construites socialement, selon une autonomie des discours par rapport aux réalités observables. Culture et identité apparaissent désormais comme des artefacts :

« Une culture singulière ne peut être saisie comme telle que si elle a été prélevée arbitrairement et dissociée du tissu interculturel dans lequel elle s'insérait. 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 de relations. Si l'on envisage une aire culturelle donnée – métaphore géographique révélatrice – l'on n'a pas de droit de supposer que les différentes cultures présentes dans cette aire sont simplement juxtaposées ou qu'elles nouent entre elles des liens purement occasionnels. La définition d'une culture donnée est en fait la résultante d'un rapport de forces interculturel (...) » (Amselle 1990/2009, p.55)

Si « culture » il y a, c'est parce qu'existe un « champ structuré de relations », et un « rapport de forces interculturel ». « Comme le révèle un examen attentif de la littérature anthropologique, toutes les sociétés ont toujours communiqué, y compris dans leur refus de communiquer » (Amselle 2001, p.35). Ce sont ces relations, ces communications et ces rapports de forces qui constituent l'objet de la recherche sur la/les culture(s), et c'est cet objet qui pourrait peut-être, selon nous faire l'objet d'une didactisation dans la perspective d'une approche diversitaire et dynamique des faits sociaux et culturels. Ce qui implique de contextualiser les objets d'étude, de les rapporter à leur environnement : « la tâche principale qui incombe à ceux des anthropologues qui veulent évaluer l'impact de la globalisation sur les sociétés qu'ils étudient est de resituer ces dernières dans leur environnement. » (Amselle 2001, p.35). Ainsi les sociétés se trouvent-elles « en interaction permanente avec leur environnement », une interaction qui fonde « la dimension exogène du changement » (Bayart 1996, p.48).

2 Les théories de l'ethnicité : Fredrik Barth et les *ethnic boundaries*

Les évolutions de l'anthropologie culturelle se font, comme on l'a vu, en direction d'une déconstruction du concept *culture* tel qu'envisagé par les anthropologues culturalistes, y compris les premiers théoriciens de l'acculturation, qui conservaient la possibilité de décrire une culture par des éléments de contenu, des « traits culturels » autrement dit.

La radicalisation de cette déconstruction s'est opérée *via* une théorisation de l'*ethnicité*, concept forgé par la recherche anglo-saxonne (*ethnicity*) et dont les enjeux théoriques ont été présentés par Fredrik Barth dans un ouvrage fondateur, *Les groupes ethniques et leurs frontières*, publié en 1969 et traduit en français (et introduit dans la recherche francophone) par Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart dans *Théories de l'ethnicité*. Le concept d'*ethnicité* ne correspond pas à celui de *culture*, mais concerne « la question de l'établissement et du maintien des frontières » entre les groupes humains, autrement dit « la production des frontières symboliques » selon une « approche relationnelle et constructiviste » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.6-7). En cela il est « un autre nom de l'identité » (Laplantine

1999/2010, p.58). L'ethnicité que définit Barth « est une forme d'organisation sociale, basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée, et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement différenciateurs. » (*ibid.*, p.154), ce qui correspond, selon les mots de Castoriadis, à une forme d'« institution imaginaire de la société ». « L'engouement dont [le concept d'ethnicité] est l'objet correspond à la nécessité, ressentie par de nombreux chercheurs de cette période, de substituer aux visions traditionnelles de l'homogénéité culturelle une perspective constructiviste et dynamique. » (*ibid.*, p.30).

Se posant comme une « critique du primordialisme » (*ibid.*, p.96), lequel envisage les sociétés comme des entités aux frontières et aux caractéristiques culturelles objectives, se rapportant à une origine ethnique commune, cette approche de l'ethnicité envisage la société comme le produit d'une différenciation symbolique d'avec d'autres groupes, différenciation qui s'élabore de façon interactionnelle :

« L'ethnicité, en tant que catégorie analytique, ne cherche justement pas à décréter de façon stipulative si telle réalité est de nature "ethnique", mais à documenter des processus généraux d'identification et d'altérisation, par l'étude empirique des symboles sur lesquels s'ancre la frontière Nous-Eux, et des dynamiques entre imposition et auto-compréhension (changement individuel d'identité, stratégies collectives de requalification, luttes de signification...) qui visent à la perpétuer ou à la modifier. » (*ibid.*, p.XVI)

L'appartenance ethnico-culturelle apparaît dès lors pleinement comme un construit, et non plus comme un donné ; elle est donc tout à fait relative, ce qui n'empêche pas les processus d'identification chez les acteurs sociaux :

« Il s'agissait donc pour nous de mettre au premier plan le constructivisme aux dépens du primordialisme. En montrant qu'on ne pouvait assigner un seul sens à un ethnonyme donné, nous mettions l'accent sur la relativité des appartenances ethniques sans pour autant dénier aux individus le droit de revendiquer l'identité de leur choix. » (Amselle et M'Bokolo 1985/1999, p.II).

Cette élaboration conceptuelle s'inscrit donc contre tout présupposé culturaliste en anthropologie, à savoir la stabilisation des groupes étudiés sous la bannière d'une « culture » ou d'une « ethnie ». Les théories de l'acculturation sont ainsi critiquées au nom de leur propension à envisager les cultures comme des contenus, des ensembles de traits culturels, indépendamment des façons dont le groupe et ses membres se catégorisent eux-mêmes et catégorisent les autres :

« Prenant le contre-pied des approches ethnologiques classiques qui présupposent la stabilité des entités socio-culturelles identifiées comme des "groupes ethniques" et problématissent le changement sous la forme de l'emprunt ou de l'acculturation, l'approche de Barth présuppose le contact culturel et la mobilité des personnes et problématise l'émergence et la persistance des groupes ethniques comme unités identifiables par le maintien de leurs frontières. Ce

renversement de problématique place les processus d'attribution catégorielle et d'interaction au centre de l'analyse (...) » (Ferréol et Jucquois 2004, p.123)

Les notions de contenu et de « trait » culturels sont considérés comme non pertinents pour l'analyse et la description des processus de production sociale et culturelle. « La première naïveté est de croire qu'on peut définir une unité ethnique (quels que soient les critères retenus pour la définir) par une liste de traits. » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.67), type de description taxinomique qui relève selon les auteurs d'une conception essentialiste et substantialisée des cultures. S'il n'est plus possible d'identifier, d'objectiver des « traits culturels », comment rendre compte alors des phénomènes d'échanges entre sociétés, des emprunts, réinterprétations, résistances culturelles et syncrétismes ? La problématique des tenants de l'ethnicité se situe en fait ailleurs : « La notion d'ethnicité (...) consiste largement non pas à attester l'existence des groupes ethniques, mais à poser cette existence comme problématique, c'est-à-dire à poser comme problématique la consubstantialité d'une entité sociale et d'une culture par quoi on définit habituellement le groupe ethnique. » (*ibid.*, p.17).

Le constat fondamental est effectivement celui d'un hiatus entre pratiques culturelles observables et désignation d'un groupe. Ainsi, il est impossible de trouver un assemblage total de traits culturels permettant de distinguer un groupe d'un autre, tandis que la variation culturelle ne permet pas à elle seule de rendre compte du tracé des limites ethniques. Ce que constatent les anthropologues de ce courant, c'est finalement l'autonomie du discours par rapport aux réalités observables :

« La réalité à laquelle se heurte l'anthropologue, c'est que les identités distinctives peuvent être maintenues en l'absence de traits culturels communs attestés et qu'inversement une théorie indigène de la diversité ethnique peut exister en dépit de l'homogénéité culturelle constatée par l'observateur. » (*ibid.*, p.66)

La frontière est de nature symbolique, car elle repose sur un acte cognitif qui s'actualise dans le langage. Le hiatus observé met en évidence une activité de mise en frontières culturelles opérée par les sujets sociaux, indépendamment de leurs pratiques effectives. Ayant étudié le processus d'acculturation et d'assimilation des immigrants aux États-Unis, Poutignat et Streiff-Fénart signalent qu'« en dépit de ce processus d'uniformisation culturelle, les anciennes distinctions ethniques non seulement n'ont pas été abolies, mais sont devenues des sources de mobilisation collective » (*ibid.*, p.76), ce qui constitue selon eux un « paradoxe de l'ethnicité » observable dans toutes les situations de production d'« ethnicité symbolique ». Ainsi, « l'acculturation (l'acquisition des compétences cognitives et des valeurs modernes) reste le processus central de la transformation des identités ethniques, mais loin de conduire à l'assimilation, elle a pour effet d'accroître la conscience et la signification de l'ethnicité. » (*ibid.*, p.77-78). Les réalités interculturelles observables, les faits

d'interculturalisation, peuvent ne pas être perçus par les acteurs sociaux, en fonction de leur activité catégorisante et de la façon dont ils « imaginarisent » la société. Plus globalement, « la question n'est plus alors d'étudier la façon dont les traits culturels sont distribués mais la façon dont la diversité ethnique est socialement articulée et maintenue. » (*ibid.*, p.67). L'ethnicité désigne alors des « types d'organisation sociale des différences culturelles » (*ibid.*, p.124), et se construit à partir de la différence, ou d'une activité de différenciation, qui procède de la dialectique du Même et de l'Autre :

« L'attraction entre ceux qui se ressentent comme étant d'une même espèce est indissociable de la répulsion à l'égard de ceux qui sont ressentis comme étant des étrangers. Cette idée implique que ce n'est pas l'isolement qui crée la conscience de l'appartenance mais au contraire la communication des différences dont les individus se saisissent pour établir des frontières ethniques. » (*ibid.*, p.42)

Nous retrouvons ici la dialectique du Même et de l'Autre qui sert de fondement à la didactique interculturelle, ce qui nous invite à penser que celle-ci se fonde en priorité sur ce paradigme anthropologique, celui d'une activité symbolique de production de frontières, identifiables dans les « représentations interculturelles ». Ces rapports dialectiques qui fondent la dynamique identitaire « invitent à considérer l'identité comme un processus en cours plutôt qu'un donné figé, et à privilégier ainsi une approche constructiviste plutôt que la vision essentialiste (ou substantialiste) qui prévalait naguère. » (Ferréol et Jucquois 2004, p.155). Les théories de l'ethnicité ont donc mis en évidence le rôle identitaire des discours et leur performativité sociale. Cette approche permet une déconstruction radicale de la culture comme ontologie, ce qui prend finalement la suite des théories de l'acculturation. Celles-ci ont permis d'apporter un point de vue constructiviste sur la culture, ce qui fait qu'on ne peut, à notre avis, les opposer tout à fait aux tenants de l'ethnicité. Il serait faux de les ranger dans un culturalisme étroit, et la frontière entre les deux paradigmes n'est pas si tranchée que certains auteurs le laissent croire. Comme nous l'avons vu, les théoriciens de l'acculturation n'envisageaient pas des cultures monolithiques imperméables aux changements et aux influences extérieures. En réalité, cette anthropologie barthienne est l'héritière de la précédente, qui plaçait les interactions interculturelles et les dynamiques de production des groupes au centre de son attention. Ce courant ne remet finalement pas fondamentalement en question les présupposés relationnels du précédent, dans la mesure où il postule comme première l'interaction humaine dans la production culturelle et identitaire. En revanche, Barth a eu l'immense mérite de mettre en relief l'importance de l'imaginaire (et donc de l'activité symbolico-langagière des sujets) dans ces processus d'élaboration, qui reflètent une « dimension universelle des relations humaines » (Bayart 1996, p.242).

L'anthropologie barthienne amorce une véritable déconstruction du concept de *culture*, et « prend à contrepied le raisonnement culturaliste : nous nous identifions moins par rapport à la positivité d'une communauté d'appartenance ou d'une culture que par rapport aux communautés et aux cultures avec lesquelles nous sommes en relation. » (Bayart 1996, p.100-101). Ce qui place à nouveau la relation entre sociétés au centre de l'analyse, l'assignation de telle ou telle culture étant le résultat d'un regard extérieur objectivant :

« Postuler l'existence de cultures isolées, n'est-ce pas ignorer le fait que celles-ci ne peuvent vivre indépendamment les unes des autres ? La fixation des limites de chacune d'entre elles est fonction, en réalité, de la place occupée par l'observateur et donc de la visée qui est opérée. (...) Lorsque l'on appartient à une culture donnée, on n'est pas conscient de vivre cette culture en tant que telle. Débarrassés du regard extérieur, les membres de la société X ou Y ne sont que les supports de pratiques disséminées qui ne sont pas pour autant subsumées dans une culture déterminée. » (Amselle 1990/2009, p.51)

La « culture » est donc davantage un point de vue, relatif à un ou à des sujets, qu'un donné du réel. Les relations intersociétales n'apparaissent plus comme des processus factuels d'emprunts ou de réinterprétations, puisque la notion de *trait culturel* n'est plus jugé pertinente. Les relations entre sociétés sont désormais d'ordre symbolique, et n'énoncent à travers les discours, dans une autonomie par rapport au réel, et contribuant à créer ce réel. L'on constate en effet que :

« premièrement, les frontières ethniques persistent en dépit du flux de personnes qui les traversent. Deuxièmement, des relations souvent d'une importance vitale sont maintenues à travers ces frontières. L'interpénétration et l'interdépendance entre les groupes ne doivent pas être vues comme des brouillages des identités ethniques mais comme les conditions de leur perpétuation. » (Poutignat et Streiff-Fénart, p.67)

2.1 L'attribution catégorielle

Ce qui fait la spécificité du paradigme barthien est le fait que l'attribution catégorielle – ou désignation des groupes par leurs propres membres ou par des membres perçus comme extérieurs – est fondatrice des identités ethno-culturelles dans la mesure où celles-ci sont considérées comme des symboles dont le contenu varie en fonction des situations mais qui forment ensemble un système de significations interconnectées. Elle manifeste donc le « pouvoir de la dénomination dans la création des groupes » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.XIX), puisque « l'application d'un signifiant à un groupe social crée d'elle-même ce groupe social. » (Amselle et M'Bokolo 1985/1999, p.37). Dans cette perspective, « le terme de "société" n'est donc lui-même que ce qui résulte d'un découpage politique au sein d'un ensemble de sociétés. » (Amselle 1990/2009, p.16). Dans cette approche, il n'existe pas de groupes ethniques définis *a priori*, mais « un ensemble variable de catégories ethniques qui

n'ont de significations que parce qu'elles sont définies et utilisées par des gens qui ont une compréhension et des attentes communes au sujet des différences fondamentales qui séparent les personnes dans leur société. » (*ibid.*, p.121). L'ethnicité est une élaboration et une instrumentalisation de la différence.

La catégorisation ethnique comporte en effet une dimension stratégique et pragmatique, dans la mesure où elle pourra être utilisée comme une « catégorie d'action », « un emblème, sélectionné au détriment d'autres ressources de mobilisation (la nationalité, la religion, la langue, l'historicité) pouvant rassembler autrement et dans d'autres buts » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.XV-XVI). En d'autres termes, pour qu'une culture devienne une culture, il faut qu'elle ait la capacité d'« intéresser certains acteurs sociaux et que ces derniers réussissent à la propulser sur le devant de la scène sociale et politique ». (Amselle 1990/2009, p.52-53). C'est ainsi que peut triompher le modèle dit « multiculturaliste », qui prévoit la coexistence de groupes homogènes dans une même société, et qui peut aboutir à un repli sur des identités plus ou moins imperméables les unes aux autres, « une simple coprésence, la "pureté" de chacune des positions identitaires étant garantie par l'existence de frontières bien gardées » (Ferréol et Jucquois 2004, p.208). Ce qui aurait finalement pour effet d'exacerber « le paradoxe inhérent à toute revendication du droit à la différence. Partant du très légitime souhait de reconnaissance au sein d'une commune pétition de principe en faveur de l'égalité, on aboutit à la constitution de ghettos, au sein desquels risque de s'instaurer une obligation d'homogénéité opposée à l'hétérogénéité exigée de la population dans son ensemble ». Le vivre ensemble multiculturel ferait alors figure de « paix armée », « dans une perspective d'antagonisme tempérée par d'éventuelles ouvertures sur des possibilités de juxtaposition » (*ibid.*).

2.2 Rapports de pouvoir et discours instituants

Ces processus permettent finalement d'inclure une théorie du pouvoir dans la mesure où les dominants ont le pouvoir d'instituer catégoriellement les dominés.

« À ce schème d'inspiration constructiviste, opérant parfois en deux stades liés dialectiquement – les frontières étant à la fois le produit d'actions et d'interactions et les frontières produisant à leur tour les groupes, leur identité, et leurs normes – la recherche peut adjoindre une théorie des relations de pouvoir et penser alors la frontière comme constitutive d'une relation non plus seulement de différence mais d'asymétrie ou comme forme d'objectivisation d'une relation de domination. » (Jeanpierre 2010, p.163)

Les frontières sont manipulées comme enjeu de lutte pour la définition des identités légitimes. L'on peut alors s'interroger sur ce qui produit une identité légitime ; Poutignat et

Streiff-Fénart établissent une différence entre les discours ordinaires et ceux que l'on peut qualifier d'instituants :

« Dans leurs usages ordinaires, quotidiens, les catégorisations ethniques se manifestent à travers des dénominations multiples et foisonnantes. La sélection d'un descripteur dépend des activités sociales dans lesquelles la catégorie est effectivement mobilisée dans des buts interactionnels spécifiques, des autres catégories (de classe, de genre, d'âge) auxquelles elle se trouve circonstanciellement liée, et de la relation au destinataire qui affecte (...) la sélection d'une dénomination. (...) Les classifications institutionnelles fonctionnent tout autrement : elles impliquent des modes non ambigus d'identification des gens qui sont classifiés (en particulier pour les catégories juridiques), des experts qui font les classifications, des institutions au moyen desquelles les autorités exercent un contrôle, un corps de connaissances (dont les connaissances scientifiques), etc. » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.XIX)

Ces différentes formes de classification ont bien sûr des effets sur les représentations identitaires des individus. Ceux-ci optent pour des stratégies de manipulation et d'identification variables :

« Il s'agit plutôt de constater que, du fait même de la différence des dénominations ethniques, selon qu'elles émergent de l'activité catégorisante d'acteurs "ordinaires" ou qu'elles sont le produit des classifications institutionnelles, leur officialisation laisse aux identifications un espace de jeu dont il s'agit d'observer les effets (de rétroaction, de reprise, de rejet, de retournement) sur la dynamique d'imposition des frontières. (*ibid.*)

La question des rapports de force est donc, comme chez les tenants de l'acculturation, envisagée chez ceux de l'ethnicité, mais dans une tout autre perspective. Les dominants n'imposent pas forcément leurs pratiques culturelles, mais ils imposent leurs catégorisations et leurs modes de domination symbolique. Les dominés, eux, ne sont pas passifs mais s'accommodent des catégories et peuvent les manipuler à leur avantage. L'accent mis sur ces processus d'identification et de catégorisation manifeste une approche d'ordre subjectiviste, puisqu'elle ramène la production culturelle aux sujets qui la mobilisent, la question étant alors celle de l'usage des ethnonymes dans leurs multiples emplois (par des sujets ordinaires ou par des institutions à vocation légitimante). Pour Amselle et M'Bokolo, il s'agit de mettre au premier plan les apports de la sociolinguistique et de la pragmatique :

« Désormais, il n'est plus question d'utiliser un quelconque ethnonyme sans définir au préalable son contexte d'emploi, de sorte que l'on assiste à la substitution d'une pragmatique des sociétés à un essentialisme ethnologique. (...) Les ethnonymes sont en effet des labels, des bannières, des emblèmes onomastiques qui sont "déjà là" et que les acteurs sociaux s'approprient en fonction des conjonctures politiques qui s'offrent à eux. » (Amselle et M'Bokolo 1985/1999, p.III-VII)

L'ethnonyme est donc un « signifiant flottant » qui ne renvoie à aucun référent historiquement stable, et son utilisation est de nature performative, « de sorte qu'opposer telle signification d'un ethnonyme à telle autre n'a pas grand sens tant que n'a pas été établie la liste complète des usages sociaux d'un même terme. » (*ibid.*, p.37). Il faut remarquer les affinités entre ces thèses anthropologiques et certaines branches des sciences du langage, à savoir les théories de l'énonciation et la pragmatique, toutes deux fondatrices de la sociolinguistique, et

sources d'inspiration pour la didactique qui enseigne les représentations interculturelles, les rapportant à leurs contextes discursifs d'émergence (Zarate 1993, Auger 2007).

L'optique constructiviste de cette approche repose donc sur un intérêt pour les catégorisations langagières, qu'elles soient des auto- ou des hétéro-catégorisations, envisagées dès lors comme des modes d'assignation identitaire générateurs d'une « mise en frontières » ethnico-culturelle :

« Certes, la reconnaissance des différentes cultures, c'est-à-dire leur création comme des "communautés imaginaires", ne procède pas d'un arbitraire absolu. Non parce que les différentes cultures existeraient "objectivement", mais parce que leur constitution est un processus historique récent, qui résulte lui-même du rapport de forces entre ceux qui assignent et ceux qui font l'objet d'une assignation. » (Amselle 1990/2009, p.52)

On notera ainsi dans cette approche constructiviste un intérêt pour les stratégies identitaires, et pour les rapports de force qu'elles manifestent dans le social à travers l'activité langagière des locuteurs, différemment situés par rapports aux lieux de pouvoir.

2.3 Origines fantasmées, nations imaginées, traditions inventées

Parmi les stratégies identitaires les plus remarquables dans la construction imaginaire du groupe, figurent celles qui définissent le groupe ethnique « à partir de la croyance subjective à l'origine commune » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.41), qui fait l'objet d'une « activité de production, d'entretien et d'approfondissement de différences dont le poids objectif ne peut être évalué indépendamment de la signification que leur accordent les individus dans le cours de leurs relations sociales. » (*ibid.*, p.41). Cette croyance en l'origine commune constitue pour Laplantine les fondements de la revendication identitaire elle-même :

« La revendication identitaire, qui est une proclamation d' "autochtonie" et d' "authenticité", est la revendication d'un reflux. L'accomplissement a déjà eu lieu, on ne peut que le répéter. C'est le passé qui commande au présent, qui lui attribue sa légitimité rétroactive. L'identité réactualise toujours, en le ritualisant, un "fondement" incontestable. Elle est un processus de réactivation de l'origine. » (Laplantine 1999/2010, p.43)

Les mêmes processus de réactivation identitaire de l'origine sont à l'œuvre dans l'élaboration des imaginaires nationaux :

« La nation est le groupe le plus large auquel les gens croient qu'ils sont reliés par une filiation ancestrale. Cette croyance subjective à une parenté fictive n'a nul besoin de correspondre à la réalité pour contribuer à définir la réalité en déterminant des sentiments puissants et a-rationnels qui constituent le noyau essentiel de l'identité nationale. » (Bayart 1996, p.47).

Dans ces conditions, tenter de définir une nation par des critères objectifs est voué à l'échec : quel que soit le critère ou la combinaison de critères (langue, ethnie, culture, histoire

commune, territoire, religion, etc.) revendiqués, ceux-ci ne permettent jamais de définir ce « processus d'ethnisation fictive » que constitue le discours national, où le fictif désigne le fait que la nation « résulte d'une fabrication, mais non qu'elle soit sans effet dans le réel. » (*ibid.*, p.54). La nation est donc une fabrication idéologique qui repose en partie sur la croyance en des origines communes ; en cela elle est un lieu privilégié d'expression pour l'ethnicité. Ceci rejoint la thèse de Benedict Anderson, pour qui il n'existe de nation, et plus généralement de communauté, qu'imaginaire : « Il n'est de communauté qu'imaginée. Les communautés se distinguent, non par leur fausseté ou leur authenticité, mais par le style dans lequel elles sont imaginées » (Anderson 2002, p.20). L'unité culturelle des nations est donc « imaginée », construite afin de corroborer une unité politique :

« Le raisonnement culturaliste tient explicitement pour acquise, ou en tout cas pour nécessaire, la correspondance entre une communauté politique et une cohérence culturelle (...). Telle peut être l'illusion prodiguée par quelques États, aujourd'hui solidement constitués, qui ont forgé leur unité politique en construisant, plus ou moins tardivement, leur unité culturelle » (Bayart 1996, p.69).

L'enjeu des discours nationaux semble donc être l'unité de la nation, la création d'une unité imaginaire permettant au groupe de se maintenir dans la différence avec les autres.

L'« invention de la tradition », concept forgé par Eric Hobsbawm et Terence Ranger, participe des manipulations idéologiques du passé afin de servir les objectifs (politiques, communautaires) du présent. Ce processus « nous rappelle qu'il n'est de culture que créée, et que cette création est généralement récente » (Bayart 1996, p.69).

« Ce processus de formalisation et de ritualisation s'est traduit par l'inculcation, par voie de répétition, de certaines valeurs et de certaines normes de comportement se référant explicitement au passé, celui-ci pouvant éventuellement être reconstruit ou fabriqué. (...) La caractéristique majeure de l'"invention de la tradition" est le réemploi – instrumental ou inconscient – de fragments d'un passé plus ou moins fantasmagique au service de l'innovation sociale, culturelle ou politique. » (*ibid.*, p.48)

Cette instrumentalisation du passé est une forme de fabrication d'authenticité, construction sociale qui montre bien que « la caractérisation de ce qui est (ou n'est pas) "authentique" est toujours problématique. L'authenticité ne s'impose nullement par les propriétés immanentes du phénomène ou de l'objet que l'on considère. Elle résulte du regard, lourd de désirs et de jugements, que l'on porte sur le passé, dans le contexte, éminemment contemporain, dans lequel on est situé. » Ainsi, « ce discours sur un passé entièrement reconstitué et fantasmagique est d'abord un commentaire critique sur le présent. » (*ibid.*, p.86). Les traditions inventées entrent dans le cadre ce que Roger Bastide identifiait comme « contre-culturation » : la culture s'invente comme mémoire, en situation de conflit avec une influence extérieure, et relève d'une démarche régressive de reconstitution d'une « authenticité

culturelle » qui n'a d'autre vocation que de préserver un fantasme de pureté originelle. Et comme tout raisonnement d'inspiration culturaliste, le reflux vers l'origine fantasmée contient des germes de violence. Les stratégies identitaires tournées vers le passé ont tendance à supposer une pureté essentielle de la culture, qui rejette toute « contagion » : « la culture imaginée comme authentique se définit par opposition à des cultures voisines qui sont appréhendées comme radicalement différentes, et (...) cette altérité supposée entraîne un principe d'exclusion dont la conclusion logique devient vite l'opération de purification ethnique : l'échange interculturel est alors vécu comme une aliénation, une perte de substance, voire une pollution. » (*ibid.*, p.51).

La logique de clôture culturelle, inhérente à l'invention de la tradition, a pour conséquence d'occulter l'existence des « chaînes de sociétés ». La culture imaginée devient, pour les individus censés en relever, une prescription identitaire, « on serait tenté de dire un kit identitaire, qu'ils sont sommés d'endosser, le cas échéant sous la coercition. » (*ibid.*, p.51).

Or, selon Amselle, « débrancher les civilisations de leurs origines supposées est peut-être le meilleur moyen d'échapper au racisme ou, ce qui revient au même, de toucher à l'universel. » (Amselle 2001, p.9) : « La spécificité d'une culture ou d'un individu vient des combinaisons infinies qui peuvent être produites – en dehors de nous, mais aussi en nous, il y a des multitudes –, des agencements en termes hétérogènes, dissemblables, différents, bref de la reformulation de plusieurs héritages. » (Laplantine et Nouss 1997, p.7).

C'est ainsi que se créent et que se maintiennent les frontières inter-groupales, que Fredrik Barth a nommées *ethnic boundaries*. L'appartenance ethnique ne peut se déterminer que par rapport à une ligne de démarcation entre les membres et les non-membres. Ces frontières sont plus ou moins stables, elles peuvent se maintenir, se renforcer ou disparaître au cours du temps, et loin d'être des barrières, elles sont plus ou moins fluides, mouvantes et perméables :

« Ce sont en réalité les frontières ethniques, et non pas le contenu culturel interne, qui définissent le groupe ethnique et permettent de rendre compte de sa persistance. Établir sa distinctivité revient pour un groupe ethnique à définir un principe de clôture et à ériger et maintenir une frontière entre lui et les autres à partir d'un nombre limité de traits culturels. » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.167).

2.4 La critique du culturalisme : vers la déconstruction du concept de *culture*

Les thèses de Barth radicalisent la déconstruction du concept de *culture*, que les théories de l'acculturation avaient déjà amorcées. La notion de culture se voit critiquée au nom de l'enfermement des groupes et des sujets humains dans des schèmes d'appartenance fermés et exclusifs, qui en dénotent ou en donnent une perception particulariste potentiellement porteuse de violence. Cette critique prend plus généralement pour cible la notion d'identité, et c'est précisément dans cette perspective que l'écrivain libanais Amin Maalouf a pu parler d'« identités meurtrières ».

Malgré « toute une tradition intellectuelle » qui « a vu dans la culture un principe d'ouverture et d'universalité », celle-ci est devenue, pour Jean-François Bayart, « un principe d'exclusion, à force d'être un principe de singularité et d'appartenance » avec l'essor des nationalismes (Bayart 1996, p.12). Mais en réalité, la critique correspond bien souvent à une autre critique, celle du culturalisme, « formation de communautés culturelles imaginées » (*ibid.*, p.53), vu comme approche essentialiste et substantialiste des faits culturels : « Le culturalisme s'entête à considérer qu'une "culture" se compose d'un corpus stable et clos sur lui-même de représentations, de croyances ou de symboles qui auraient une forte "affinité" (...) avec des opinions, des attitudes ou des comportements précis. » (*ibid.*, p.46-47). « Culture » et « identité » sont considérées comme des catégories non seulement non opératoires, mais de surcroît dangereuses car essentialisantes :

« La perception des faits sociaux à travers les "traditions", les "coutumes", les "cultures", ou les "nations", c'est-à-dire en termes d'essence ou de substance, exige, comme l'avait bien vu Renan, l'oubli des conditions de création de l'entité en question et l'injection du présent dans le passé. Dans tout culturalisme, comme dans tout nationalisme d'ailleurs, il est un fondamentalisme qui sommeille. » (Amselle 1990/2009, p.62)

Les notions de *culture* ou d'*ethnie* sont dès lors apparues comme des catégories difficiles à employer : « Parlant de cultures et d'ethnies, les ethnologues les plus attentifs ont bien compris qu'ils maniaient, faute de mieux, des catégories relatives ou instables » (Bayart 1996, p.70). Pour l'auteur de *L'illusion identitaire*, « c'est en définitive ce concept même [de culture] qui fait problème », car il accrédite « l'illusion de totalités et de cohérences culturelles quand il faudrait exprimer l'indétermination, l'inachèvement, la multiplicité, la polyvalence. » (*ibid.*). Jean-Loup Amselle va dans le même sens, en déclarant que la position culturaliste implique « l'enjambement sans transition et la dislocation des "chaînes de sociétés", c'est-à-dire à la fois la mise en relation de sociétés éloignées par l'exploration ou la conquête, la sélection de traits culturels décontextualisés et la transcription de ces unités sociales discrètes

que sont les différentes cultures. » (Amselle 1990/2009, p.10). Cette position apparaît ainsi comme éminemment construite et idéologique, la réalité observable par l'anthropologue étant autre : « Or tout anthropologue ayant une réelle expérience du terrain sait que la culture qu'il observe se dissout dans un ensemble sériel ou dans un réservoir de pratiques conflictuelles ou pacifiques dont les acteurs sociaux se servent pour renégocier en permanence leur identité. » (*ibid.*).

« Dans les faits, chacune de ces "identités" est au mieux une construction culturelle, une construction politique ou idéologique, c'est-à-dire, *in fine*, une construction historique. Il n'y a pas d'identité naturelle qui s'imposerait à nous par la force des choses. (...) Il n'y a que des *stratégies identitaires*, rationnellement construites par des acteurs identifiables (...) et des rêves ou des cauchemars identitaires auxquels nous adhérons parce qu'ils nous enchantent ou nous terrorisent. » (Bayart 1996, p.10)

Le culturalisme est donc un essentialisme culturel, puisque « figer ces pratiques aboutit à une vision essentialiste de la culture qui à la limite est une forme moderne du racisme » (*ibid.*). À ce figement les anthropologues postmodernes opposent la réalité mouvante des identifications. Le raisonnement culturaliste « veut que le sentiment d'appartenance à un ensemble ethnique soit atavique, alors qu'il est changeant dans le temps et dans l'espace (...). » (Bayart 1996, p.37). Finalement :

« Si l'on veut comprendre aussi bien les stratégies de fermeture identitaire que les situations d'indécision identitaire ou les processus d'élargissement culturel, les dynamiques d'homogénéisation aussi bien que celles d'"hétérogénéisation", le culturalisme n'est d'aucune aide car il commet trois erreurs de méthode : il croit qu'une culture est un corpus de représentations stables dans le temps ; il considère que ce corpus est clos sur lui-même : il postule que ce corpus détermine une orientation politique précise. » (*ibid.*, p.74).

L'on reconnaît, au passage, les thèses qui ont servi de fondement à la remise en cause des notions de *culture* et d'*identité* en didactique interculturelle. Cependant l'anthropologie va plus loin, car même le relativisme culturel, qui sert de principe de tolérance dans les savoir être interculturels, est critiqué au nom du culturalisme. Le relativisme culturel pose l'égalité des différentes cultures du monde par un « principe de tolérance pour lequel toutes les conceptions normatives, quelles que soient leurs origines et leurs conséquences, sont égales en dignité » (Boudon et al. 2012, p.197). Selon Amselle, il s'agit encore là d'un point de vue construit par la tradition ethnologique : « Si nous pensons aujourd'hui en termes de relativisme culturel, ce n'est pas parce que nous avons reconnu l'originalité et la singularité des différentes cultures, c'est parce que nos prédécesseurs ont identifié pour nous une série limitée de sociétés. » (Amselle 1990/2009, p.52-53), et finalement « le corollaire de cette attitude généreuse est l'érection de barrières culturelles étanches qui enferment chaque groupe dans sa singularité. » (*ibid.*, p.34). Ainsi, on débouche sur « le dilemme du relativisme

culturel », selon la formule de Roger Bastide, relativisme qui, sous prétexte du respect de l'autonomie de chaque culture, consiste à assimiler et à intégrer au meilleur coût des communautés qu'il a d'abord fallu constituer comme différentes. » (*ibid.*, p.49). Ainsi le raisonnement relativiste peut-il conduire à une difficulté à penser la communication entre les cultures : « Le relativisme des valeurs, culturel ou historique, est devenu le lieu commun de notre société ; il s'accompagne souvent de l'affirmation, sinon de notre appartenance à des espèces ou à des sous-espèces différentes, tout au moins de l'impossibilité principielle de la communication entre cultures. » (Todorov 1989, p.79) ; il « disqualifie la diffusion des valeurs et des modèles en les postulant incompatibles avec le noyau dur de cultures intangibles et en y décelant une source d'instabilité pour ces dernières. » (Bayart 1996, p.244).

Les interprétations politiques du relativisme, sous la forme du multiculturalisme, sont dès lors considérées comme potentiellement violentes pour les communautés qu'elles prétendent défendre et préserver. Pour Laplantine, le multiculturalisme est une exacerbation du différentialisme qui préconise « la cohabitation et la coexistence de groupes séparés et juxtaposés résolument tournés vers le passé » (Laplantine 1999/2010, p.49), ce qui manifesterait une méfiance envers l'altérité.

« Isoler une communauté par la définition d'un certain nombre de "différences" conduit à la possibilité de son confinement territorial sinon de son expulsion. L'assignation de différences ou l'étiquetage ethnique, prophéties autocréatrices, ne traduisent pas seulement la reconnaissance de spécificités culturelles, ils sont également corrélatifs de l'affirmation forcenée d'une identité (...). De la sorte la problématique multiculturelle conduit tout droit, si l'on n'y prend pas garde, à un développement séparé analogue à l'Apartheid sud-africain – qui lui-même procède en partie de l'application dévoyée de la notion de culture. » (Amselle 1990/2009, p.35)

Amselle regrette le dévoiement de la diversité en une pluralité d'homogénéités, et « le triomphe du multiculturalisme, c'est-à-dire d'une conception patrimoniale et mémorielle des identités, sur une vision plus constructiviste du social ».

« En concevant chaque groupe humain comme un réceptacle de traditions, cette conception privilégie la conservation d'un certain acquis culturel aux dépens d'une vision interactive et dialogique du rapport que les différentes cultures entretiennent les unes avec les autres. L'inconvénient de cette position, qui prévaut désormais à l'échelle internationale, est d'enfermer chaque groupe dans une sorte d'essentialisme culturel qui a précisément pour résultat d'encourager la survenue de conflits mortels entre les cultures. » (Amselle 2001, p.230)

C'est là tout le dilemme de la reconnaissance identitaire dans des sociétés qui se vivent de façon plurielle. Les effets pervers des bonnes intentions relativistes, tels que décrits ci-dessus, procèderaient donc d'une « application dévoyée de la notion de culture », qu'il ne s'agirait plus d'entendre comme monade séparée des autres, ou comme cohérence incompatible avec les autres ; avec la critique du culturalisme émerge la critique de l'essence

culturelle ou identitaire, et de la pureté originaire du groupe, qui peuvent faire l'objet de stratégies de défense. Il s'agirait d'admettre au contraire, selon l'auteur de *Logiques métisses*, une autre définition de la culture, comme hétérogénéité fondamentale et mélange historique :

« À ce fondamentalisme ethnique ou culturel que certains assimilent à une "défaite de la pensée", il ne s'agit pas d'opposer de façon abstraite les droits de l'homme, ces principes dont personne ne sait au juste de quoi ils sont faits. Il faut plutôt mettre en avant l'idée d'un mélange ou d'un métissage originaire des différents groupes qui se sont formés tout au long de l'histoire de l'humanité. » (*ibid.*)

L'origine n'est donc pas une, mais mixte et complexe. La relation intersociétale facteur d'interculturalisation formerait l'horizon universel de l'humanité, en contournant à la fois l'universalisme abstrait et l'essentialisme culturel.

D'où leur « efficacité idéologique », « la terrible efficacité des identités qui sont *ressenties* comme primordiales ». « D'une certaine façon, les identités primordiales "existent", mais en tant que faits de conscience et comme régimes de subjectivité, non en tant que structures. » (*ibid.*, p.101). La thèse de Bayart rejoint celle d'Amselle dans la proposition d'une vision non essentialiste de l'identité, et ajoute la nécessité d'une déconstruction des mécanismes de l'essentialisation, de la mobilisation identitaire par les acteurs sociaux.

Les relations interculturelles restent donc au centre de ce courant épistémologique, puisque « les situations dont ont à connaître les recherches sur l'ethnicité sont d'emblée chargées d'histoire, d'échanges, d'alliances et de conflits, de migrations, d'incorporations et de sécessions », mais c'est désormais l'activité de production de différence symbolique à partir de ces événements, et non plus l'activité d'emprunt et de réinterprétation, qui va constituer l'objet de la recherche. Des « événements qui après coup peuvent apparaître comme des "choix" d'identité, sans que rien n'ait nécessairement impliqué de tels choix ou seulement de façon très circonstancielle. » (*ibid.*, p.5)

Le groupe n'est plus défini de façon essentielle et ontologique, mais comme une entité qui émerge de la différenciation culturelle entre des groupes interagissants dans un contexte de relations inter-ethniques (qu'il s'agisse de situations migratoires, de phénomènes de colonisation ou de décolonisation, ou de sociétés pluralistes). Cette activité de production de différences inter-groupales définit ainsi le contexte dans lequel elle émerge comme contexte pluri-ethnique. « En conséquence, l'analyse se déplace du contenu culturel du groupe ethnique

vers l'analyse de l'émergence et du maintien des catégories ethniques telles qu'elles se construisent dans les relations inter-groupes. » (*ibid.*, p.90).

Si l'on considère que l'identité ethnique est ce qui procède de cette activité catégorielle, il s'agit d'abandonner toute corrélation entre traits culturels et identité, et d'accorder la plus vive attention à la dimension subjective à l'œuvre dans la définition des groupes ethniques.

« À travers ce changement dans les conceptions du groupe ethnique (...) l'objet des recherches sur l'ethnicité est passé de l'étude des caractéristiques des groupes à l'étude des propriétés d'un processus social. La forme a pris le pas sur la substance, les aspects dynamiques et relationnels ont remplacé les aspects statiques, et le processus est devenu plus important que la structure » (*ibid.*, p.69).

Ainsi, « ce qui importe pour l'analyse des phénomènes d'ethnicité, ce n'est pas le contenu culturel spécifique de tel ou tel groupe, mais le processus de codification des différences culturelles qui rendent les catégories ethniques organisationnellement pertinentes. » (*ibid.*, p.146). C'est donc un changement important de perspective qui est proposé ; la « culture » n'est plus envisagée comme *contenu* mais comme *forme*, et non plus comme processus matériel de création et d'altérisation, mais comme *processus symbolique et langagier de production d'identité et d'altérité*.

Une dimension processuelle sur laquelle les tenants de cette approche insistent :

« Barth a substitué à une conception *statique* de l'identité une conception *dynamique*. Il a bien compris et fait comprendre que cette identité, comme toute autre identité collective (et comme aussi l'identité personnelle de chacun), se construit et se transforme dans l'interaction des groupes sociaux par des processus d'inclusion et d'exclusion qui établissent des limites entre ces groupes, définissant ceux qui en sont et ceux qui n'en sont pas. » (*ibid.*, p.11)

L'essai *Ethnic groups and boundaries* aura permis de « penser l'identité culturelle ou ethnique non plus comme une unité objective et substantielle, une somme de traits positifs ou un réseau cohérent de pratiques, comme le faisaient aussi bien la tradition culturaliste américaine que les courants structuralistes qui s'étaient opposés à elle, mais comme le produit d'un travail constant et permanent d'établissement, de maintien et de transformation des frontières entre groupes sociaux. » (Jeanpierre 2010, p.161). C'est tout l'artifice de la démarche culturaliste qui apparaît alors :

« le rapport entretenu par les chercheurs avec leur objet traditionnel d'étude présupposait de construire un artefact de communauté étudiée comme une société close, relativement étanche aux contacts avec les sociétés des anthropologues (...). L'épistémologie de l'anthropologie classique du XX^e siècle, même quand elle valorisait l'idée d'échange symbolique et critiquait le mythe des sociétés closes, comme chez Lévi-Strauss par exemple, s'appuyait sur une opération préalable de cadrage et de limitation (*bounding*). » (*ibid.*, p.167)

L'existence d'une unité culturelle discrète présuppose toute une activité de différenciation des groupes entre eux, des processus sociaux d'exclusion et d'incorporation, des pratiques d'identification et d'attribution. « L'interaction entre les groupes devient alors le point focal de l'enquête de terrain car, pour Barth, "il est clair que les frontières persistent en dépit des flux de personnes qui les franchissent" et que l'acculturation (...) n'est pas l'issue obligée de toute rencontre entre groupes, cultures ou entre des migrants et leurs territoires d'accueil. » (*ibid.*, p.161).

Pour résumer, les questions-clés qui se posent à cette « anthropologie des relations inter-ethniques » (Amselle 1990/2009, p.14) sont les suivants :

- celle de l'attribution catégorielle par laquelle les acteurs s'identifient et sont identifiés par les autres ;
- celle des frontières du groupe qui servent de base à la dichotomisation Nous/Eux ;
- celle de la fixation des symboles identitaires qui fondent la croyance en une origine commune ;
- celle enfin de la saillance qui désigne les processus par lesquels les traits ethniques sont mis en relief dans l'interaction sociale.

3 Note sur un concept à la mode : le *métissage*

Nous ne pouvons pas ne pas dire un mot du « métissage », terme très employé dans les discours de toutes natures, pourvu qu'ils soient soucieux de diversité culturelle. Nous avons tenté d'en cerner la définition, et l'identification des deux paradigmes épistémologiques présentés ci-dessus, l'acculturation et l'ethnicité, nous a permis de le situer... entre les deux. Aujourd'hui très en vogue dans les sciences sociales pour penser la complexité culturelle, il permet de mettre en avant une conception dynamique et créative de la culture, tout en souscrivant à la critique du culturalisme.

« Ce succès du mot révèle l'esprit du temps : le métissage, autrefois tant décrié, tant sur le plan biologique que sur le plan culturel, est désormais en vogue et le terme est constamment utilisé dans les médias et la communication publicitaire. Dans beaucoup d'ouvrages, "métissage culturel" n'est qu'une nouvelle expression, plus à la mode, pour signifier ce que signifiait déjà pleinement "acculturation". » (Cuhe 2010, p.75)

Il nous est apparu que malgré les tentatives de donner un contenu conceptuel spécifique à cette notion (l'on songe en particulier aux ouvrages de François Laplantine et d'Alexis Nouss), celle-ci apparaissait encore relativement floue, et porteuse d'une teneur

idéologique manifestant une forme d'idéalisme pluraliste, ou en tout cas un positionnement vis-à-vis des métamorphoses sociales générées par la mondialisation et par les réactions des États-nations aux mobilités humaines. Le *métissage* manifeste la tendance universalisante et idéologico-éthique des conceptions de la *diversité* en didactique interculturelle, dans laquelle il est parfois mobilisé (mais sans être défini). À défaut de pouvoir être défini par une structure ou par un contenu, il se définit le plus souvent comme une notion qui s'oppose au principe d'identité et à tous les présupposés qu'il charrie (origine, stabilité, unité). La notion se caractérise par une instabilité foncière, qui semble empêcher toute définition :

« Échappant à toute stabilisation, n'arrivant jamais à la finition, il décourage toute tentative de définition. La grande et seule règle du métissage consiste en l'absence de règles. Aucune anticipation, aucune prévisibilité ne sont possibles. Chaque métissage est unique, particulier et trace son propre devenir. Ce qui sortira de la rencontre demeure inconnu. » (*ibid.*, p.10)

C'est donc à une sorte de « définition en négatif » que l'on a affaire ; en vis-à-vis du métissage, Laplantine et Nous s posent la notion d'« antimétissage », qui serait lui :

« la fascination de l'homogène, de l'identique et de la plénitude ontologique – on rejette, on réprouve, on rompt. Mais que rejette-t-on au juste ? On rejette ce qui est vécu comme insupportable : l'altérité, le doute sur sa propre identité comme sur la réalité. (...) Pour l'antimétissage, qui a l'obsession de la filiation pure et de la reproduction de l'identique, le métissage apparaît comme le danger de la désaffiliation et de la délégitimation par rapport à l'absolu du mythe d'origine. L'on comprend combien cette attitude, qui est la phobie de l'autre (et notamment de l'autre qui est en moi) se caractérise surtout par la haine du temps. Si l'altérité est perçue comme la menace, c'est qu'elle apparaît comme une altération et une désagrégation. » (*ibid.*, p.86-87)

Le *métissage* apparaît le plus souvent comme un étendard pour les valeurs inclusives de la diversité et sert à manifester une opposition aux discours identitaires et essentialisants. Les termes « métis » et « métissage » se trouvent pour Bonniol dans « l'incapacité de cerner une catégorie spécifique d'objets, à moins que, répondant en cela à une demande sociale évidente, on ne fasse preuve à leur égard d'imagination conceptuelle pour enfin leur attribuer un contenu sémantique pleinement heuristique. » (Bonniol 2001, p.8). N'étant pas pourvu d'un contenu stable, le *métissage* possède une vocation davantage idéologique que scientifique. Nous l'excluons donc de nos analyses.

Ce que nous pourrions finalement retenir de la controverse du métissage, c'est que la critique des essences constitue tout l'enjeu des réflexions actuelles sur l'humain et sur la société. Présente dans toutes les sciences humaines, elle sert souvent d'étalon pour évaluer la pertinence d'une description à vocation anthropologique ou linguistique. Le paradigme du métissage est relativement imprécis du fait du manque de contenu stabilisé. Cela est attribuable, à notre avis, à deux raisons essentielles :

- ce concept étant en grande partie fondé sur une déconstruction, il en bénéficie des effets heuristiques (et critiques), tout en sacrifiant à une tendance plus néfaste, qui consiste à se définir par la négative, ou « en opposition à ». Ses tenants, davantage préoccupés de leurs adversaires théoriques que de leurs propres démonstrations, sacrifient parfois le contenu conceptuel des notions qu'ils défendent au bénéfice d'une rhétorique quasiment pamphlétaire ;
- le *métissage* oscille finalement entre l'acculturation, dont il est en partie l'héritier mais dont il rejette le contenu, et le formalisme barthien. La pensée du métissage donne l'impression de ne jamais savoir s'il faut reconnaître des contenus aux cultures et à leurs relations, ou s'il faut basculer résolument du côté d'un formalisme radical.

De plus, le *métissage*, en tant que métaphore du mélange, présente l'ambiguïté de présupposer des entités initialement pures, qui se seraient mélangées ensuite. Le concept contiendrait donc de l'essentialisme implicite : « pour penser la question du métissage, (...) il faut postuler une pureté première. (...) Pour que puisse être pensée la question de l'assimilation, il faut supposer au départ des groupes radicalement différents, et donc des essences. Ce qui prouve encore que la question du métissage est inséparable d'une problématique des substances. » (Amselle 1990/2009, p.IV/V). L'auteur forge le concept de « syncrétisme originaire des identités » pour répondre à ce problème et pour affirmer l'hétérogénéité de toute culture : « Pour échapper à cette idée de mélange par homogénéisation et par hybridation, il faut postuler au contraire que toute société est métisse et donc que le métissage est le produit d'entités déjà mêlées, renvoyant à l'infini l'idée d'une pureté originaire. » (Amselle 2001, p.22).

4 Relations intersociétales et homogénéisation/hétérogénéisation du monde : aspects d'un paradoxe

Avant de dresser un bilan des apports respectifs des deux paradigmes ou modèles de description des relations intersociétales en anthropologie, le modèle de l'acculturation et celui de l'ethnicité, nous souhaiterions illustrer la façon dont ils fournissent des éléments de compréhension des processus culturels. Tout en étant différents, ces paradigmes ne nous paraissent pas incompatibles, et c'est même leur jonction qui nous semble la plus féconde. L'exemple de la globalisation nous permettra de penser leur articulation.

Selon les anthropologues, les relations intersociétales amènent toujours de l'hétérogénéité culturelle. Et plus elles sont nombreuses, plus grande est l'hétérogénéité. Un exemple éclairant nous est fourni par les études portant sur la globalisation. Fréquemment dénoncée comme processus d'uniformisation et de destruction des cultures particulières, elle se présente au contraire comme le cadre d'une diversification toujours plus grande, les échanges amenant toujours davantage d'hétérogénéisation culturelle. Celle-ci se réalise au-delà d'une conception diffusionniste trop simpliste, par des processus de réinterprétation, d'adaptation et de création singulière à l'œuvre dans tout emprunt.

La globalisation ne constitue pas en elle-même un phénomène nouveau : « les sociétés anciennes, au lieu d'être des isolats, constituaient des systèmes de relations politiques, commerciales et culturelles, et se structuraient par des liens organiques avec l'extérieur. » (Bayart 1996, p.76-77). « Pas de culture sans cultures, et cela vaut pour toutes les époques, la phase de globalisation actuelle ayant été précédée, comme on l'a déjà dit, par des phases de globalisation antérieures » (Amselle 2001, p.14). Explorant les rapports entre ethnicité et modernité, Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart constatent que « longtemps tenu pour un facteur d'uniformisation et d'assimilation, l'accroissement des contacts lié à la modernisation apparaît désormais comme un facteur facilitant l'émergence d'identités particularistes. » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.28). Cependant, « l'accroissement considérable des contacts inter-groupes a été perçu par un nombre significatif d'individus comme une menace contre la survie de leurs traditions culturelles spécifiques, favorisant une idéologie de résistance à l'uniformisation ou à la domination culturelle et linguistique. » (*ibid.*, p.29). Comme on le voit encore, les actes de perception peuvent être différents, ou s'opposer à la réalité des échanges intersociétaux.

Pour les anthropologues actuels, la globalisation est loin de produire de l'homogène, si l'on considère des processus de réinterprétation à l'œuvre dans tout emprunt (toute diffusion d'un trait culturel étant investie de valeurs hétérogènes selon le lieu et les modalités de sa réception). Ainsi, par exemple, la globalisation ne donne pas lieu à une « macdonaldisation » du monde (Bayart 1996, p.114), car les multinationales adaptent leurs produits aux pays où elles les vendent, et « un même produit peut faire l'objet d'une réception différente selon le pays ou la couche sociale où il est consommé » ; « épouser une représentation culturelle, c'est *ipso facto* la recréer. (...) Exhumer un texte ou un symbole d'un lointain passé, importer une idéologie ou une institution revient en fait à leur donner une nouvelle vie. » (*ibid.*). Pour Amselle, « la globalisation ne se traduit donc ni par l'affadissement des différentes cultures, ni

par l'affrontement entre des segments culturels épars qui seraient restés intacts au cours de l'histoire. Elle engendre ou abrite une production différentielle de cultures (...) » (Amselle 2001, p.22). Le même auteur rappelle que « de façon générale, un signifiant donné peut recevoir, selon le milieu de réception, des signifiés différents », et va jusqu'à affirmer que :

« C'est donc souvent à travers la consommation de produits importés ou l'importation d'idées étrangères que se manifeste le plus fortement l'identité culturelle ou nationale, de sorte que l'accroissement des échanges de toute sorte à l'échelle mondiale, loin de provoquer une homogénéisation totale des différentes cultures, apparaît comme une condition de leur existence. » (*ibid.*, p.22-23).

Pour l'auteur de *Branchements*, il n'y aurait donc pas de disparition des spécificités culturelles, « mais un maintien et peut-être un renforcement de ces dernières au sein d'une sorte de libre-échange de la communication interculturelle. » (*ibid.*, p.25). La globalisation donnerait lieu à des « signifiants planétaires » investis de « signifiés particularistes », qui contrediraient la dialectique habituelle entre universalisme et particularisme ; l'universalisme entendu comme globalisation se ferait de ce fait le moyen privilégié d'expression des différences, « les différentes identités ne constituant que des dérivations ou des branchements effectués à partir de signifiants planétaires », ce qui explique que « les particularismes locaux s'inscrivent toujours dans le cadre d'un système plus vaste qui leur donne un sens », donnant lieu à des « universels particularisables » (*ibid.*, p.49-50).

Dans un mouvement dialectique, l'expression des différences pourrait même aller jusqu'au durcissement des affirmations identitaires :

« Le brassage des sociétés, des civilisations, est une constante de l'histoire universelle et ne saurait donc rendre compte du caractère diasporique ou itinérant des sociétés contemporaines. Mais le paradoxe de la mondialisation actuelle, c'est que, loin de rendre les identités fluides (...), elle les redéploie et les durcit au point de leur faire prendre la forme des fondamentalismes ethniques, nationaux et religieux. » (*ibid.*, p.44)

Les affirmations identitaires des acteurs sociaux se réaliseraient alors par une sorte de « branchement » (Amselle 2001) sur la tradition et sur l'origine fantasmée :

« En renvoyant chaque individu ou chaque culture à une appartenance, l'identité leur désigne leur origine. Elle attire l'attention sur ce qu'il y a de plus stable et de plus permanent dans un être humain ou dans un groupe social, appréhendés à partir de ce qu'ils *étaient* autrefois, et non de ce qu'ils sont en train de devenir. L'identité conduit à s'identifier à, au point de coïncider avec un état révolu du sujet ou du social. Dans ces pensées en marche arrière, on avance pour ainsi dire "à rebours" du temps. » (Laplantine 1999/2010, p.43)

Ainsi les paradigmes de l'acculturation et de l'ethnicité peuvent-ils se concilier dans un paradoxe : celui qui repose sur le hiatus entre réalité observable et discours identitaire. En résumé, l'on pourrait dire, avec Martine Abdallah-Pretceille, que « la culture, les cultures sont prises actuellement dans une tension dont les pôles sont définis l'un par l'enfermement et le repli, l'autre par l'ouverture et le métissage. Malgré cette tendance à "l'ilotisme culturel" et aux

différentes formes d'intégrisme, de culturalisme et d'ethnisme qui sont des réponses collectives (certes négatives, mais des réponses tout de même), le mouvement est davantage à une diversification et à une hétérogénéisation qu'à une normalisation par indifférenciation. » (Abdallah-Preteille 2012, p.27). Les dynamiques d'hétérogénéisation culturelle seraient observables dans les pratiques des acteurs, alors que celles d'homogénéisation seraient plutôt le fait des discours. Si bien que les relations intersociétales peuvent être définies de deux façons :

- dans une perspective réaliste-objectiviste, avec des processus d'hétérogénéisation ;
- dans une perspective formaliste-subjectiviste, avec des mises en frontières propres aux énonciateurs, selon les enjeux du contexte en matière de production et d'instrumentalisation de la différence.

5 Vers une problématique de recherche

5.1 Définitions de la relation intersociétale

À l'issue de ce parcours dans les différentes théories anthropologiques du contact humain et de sa dimension hétérogénéisante, parcours qui ont permis d'exposer deux paradigmes de la description anthropologique des « cultures », ainsi que leur possible articulation en un paradoxe, nous allons faire un bilan des apports de ces différentes thèses à une didactique diversitaire, dans la perspective d'une transposition didactique de savoirs anthropologiques.

5.1.1 Entre réalisme et formalisme

Pour le paradigme de l'acculturation, la relation intersociétale est une relation « concrète », qui peut s'envisager à l'échelle de la société comme à celle de l'individu. Elle suppose le contact direct ou médié entre deux sociétés, et peut déboucher sur des formes d'interculturalisation, à savoir des emprunts et des influences réciproques. Cette anthropologie conçoit le changement culturel par le déplacement et l'évolution de « traits culturels ». Ces traits peuvent être symboliques ou matériels. Les sociétés se trouvent « interculturalisées », acculturées mutuellement, et ce résultat peut se constater dans leurs pratiques et dans leurs représentations sociales. La « diffusion » de traits culturels ne constitue qu'un aspect du

processus, qui peut se passer de contacts directs, et qui met l'accent sur le résultat de la relation au détriment de son processus ; l'acculturation est un processus qui s'appréhende dans le temps. Les sociétés emprunteuses ne sont pas passives et se livrent la plupart du temps à des réinterprétations, c'est-à-dire à des adaptations singulières des objets diffusés, qui peuvent aller jusqu'au syncrétisme, création originale et différente des traits mis au départ en contact ; l'acculturation ne mène qu'exceptionnellement à de l'assimilation (situations de forte domination d'une société sur une autre), avec une disparition progressive des usages de la culture dominée. De même, l'acculturation peut être réduite, notamment par des actes de résistance, ou de contre-culturation. La prise en compte des rapports de force est déterminante pour comprendre les processus d'acculturation. Le fait que celle-ci se déroule dans des contextes de colonisation ou de migration invite à considérer que la relation est la plupart du temps asymétrique (le rapport de force pouvant être d'ordre économique, dans le cas de la migration). L'ensemble de ces concepts forme une typologie des relations intersociétales concrètes, qui pourrait selon nous donner matière à des transpositions didactiques. Le caractère réaliste et positiviste de ce paradigme pourrait peut-être se prêter à la constitution de savoirs transmissibles dans le cadre d'un enseignement des processus culturels.

Cependant, comme nous avons pu le remarquer au fil des écrits que nous avons cités, l'interculturalité peut être plus ou moins bien considérée selon les contextes scientifiques, et ses différents aspects peuvent plus ou moins être pris en compte dans les descriptions spécialistes de la culture. Par exemple, l'acculturation peut être considérée dans son résultat seulement, et non dans son processus (perspective diffusionniste), et elle peut être vue comme unilatérale et non réciproque, avec des sociétés dominées passives face à une influence qu'elles subissent. Enfin, il existe des modèles de description de la culture qui se passent tout à fait de la dimension relationnelle, comme l'évolutionnisme, qui ne considère que l'évolution interne des sociétés, indépendamment de contacts qui peuvent avoir lieu (ou en ignorant ces contacts).

Pour le paradigme de l'ethnicité, plus formaliste que positiviste, la relation intersociétale est avant tout de nature symbolique, et repose sur la catégorisation réciproque des sociétés, ce qui crée des frontières imaginaires nécessairement fluctuantes, au gré des positionnements des sujets sociaux qui les formulent. Ces attributions catégorielles permettent de maintenir la perception de cultures et de différences culturelles, alors que les observations des pratiques dévoilent des continuums. Les sujets peuvent ainsi s'identifier à des groupes auxquels sont attribués des traits identitaires spécifiques, et ces identifications forment une

ressource pour leurs élaborations identitaires, en lien avec les discours dits « instituants » ; les rapports de force s'envisagent en effet entre institutions catégorisantes et individus-objets de ces catégorisations. La relation intersociétale se caractérise donc par des actes de perception, de représentation et d'attribution au moyen des catégories (notamment ethniques) du langage. Les sujets manipuleraient moins des « traits culturels » que des catégorisations, ou bien convoqueraient des « traits culturels » dans leurs discours afin d'élaborer discursivement leurs identités.

La « nouvelle anthropologie » est fille de la première, puisqu'elle en hérite de la vision constructiviste, ethnogénétique : les sociétés et les cultures naissent et évoluent au gré des contacts entre elles, et selon des modalités créatives et singulières. Cependant, l'anthropologie de l'acculturation aura insuffisamment pris en compte la question de la différence et des discours identitaires ; sa réflexion constructiviste ne sera pas allée jusqu'à cet objet, qui constitue pourtant le principe d'identification des sociétés. Il fallait donc compléter l'étude des interculturalités par celle des frontières symboliques qui résultent, elles aussi, du contact et de l'interaction.

Ces deux paradigmes, on le voit, portent des regards distincts sur les phénomènes intersociétaux. Cette dichotomie nous rappelle la distinction opérée par Puren 1998 entre « perspective objet » et « perspective sujet » dans les didactisations de la culture et de l'interculturalité.

L'acculturation se définirait plutôt selon une perspective objet, dans la mesure où elle permet d'objectiver des types de relations, issus de la récurrence des observations des anthropologues. En cela, elle pourrait fournir des savoirs didactisables selon une « perspective enseignement », à orientation transmissive. Autrement dit, l'on pourrait y trouver matière à élaborer des descriptions de contacts interculturels, qui renseigneraient les apprenants de langue-culture sur la nature des phénomènes d'interculturalité, et sur la génération des cultures et de leur diversité/ hétérogénéité.

L'ethnicité, au contraire, renverrait plutôt à la « perspective sujet », dans la mesure où les relations intersociétales s'envisagent strictement dans le discours des sujets (que leur discours ait une légitimité instituante ou non). Cependant, les savoirs que ces théories apportent sur le fonctionnement des sociétés sont d'une importance capitale, et pourraient peut-être, eux aussi, s'objectiver dans une description scolaire. Comme l'écrit Bayart :

« Au lieu d'être des facteurs explicatifs, [les "identités"] demandent elles-mêmes à être expliquées : si l'on accepte que "l'identité considérée d'un point de vue ethnographique est toujours mélangée, relationnelle et inventive", qu'elle est "circonstancielle et non essentielle"²³, il reste à comprendre dans quelles conditions une communauté d'individus l'appréhende sous la forme d'un noyau dur et "primordial" pour suivre les enchanteurs qui instrumentalisent à leur avantage cette illusion. » (Bayart 1996, p.100-101).

5.1.2 *Conciliation des deux approches : peut-on didactiser un paradoxe ?*

Ces deux paradigmes sont deux points de vue sur l'hétérogénéisation des sociétés. Malgré leurs différences, nous avons vu qu'ils pouvaient s'articuler. Car en dépit des positionnements tranchés de certains auteurs, l'ensemble des anthropologues que nous avons étudiés s'accordent à considérer la primauté des échanges dans la production et dans l'évolution culturelle. Ils s'accordent également pour reconnaître l'activité des acteurs sociaux dans les processus sociétaux, ceux-ci ne prenant qu'exceptionnellement la forme d'une imposition d'usages d'un dominant à un dominé, sans réaction de la part du dominé. Ces échanges sont si déterminants qu'ils remettent en question le concept même de culture. Celle-ci est délaissée au bénéfice de « continuums culturels » ou de « chaînes de sociétés », de « réseaux », d'espaces interactionnels. Dans le « continuum social ou culturel », « les identités se déploient » et « la variabilité des formes d'organisation et des normes à l'intérieur des groupes répond à de larges similitudes avec les groupes voisins » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.5). Les acteurs sociaux continuent néanmoins de s'identifier à des cultures distinctes, qui résultent de manipulations catégorielles, en hiatus avec les continuums. Pour l'auteur de *L'illusion identitaire*, « les définitions ethniques de la culture ne permettent pas de saisir la positivité historique de ces configurations (...) » (Bayart 1996, p.70). Le fonctionnement de ces discours identitaires pourrait être objectivé, et constitué en savoir qui se combinerait aux autres savoirs sur les interactions sociales (emprunts, réinterprétations, assimilations et résistances culturelles). La combinaison des deux paradigmes est possible, sous la forme d'un paradoxe, ou plutôt d'une structure concessive : bien que les relations intersociétales amènent toujours plus d'hétérogénéité culturelle, et conduisent à envisager des continuums culturels plutôt que des cultures monadiques, il existe des discours identitaires qui maintiennent des différences et ignorent les interculturations. C'est seulement en comprenant ce paradoxe que l'on peut comprendre la double tâche que Marc Augé assigne à l'anthropologie : « améliorer sa connaissance des interrelations concrètes », et affiner « sa réflexion sur les catégories » (Augé 1987, p.24-25). C'est donc dans cette direction que devrait, selon nous, œuvrer une

23 Bayart cite J. Clifford (1988), *The Predicament of Culture. Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge : Harvard University Press, p.10-11.

didactique soucieuse de diversité. Il nous reste à voir dans quelle mesure les objets (types de relations intersociétales) sont didactisables, d'autant plus qu'ils sont relativement complexes ; est-il possible de didactiser le paradoxe ?

5.1.3 *La relation intersociétale : un objet de discours*

À ce stade de notre réflexion, il importe de mesurer tout l'enjeu que représentent les théories de l'ethnicité, et plus largement toutes les approches qui prennent en compte le discours, pour la recherche de notre objet. Certes, les savoirs que l'ethnicité nous fournit sur les interactions culturelles sont déterminants. Cependant, elle a fortement contribué à introduire la « perspective sujet » dans les sciences sociales. Ce qui signifie que les discours sur les cultures ne sont plus seulement considérés comme référant à des *realia*, même (et surtout ?) lorsque ces discours bénéficient d'une caution scientifique. Ces discours, depuis Barth, peuvent être étudiés en eux-mêmes comme des producteurs de réalités auxquelles vont se référer les locuteurs. Depuis, de nombreux travaux d'anthropologues ont pris une orientation réflexive et épistémologique (critique) sur leur discipline. Or nous ne pouvons ignorer qu'une didactisation de savoirs de référence, même si ceux-ci sont circonscrits à l'aide de théories reconnues et de concepts stabilisés, repose avant tout sur une mise en mots, une mise en discours ; s'il est nécessaire d'identifier des concepts à enseigner, il est au moins tout aussi nécessaire de s'interroger sur la façon dont ceux-ci vont passer dans le langage, autrement dit vont se retrouver formulés par des discours nécessairement situés. Des théories de l'acculturation à celles de l'ethnicité, nous avons vu que la discipline anthropologique, même si elle nous sert de référence, est faite de différentes conceptions et de discours, qui prennent plus ou moins en charge les différents aspects des relations intersociétales. Ceci doit nous mettre en garde, au moment de prétendre agir sur des situations didactiques au moyen de discours, contre toute tentation de positivisme triomphant. Le discours des manuels scolaires, nous l'avons vu, est justement un discours fortement situé, et informé par une énonciation nationale dont la vocation est de créer un sentiment d'unité entre les citoyens. Premièrement, comment mettre en mots un objet complexe et pluriel ? Comment nommer le divers ?

« (...) comment ne pas ressentir ce que [la notion d'identité] a de dérisoire pour penser et d'abord pour nommer le composé, le composite, le polymorphe, l'éclaté ?... Plus que jamais nous sommes confrontés à des agrégations provisoires vouées à changer et surtout à disparaître, à une absence d'essence et de substance, alors que les pauvres mots d'hier, ces mots usés et maladifs, sont encore constitutifs de ce que précisément nous cherchons à dissiper. » (Laplantine 1999/2010, p.56)

Deuxièmement, comment parler du divers, sachant que la reconnaissance de la diversité dépend du contexte et des possibilités énonciatives que celui-ci permet ? Les

transpositions didactiques reflètent toujours des valeurs et conceptions de la société qui les produit. Quelle prise en charge de l'hétérogénéité culturelle peut-on attendre de ces discours ? Des discours institutionnels nationaux, qui ont plutôt à cœur la transmission de l'unité imaginaire de la nation, parfois au moyen de manipulations idéologiques du passé ? Des discours qui construisent l'imaginaire d'origines ethniques communes ? Telles sont les questions qu'il importe de poser au moment d'envisager une transposition de savoirs nouveaux dans les manuels.

5.1.4 Discours anthropologique et description culturelle scolaire

L'anthropologie est donc faite de discours sur la culture, et elle se présente avant tout comme un discours sur les relations intersociétales. De ce fait, elle se trouve comparable à d'autres discours portant sur les mêmes objets. Le manuel de langue, en tant que discours sur la culture, sur les cultures et sur leurs relations, constitue lui aussi une forme de « discours anthropologique » ; il l'est selon des modalités particulières, certes : c'est un discours didactique, adressé à des apprenants jeunes, et qui est pourvu d'un rôle particulier vis-à-vis de la nation au nom de laquelle il s'énonce. Cependant, il transmet des savoirs (et représentations) sur la société de l'apprenant, sur diverses sociétés étrangères, et sur leurs relations, ce qui lui donne bien souvent les allures d'un manuel d'histoire-géographie. C'est précisément cette forme de discours « historico-géographique » du manuel de langue, son discours anthropologique selon nous, qui intéressera notre étude. Nous poserons donc que le manuel possède un discours sur les cultures et sur leurs relations, que nous appellerons « description culturelle scolaire », discours qui pourra être mis en regard avec celui de la discipline de référence : le « discours anthropologique de référence²⁴ ». L'étude du discours des manuels nous permettra de voir quels liens il entretient avec la discipline anthropologique, et avec quels modèles de description des relations intersociétales il entretient des affinités.

5.2 Didactiser l'interculturalisation : peut-on concevoir des savoirs diversitaires ?

Comme nous avons eu l'occasion de l'exposer, la didactique de la culture cherche aujourd'hui à se renouveler, et à passer d'une démarche altéritaire (enseignement centré sur

24 Nous précisons que ce discours anthropologique sert de référence au chercheur qui compare les discours, non aux auteurs de manuels. Il est en effet probable que ceux-ci se réfèrent à l'anthropologie pour construire leurs descriptions, qui relèvent plutôt des connaissances ordinaires et vulgarisées. Ce qui n'empêche pas, comme notre étude de corpus le montrera, la possibilité de comparer les discours anthropologiques scientifiques et ceux, vulgarisés, du manuel.

l'altérité et sur la différence culturelle) à une démarche diversitaire (enseignement centré sur la diversité et sur son universalité) ; cette didactique a pris acte des impasses dans lesquelles l'interculturel se trouve, du fait du manque de compatibilité entre la « perspective sujet » qu'il suppose et la « perspective objet » de l'enseignement en classe de langue (un enseignement centré sur la transmission de savoirs), du fait aussi du « biais différentialiste » qu'ont induit ses démarches. L'enseignement de la culture en classe de langue repose largement sur le manuel, par le biais de la « description culturelle scolaire ». C'est pourquoi nous sommes à la recherche d'un point de jonction entre manuel et interculturalité, afin de voir s'il est possible de réduire l'écart entre théories didactiques et réalité scolaire. Autrement dit, ce que nous visons, c'est une amélioration de la « perspective objet » et de la « description culturelle scolaire » dans l'enseignement de la culture.

Nous avons fait l'hypothèse qu'il était possible de trouver des modèles de description culturelle à tendance diversitaire, autrement dit des modes de description des faits culturels qui permettent un enseignement de la diversité. Ce que nous recherchons dans ces modèles de description, ce sont de nouveaux objets enseignables, c'est-à-dire compatibles avec une « perspective enseignement », qui est celle du manuel de langue. Nous souhaiterions, à partir de ces objets, voir s'il est possible d'en faire des savoirs utiles en classe de langue, qui n'entreraient pas en contradiction avec la démarche interculturelle, et qui pourraient au contraire venir la soutenir. Nous avons fait l'hypothèse qu'il serait intéressant de remplacer les « savoirs culturels » (connaissance réifiante de l'altérité), critiqués par Abdallah-Preteille, par des « savoirs interculturels », autrement dit des savoirs portant sur la diversité et sur les relations entre sociétés.

Nous avons vu que l'enseignement diversitaire ne pouvait reposer sur des objets statiques : si la diversité est envisagée comme une pluralité d'homogénéités, elle renvoie au même essentialisme que l'approche altéritaire, et à son « biais différentialiste ». Si au contraire elle est envisagée comme un objet dynamique, elle permet d'appréhender des processus d'élaboration culturelle qui ne figent pas les acteurs des sociétés en des identités, mais les rendent perméables aux influences extérieures, déplacent les frontières symboliques, et rendent possible la perception d'un Autre en soi. C'est la recherche d'une représentation hétérogène – et non simplement plurielle – du social qui est en jeu, pour poser les bases d'une didactique interculturelle qui n'aille pas au rebours de ses propres objectifs. Notre recherche s'appuie donc sur les concepts d'*interculturalisation* et de *relation intersociétale*²⁵, objets que nous souhaiterions pouvoir transposer didactiquement.

25 Dorénavant, nous transcrivons ce terme par le sigle « RIS ».

Nous avons ensuite fait l'hypothèse que l'anthropologie culturelle pouvait nous servir de discipline de référence dans la recherche de ces nouveaux objets/savoirs. Ce n'est pas la première fois que la discipline anthropologique est convoquée en didactique de la culture, mais nous pensons l'avoir fait dans une optique nouvelle ; selon nous, l'anthropologie peut être prise en compte en DDLC en vue d'élaborer des savoirs diversitaires. L'étude des principales thèses sur l'hétérogénéité des cultures et sur les relations interculturelles nous a permis de faire émerger deux paradigmes épistémologiques : les théories de l'acculturation et celles de l'ethnicité. Tout en étant très différentes, ces théories nous ont paru compatibles, tout en faisant émerger le hiatus existant entre les continuums culturels générés par les relations intersociétales, et les discours et représentations sociales, qui perpétuent et instrumentalisent les frontières symboliques entre les groupes. Cette forme de paradoxe serait selon nous l'objet que pourrait enseigner une didactique diversitaire.

Cependant, les différentes observations que nous avons pu faire à propos des manuels comme discours exprimant les vues des nations dont ils émanent doivent nous servir de « garde-fou ». Non seulement les manuels ont en charge la valorisation des nations, mais de plus, ils ont en charge d'en fournir aux apprenants une représentation unifiée, toute société reposant sur l'imaginaire de sa propre unité, et d'une origine commune. Quelle peut être la prise en compte de la diversité et de l'interculturalité dans ces conditions ? Ajoutons que le Conseil de l'Europe préconise précisément la reconnaissance de la diversité « chez soi », avant toute autre forme de diversité. Mais n'est-ce pas « chez soi » qu'elle est la plus difficile à reconnaître ? Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la représentation en discours du Même et de ses origines constituera, dans les manuels, une pierre d'achoppement pour la description scolaire diversitaire.

Afin de nous rendre compte des possibilités et des difficultés d'une didactisation des objets *interculturalité* et *RIS*, il nous a paru indispensable d'étudier le discours des manuels dans cette optique. Toute proposition didactique risque d'être vaine, si elle ne prend pas en considération les contextes auxquels elle prétend s'appliquer, et l'étude de discours et de démarches méthodologiques situées doit participer de toute action didactique. Les manuels scolaires, rapportés à leurs contextes de production, nous donnent la possibilité d'observer, par les mises en discours qu'ils opèrent au niveau des objets qui nous intéressent, les voies et les obstacles que peut rencontrer l'action didactique que nous visons. Encore une fois, si l'on veut que le diversitaire soit enseigné dans les classes, l'on ne peut faire l'impasse d'une réflexion sur les manuels. Et, plus largement, puisque l'enseignement du divers n'a pas été pensé en direction de ses possibles mises en discours, il nous paraît fructueux d'amorcer une réflexion à

ce propos, afin que le concept de diversité cesse d'être une virtualité, et de cristalliser des espoirs mal arrimés à la réalité des pratiques discursives et didactiques.

Notre question de recherche sera donc : en quoi le discours des manuels de langue étrangère et seconde nous permet-il d'appréhender les possibilités et les difficultés d'une didactisation de savoirs diversitaires ?

Ce sont bien les manuels en tant que *discours didactiques* qui nous intéresseront. « Discours » d'un côté, car la didactisation, une fois les objets d'enseignement définis et circonscrits, repose essentiellement sur une mise en mots (les objets d'enseignement sont toujours médiés par des discours) ; « didactiques » de l'autre, car c'est la mise en œuvre des savoirs au sein d'activités cognitives et langagières qui permet de faire des apprentissages. Nous les étudierons d'une part au moyen d'une analyse de discours : notre analyse de corpus comprendra l'étude de la mise en discours de l'interculturalité et des RIS qui la permettent. Nous tâcherons ainsi de voir quelles formes de RIS sont représentées, et si le discours du manuel manifeste des affinités particulières avec tel ou tel modèle de description anthropologique. C'est en somme son « discours anthropologique » que nous étudierons. D'autre part, nous examinerons les activités cognitives et langagières auxquelles ces objets donnent lieu.

Nous avons choisi de prélever notre corpus de manuels au sein de pays dont l'histoire et l'actualité sont fortement marquées par des hétérogénéités de différents types. Situés dans la région méditerranéenne, une zone historique d'échanges de toutes sortes, conflictuels ou non, ces pays entretiennent chacun à leur façon des liens avec la problématique de la diversité. Nous avons pu remarquer que ces manuels représentent une grande diversité de RIS : des relations interculturelles pour les sociétés qui y participent, avec des migrations humaines d'une société à l'autre, et même des conflits entre groupes. Ces relations représentées n'ont pas encore donné lieu, à notre connaissance, à des études poussées, ce qui offre d'intéressantes perspectives de recherche²⁶. Notre analyse de corpus consistera en une description de ces RIS représentées en discours (RIS-rd), selon une méthodologie que nous allons exposer dans un chapitre spécifique.

Nous allons terminer cette réflexion théorique par quelques considérations sur le champ de l'interculturel aujourd'hui. Suite à notre exploration des définitions anthropologiques des RIS, nous sommes en mesure de clarifier les positions ambiguës de l'interculturel en matière de diversité.

26 Cette absence d'intérêt pour ces relations représentées est peut-être dû à un biais de la recherche interculturelle, trop focalisée sur la frontière entre le Même et l'Autre. Or nous avons observé que cette frontière était un objet complexe, qui pouvait être déplaçable et perméable.

6 Bilan : les ambiguïtés de la didactique interculturelle

6.1 L'interculturel : un héritier des théories de l'ethnicité ?

Si l'on devait situer la didactique interculturelle parmi les thèses anthropologiques que nous avons décrites, nul doute que nous constaterions des affinités privilégiées avec les théories de l'ethnicité, mères de la « nouvelle anthropologie » dont se réclament Dervin et Fracchiolla 2012. Cette approche est considérée comme « la plus adaptée pour travailler sur l'interculturel », car « elle tente d'aller au-delà de visions essentialistes et culturalistes » (Dervin 2012, p.2), l'essentialisme reposant sur l'idée que « les frontières entre les groupes peuvent être facilement délimitées », et que « les membres d'un même groupe sont plus ou moins similaires » (Dervin 2011, p.13). Et si l'anthropologue s'assigne pour tâche la déconstruction du paradigme unitaire de l'identité, le didacticien envisage de faire « de l'anthropologie sans culture » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.7). Pour Abdallah-Preteceille, toute culture, « loin d'être une donnée » (Abdallah-Preteceille 2003, p.19), est une « construction *a priori* » et « arbitraire » de frontières (Abdallah-Preteceille 2012, p.19). Les conceptions de la culture chez les interculturalistes critiques rejoignent celles des tenants de l'ethnicité, radicalement constructivistes, interactionnistes et formalistes. Et comme le signifient Dervin et Fracchiolla, les points clés de la nouvelle anthropologie « pourraient mener à un renouvellement de la didactique de l'interculturel » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.10). Une didactique qui suit finalement le mouvement épistémologique global observé par Camilleri et al. :

« Ce que l'on peut dire aujourd'hui, c'est que, dans chacune des disciplines qui utilisent la notion d'identité on semble s'acheminer vers une approche moins substantialiste et plus dynamique, plus interactionniste, plus sociale. (...) Depuis quelques années se développe dans les sciences humaines, un courant interactionniste qui met l'accent sur les processus et qui, dans le cas de notre problématique, tend à concevoir les identités comme stratégies identitaires²⁷, justement pour souligner leur caractère relationnel et dynamique. » (Camilleri et al. 2002, p.7-8 et 20).

Comme on a pu s'en rendre compte, l'interculturel s'est largement forgé sur la dialectique du Même et de l'Autre, une dialectique mise en évidence par les théories de l'ethnicité. Dans les différentes disciplines des sciences humaines, il est reconnu que :

« L'identité est fondamentalement dialogique, puisqu'elle ne se construit que dans le dialogue avec autrui. Cela entraîne que son affirmation est indissociable de la validation que lui apporte – ou que lui

27 Sans entrer dans le détail de ces stratégies, nous renvoyons à l'ouvrage collectif dirigé par Carmel Camilleri, *Les stratégies identitaires* (1990).

refuse – autrui. En d'autres termes, toute "image de soi" que propose le sujet est soumise à la reconnaissance d'autrui. Cette reconnaissance est inscrite, elle aussi, dans la dialectique du même et de l'autre, puisqu'elle implique qu'autrui re-connaisse la persistance de certains traits qui font l'unicité du sujet, tout en étant capable de différencier celui-ci par rapport à d'autres. » (Ferréol et Jucquois 2004, p.156).

C'est ce qui fait que cette didactique possède des affinités naturelles avec cette position, et qu'elle tâche aujourd'hui de les réaffirmer, afin d'éviter toute dérive culturaliste.

Les frontières ne sont pas ontologiques :

« Il ne s'agit pas simplement de complexifier la description en substituant à un modèle national une vision plus éclatée et fragmentaire de la société donnée. Non, c'est le projet même de la description qui est modifié : les divisions et les hiérarchies qui structurent une société ne sont pas ontologiques. La différence sociale ne se construit pas autour d'une ligne de rupture, produite par un acteur social, situé au-dessus de la mêlée. Elle est le produit d'une activité sociale qui, simultanément, crée, défait, déplace des limites dans ce qui est d'abord un continuum. Plus qu'une frontière, c'est un enjeu à propos duquel s'affrontent des perceptions contradictoires. » (Zarate 1993, p.96).

Ces frontières peuvent être instrumentalisées par les acteurs sociaux :

« Un des objectifs d'une formation interculturelle serait de comprendre l'intention des individus quand ils font appel à la culture ou plus exactement à certains éléments culturels. Il ne s'agit pas de rechercher d'hypothétiques réalités culturelles mais au contraire d'appréhender une forme de pragmatique culturelle, de comprendre comment se crée le culturel dans des situations complexes. (...) La formation interculturelle s'édifie à partir de la fonction instrumentale de la culture, par distinction de sa fonction ontologique (positionnement par rapport à des faits et à des valeurs). Elle prend appui sur les manipulations et l'instrumentation de la culture par les individus eux-mêmes, instrumentation particulièrement développée dans les sociétés hétérogènes. (...) Dans une perspective interculturelle, la formation s'attarde moins sur la culture comme déterminant les comportements mais sur la manière dont l'individu utilise les traits culturels pour dire et se dire (...) » (Abdallah-Preteuille 2003, p.20)

Plus qu'un véritable renouvellement de paradigme en interculturel, il semblerait qu'on ait plutôt une réaffirmation des thèses initiales, qui auraient été mal comprises, que ce soit dans la recherche ou dans les pratiques.

L'on en voit une illustration dans une proposition didactique récente de Fred Dervin, celle des « diverses diversités ».

Le positionnement des sujets en discours sert de fondement à une approche radicale du divers, qu'il nomme les « diverses diversités » de chacun. Il s'agit d'une analyse des discours des sujets en situation d'interculturalité, pour faire émerger leurs positionnements énonciatifs et les représentations discursives qu'ils manifestent. Cela implique « l'idée primordiale que nous sommes tous pluriels en actes et en discours et que la réduction de ces éléments à des éléments culturels ne peut expliquer ou permettre de comprendre la complexité de chacun. » (Dervin 2011, p.116). L'objet de l'interculturel devient la pluralité de voix qui habitent les locuteurs, avec leurs différents positionnements subjectifs motivés par les contextes interactionnels, et leurs diverses identifications et dés-identifications (un sujet pouvant selon

les moments choisir de s'inclure dans tel groupe ou de s'en exclure à d'autres). Dervin propose la notion bakhtinienne de dialogisme et de *dialogical Self*, qui permettent de dépasser les « conceptions individualistes du soi » (*ibid.*, p.115) et « d'identifier les voix et positions chez les individus et d'observer comment celles-ci dialoguent ensemble, se réfutent, sont mises en scène (...) » (Dervin 2012, p.8). Finalement « c'est par ces voix que le soi et l'autre – l'interculturel – se co-construisent. » (Dervin 2011, p.117). Dans cette perspective, le travail sur les représentations interculturelles s'apparente à une compréhension de la construction de l'Autre et de Soi en discours, autre façon de nommer les *boundaries* de Fredrik Barth. À la question « comment étudier les *diverses diversités* ? », Dervin répond par un recours à l'analyse de discours en interaction. « En effet, l'analyse du discours ne cherche pas à savoir si tel ou tel énoncé est *véridique* car elle s'intéresse avant tout aux représentations qui traversent le discours. ». L'auteur recourt ainsi aux théories de l'énonciation pour analyser le positionnement des locuteurs à travers les marques de subjectivité contenues dans leurs discours et rendant perceptibles les mises en discours et en frontières de soi et de l'Autre. Ce qui le conduit à proposer l'étude des représentations pour remédier à la « crise de l'interculturel » : « la notion de représentation (stéréotypes, préjugés, collectivisations, imaginaires...) pourrait être centrale dans l'approche renouvelée de l'interculturel. (...) Les représentations évoluent, changent, etc. et font partie des processus identitaires : s'identifier, c'est marquer une différence ou une similarité avec son interlocuteur. » (*ibid.*, p.124). L'on peut se rendre compte qu'il ne s'agit pas là d'un domaine nouveau, ni marginal, de la didactique interculturelle. C'est pourquoi nous avons l'impression que celle-ci réitère bien souvent ses présupposés habituels, tout en invoquant un « renouvellement de paradigme ».

6.1.1 L'individu au centre de la démarche interculturelle

Ce que les « diverses diversités » nous montrent, c'est que c'est bien encore l'individu qui se trouve au centre la démarche interculturelle :

« La reconnaissance de compétences interculturelles, fondée sur un principe de différenciation individuelle, est propre à développer un maximum de diversité dans l'expression de l'identité. Le transfert de compétences individuelles doit donc se donner pour objet central de promouvoir la diversité des identités individuelles, en offrant un éventail précis de critères de reconnaissance. Devraient être mis en place des outils qui valorisent la variété des stratégies identitaires que tout acteur social souhaite faire valoir dans la présentation de lui-même. » (Zarate 2003, p.118)

Il s'agit donc d'une forme de radicalisation de la « perspective sujet », qui pour intéressante qu'elle soit, ne joue pas en faveur de l'enseignement formel tel que nous l'avons décrit, où c'est la « perspective objet » qui prime. En résumé, pour la didactique interculturelle, « les perspectives sont désormais davantage du côté de la reconnaissance de

l'individu et donc d'une philosophie adossée à une éthique. » (Abdallah-Preteille 2012, p.29). « Le passage d'une formation culturelle à une formation interculturelle (...) traduit une mutation nécessitée par une re-centration de l'acte de formation sur le sujet et moins sur les structures et les systèmes culturels. » (Abdallah-Preteille 2003, p.21). De même, « les connaissances abstraites et globalisantes des cultures oblitèrent la re-connaissance de l'individu singulier (...) » (*ibid.*, p.11). Ainsi, « la place accordée par l'interculturel au sujet, singulier et acteur, dans ses interprétations, ses perceptions, redonne à la subjectivité (et non au subjectivisme) une place de choix. (...) L'interculturel est fondé sur une philosophie du sujet (...). L'interculturel s'intéresse à la production de la culture par le sujet lui-même. » (Abdallah-Preteille 1999, p.54).

L'individu ou sujet est véritablement le point de départ et l'aboutissement de la démarche. Si la culture est une construction, elle n'est pas un agent, mais « toujours un individu qui fait et pense » (Dervin et Fracchiolla 2012, p.8). L'anthropologue contemporain Marc Augé note que chaque individu « est à lui seul un monde de relations imaginaires et symboliques » (Augé 1987, p.25). « L'ethnologue passe ainsi d'une évidence (les différences constitutives du social) à un problème : la pluralité interne du moi. (...) Les êtres individuels n'ont d'existence que par la relation qui les unit. L'individu n'est ainsi que l'entrecroisement nécessaire mais variable d'un ensemble de relations (...) » (*ibid.*, p.16-17). Les individus circulent entre les cultures et les modes de vie, déployant une « aptitude à varier les registres », une « capacité à mêler ou à multiplier les masques et les appartenances... ». (Bonniol 2001, p.22). Selon Jacques Demorgon, « on va rarement jusqu'à dire qu'une même personne dans les mêmes circonstances a encore des possibilités de varier. Et pourtant c'est le cas. ». Ainsi, « dans tout espace-temps, les individus sont amenés à projeter des "représentations de soi" (plutôt que des soi) qui sont multiples, inconsistantes et instables, variant selon les contextes traversés et les stimuli internes et externes. » (Dervin 2011, p.111). Ces représentations de soi correspondent à des identifications hétérogènes, tributaires des rapports qu'entretiennent les sujets aux contextes socio-discursifs dans lesquels ils évoluent. De cette façon il importe de considérer qu'« il n'est point d'identités, mais seulement des opérations d'identification. Les identités dont nous parlons pompeusement, comme si elles existaient indépendamment de leurs locuteurs, ne se font (et ne se défont) que par le truchement de tels actes identificatoires, en bref par leur énonciation. » (Bayart 1996, p.98). De telles dynamiques contreviennent, là encore, à toute tentative d'essentialisation ou de figement identitaire, que celui-ci provienne de l'individu lui-même ou d'incitations extérieures instituant. Dans ces conditions, « le raisonnement culturaliste est inepte car, non content d'ériger en substance atemporelle des identités en

constante mutation, il occulte les opérations concrètes par lesquelles un acteur ou un groupe d'acteurs se définissent, à un moment historique précis, dans des circonstances données et pour une durée limitée. » (Bayart 1996, p.99). Ce qui n'empêche pas, comme dans les dynamiques collectives, les moments de crispation et de figement identitaire qui conduisent l'individu à limiter ses attachements et à se réfugier dans un nombre limité de sentiments d'appartenance.

Nous ne chercherons pas à savoir à quelles conditions la proposition des « diverses diversités » est applicable dans les classes de langue. Nous nous contenterons de souligner l'écart qui se creuse encore entre « perspective sujet » et « perspective objet », car le travail sur les « diverses diversités » proposé par Dervin ne peut s'effectuer que par la mise en présence d'individus concrets : « En tout, on se rend compte à partir de là que si l'on souhaite travailler sur la "diversité culturelle" il vaudrait mieux s'orienter vers l'étude de la négociation et de co-construction des diverses diversités d'individus en présence (...) » (Dervin 2011, p.112). Une situation, encore une fois, étrangère à la classe de langue. Comment ménager une approche aussi radicalement subjectivante dans la classe de langue ? Il est selon Beacco :

« très problématique de "mettre en musique" des finalités très ambitieuses comme l'émancipation intellectuelle, les rapports de pouvoirs qui se nouent en langue, l'identité transculturelle, la vision plurielle du monde, tous thèmes récurrents dont la mise en pratique risque de s'accompagner de fortes déperditions. Nul ne conteste que la pédagogie concrète doive être inervée par une réflexion théorique fondatrice, mais l'on peut constater le peu de marge de manœuvre qu'offre le manuel de langue, sinon le cours de langue lui-même (...) » (Beacco 2000, p.134)

Dans la classe, la relation Nous/Eux constitutive de discours didactiques tels que ceux des manuels, parfois relayés par les enseignants, induit vraisemblablement une compréhension de l'interculturalité comme « face-à-face » statique de deux entités distinctes, à laquelle il est difficile de rendre son dynamisme étant donnée l'abstraction de cette relation en classe. Les discours de recherche, de leur côté, insistent sur l'importance de la rencontre inter-individuelle, ce qui met encore en évidence l'impasse dans laquelle se trouve la situation de classe. Le « renouvellement de l'interculturel », pour les auteurs qui le critiquent aujourd'hui, passerait finalement par une réaffirmation du caractère construit et dynamique de la production des différences. Il ne s'agirait donc pas véritablement d'une révolution épistémologique, mais d'une réitération... signe d'une forme de circularité. Comment répondre au biais différentialiste qui existe dans les pratiques de classe, et qui contribue à entraîner une crise de l'interculturel, par la réitération des mêmes présupposés, dont l'expérience a montré qu'ils ne parvenaient pas à franchir le seuil de la classe de langue et des pratiques des enseignants comme des manuels scolaires ?

6.1.2 *Discours janusiens et tentations positivistes*

Malgré le caractère interactionniste et formaliste de l'interculturel, radicalement subjectiviste, ce champ n'est pas aussi unifié qu'il en a l'air. On y note la présence d'ambiguïtés conceptuelles, dans des discours qui semblent mélanger les deux approches de la culture : l'approche de l'acculturation et celle de l'ethnicité. Cette hésitation est perceptible lorsque'il est question des relations intersociétales. Nous ne savons s'il faut attribuer ces hésitations à un manque d'attention aux concepts maniés, ou à une tentative de conciliation des des paradigmes. Un certain nombre des discours critiques envers l'interculturel contiennent ainsi autre chose que la réitération des fondements du paradigme constructiviste-interactionniste, et en appellent à des formes de savoirs, non sur les « cultures », mais sur les modalités « interculturelles » des contacts groupaux et individuels. La présence de termes tels que « hybridations », « métissages », et même « acculturations » nous semble intéressante à interroger sous la plume des interculturalistes.

Prenons l'exemple de la « culturalité », terme avancé par Abdallah-Preteuille pour remplacer celui de culture. Il semble recouvrir l'ensemble des phénomènes de contacts et de modifications réciproques des groupes humains, sans que l'on sache véritablement de quoi ceux-ci sont faits :

« le concept de culture est devenu inopérant pour rendre compte des mutations actuelles. La notion de culturalité permet, par contre, de concevoir les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La notion de "culturalité" renvoie au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires. Ce sont ces fragments qu'il convient d'apprendre à repérer et à analyser. » (Abdallah-Preteuille 2003, p.16)

Des « transformations », des « métissages » donc, d'un côté ; des formes d'interculturalité ? D'un autre côté, ce terme tire plutôt du côté du concept barthien d'« ethnicité », en convoquant l'instrumentalisation de la culture par les acteurs sociaux : « La culturalité privilégie la fonction instrumentale de la culture au détriment de sa fonction ontologique et met l'accent sur les bricolages, les manipulations et les stratégies. » (Abdallah-Preteuille 2012, p.20).

Il semblerait donc que les théories anthropologiques sur les RIS se retrouvent dans les discours didactiques de recherche, sous la forme d'une conception double de la relation interculturelle et des processus interculturalitatifs. Une double orientation qui peut apparaître chez le même auteur, ce qui laisse percevoir une porosité entre les conceptions. À côté des enjeux de communication interculturelle visant à favoriser le vivre ensemble des individus

dans une société plurielle, on note donc la présence de discours d'inspiration plus sociétale et macro-sociétale, portant sur le « métissage », l'« hybridation » ou l'évolution des sociétés. Il est d'ailleurs symptomatique que les travaux de Demorgon, situé sur le versant plutôt positiviste, soient invoqués chez les interculturalistes critiques.

Toujours chez Abdallah-Preteille, on trouve « l'acculturation comme lieu anthropologique du rapport à l'autre » (Abdallah-Preteille 1996, p.44) ou encore l'acculturation « à la source de la perspective interculturelle », et « au cœur de la problématique interculturelle » (*ibid.*). Le changement « ne peut être perçu à partir des caractéristiques individuelles ou groupales, mais à partir de problématiques centrées sur les contacts, les interactions, les acculturations, les dysfonctionnements, problématiques associées par ailleurs à une obligation d'interprétation renouvelée et permanente. » (Abdallah-Preteille 2003, p.25). La même auteure invoque quelques concepts bastidiens : « une connaissance, non pas des caractéristiques, mais des phénomènes et des processus culturels : *acculturation, assimilation, résistance culturelle, identité, métissage, etc.* » (Abdallah-Preteille 2012, p.23). L'on trouve donc un intérêt pour les problématiques acculturatives, chez une auteure qui par ailleurs prône une approche radicalement barthienne : « les notions de culture et d'identité ne sont définissables que par un cadre inter-subjectif et sont le produit de relations et de discours. » (*ibid.*, p.31-32). De même, dans l'extrait suivant, la définition de la relation interculturelle n'est pas facile à cerner :

« En situation de pluralité culturelle, on a moins affaire à des entités culturelles stables qu'à des fragments culturels. De même, les cultures se définissent moins par rapport à une somme de caractéristiques et de traits culturels que par rapport aux relations et aux interactions entretenues entre les individus et les groupes. Le temps n'est pas aux nomenclatures ni aux monades mais au contraire aux bigarrures, aux métissages, aux transgressions car chaque individu a la possibilité de s'exprimer et d'agir en s'appuyant non seulement sur des codes d'appartenance mais aussi sur des codes de référence librement choisis. » (Abdallah-Preteille 2003, p.15)

« Relations », « interactions », « bigarrures », « métissages », « acculturation », « monde hybride », « transgressions », « codes de référence librement choisis » ; l'on ne sait pas si l'individu en question est pris dans une acculturation, ou s'il est producteur de frontières symboliques, ou les deux. Ainsi, les termes « relation/interaction (interculturelle) » semblent employés pour désigner alternativement :

- des relations d'acculturation (c'est-à-dire de modifications réciproques) entre les groupes et les individus, mais dont la nature n'est pas précisée ;
- les relations d'ordre plutôt cognitif et symbolique, qui ont pour enjeu l'interdéfinition des acteurs par le biais de catégorisations et d'appréciations plus ou moins stéréotypées.

Bien entendu, comme nous l'avons dit à propos des définitions des relations intersociétales en anthropologie, les deux compréhensions ne sont théoriquement pas exclusives l'une de l'autre, mais les ambiguïtés des discours de recherche contribuent à entretenir une zone d'imprécision plus ou moins importante²⁸.

Nous espérons que notre exploration des RIS dans les discours anthropologiques aura permis de clarifier ces positions ambiguës, et de donner un cadre permettant de les rattacher à tel ou tel paradigme.

6.2 Un hiatus essentiel

Il nous semble ainsi constater l'existence d'un profond hiatus, dans la réflexion interculturelle, entre des paradigmes distincts hérités des évolutions de l'anthropologie culturelle. Les critiques croisées dont ces positions font l'objet signifient à notre avis des formes d'impasses de la didactique, qui cherche à se renouveler soit dans des directions qu'elle a déjà prônées mais qui ont insuffisamment été mises en œuvre, soit dans des directions où une certaine « objectivité scientifique » est attendue, mais en même temps redoutée comme contraire aux fondements constructivistes et interactionnistes de la discipline. C'est ainsi que les « interculturalistes critiques », malgré tout l'aspect salubre de leur démarche, ne peuvent que revenir à leurs fondamentaux, ou bien contempler les concepts développés par un Roger Bastide, un Jacques Demorgon ou encore un Jean-Loup Amselle, sans oser toutefois s'en saisir pour leur donner une opérativité didactique. Or,

« Des solutions alternatives à la méthodologie ordinaire ou à d'autres options universalistes standardisées, n'ont, à notre sens, de chances d'acquiescer davantage de crédit et de se diffuser plus largement dans les matériaux d'enseignement que si elles sont clairement identifiables par des pratiques d'enseignement, qui en empêcheraient la dilution dans la méthodologie ordinaire, laquelle se caractérise par un ample syncrétisme la rendant apte à accueillir (et à dénaturer) bien des innovations. » (Beacco 2000, p.133)

Les chercheurs en appellent à l'anthropologie, mais n'explorent pas vraiment les écrits des anthropologues, ou bien se tournent naturellement vers le courant scientifique qui est le plus compatible avec l'interculturel (l'ethnicité). Or il s'agirait premièrement de se donner les moyens de sortir de la circularité, en clarifiant les concepts et en combinant les deux

28 Le propos est en revanche plus clair chez Dervin, auteur moins attaché aux notions de métissage et d'acculturation/ interculturation qu'à celles de dialogisme et de discours. La définition qu'il donne de la relation se situe dans le cadre strict de l'analyse des discours : « Il est nécessaire – voire éthique – de rendre compte des relations entretenues entre les individus pour rendre justice à la plénitude des expériences. (...) Comme nous l'avons vu, de nombreuses méthodes permettent ce travail : entre autres, l'analyse conversationnelle, non culturalisante, (...) énonciative (...) et dialogique. Ces méthodes peuvent être intégrées également en éducation pour analyser les phénomènes d'interaction culturelle. » (Dervin 2011, p.123-124).

paradigmes anthropologiques comme nous l'avons fait ; deuxièmement, il faudrait voir si les concepts que propose la discipline anthropologique (ou toute autre discipline de référence en matière de culture) sont didactisables ou non.

6.3 Une piste intéressante : le référentiel du CARAP

L'on remarquera cependant une tentative intéressante de prise en compte de la diversité et des relations interculturelles dans le CARAP, *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* édité par le Conseil de l'Europe et le CELV (Centre européen pour les langues vivantes) en 2012.

Fait intéressant, l'éducation à la diversité et aux relations intersociétales se trouve surtout dans la section des « Savoirs », et dans une moindre mesure dans celle des « Savoir-être » (et très peu dans celle des « Savoir-faire », qui sont exclusivement centrés sur une démarche descriptive-comparative), ce qui montre bien le rôle central que peuvent jouer les savoirs en matière d'éducation à la diversité. Des savoirs d'ordre « diversitaire » seraient donc possibles ?

Sans nous livrer à une exploration exhaustive du document, nous mentionnerons certains aspects qui font écho à notre problématique.

Malgré une approche relativement « cloisonnée » de la diversité (collection d'homogénéités plus que complexe relationnel), et parfois essentialisante, le CARAP fait état de savoirs pluriels, au niveau linguistique comme au niveau culturel. Nous ne parlerons ici que du niveau culturel.

Au niveau pluri/interculturel, les savoirs reposent sur une définition de la culture à deux visages : la culture est d'un côté une entité stable qui détermine les valeurs et les comportements, et dont il faut tenir compte dans la communication, de l'autre quelque chose de complexe et d'évolutif au gré de l'histoire et des contacts. Elle s'envisage donc à la fois comme un paramètre de l'altérité, et comme un paramètre de la diversité.

Dans la perspective « altéritaire », l'on trouve des savoirs sur « la nature de la culture » comme entité déterminante de valeurs et de comportements, et comme paramètre de la

communication avec un représentant de l'altérité. L'on trouve donc naturellement des savoirs sur « des cultures » autres, et sur les différences/ ressemblances avec soi.

Dans la perspective « diversité et relations intersociétales », l'on trouve :

Des savoirs sur la « complexité » des cultures (à savoir qu'il existe plusieurs types de cultures, et des sous-cultures dans les cultures) et sur la variation et la pluralité des appartenances culturelles :

« Savoir qu'il existe des liens étroits entre la diversité culturelle et la diversité sociale »

« Savoir qu'une culture est toujours complexe et elle-même composée de sous-cultures (plus ou moins) différentes et conflictuelles / convergentes »

« Savoir qu'il existe des sous-groupes culturels liés à des groupes sociaux/ régionaux/ générationnels à l'intérieur d'une même culture »

« Connaître quelques exemples de la variation des pratiques culturelles en fonction des groupes sociaux / régionaux / générationnels »

« Connaître (dans sa propre culture ou dans d'autres cultures) quelques normes propres à certains groupes sociaux / régionaux / générationnels relatives aux pratiques sociales »

« Savoir que tous les individus sont membres d'au moins une communauté culturelle et que de nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté culturelle » (Candelier et al. 2012, p.32)

Des savoirs sur l'interculturalité, c'est-à-dire la dimension historique et relationnelle de la constitution des cultures (section « Évolution des cultures ») :

« Savoir que les cultures sont en constante évolution »

« Savoir que les pratiques/ valeurs culturelles se constituent et évoluent sous l'influence de différents facteurs (l'histoire / l'environnement / l'action des membres de la communauté /...) »

« Savoir que les membres d'une communauté culturelle jouent/ peuvent jouer un rôle important dans l'évolution de leur culture »

« Connaître le rôle des institutions et de la politique dans l'évolution des cultures »

« Savoir que l'histoire/ la géographie permettent souvent de comprendre/ d'expliquer certaines pratiques / valeurs culturelles »

« Connaître quelques faits historiques (liés aux relations entre les peuples/ les gens, aux déplacements...) / géographiques qui ont influencé / influencent la constitution ou l'évolution de certaines cultures »

« Savoir que certaines cultures sont liées entre elles par des relations historiques particulières (origine commune, contacts anciens, etc.) »

« Connaître quelques grandes aires culturelles (liées à l'histoire, à la religion, à la langue, etc.) »

« Savoir que les cultures échangent sans cesse des éléments entre elles »

« Savoir que les cultures peuvent s'influencer les unes les autres »

« Connaitre quelques éléments culturels que sa propre culture a empruntés à d'autres, ainsi que l'histoire de ces éléments »

« Connaitre quelques éléments que sa propre culture a fournis à d'autres »

« Savoir que les différences culturelles ont tendance à s'amenuiser sous l'emprise de la mondialisation » (*ibid.* p.34-35)

Des savoirs sur la diversité des cultures et de leurs relations (section « La diversité des cultures ») :

« Connaitre divers phénomènes relatifs à la diversité des cultures »

« Savoir qu'il existe (encore) une grande pluralité de cultures à travers le monde »

« Savoir qu'il existe, en lien à la diversité des cultures, une grande pluralité de pratiques/ coutumes/ usages différents »

« Savoir qu'il existe, en lien à la diversité des cultures, une grande pluralité de valeurs/ normes différentes » (*ibid.*, p.35)

Enfin des savoirs sur la complexité du concept même de culture :

« Savoir qu'il est souvent difficile de distinguer les cultures les unes des autres »

« Savoir que les frontières entre cultures sont le plus souvent floues / indéterminées / mouvantes »

« Savoir qu'il est difficile de distinguer / "compter" les cultures » (*ibid.*, p.36)

Reste à savoir si de tels objectifs peuvent être mis en œuvre dans la classe de langue, qui est toujours un contexte. Notre étude de corpus nous permettra d'approcher quelques éléments de différents contextes, qui nous feront envisager les possibilités et les difficultés que peut rencontrer une didactique du divers.

7 Conclusion

En conclusion, nous dirons qu'il est difficile, pour beaucoup de raisons, de parvenir à concevoir des savoirs complexes et dynamiques en matière de culture. La didactique interculturelle, d'obédience barthienne, retombe régulièrement sur la pierre d'achoppement des savoirs. Quels contenus culturels penser, transmettre, enseigner ? Et plus largement, comment

mettre en place une didactique de la diversité en classe de langue, sachant que celle-ci se fonde beaucoup sur les manuels, lui-même centré sur une démarche transmissive de savoirs ?

L'anthropologie, en tant que discours scientifique, se présente comme une réserve potentielle de savoirs. Mais ceux-ci sont-ils didactisables ? Peut-on les transposer en classe de langue ?

Malgré la stabilisation conceptuelle dont de tels savoirs feraient l'objet en classe et dans les manuels, s'ils renvoient à des conceptions dynamiques des rapports sociaux, nous pouvons faire l'hypothèse que leur didactisation conserverait des traits de leur dynamisme. Diversification, hétérogénéisation des sociétés, relations intersociétales interculturelles, voilà des objets qui nous paraissent intéressants à enseigner, puisqu'ils signifient des déplacements de frontières, des transformations d'acteurs sociétaux, des évolutions singulières. Mais de tels savoirs ont-ils leur place dans les manuels ? Nous avons pu observer qu'ils y figuraient déjà ; il nous reste à décrire sous quelles formes.

C'est ce que notre analyse de corpus tâchera de voir, à travers la recherche dans les manuels d'un objet de discours : *la relation inter-sociétale* (RIS), et ses effets interculturels sur les sociétés qu'elle met en contact. Notre hypothèse est que si des savoirs afférents s'y trouvent déjà, c'est que le contexte socio-didactique est propice à cette prise en compte, et que celle-ci peut être encouragée. Notre idée serait d'opter pour des stratégies de continuité, plutôt que pour des stratégies de rupture. Car « en termes d'action sur les programmes d'enseignement et les pratiques pédagogiques, il est sans doute préférable, d'un point de vue stratégique de ne pas privilégier systématiquement, en toute situation éducative, des solutions de rupture. » (Beacco 2000, p.135). Il s'agirait de considérer des « solutions proximales » (*ibid.*, p.138) en partant des contenus et des pratiques effectifs identifiés dans un corpus de manuels de langue. C'est bien ce que nous nous proposons de faire.

Du concept au discours : vers une méthodologie d'analyse de la relation intersociétale dans les manuels de langue

« La frontière est une idée, non un objet, une chose inerte et amorphe. Elle n'est rien sans les mots, les figures, les concepts par lesquels elle est désignée »

(Nordman 2012, p.13)

L'exploration notionnelle que nous avons effectuée dans les théories anthropologiques du contact humain et de sa dimension hétérogénéisante nous a permis d'exposer deux paradigmes de description, avec leur possible articulation en un paradoxe : bien que les RIS donnent lieu à de l'interculturalisation, des modifications réciproques des cultures en contact, les discours peuvent ne pas prendre en compte cette dimension, et opérer ou conserver des mises en frontières symboliques. Dans la perspective d'une transposition didactique de savoirs anthropologiques, nous cherchons à savoir quelle place les manuels font aux savoirs intersociétaux, et quelles contraintes peuvent peser sur l'énonciation de ces savoirs. Rappelons que toute proposition didactique risque d'être vaine, si elle ne prend pas en considération les contextes auxquels elle prétend s'appliquer, et que l'étude de discours et de démarches méthodologiques situées doit participer de toute action didactique. Les manuels scolaires, rapportés à leurs contextes de production, nous donneront la possibilité d'observer, par les mises en discours qu'ils opèrent au niveau des objets qui nous intéressent, les voies et les obstacles que peut rencontrer l'action didactique que nous visons. Toute didactisation de savoirs de référence repose sur une mise en mots, qui s'effectuera dans des genres de discours particuliers ; nous avons choisi le genre le plus susceptible de véhiculer des savoirs sur la culture dans la classe de langue. Et s'il est nécessaire d'identifier des concepts à enseigner, il est au moins tout aussi nécessaire de s'interroger sur la façon dont ceux-ci vont se retrouver formulés par des discours situés. Le discours des manuels scolaires, nous l'avons vu, est

justement un discours fortement situé, car informé par une énonciation nationale dont la vocation est de créer un sentiment d'unité entre les citoyens. Comment parler du divers dans ces conditions, sachant que la reconnaissance de la diversité dépend du contexte et des possibilités énonciatives que celui-ci permet ? Quelle prise en charge de l'hétérogénéité culturelle trouve-t-on dans ces discours ?

Les manuels seront abordés en tant que *discours didactiques*, car la didactisation repose essentiellement sur une mise en mots, et car c'est la mise en œuvre des savoirs au sein d'activités cognitives et langagières qui permet à l'apprenant de faire des apprentissages. Nous procéderons d'une part à une analyse de la mise en discours des RIS, afin de voir si celles-ci sont représentées ou non comme des facteurs d'interculturalisation, et si éventuellement des relations de mise en frontières symboliques sont représentées parallèlement à ces formes d'interculturalisation. Les RIS observées dans les manuels mènent-elles à de l'interculturalisation ? Si oui, par quels procédés linguistiques et avec quels effets de sens ? Si non, comment peut-on l'expliquer ? Nous verrons ainsi si le « discours anthropologique » des manuels, leur « description culturelle scolaire », entretient des affinités particulières avec tel ou tel modèle de description anthropologique. D'autre part, nous examinerons les activités cognitives et langagières auxquelles les RIS-rd donnent lieu.

L'espace discursif des manuels sera finalement abordé dans une perspective comparatiste, puisque nos analyse s'intéresseront à trois contextes socio-discursifs différents : la Grèce, le Liban et le Maroc. Nous nous inscrirons ce faisant dans une « linguistique de discours comparative », qui selon Von Münchow « a pour objet la comparaison descriptive et interprétative des genres discursifs d'au moins deux communautés ethnolinguistiques. » (Von Münchow 2005, p.139). Le manuel, selon le contexte, « ne renvoie donc pas la même image à son lecteur, qu'il s'agisse de la tâche qu'il doit accomplir ou de la personne qu'il est et qu'il sera. (*ibid.*, 2005, p.157).

1 À partir du concept : quelques questions opératoires

L'enseignement diversitaire ne pouvant reposer sur des objets statiques, la diversité doit être envisagée non comme une pluralité d'homogénéités, mais au contraire comme un objet dynamique, la RIS interculturalisante, qui permet d'appréhender des processus d'élaboration culturelle qui ne figent pas les acteurs des sociétés dans des identités, mais les rendent

perméables aux influences extérieures, déplacent les frontières symboliques, et rendent possible la perception d'un Autre en soi. Premièrement, nous devons nous interroger sur la façon de mettre en mots des objets complexes, pluriels, processuels ; comment nommer le divers ? L'étude de notre corpus nous donnera l'occasion d'y réfléchir. Deuxièmement, il s'agit d'être attentif aux formes de diversité ou d'hétérogénéité culturelle que représentent les manuels : s'agit-il de « diversité dynamique », représentée par des processus de transformation des individus ou des sociétés ? Ou s'agit-il plutôt de « diversité statique », représentée par une simple pluralité d'homogénéités dont l'histoire et les échanges sont masqués ? L'interculturalité est-elle représentée comme un processus qui se déroule dans le temps, ou comme un instantané, un résultat dont le processus n'apparaît pas ?

Au vu des types de RIS que nous avons dégagés, nous pouvons dessiner un cadre interprétatif pour le relevé de nos occurrences, cadre que nous pouvons décrire sous la forme d'une liste de questions :

- Modalités du contact intersociétal : est-il représenté ? Si oui, s'agit-il d'un contact direct ou médié ? Le contact se réalise-t-il plutôt de façon conflictuelle ou non ? Se réalise-t-il dans le cadre de migrations ou de colonisations ?
- Transformations observées : les changements portent-ils sur des traits culturels ? Lesquels ? Sont-ils d'ordre symbolique ou d'ordre matériel ? Sont-ce plutôt des pratiques qui se modifient, ou des représentations sociales/ individuelle (acculturation matérielle ou mentale) ?
- Sens de l'interaction : ces changements sont-ils réciproques, ou unilatéraux ?
- Types d'interactions :
 - Y a-t-il diffusion de traits culturels, d'une société à une autre ?
 - Y a-t-il des emprunts, des réinterprétations (adaptations des traits empruntés, avec un récepteur actif et non passif), ou des syncrétismes ? Des assimilations culturelles ? Des résistances culturelles et des contre-culturations ?
 - Le manuel représente-t-il des activités d'attribution catégorielle, de mise en frontières symboliques ? Objective-t-il le positionnement identitaire de locuteurs dans leurs discours, ou le fonctionnement de discours instituants ? Objective-t-il l'élaboration discursive des identités ? Les phénomènes d'identification, individuelle ou collective ?

- Rapports de force, inégalités : sont-ils représentés ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- Appréciation des phénomènes intersociétaux représentés : la RIS semble-t-elle appréciée positivement ou négativement ?

Nos concepts et nos questions forment un cadre interprétatif pour analyser le contenu des manuels. Seulement, ils sont trop généraux et trop abstraits pour nous permettre de procéder à un relevé d'occurrences qui soit rigoureux et représentatif des stratégies discursives des énonciateurs-auteurs. En effet, rechercher la présence d'un concept dans des discours est une entreprise forcément malaisée, dans la mesure où le concept se présente sous la forme d'un contenu (de pensée, de représentation), et où les discours, eux, sont faits de mots. C'est là tout le dilemme de l'analyse des textes, entre analyse de contenu et analyse de discours. Comment concevoir une analyse sémantique qui ne fasse ni violence à l'objet recherché, ni au discours étudié ? Entre les idées et la matérialité des discours doit donc s'établir une passerelle méthodologique ; car si entre ces deux domaines le chercheur ne place que sa propre subjectivité, le relevé des données risque fort de ne refléter que ses propres conceptions, et ses intuitions. C'est pourquoi nous devons nous forger une méthodologie précise pour, à partir de concepts intellectuels, réaliser le relevé et l'analyse de nos données linguistico-discursives. Nous saurons alors à quels éléments du discours des manuels donner le statut de données.

Nous allons présenter notre parcours méthodologique, en questionnant d'abord la méthode d'analyse de contenu, utilisée dans les grilles d'analyse des manuels, avant d'énoncer notre positionnement en faveur d'une démarche d'analyse discursive adaptée à notre objet. Nous exposerons ensuite en détails le cadre qui servira à cette analyse.

2 Entre analyse de contenu et analyse de discours : recherche d'une méthodologie

2.1 Les grilles d'analyse de manuels : des outils pour l'analyse de contenu

La « grille d'analyse » est un outil fréquemment utilisé dans l'étude des manuels scolaires. Ces grilles sont utilisées pour l'analyse de contenu²⁹, et se présentent sous la forme de listes de pré-catégorisations, correspondant aux objets recherchés par l'analyste. « L'analyse du référent s'effectue à partir de l'interface textuelle. (...) Si l'ensemble des questions posées au texte composent une grille complète d'analyse, l'une d'elles concerne plus précisément ce que l'on dénomme le contenu : *Quid ?* : Quoi ? Qu'est-ce qui est dit ? » (Dufour 2007, p.202). L'analyse de contenu peut se définir comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter » (Bardin 1993, cité par Bonnafous 2002, p.39). Ses deux opérations fondamentales sont « la précatégorisation thématique des données textuelles et leur traitement quantitatif, généralement informatique (...) » (*ibid.*, p.39). Cette méthode a beaucoup été utilisée dans les sciences de l'information. Mais le manuel de langue peut-il être considéré comme un simple texte informatif ? De plus, toute « précatégorisation thématique » repose nécessairement sur une part de subjectivité. Comme l'écrit Verdelhan, « toute grille de lecture ou ensemble de questions auxquelles on soumet un ouvrage reflète les attentes de l'auteur de ce questionnaire » ; elle n'a donc « que l'apparence de l'objectivité » (Verdelhan 1993, p.90). Un tel questionnaire risque de mener à une « préconstruction des résultats de la recherche, à partir des opinions personnelles du chercheur sur l'objet d'analyse » (Dufour 2007, p.202).

2.2 Problèmes posés par la notion de *thème*

Ici se profile le problème du *thème* et de l'analyse thématique. Délimiter des thèmes revient à proposer des cadres sémantiques issus de l'interprétation de l'analyste, et à en rechercher les occurrences dans les discours. Le *thème* apparaît comme une notion-frontière entre AC et AD, comme en témoignent les controverses dont il fait l'objet chez les linguistes,

29 Désormais AC.

certaines le considérant comme catégorie inopérante, d'autres (comme François Rastier) le défendant comme concept proche de l'isotopie sémantique³⁰.

Le *thème* se présente comme le passage naturel d'un concept (un point de départ cognitif) à la démarche d'observation d'un corpus ; muni d'un « concept », nous le convertirions en un « thème » dont nous guetterions les apparitions au sein d'un « support » sémiotico-linguistique. Cela nous semble d'un maniement délicat, voire d'un faible intérêt heuristique, puisque le thème ne présente que peu d'affinités formelles avec le support en question : les discours, et de surcroît ne donne pas lieu à des théorisations univoques et stables. À propos du *thème*, Galmiche écrit :

« on ne peut s'empêcher d'évoquer l'extrême inconfort que l'on éprouve devant une notion (un concept ?) aux dénominations multiples, aux caractérisations variées, souvent équivoques, voire contradictoires – car on peut difficilement parler de définitions – sans oublier quelques rares critères d'identification, peu fiables ou à la limite de la circularité. » (Galmiche 1992, p.3).

Dans le même esprit, Prévost voit dans le thème un « flou terminologique et conceptuel » : « De nombreux débats tournent autour de cette notion, et il est peu probable qu'un consensus puisse un jour apparaître. » (Prévost 1998, p.13). Le thème fait en effet l'objet de nombreuses définitions différentes. Prévost en recense les principales acceptions concurrentes : il peut s'agir d'un « point de départ psychologique », « ce dont il est question », qui « assure la liaison avec l'objet de la pensée », ou encore d'un « élément connu » dans une perspective de traitement de l'information. « Les passages d'un concept à l'autre sont étroitement corrélés », ce qui fait qu'ils font l'objet de « confusions multiples et croisées ». Notamment la contradiction entre le caractère « connu » et « ce dont on dit quelque chose » : « selon un principe communicationnel assez évident, il n'est pas facile d'introduire un référent nouveau et de dire en même temps quelque chose à son sujet. » (*ibid.*, p.20). De plus, le thème est souvent associé à une position initiale dans la phrase, ce qui en donne une définition logico-syntaxique étroite.

Par ailleurs, le thème n'est pas corrélable à une expression linguistique ; « dire que celle-ci est connue/nouvelle n'a pas de sens (sauf à un niveau métalinguistique). Elle ne nous intéresse qu'en tant que "support" du référent, et aussi parce que c'est elle, en tant qu'objet linguistique codé, qui indique le statut de la représentation mentale au référent qu'elle dénote. » (*ibid.*, p.22).

30 L'isotopie sémantique « désigne globalement les procédés concourant à la cohérence d'une séquence discursive ou d'un message. Fondée sur la redondance d'un même trait dans le déploiement des énoncés, une telle cohérence concerne principalement l'organisation sémantique du discours. » (Bonhomme 2002, p.332). C'est la « récurrence d'un sème, dit isotopant, actualisé (...) au sein d'un syntagme, d'une phrase ou d'un texte, et qui construit par ces suites d'éléments linguistiques l'homogénéité du discours. » (Détrie, Siblot et Véronique 2001, p.166).

Enfin, un « connu » sera « identifiable » par l'interlocuteur, mais cela pose tout le problème de l'interprétation : « Pour les référents identifiables, le destinataire doit extraire le bon référent, c'est-à-dire celui que le locuteur a à l'esprit » (*ibid.*, p.27), opération éminemment contextuelle et... subjective. « En amont de la catégorie d'identifiabilité, se pose donc la question de savoir ce qui peut faire supposer au locuteur que, au moment de l'énoncé, le destinataire a à l'esprit le même référent que lui, qu'ils ont une même représentation mentale du référent désigné. » (*ibid.*, p.32). Quant au contexte, il « intervient comme critère, pour établir le caractère *connu, donné, identifiable, récupérable, actif... nouveau, inactif...* des référents. Mais son concept ainsi que la place qui lui est faite varient selon les approches. (...) Par ailleurs, quelle place faut-il faire à ce contexte ? » (*ibid.*, p.28). Est-ce un contexte extradiscursif ou textuel et situationnel ?

Enfin, et ce n'est pas là le moindre des inconvénients, « si l'analyse de contenu permet d'identifier et d'interpréter des thèmes, elle néglige un aspect essentiel de la production du sens, à savoir le fonctionnement du discours. » (Dufour 2007, p.203).

Les raisons qui ont fait la fortune des grilles d'analyse de manuels sont à notre avis au nombre de deux.

Premièrement, la conception et la pratique « très normatives et limitatives de l'AC (...) ont surtout été utilisées dans le cadre d'études de marketing ou d'enquêtes. » (Bonnafous 2002, p.40). Pour les manuels, cette tradition procède sans doute d'une demande institutionnelle répétée quant à l'évaluation du matériel pédagogique, qui fait l'objet d'investissements humains et financiers, et rentre comme tout produit marchand dans une logique de rentabilité. Un objet textuel qui fait l'objet de valuations nécessite des évaluations (de qualité et de conformité), ce qui explique l'analogie formelle de certaines grilles avec les cahiers des charges ou les référentiels-qualité. Une ambiguïté possible des grilles d'analyse des manuels peut donc être due à l'intention qui préside à leur élaboration : s'agit-il de recueillir et d'élaborer un savoir à propos du manuel, ou de répondre à une évaluation commandée par une institution, des enseignants, voire une maison d'édition ?

Deuxièmement, le manuel est un objet qui peut être évalué par des personnes aux compétences très diverses ; il faut donc des instruments d'évaluation assez simples pour être utilisés par tous, et suffisamment objectivants (comme l'AC) pour procurer des résultats à interpréter. « [Avec l'AC,] une fois que la machine est lancée, elle finit toujours par produire un résultat : il y a toujours des choses à compter (plus ou moins pertinentes, évidemment) et toujours des commentaires à faire à ce propos (plus ou moins pertinents eux aussi). C'est sans

doute aussi cette facilité initiale de l'AC qui explique en partie son succès. » (Coulomb-Gully 2002, p.11).

2.3 Le manuel : une matérialité discursive

Le problème essentiel posé selon nous par l'emploi d'une grille, ne tient pas à son élaboration – celle-ci aide généralement le chercheur à préciser sa problématique de recherche – mais plutôt à son utilisation, qui pose la question de la nature des éléments à collecter : qu'est-ce qui dans le manuel constitue une donnée pertinente pour répondre à la question posée par la grille ? Le parcours interprétatif proposé par l'outil ménage une trop grande part à la subjectivité du chercheur, confronté à la complexité discursive et sémiotique du manuel, qui obéit aux contraintes de son genre, et à des contraintes énonciatives non explicitées la plupart du temps, comme notre analyse aura fréquemment l'occasion de le démontrer.

Le discours du manuel se présente comme *matérialité discursive*, une matérialité faite notamment de détours, de masquages, d'euphémisations, etc., phénomènes qu'une grille d'AC ne peut approcher, qui font toute la « chair » du discours, et qu'il s'agit de rapporter à des considérations énonciatives. Sans ces éléments, il est impossible de comprendre les conditions qui président à l'élaboration de ce genre, et donc de proposer, dans une perspective didactique, des pistes d'intervention. Tenter de comprendre à quelles conditions de la situation d'énonciation ces stratégies peuvent renvoyer, c'est tenter de repérer quel « système de contraintes » définit l'énonciation légitime, à savoir : « Un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et dans l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative. » (Foucault 1969, p.153).

Ces règles implicites renvoient à la notion de formation discursive, sur laquelle nous ne nous attarderons pas ici, mais qui désigne « un ensemble de discours possibles à partir d'un état défini des conditions de production », et un « espace de reformulation-paraphrase » (Pêcheux 1990 et 1975, cité par Dufour 2007b, p.166).

2.4 Analyse de contenu ou analyse de discours ?

L'analyse de discours³¹ n'aborde pas séparément ce que l'AC appelle « le contenu manifeste des communications » et la situation de communication, mais s'efforcera de les

31 Désormais AD.

associer intimement. Dans l'AD, le sens n'est pas envisagé comme contenu de communication ou message d'une nature antérieure à la mise en mots, car « toute activité énonciative est rapportée à un *genre* de discours : le lieu social dont il émerge, le canal par lequel il passe (oral, écrit, télévisé...), le type de diffusion qu'il implique, ne sont pas dissociables de la façon dont le texte s'organise » (Maingueneau 1998, p. 2.). L'AC dissocie l'énoncé de l'énonciation, alors que l'AD s'efforce de les associer. En conséquence, l'AC peut s'adapter indifféremment à tout type de discours, indépendamment de ses caractéristiques génériques et énonciatives, et de ses conditions de production et de réception. Le *dictum* peut donc s'analyser indifféremment, dans un manuel scolaire, un journal, une conversation...

Françoise Dufour résume bien les enjeux des deux approches :

« Les textes nous apparaissent, de prime abord, sous les aspects des narrations et des événements qu'ils relatent (...). Dès la première lecture, le texte nous capture : somme d'informations (...), le contenu textuel occupe le devant de la scène. La rencontre avec les textes est une interaction dont nous ne sortons pas indemne. Que faire de ce que nous dit le texte ? (...) »

Ce sont les orientations théoriques et les objectifs que ces deux types d'analyses vont prendre qui les différencient fondamentalement : l'analyse de contenu étant mise au service de la compréhension des textes et, à travers eux, des réalités dont ils traitent, pendant que l'analyse du discours se destine à la matérialité discursive elle-même et à ses effets sur les réalités mondaines. » (Dufour 2007, p.200-202)

Favre 1978 résume, dans un article intitulé « Analyse de contenu et analyse de discours – Sur quelques critères distinctifs », les démarches propres aux deux approches. Nous reprenons ici l'essentiel des critères qu'il établit, tout en les étoffant de quelques réflexions complémentaires, inspirées notamment par Dufour 2007.

2.4.1 Approche quantitative vs qualitative

L'AC se fonde sur une approche quantitative (mobilisant comptages, notions de fréquence, de moyenne, d'écart-type, etc.), tandis que celle de l'AD est principalement qualitative. En AC, les « opérations [sont] parfaitement routinisées (repérage d'unités lexicales ou syntaxiques, classement, comptage, etc., puis interprétation) » (Coulomb-Gully 2002, p.11). L'on postule la représentativité statistique des textes, les analyses sont de type statistique et thématique, et le corpus doit être conçu comme homogène et exhaustif. L'AD au contraire privilégie les conditions de production, de circulation et de réception des discours analysés, l'activité énonciative rapportée à un lieu et à un genre, et travaille sur des corpus pour lesquels l'homogénéité et l'exhaustivité ne sont pas nécessaires.

2.4.2 *Transparence vs opacité du discours*

L'AC postule la transparence du discours par rapport au réel, alors que l'AD postule l'opacité d'un discours autonome par rapport au réel. L'AC postule que le discours « réfère » au réel, que le réel est accessible par le discours, à savoir le référent. « (...) ce qu'elle cherche à analyser ne concerne pas le texte lui-même, mais le référent qui constitue l'objet du texte, que l'analyse soit historique, sociologique ou même stylistique. » (Dufour 2007, p.201).

Dans une perspective d'AD, au contraire, il ne s'agit pas d'analyser *ce* que disent les textes, mais *comment* ils le disent. La question essentielle de l'analyste porte moins sur le *quoi* du dit que sur son *comment*. Analyser des productions discursives en s'efforçant de discerner le contenu de leur message repose sur l'idée d'une « transparence relative du discours » (Henry et Moscovici 1968, p.18) et, chose plus préoccupante, « sur la concordance entre les représentations de l'analyste et celles du producteur et des récepteurs du texte » (*ibid.*, p.12), ou plus exactement en la croyance en cette concordance, ce qui oblitère toute la problématique de l'interprétation. Or c'est une illusion de croire que l'interprétant peut avoir accès de façon transparente à ce que l'énonciateur a « voulu dire ». « La quête du sens repose en effet sur la croyance en une adéquation parfaite entre référent et discours ou entre la chose dont on parle et ce qui en est dit. » (Dufour 2007, p.202).

« Si pour une analyse de contenu les textes sont en quelque sorte transparents aux situations psycho-sociologiques dont ils sont censés être le reflet, pour une analyse du discours il faut prendre acte de "l'opacité" de l'activité discursive, qui constitue elle aussi une réalité sociale, qui a un rôle constructeur et n'est pas un simple reflet d'une situation muette placée à l'extérieur. » (Maingueneau 1997, cité dans Dufour 2007, p.202).

L'AC pose donc le problème des *a priori* implicites de la catégorisation des données textuelles, qui, opérée sans discernement, peut mener au danger du « redoublement de l'évidence idéologique » :

« Si les notions sont données dans la transparence de leur sens, il ne sera pas possible de les expliquer, de les analyser, d'en rendre compte. Il ne restera qu'à se lover à l'intérieur du système idéologique qu'on est censé expliquer et le redoubler au plan de la paraphrase – ce silence bavard – en acceptant sans questionnement le jeu de ses évidences et de ses représentations » (Robin 1973 cité par Bonnafous 2002, p.40)

L'analyste risque donc de tomber dans le piège de la « la circularité de la vérification d'intuitions par l'interprétation des thèmes de discours » (Dufour 2007, p.203).

2.4.3 Critères d'analyse exogènes vs endogènes

Par conséquent, les critères d'analyse de l'AC sont exogènes au discours étudié : caractérisation des messages à partir de critères définis *a priori* (méthode déductive). En AD, les critères d'analyse sont endogènes, nés de la lecture du texte analysé (méthode inductive).

« La catégorisation en analyse de contenu permet d'ordonner le contenu sémantique global du texte en catégories thématiques qui constituent des unités permettant ensuite de coder et de compter. » (Dufour 2007, p.202)

La distinction entre critères d'analyse exogènes ou endogènes au discours étudié a pour conséquence que dans un cas (l'AC) la méthode est reproductible d'un texte à l'autre, et que dans l'autre (AD) la reproduction systématique d'une méthode est difficile, chaque discours engendrant les critères de son analyse.

2.4.4 Conciliation des deux approches

Ghiglione et al. résumant bien tout le dilemme des AC :

« Le problème auquel on se trouve confronté lorsqu'on veut, ce qui est notre cas, "faire" des analyses de contenu est tout à la fois simple et redoutable : quelle description du contenu doit-on se donner afin d'éviter, autant que faire se peut, la subjectivité du codeur et l'enfermement dans un système de langue qui de fait exclut le sujet concret dans ses intentions, ses buts et les stratégies langagières qu'il met en œuvre pour les atteindre ? » (Ghiglione et al. 1990, p.81).

Comme l'écrit Benveniste, « le langage a pour fonction de "dire quelque chose", ce qui pose d'emblée "le problème de la signification". » (Benveniste 1966, p.7). Ce sont ce « dire quelque chose » et ce « problème de la signification » qui constituent tout l'enjeu du conflit méthodologique entre AC et AD. Les tenants des deux positions, analyse de contenu et analyse de discours³², ont marqué au cours des années 1970 leurs positionnements épistémologiques dans ce qui a pris le tour d'un véritable débat sur la question du sens. Si l'opposition a naguère été forte, elle a cependant tendance à se résorber aujourd'hui dans différentes formes de conciliation, et notre propre travail en sera une illustration dans la mesure où, d'une part, nous nous appuyons des questionnements (que nous avons exposés *supra*) issu d'une conceptualisation, et où, d'autre part, nous traduirons ces questionnements en une démarche nous permettant de rendre compte de la matérialité du discours.

Il s'agira donc pour nous d'élaborer une définition discursive de l'objet de recherche, qui, si nous devons employer la métaphore du filet de pêche, aurait un « maillage » plus large, plus ouvert que celui de catégorisations thématiques définies *a priori*. De cette façon nous espérons éviter, autant que possible, l'enfermement du discours dans nos pré-catégorisations. Nous nous proposons, par l'observation des récurrences dans le discours,

32 Désormais AC et AD.

d'« écouter parler la langue ». Une telle écoute nécessite forcément de se fabriquer ses propres outils, autrement dit d'élaborer une méthode d'analyse sémantique adaptée à l'objet.

Pour conclure à propos du conflit d'approche AC/AD, nous dirons que malgré l'intérêt évident d'une analyse des discours, l'analyse de contenu peut toutefois se révéler pertinente pour identifier des tendances des discours, ce qui fait que la frontière entre les deux méthodes n'est pas si nette. L'analyse quantitative présuppose « la pertinence des comptages pour traiter des phénomènes de vocabulaire, mais, plus profondément, l'idée que la statistique des mots est un fait d'emplois et non de langue, un fait donc de stratégies de discours. » (Tournier 1992, p.56). Dans les manuels, le comptage des éléments, pour peu que ceux-ci aient été préalablement définis et puissent comporter une certaine homogénéité entre eux, permet de faire émerger des tendances en matière de transposition didactique, par exemple les pays ou régions entre lesquels des RIS sont envisagées, les zones de provenance et de destinations des objets ou des êtres en mouvement, etc.

Nous opterons donc pour une forme de « quantification raisonnée ». Notre étude ne fera pas apparaître de quantifications systématiques, qui paraîtraient dépourvues de sens au regard de l'hétérogénéité du corpus (trois pays) et des discrédances qu'on peut trouver d'un manuel à l'autre, l'un recourant davantage à tel ou tel procédé sans que l'on puisse savoir pourquoi. Nous nous contenterons, lorsque cela nous paraîtra pertinent, de montrer certaines tendances des stratégies discursives des concepteurs par des quantifications indicatives.

L'ensemble des considérations que nous venons de développer nous a amenée à travailler dans deux directions :

- l'élaboration d'une méthodologie d'analyse sémantique adaptée à notre objet ;
- l'élaboration d'une typologie des textes des manuels, afin de nous aider à contextualiser nos relevés dans son espace sémiolinguistique. Cette prise en compte des caractéristiques génériques sera une condition nécessaire à l'étude de la production du sens.

Nous allons tout d'abord tracer les linéaments d'une méthodologie pour l'identification et pour l'analyse des RIS en discours, puis nous donnerons quelques éléments de typologie textuelle servant à la contextualisation des représentations dans le genre *manuel de LE/S*.

3 Vers une définition discursive de la relation intersociétale

Pour nous donner les moyens d'identifier l'objet conceptuel RIS et de le décrire dans le discours du manuel, nous avons essayé de procéder à un cadrage de cet objet comme objet de discours, ou comme objet représentable par des discours. Nous aurons recours à une formule minimale, en trois points, qui nous servira à établir un relevé de données.

3.1 Une formule minimale : acteurs, procès, effets

Les éléments minimaux définitoires d'une telle relation seraient donc :
des acteurs sociétaux (au moins deux) catégorisés d'un point de vue identitaire ;
un procès qui les met en relation ;
éventuellement, des effets de ce procès sur les acteurs, ou sur l'un d'entre eux : une transformation, qui peut s'exprimer par une nouvelle catégorisation, par une caractérisation, ou par un aspect du procès dénotant une transformation. Si ces effets de sens sont présents, la RIS peut être considérée comme interculturelle. Si non, elle ne l'est pas.

Cette formule nous permet d'identifier des observables, auxquels notre recherche donnera le statut de données, tout en laissant ouverte la question des formes linguistiques et des stratégies discursives que nous rencontrerons. Ses éléments nous serviront de *marqueurs*, d'indicateurs de RIS, et c'est leur co-occurrence et seulement elle qui pourra être prise en compte. Les deux premiers points forment la structure minimale de la RIS-rd (deux acteurs en relation), et le troisième permet de départager les RIS interculturelles de celles qui ne le sont pas. Se contenter de l'étude d'un seul de ces éléments n'aurait pas de sens par rapport à l'objet recherché.

Ce cadre en trois points (ou en deux points plus un) nous servira à effectuer notre relevé d'occurrences, relevé que nous relierons au cotexte, pour cerner la complexité de la production de sens à propos de la RIS-rd : isotopies sémantiques, éventuelles appréciations de l'énonciateur, marques de subjectivité révélatrices de positionnements axiologiques³³. De cette manière les occurrences relevées ne seront pas séparées de la cohérence textuelle, et pourront donner lieu à une réflexion sur les conditions d'énonciation. Ce cadre minimal nous permettra

³³ La notion d'investissement axiologique pose « la question légitime de l'idéologie des discours » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.45).

de faire un grand nombre de remarques, et de typologiser nos résultats en fonction de récurrences morpho-sémantiques.

L'on remarque que cette formule n'est pas sans rappeler la structure de la prédication en linguistique, et son aspect minimal évoque la grammaire de tout énoncé. Le sujet est ce dont on prédique quelque chose, et le prédicat est ce qu'on en prédique : « La prédication désigne, en syntaxe, une opération à travers laquelle l'énonciateur prend le sujet de la phrase comme support d'une prédication. De ce point de vue, la notion de prédication renvoie au découpage de la phrase en sujet et prédicat. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.271). Grâce à sa simplicité, nous pourrions relever des occurrences à l'échelle de l'énoncé, mais aussi à l'échelle du texte. Dans la plupart des cas, la RIS apparaîtra dans les manuels dans des énoncés phrastiques. Dans d'autres textes en revanche, elle sera plus développée et s'étendra sur des séquences d'énoncés, avec des suites de procès. Ajoutons enfin que la notion de prédicat est « principalement réservée au syntagme verbal ou adjectival » ; or le résultat interculturel de la RIS, son effet d'hétérogénéisation sur les acteurs sociétaux, peut justement s'exprimer dans ces deux types de données.

3.2 Temporalité(s)

Plus largement, la structure de la RIS ainsi modélisée nous semble pouvoir être rapprochée de la notion de *programme narratif* chez Détrie, Siblot et Vérine. « Modélisation de l'espace temporel et logique définitoire du type de texte narratif », cette notion « permet de formaliser la mise en intrigue du récit par le schéma narratif en *faire* et l'identité narrative de son actant principal par le schéma narratif en *être*. ». Même si cette définition minimal ne prend pas forcément en charge le récit comme type textuel à part entière, elle permet de « rendre compte de la dimension temporelle constitutive de la narrativité et poser l'expansion de la phrase en récit comme le principe même de l'actualisation narrative. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.281). Rappelons que, selon Bastide, l'acculturation (ou interculturalisation) est un processus qui se déroule dans le temps.

La dimension temporelle sera essentielle dans la RIS représentée, puisque celle-ci équivaudra à une prédication de transformation des actants, un *devenir* dynamique, nécessitant de se déployer dans un intervalle temporel. Cet intervalle fera partie des aspects du processus de RIS, et pourra ou non être marqué en discours par des éléments spécifiques (marqueurs temporels). Ces intervalles pourront être plus ou moins longs, et la narrativité de l'objet pourra ainsi être plus ou moins développée selon les occurrences. Elle pourra être très

minimale, lorsque la représentation se réduira à la taille d'un énoncé phrastique, mais elle pourra prendre la forme de véritables récits, et investir les différentes dimensions du texte³⁴. En ceci, nous pourrions voir si l'interculturalité apparaît comme un objet dynamique ou, *a contrario*, dans un instantané temporel, sans dynamisme processuel : le résultat d'une RIS, mais comme « diversité statique », hétérogénéité de fait ou pluralité d'homogénéités.

3.3 Un cadre dynamique

L'intérêt que cette modélisation présente pour nous est son dynamisme ; ne reposant pas sur l'étude des seules catégorisations identitaires, elle se présente comme un objet discursif ouvert, permettant, selon les préconisations des didacticiens de l'interculturel et des anthropologues postmodernes, de prendre en compte les processus davantage que les produits. Il a été souligné que les catégorisations peuvent mener à des essentialisations dommageables : « Les modes de classement et l'usage des typologies renvoient, non pas à la réalité, mais à une prise de distance par "chosification" et enfermement d'autrui dans des limites. » (Abdallah-Preteuille 2003, p.23), tout en sachant que « la manière de nommer et de classer dépend autant des énonciateurs que des relations que ceux-ci veulent établir avec le ou les groupes dont ils veulent se démarquer. » (*ibid.*, p.22). Cette auteure pose la « nécessité d'apprendre à ne plus penser en termes de différences ou de catégories », car :

« Le multiculturalisme ou le pluralisme culturel se définit comme une addition de groupes culturels. Or aujourd'hui, la diversité ne peut être réduite à une addition de cultures. Au contraire, les cultures ne sont que variation, changement, labilité, dynamique. (...) Ainsi, le concept de culture, entendu comme structure, comme système, comme catégorie, devient inopérant car il renvoie à une entité statique, à la notion de différence et de catégorisation. » (Abdallah Preteuille 2012, p.20)

Il est paradoxal de reconnaître que la catégorisation est une activité inhérente à l'esprit humain d'un côté, et de préconiser de penser en dehors des catégories de l'autre. C'est pourquoi notre modélisation inclut la catégorisation, mais en tant qu'élément susceptible de se déplacer, de se transformer, de s'« altérer ». Les frontières du référent, que stabilise sa catégorisation, peuvent être amenées à bouger, sous l'effet des procès qui mettent les catégorisations en relation et en mouvement. L'acteur sociétal peut ainsi, en discours, avoir des frontières et des prédictions mouvantes. Cette dialectique entre mouvement et stabilisation est, rappelons-le, constitutive du « paradoxe » des RIS que nous avons exposé plus haut : les sociétés et les individus sont pris dans des RIS qui les transforment, mais leurs discours peuvent ne pas en tenir compte. Alors que les frontières entre cultures évoluent et

³⁴ Nous aurons alors affaire à une définition complète du récit comme type textuel, tel que l'a formalisé Jean-Michel Adam (*Les textes. Types et prototypes*, 1997).

s'estompent, des frontières symboliques se maintiennent. Pour étudier en discours ce paradoxe, ou ce double aspect des RIS, nous avons trouvé une modélisation de la notion de *frontière* chez Antoine Culioli.

3.4 Appui sur une définition discursive de la « frontière »

Culioli 1986 propose une définition véritablement discursive de la *frontière*, dans un texte précisément nommé « La frontière ».

3.4.1 Culioli et la « notion de notion »

Il s'agit d'une formalisation des rapports de nature sémantique qui existent entre un « mot » et une « notion », et qui s'avère utile pour penser non seulement les logiques de catégorisation lexicale, mais aussi et surtout, la fluctuation de ces catégorisations en discours. La frontière permet de définir un en-dehors de la notion, par une limite au-delà de laquelle un énonciateur – qu'il soit individuel ou doxique – estime que telle catégorie n'appartient plus à tel domaine notionnel. Un domaine notionnel se présente comme une *ouverture*, un ensemble virtuel et foisonnant de potentialités sémantiques. L'énonciateur manipule des catégories linguistiques en fonction des domaines notionnels auxquels elles renvoient, et l'inclusion d'une catégorie dans une notion se fera si l'énonciateur considère qu'elle en possède les propriétés. Dans le cas contraire, l'objet pourra être décatégorisé, et placé hors du domaine notionnel, par un processus cognitif et discursif de création – ou de réaffirmation – d'une frontière.

La notion est donc ouverte, les frontières du domaine notionnel ne sont pas fermées. Cependant la notion n'est pas évanescence pour autant : « L'ouvert ainsi considéré est, nécessairement, un ouvert centré », ce qui suppose l'existence de ce que Culioli nomme un *attracteur*, ou un *centre organisateur*, « qui fait que justement, tout s'organise par rapport à un type ». Le type – ressaisi dans la sémantique du prototype formalisée par Kleiber 1990 – est ce qui est le plus représentatif de la notion. « Ce qui fait que selon le cas, vous allez dire : "oui, cela appartient encore au domaine des objets qui ont cette propriété", ou vous allez pouvoir ajouter en construisant un *gradient* : "plus ou moins". » (Culioli 1986, p.87). Au fil du discours, se présentent donc des fluctuations entre intégration des objets à une notion, rejet de ces objets hors de la notion, ou encore, position intermédiaire et graduée, évaluation de la plus ou moins grande appartenance de l'objet à la notion.

L'attracteur joue le rôle de régulateur des catégorisations et des mobilisations de gradients, en ce qu'il peut représenter pour le locuteur le type idéalement représentatif de la notion. Un « type-même », en quelque sorte, par rapport au domaine notionnel, à partir duquel pourront s'envisager des « types-autres », extérieurs au domaine :

« En fait, vous avez toujours un centre qui représente un objet réel ou un *objet typique* qui joue le rôle d'*organisateur*, même si cet objet n'existe pas autrement que comme régulateur. On va donc avoir un centre qui va nous donner un organisateur ("c'est vraiment telle chose"), un attracteur (le "haut degré"), un gradient, et ce qui est intéressant, c'est que l'on peut montrer que l'on va avoir de l'autre côté un extérieur. On va construire une frontière : c'est-à-dire ce qui a la propriété "p" et en même temps la propriété altérée, qui fait que ce n'est plus totalement "p", que cela n'a pas la propriété "p", mais que cela n'est pas totalement extérieur. » (Culioli 1986, p.87-88)

3.4.2 Frontières-seuils et frontières-zones de transformation

Pour illustrer sa théorisation, Culioli prend l'exemple du « jour » : celui-ci peut se concevoir à partir d'une tripartition entre le « diurne-diurne », le « diurne-nocturne » (le soir) et l'extérieur de la notion de jour, à savoir la nuit. « Cette extériorité au champ, qui est la marque de la production d'un Autre, passe par la négation (...). L'altérité ou le domaine de l'Autre se construit par négation des attributs du type (inversion). La négation construit un "complémentaire", qui a les propriétés d'un fermé, c'est la production d'un "extérieur strict" », qui s'analyse en *dialectique du Même et de l'Autre* : les « types Même » et « types Autre » constituent « deux domaines typés individualisés, qui sont en relation dialectique du Même et de l'Autre. En discours, la négation d'un énoncé assertif, productrice d'altérité, s'analyse en terme de dialogisme. Les marqueurs négatifs sont des inscriptions d'une opposition à un discours premier ou imputé à un énonciateur premier (existant ou fictif). » (Dufour 2007, p.357).

Cependant, malgré l'intérêt que présente cette dialectisation, il nous semble que l'originalité de la modélisation de Culioli, c'est qu'au lieu d'envisager une séparation binaire entre jour et nuit, sans rien entre les deux, elle donne à penser l'intermédiaire, ce qui n'est plus tout à fait du jour mais qui est encore du jour quand même. Autrement dit : un entre-deux ; une « zone frontière », qui n'est pas une ligne de démarcation mais un espace intermédiaire entre deux centres organisateurs. Même si la frontière permet de penser « la construction de l'altérité », il nous semble que la notion d'entre-deux, comme espace de sens dynamisé par du relationnel, peut avoir son intérêt dans l'analyse des discours comme dans celle des enseignements culturels.

Pour poursuivre l'illustration de Culioli, « on a donc : le jour et la nuit, mais le jour se sépare en jour-jour et en jour-nuit » (Culioli 1986, p.89). Et de la même façon, l'aube pourrait

être considérée comme ce qui n'est plus tout à fait la nuit, mais qui l'est encore un peu. « On s'aperçoit que quand on prend le complémentaire, dans le cas présent le complémentaire de jour, on obtient nuit. On construit en fait, le fermé, c'est-à-dire l'ouvert + la frontière, et cela donne le *jour-jour* + le *jour-nuit* ; on construit alors le complémentaire qui est la nuit. » On peut alors avoir « le jour-jour d'un côté et la nuit-nuit de l'autre, et quelque chose qui serait intermédiaire : le crépuscule qui va être entre les deux. » (*ibid.*, p.90). Ce qui amène Culioli à proposer une double acception de la frontière : une frontière-seuil, et une frontière-zone d'altération, de transformation. La frontière se définit donc dans une dialectique entre démarcation et espace de mixité et d'hybridation.

« On a en fait, un organisateur-attracteur qui nous donne un haut degré et qui va nous permettre, éventuellement de construire une valeur par excellence, et par rapport à cela, on va construire un extérieur et une frontière, que cette frontière soit un seuil, ou qu'elle soit une zone d'altération, de transformation. » (*ibid.*, p.89-90)

La frontière comme création d'un extérieur sémantique ou au contraire comme prise en compte d'un espace, d'une possibilité d'altération (au sens de changement, et de devenir *autre*) nous intéresse au premier chef. La « zone de transformation » (qui peut avoir de multiples formes selon nous) serait l'instrument qui permettrait de mettre en mots l'entre-deux de l'interculturalité, ce qui n'est ni pleinement dans un domaine ni dans un autre, mais qui a à voir avec les deux. Ceci pourrait donc constituer le point nodal de notre analyse discursive, la recherche d'entre-deux sémantiques marquant des « zones de transformation », entre deux acteurs sociétaux, entre deux « cultures ». La frontière est le produit de la construction d'une altérité, mais cette altérité peut être plus ou moins *autre*. Du point de vue du type, les zones de transformation sont des espaces intermédiaires, qui indiquent un passage vers l'intérieur ou vers l'extérieur de la notion. La transition vers le domaine du type est un « passage progressif, gradué, dans un état », ou « processus intrinsèque inchoatif » (Fuchs 1991, p.58).

Plutôt que de n'envisager que les « mises en frontières » à partir des catégorisations linguistiques et d'en faire des frontières conceptuelles étanches, nous choisissons de déplacer notre point de vue vers tout ce qui, en discours, peut induire ou représenter – de façon plus ou moins explicite – une zone de transformation, d'altération d'un objet catégorisé. Labrue remarquait justement que

« la frontière devient plus difficile à situer, à concrétiser quand sa définition se double d'une dimension culturelle et sociale car le contact entre les deux espaces est flou et mouvant. Cela suppose un gradient, c'est-à-dire une interpénétration du fonctionnement et des caractéristiques de chaque espace dans l'autre. C'est au final une zone d'échanges, une zone d'interface. Il devient facile de comprendre qu'une frontière ne se résume pas à une limite car celle-ci a un effet sur l'organisation des espaces contigus : c'est l'effet frontière. » (Labrue 2008, p.20)

Cet « effet frontière », nous proposons par conséquent de lui donner une dimension véritablement discursive, par la prise en compte des « zones de transformation » sémantique entre « type-même » et « type-autre ». Le seuil est une frontière fermée, qui ne permet pas d'interculturalisation, pas d'entre-deux, pas de changement d'un « type-même » vers un « type-autre ». au contraire, la frontière-zone de transformation permet des passages et des changements possibles issus de la rencontre, des « altérisations ». La notion de frontière nous servira ainsi à évaluer des degrés d'interculturalisation, dont nous tâcherons de rattacher la mobilisation à des stratégies discursives spécifiques. Qu'est-ce qui fait que dans tel contexte, et dans ce genre de discours particulier, telle frontière se présente comme un seuil, et telle autre comme une zone poreuse et ouverte aux évolutions ?

Nous allons à présent opérationnaliser cet « effet frontière » par rapport à notre objet de recherche, et définir ce que nous entendrons par « acteur sociétal » et par « processus de mise en relation », à savoir les deux premiers éléments définitoires de notre démarche. Le troisième élément, le résultat en termes d'interculturalisation des acteurs (les effets de transformation de la relation sur eux), sera observable dans chaque cas à travers les différentes modalités d'aspectualisation de ces acteurs : leur(s) dénomination(s), leur(s) caractérisation(s), voire les aspects contenus dans les processus verbaux. Pour Siblot, le point de vue sur un référent est « inscrit dans la caractérisation ou la qualification » (Siblot 2007, p.38).

4 Les acteurs sociétaux

4.1 Les participants de la relation intersociétale : le Même, l'Autre et les Autres

Nous nommerons « acteurs sociétaux » les participants de la relation, les représentants d'entités sociétales qui sont mises en contact par un processus relationnel.

La relation est « inter-sociétale » si et seulement si elle fait se rencontrer des acteurs qui sont hétérogènes l'un à l'autre, autrement dit qui sont diversement marqués en discours d'un point de vue identitaire. Le terme « identitaire » est donc à entendre ici non comme « identité ontologique », mais comme marquage discursif ou catégorisation, comme « mise en frontières » des identités. Nous nous intéresserons donc aux modes de catégorisation des participants à la RIS, ce qui donnera une représentation de la frontière qui les sépare. Ces

participants ne seront pas seulement le Même et l'Autre de la langue cible (français, francophone), ils pourront aussi être des Autres extérieurs à la relation d'enseignement et d'apprentissage, et que le manuel met en discours.

Même si la didactique interculturelle s'est prioritairement intéressée aux représentations du Même et de l'Autre de la langue cible, notre propos est ici d'ouvrir le spectre de recherche à l'ensemble des relations représentées, que celles-ci concernent le Même, l'Autre français/ francophone, ou d'Autres. Notre recherche ne sera donc pas centrée sur la mise en discours de l'Autre vis-à-vis du Même, mais sur la mise en discours de tous – au sein de l'énonciation du Même. C'est ainsi la culture discursive et éducative du Même en matière de diversité sociétale que notre recherche tentera d'approcher. Car ce faisant nous ne négligerons pas les caractéristiques propres à l'énonciation du manuel de langue, à savoir l'inféodation du discours didactique à une énonciation nationale. Nous tenterons d'en dégager tous les effets de sens pertinents. Notre priorité est d'étudier la mise en mots de toute relation intersociétale dans le manuel, car nous faisons l'hypothèse que les représentations qui s'en dégageront, parmi la grande diversité des acteurs mentionnés, sera révélatrice de la façon dont les manuels de langue, et/ou les manuels d'un pays particulier, envisagent l'échange entre groupes humains différents. C'est le « propos anthropologique » du manuel qui nous intéressera, propos qui sera forcément révélateur de positionnements énonciatifs à rapporter à la prise de parole, scripturale et didactique, du Même.

Il n'en restera pas moins que la structure énonciative du manuel de FLE/S telle que définie par des didacticiens comme Zarate 1995 et Auger 2007 (comme discours d'un Même adressé à des Mêmes à propos d'un Autre français) sera importante à prendre en compte. Nous tâcherons de mettre en regard les relations Même/Autre français et les relations Même/Autre non français, ainsi que les relations entre des Autres, français ou non. Les acteurs sociétaux étudiés seront donc considérés en fonction des catégories suivantes : Même, Autre français, Autre(s) extérieurs à la relation d'enseignement/ apprentissage.

4.2 Structures relationnelles entre les acteurs

Si nous résumions les structures relationnelles auxquelles nous pourrions avoir affaire, nous aurions :

des relations entre le Même et l'Autre français ;

des relations entre le Même et l'Autre non français ;

des relations entre l'Autre français et l'Autre non français ;

des relations entre deux Autres non français.

Par cette multifocalité, nous espérons approcher la nature et le sens des discours qui touchent l'ensemble des RIS auxquelles le manuel fait référence.

Cependant, cette approche ne saurait en rester à l'appréhension de désignants nationaux, comme la liste ci-dessus incite à le penser. Certes, comme Auger 2007 l'avait remarqué et comme notre corpus le confirmera encore, les désignants identitaires nationaux sont majoritaires dans les manuels de langue. Mais ils sont loin d'être les seuls, et une analyse soucieuse des représentations de l'hétérogénéité sociétale ne saurait évincer les autres désignations de son champ. Et rappelons que la didactique de la pluralité culturelle est particulièrement attentive à la question des minorités ethno-culturelles présentes à l'intérieur des nations, et parfois issues de la migration.

Ces désignations non nationales seront de deux natures, par rapport à la mise en frontières de type national :

- des désignations intra-nationales, autrement dit référant à des groupes à l'intérieur des États-nations : « minorités » ethno-culturelles, qui peuvent recouper des groupements sociaux, de nature religieuse par exemple, et/ou des communautés linguistiques ;
- des désignations supra- ou transnationales, référant à des groupements de pays (des « régions », au sens géopolitique du terme), ou bien à des groupes diasporiques, qui forment des minorités à l'intérieur des nations mais qui peuvent se placer dans des connectivités internationales. Certes l'appellation de « société » semble plus malaisée pour ces genres de groupements que pour ceux des nations. Nous nous rangeons cependant à la terminologie anthropologique qui considère des « relations intersociétales », et des « chaînes de sociétés » (Amselle 1990/2009) parmi lesquelles les catégorisations linguistiques opèrent des découpages et des discontinuités.
- des désignations de sociétés du passé, pour lesquelles la référence au national n'est pas pertinente. Par exemple : les Phéniciens.

Ces désignants nous permettront d'un côté de voir si des hétérogénéités sont représentées à l'intérieur des entités nationales, si des échanges sont envisagés à niveau transnational, par-dessus les frontières des nations, et s'ils mettent en jeu des sociétés du passé, dans le cadre de RIS antérieures à la constitution des États-nations.

Le spectre des types de relations s'élargit donc encore, par la prise en compte de relations :

- entre nations ;
- entre une nation et un groupe intra-national sachant que celui-ci peut exister dans son sein ou lui être étranger, ou bien se répartir entre plusieurs nations (diaspora) ;
- entre une nation et une entité transnationale ;
- entre deux entités transnationales ;
- entre deux groupes intra-nationaux, appartenant à la même nation ou à des nations différentes ;
- entre une entité transnationale et un groupe intranational ;
- entre deux sociétés du passé.

Ajoutons qu'une telle ouverture est nécessaire pour les raisons suivantes :

- les types de catégorisations relevant de mises en frontières discursives sont hétérogènes dans les manuels, ce qui fait qu'il est parfois difficile d'identifier ce qui relève du Même ou de l'Autre (c'est surtout vrai pour le Même, dont l'image est volontiers fuyante et multiface) ;
- les manuels de FLS représentent très peu l'Autre français (Verdelhan-Bourgade 2006), préférant se concentrer sur le Même tout en optant pour une ouverture « large » sur le monde, en parlant d'un grand nombre de pays et de sociétés.

4.3 Désignants identitaires : la catégorisation linguistique des acteurs

Nous étudierons les fonctionnements morphosémantiques des différents types de désignants, avec leurs effets de sens en discours. Ces désignants pourront être :

- des marqueurs ethniques (ethnonymes, adjectifs) ;
- des marqueurs spatiaux (toponymes) ;
- des marqueurs anthroponymiques (noms de personnes, le personnage ayant, dans le manuel de langue, un statut de représentant de sa communauté selon Auger 2007) ;
- des marqueurs « altéritaires » relatifs à l'énonciateur (possessifs comme « notre »/ « nos », lexèmes comme « étranger », « différent », etc.) ;

- des marqueurs diversitaires (prédication par des adjectifs comme « multiculturel », « multicolore »...);
- des noms génériques comme « peuple » ou « culture ».

Par ailleurs, l'aspect collectif ou individuel des désignations sera pris en compte, ainsi que leur caractère humain ou non humain. Cela nous permettra de voir dans quelle mesure les processus interculturels sont considérés comme le fait d'acteurs humains (représentation plus ou moins humanisée du processus). Pour Bertrand et Planas, la notion de frontière « constitue un outil performant susceptible de lier étroitement ensemble l'individuel et le collectif car elle envisage l'individu dans ses actions sans se priver d'en avoir une approche dynamique. » (Bertrand et Planas 2011, p.17). Les modes de catégorisation des acteurs seront donc déterminants, pour voir si les manuels se situent plutôt dans une approche macro-sociétale ou s'il considèrent plutôt des actions individuelles. Pour Dufour, c'est « du point de vue du locuteur que sont définis les degrés d' "humanité" du référent » (Dufour 2007, p.336). Lazard précise que « ce qui importe, c'est d'ailleurs moins le caractère intrinsèque de l'entité considérée que de savoir si le locuteur la considère ou non comme une *personne*. » (Lazard 1994, p. 192).

Par désignation identitaire³⁵, nous entendons donc des types de catégorisation linguistique variés. Nous nous efforcerons de rester sur les catégorisations effectives des manuels, sur leurs propres modes d'appréhension de la référence sociétale, leurs propres mises en frontières, signifiantes en elles-mêmes. Car il est évident que ces modes singuliers de catégorisation font partie de la production de sens du manuel. Il nous importera donc de voir comment le discours des manuels opère ses propres catégorisations et les fait évoluer, à travers des parcours de sens parfois complexes et qui répondent à des contraintes pesant sur l'énonciation. Cette approche nous permettra d'aborder en même temps des fluctuations dans les mises en frontières du Même, de l'Autre et des Autres.

4.3.1 Catégoriser : organiser l'expérience

Notre étude des acteurs de RIS se fondera donc sur les procédés de catégorisation des manuels, en tant que ceux-ci présentent un marquage identitaire. Nous allons rappeler quelques éléments à propos de la catégorisation linguistique, et de sa dimension identitaire.

35 Auger 2001 emploie le terme de « désignant identitaire », que nous reprendrons à notre compte.

Pour Kleiber, la catégorisation est une « opération mentale, qui consiste à ranger ensemble des "choses" différentes » et qui « se retrouve dans toutes nos activités de pensée, de perception de parole, dans nos actions aussi (...). Chaque fois que nous percevons une chose comme une espèce de chose, nous sommes en train de catégoriser. Lorsque nous voulons effectuer une action, *chanter* par exemple, il s'agit d'une catégorie d'action qui se trouve activée. Ainsi, catégorisation et catégories sont les éléments fondamentaux, la plupart du temps inconscients, de notre organisation de l'expérience » (Kleiber 1990, p.12-13). Catégoriser nous sert à ordonner, classer le réel, qui sans cela nous apparaîtrait dans une hétérogénéité et une nouveauté perpétuelles, que nous ne saurions interpréter. Dufour n'exprime pas autre chose lorsqu'elle écrit que « catégoriser est un acte de mise en ordre du monde qui consiste en plusieurs activités complémentaires : une activité de découpage du réel, en fonction des perceptions mais aussi des savoirs culturels ; une activité de rangement d'entités groupées autour de propriétés communes (identifiables en terme de traits et /ou de formes) ; une activité de nomination en attribuant un nom aux membres de la catégorie repérée dans le réel. » (Dufour 2007, p.342).

Découpage, rangement et nomination, donc, sont des opérations cognitives simultanément à l'œuvre dans l'activité catégorisante des locuteurs : « Chaque nouvel acte de nomination reconduit l'association du nom et des propriétés ; elle a par conséquent une fonction ontologique » (*ibid.*) : « l'utilisation d'une catégorisation quelle qu'elle soit contribue à donner de la réalité à ses critères » (Achard 1989, cité par Dufour 2007, p.342), tandis que les entités référentielles, elles, existent indépendamment du langage. Il y a « établissement entre la catégorisation référentielle et sa dénomination d'un lieu conventionnel, stable, inscrit dans le code linguistique » (Siblot 2001, p.270).

Catégorisation et « mot » se recourent la plupart du temps. Une telle équivalence

« se trouve légitimée, pour une grande part du moins, par le fait que les unités lexicales (verbes, adjectifs, etc.) comme substantifs) sont des dénominations ou *names* (...) et qu'à ce titre elles ont pour vocation première une fonction de désignation, de représentation. La relation de dénomination s'inscrit dans le processus qui met en rapport les signes avec les choses et se place du côté des relations référentielles : *référer à, renvoyer à, désigner, représenter, dénoter*, etc., qui répondent toutes au schéma X (*signe*) $\rightarrow x$ (*chose*). » (Kleiber 1990, p.16-17).

4.3.2 Des mises en frontières identitaires

Les catégorisations qui nous intéressent, à savoir les mises en frontières³⁶ identitaires des acteurs sociétaux par le discours du Même, ont fait l'objet de recherches particulières en

36 Nous empruntons cette appellation aux travaux de sociolinguistique de Cécile Canut (2008), *Le spectre identitaire. Langue et pouvoir au Mali*.

linguistique, notamment dans une perspective de linguistique de l'énonciation. « L'acte de nomination relève d'une *deixis* verbale, au sens strict de *désignation* d'un objet. » (Siblot 2007, p.33). Nous nous arrêterons un instant sur le concept de « nomination identitaire » proposé par Siblot 1999.

Ce concept part du constat de l'emprise de la dialectique du Même et de l'Autre dans les désignations de soi et des autres. Dans « La subjectivité dans le langage », Benveniste a montré le jeu de cette dialectique dans la constitution linguistique des sujets. Une construction réciproque, dialectique, qui repose sur le présupposé que « la conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. » (Benveniste 1966, p.260). Pour Siblot, cette « réalité dialectique » du langage se retrouve dans le champ de la nomination. « Ce sont les manifestations de cette dialectique dans la nomination dont on cherche à identifier certaines propriétés en partant de la définition suivante : on appellera *nomination identitaire*, pour une instance d'énonciation individuelle ou collective, le fait de désigner autrui ou de se désigner soi-même par une catégorisation nominale. » (Siblot 1999, p.32). Les ethnonymes, par exemple, « sont porteurs d'une signifiante dont on sait, de toujours, qu'elle n'est pas neutre » (*ibid.* p.37) :

« les noms de peuples, loin d'être des étiquettes "objectives", sont porteurs de valeurs qui reflètent les relations entretenues par les locuteurs avec l'autre au fil de l'histoire. La nomination identitaire souscrit bien à la règle générale de la nomination qui lie praxis linguistique et praxis sociale, et les ethnonymes sont l'expression des rapports entretenus avec celui qu'on nomme. » (*ibid.*, p.38)

En d'autres termes, « l'appellatif catégorise des savoirs acquis d'expérience sur le monde, et prend en charge, au fil du temps et des discours, des sens que les praxis linguistiques lui assignent. » (*ibid.*, p.32). Loin de n'être que des étiquettes liées de façon univoque à leur référent, « les noms par lesquels le "je" désigne les "autres", et se désigne lui-même, sont rarement ceux dont use le "tu" pour les désignations réciproques. Et quand les désignations sont les mêmes, leurs valeurs sont différentes, parfois contraires. » (*ibid.*) De même, la multiplicité des modes de désignation possibles « montre la diversité des relations possibles à l'égard d'autrui, la multiplicité des visions et des points de vue possibles pour nommer les groupes humains. » (*ibid.*, p.35-36). Car nommer véhicule bien un, ou des points de vue :

« Aussi les mots expriment-ils des *visions*, lesquelles comportent de façon obligée des *points de vue*. Ils ne disent que ce qu'ils peuvent dire : non pas l'objet "en soi", mais notre rapport à lui. De sorte que nommer c'est nécessairement prendre position à l'égard de ce que nous désignons. Et lorsque nous catégorisons, nous exprimons une relation à l'égard de l'être désigné : de façon indirecte mais inéluctable, par et dans cet acte de nomination nous nous catégorisons nous-même en retour. Il y a là une dialectique irréductible qu'on peut pointer dans le détournement d'une formule : "Dis-moi comment tu nommes, je te dirai qui tu es". » (*ibid.*, p.33)

Mais malgré la variété des points de vue qui peuvent être adoptés sur l'Autre, l'acte de nomination s'inscrit toujours dans le cadre d'une énonciation spécifique qui en limite les possibilités : « Cette sélection ne s'effectue pas de façon abstraite, dans l'immensité de l'éventail théorique des possibilités logiques, mais au sein d'un choix que restreignent le cadre de la communication, les pertinences thématiques, le cotexte, l'interaction... » (*ibid.*, p.36). Que restreint, en un mot, le genre discursif considéré. Ainsi, les désignations que nous observerons participeront de la définition du genre *manuel de LE/S*.

Nous nous appuyerons aussi sur le fait que « c'est en relation avec d'autres termes de l'énoncé que le mot reçoit une signification qui en désambiguïse la polysémie » (Branca-Rosoff 2007, p.15), d'autres termes qui peuvent se trouver dans l'environnement linguistique de l'occurrence, son cotexte. L'étude des réseaux sémantiques, présents dans les manuels sous la forme d'isotopies, nous permettra de caractériser la production de sens à propos des occurrences, les « réglages de sens » (Détrie, Siblot et Vérine 2001).

Mais la spécificité de notre démarche consistera en l'attention particulière que nous accorderons aux effets de sens induits par la représentation de la frontière, au sens culiolien, frontière-seuil ou frontière-zone de transformation. Bien entendu, ce sera la frontière-transformation qui nous intéressera le plus, car elle n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet d'une recherche dans les manuels de langue. Celle de frontière-seuil aura en revanche donné lieu à d'importants travaux, comme ceux d'Auger 2007. La production de sens à propos des acteurs sociétaux sera donc étudiée dans la perspective des effets qu'aura sur eux la RIS ; nous reprenons à notre compte les thèses de la production et du réglage du sens, mais avec une attention particulière à la zone de transformation qui peut exister entre deux acteurs sociétaux catégorisés.

5 Le processus relationnel intersociétal

Le développement que nous venons de consacrer à la catégorisation identitaire a cerné l'idée que les mots expriment « des visions, lesquelles comportent de façon obligée un point de vue. Ils ne disent que ce qu'ils peuvent dire : non pas l'objet "en soi", mais notre rapport à lui. De sorte que nommer c'est nécessairement prendre position à l'égard de ce que nous désignons » (Siblot 1997, p.41). Cette problématique de la représentation du réel par le discours est également valable pour la mise en mots de la relation, puisqu'il s'agit d'une

représentation de relation. L'ensemble de l'énoncé phrastique est organisé autour du procès, qui est représenté par le nœud verbal. La phrase « exprime tout un petit drame qui comporte obligatoirement un procès, et le plus souvent des acteurs et des circonstances. » (Tesnière 1965, p. 102).

Benveniste repère dans les énoncés canoniques une double fonction verbale. Le verbe assure une « fonction cohésive, qui est d'organiser en une structure complète les éléments de l'énoncé », et une « fonction assertive, consistant à doter l'énoncé d'un prédicat de réalité » (Benveniste 1966, p.154). « Une assertion finie, de fait même qu'elle est assertion, implique référence de l'énoncé à un ordre différent, qui est l'ordre de la réalité. À la relation grammaticale qui unit les membres de l'énoncé s'ajoute implicitement un "cela est !" qui relie l'agencement linguistique au système de la réalité. Le contenu de l'énoncé est donné comme conforme à l'ordre des choses. » (*ibid.*, p.154). Le processus contribue à l'établissement d'une prédication de vérité, dont la particularité est de mettre en mots « la perception et la conceptualisation des changements », avec « leur arrière-plan causal » et les « intentions propres à les mettre en œuvre » (François et Denhière 1990, p.5).

5.1 La représentation d'actions

Pour Charaudeau, l'action est avant tout « représentation d'action » : « les processus qui se trouvent sous la responsabilité d'au moins un être humain sont traditionnellement appelés *actions*. (...) Le langage ne fait que "représenter" (ou "décrire") des actions et c'est ce système de représentation, et non l'action elle-même, qu'étudient les sciences du langage. (...) La notion d'action sera donc définie comme : *la représentation langagière d'un faire, à l'origine duquel se trouve au moins un être humain, lequel en est l'ordonnateur (...)* » (Charaudeau 1992, p.378). Les processus à l'origine des actions modifient un état des choses : « Les processus constituent une classe conceptuelle qui *décrit ce qui survient dans l'univers, ce qui se produit dans le temps et qui modifie un état des choses*. Évidemment, la perception de ce qui survient dépend de ce qui est construit par l'expérience humaine. » (*ibid.*, p.29).

Pour Baudet, « les actions impliquent des changements dans le monde : elles établissent ces changements ou les empêchent. Elles sont une façon particulière de modifier l'état des affaires (...) » (Baudet 1990, p.58). Le domaine spécifique de l'action est toutefois généralement réservé aux cas où un agent humain, pourvu d'une intentionnalité, intervient. Dans le cas contraire, l'on aurait plutôt des événements ou des processus.

L'action ou le processus se représentent le plus souvent par des verbes, ou par des types de mots contenant un aspect processuel, comme les nominalisations (nous y reviendrons). Les processus mettent en relation des actants (des acteurs de RIS dans la perspective qui est la nôtre), c'est pourquoi nous opterons pour une analyse actantielle fondée sur l'examen de la sémantique des types de procès. Cette dernière nous permettra de cerner la nature de la relation qui unit les acteurs. Une telle analyse aura également pour bénéfice d'étudier la distribution des rôles des actants selon les types de procès verbaux qui leur sont associés. Tel type de processus pourra par exemple placer tel type d'actant en position de patient, tandis que tel autre le placera en position plus active. Nous verrons ainsi dans quelle mesure les acteurs prennent part au processus interculturant prédiqué.

5.2 La sémantique des types de procès

5.2.1 Des types de prédications plutôt que des types des verbes

Pour Fuchs, « au départ, le terme "type de procès" renvoie à l'idée de caractéristiques temporelles internes au lexème verbal ». Les types de procès sont ainsi conçus « comme relevant d'un plan lexical-notionnel », et « comme caractérisables au niveau des unités lexicales verbales. » (Fuchs, 1991, p.9). Mais cela est insuffisant dans la mesure où il n'est pas possible de classer les verbes selon leurs types de procès.

« En premier lieu il apparaît que les types de procès dépendent non seulement des caractéristiques notionnelles des unités lexicales, mais aussi de la construction du verbe, en particulier de la présence ou absence d'un objet ou d'un circonstant, du déterminant de ce constituant, de la nature du GN sujet, etc. (...) De proche en proche, c'est toute la construction syntaxique de la phrase (sans parler d'éventuels indices interphrastiques) qui est en vue de concourir à la caractérisation des types de procès. » (*ibid.*, p.10)

Notre étude ne reposera donc pas sur des classifications strictes des types de verbes, mais tâchera de prendre en compte leurs aspects (reliés à ceux exprimés par les autres éléments du cotexte), en particulier ceux qui ont trait à la temporalité, complexe elle aussi : « les caractéristiques temporelles se révèlent entretenir des relations d'interdépendance avec des caractéristiques autres, en particulier des caractéristiques modales et actanciennes (cf. la question de l'agentivité du sujet dans l'opposition entre staticité et dynamicité et des caractéristiques de détermination (...)). » (*ibid.*).

La reconnaissance de cette solidarité entre les diverses catégories grammaticales pousse à ne plus travailler seulement au niveau des typologies de verbes, mais plutôt à celui des « typologies de prédications, et à considérer que ces typologies reflètent des

caractéristiques non purement temporelles, mais hybrides. » (*ibid.*). Ceci conduira à envisager des caractéristiques temporelles-aspectuelles, ainsi que des caractéristiques modales et actanciennes (comme l'agentivité et la causativité), traits qui doivent être appréhendés dans une logique combinatoire.

François et Denhière (1990, p.60) posent trois axes essentiels pour l'étude des types de procès :

- le rôle de l'élément verbal : « un verbe (ou équivalent fonctionnel d'un verbe) constitue dans un environnement actanciel minimal une prédication élémentaire, laquelle est le corrélatif linguistique d'une conceptualisation de procès » ;
- la classification sémantique des prédications « met en œuvre des classificateurs conceptuels minimaux tels que la dynamité, le changement, l'agentivité ou la causativité » ;
- enfin, ces classificateurs ressortissent à deux sous-groupes de propriétés, « les propriétés de la constitution temporelle du procès et les propriétés de sa constitution participative (c'est-à-dire les cadres de rôles actancielles bien formés) ».

5.2.2 *Processus et rôles actantiels*

François 1990 établit une classification qui servira de base à notre démarche d'analyse actantielle. Cette classification distingue prédication d'état et prédication d'action. Dans une prédication d'état, un objet est placé dans une situation stable. À l'opposé de l'état se trouve le processus, qui peut être une action exercée par un agent, ce qui implique des transformations des états ou propriétés des actants :

« Un système transformationnel représente des événements complexes définis comme des séquences de transformations des situations statives. (...) dans un intervalle de temps $t : i, j$, il se caractérise par des modifications du "cours naturel des choses", c'est-à-dire des modifications de la "tendance naturelle" des états successifs du système, soit à subsister – conservation d'état –, soit à changer – changement d'état (...). » (*ibid.*)

Dans ce cas la zone de transformation est saisie dans le dynamisme d'un procès. Il faut également identifier des cas intermédiaires, où un objet est dans une situation dynamique (éventuellement, mais pas obligatoirement, de changement) ce qui équivaut à une prédication de processus, cette situation dynamique pouvant être le fait de l'intervention d'un agent. Cette distinction entre prédication d'état et prédication d'action nous permettra de classer nos occurrences entre RIS processuelle-dynamique, et RIS résultative-statique, entre diversité dynamique et diversité statique.

À cela s'ajoutent des rôles actantiels, celui de l'agent qui réalise l'action, celui d'expérienceur qui vit l'expérience du procès, et celui du bénéficiaire, au bénéfice de qui se réalise le procès. François ajoute le locatif, ou lieu visé par le procès. Ces rôles dessinent des types de prédication. Nous parlerons ainsi de :

- prédication basique, lorsque ni expérienceur, ni bénéficiaire, ni localisateur ne participent au procès ;
- prédication expérientielle, lorsqu'un expérienceur participe au procès ;
- prédication bénéfactive, lorsqu'un bénéficiaire participe au procès ;
- prédication locative lorsqu'un localisateur participe au procès.

François résume ainsi sa démarche de « classification aspectuelle et/ou actancielle de la sémantique du verbe (ou de la prédication) » :

« Les verbes d'état (ou de processus) basique requièrent l'accompagnement d'un patient, les verbes d'état (ou de processus) expérientiel requièrent en outre l'accompagnement d'un « expérienceur » (animé qui ressent une sensation, éprouve un sentiment ou dispose d'un savoir ou d'une croyance), les verbes d'état (ou de processus) bénéfactif d'un bénéficiaire et les verbes d'état (ou de processus) locatif d'un localisateur. Les verbes d'action basique requièrent l'accompagnement d'un agent, ceux d'action expérientielle, bénéfactive ou locative requièrent au surplus l'accompagnement du rôle spécifique à ces classes. » (François 1990, p.15)

L'on peut remarquer l'absence de la catégorie du patient dans cette typologie. En réalité, cette place actantielle se trouve contenue dans celles d'expérienceur, de bénéfactif et de locatif. Nous la réintégrerons toutefois à nos propres analyses, car dans certains cas, les configurations passives (avec ou sans agent) de notre corpus correspondent à des stratégies discursives déterminées.

5.2.3 Les classificateurs de constitution temporelle

Enfin, des classificateurs élémentaires de constitution temporelle (classificateurs « aspectuels ») et/ou de constitution participative (classificateurs « actanciels ») viennent étoffer la représentation du procès. Nous n'en retiendrons que quatre.

Deux types d'aspectualisation temporelle :

- {+ dynamique} : le procès est conçu comme se déroulant dans le temps. Exemple : « La maison est en train de s'écrouler » ;
- {+ changement} : le procès est conçu comme une modification de l'état des choses, à savoir « la transition durant T entre l'assignation à Début-T d'une propriété (...) à une

entité (éventuellement entre plusieurs entités) et l'assignation à Fin-T d'une propriété soit opposée soit distincte sur une échelle, à la même entité (éventuellement entre les mêmes entités). » (*ibid.*, p.19)

Deux types de participation au processus :

- {+ agentif} : le procès est conçu comme contrôlé par un animé ;
- {+ causatif} : le procès est conçu par le locuteur comme non autonome, c'est-à-dire comme résultant d'un événement autonome ou d'une action. Avec le trait {- causatif} au contraire, le procès est conçu par le locuteur comme autonome, c'est-à-dire comme représentable en dehors de son environnement causal.

Charaudeau établit une distinction analogue lorsqu'il établit que seul un animé humain peut être un agent. Lorsqu'un humain contrôle le processus, l'on parle de « configuration active » (Charaudeau 1992, p.405). Lorsqu'un élément non humain est en position d'agent, il s'agit d'un auxiliaire. Ce type particulier de configuration actantielle est nommé « configuration par ellipse » : « Du fait qu'elle se développe à partir de l'auxiliaire, en faisant l'ellipse de l'agent, cette configuration correspond à un ordre de description des événements qu'on peut appeler *instrumental* ou *causal*. Les actions ne semblent pas être contrôlées par un agent humain³⁷. » (*ibid.*, p.409).

Ainsi, les traits {+ changement} et {+ agentif} caractériseraient les prédications d'action, tandis que le trait {+/- causatif} permettrait d'envisager des processus où une causalité non humaine intervient ou non³⁸.

5.3 Types de procès et types de relations intersociétales

Tous ces éléments d'analyse nous ouvrent la voie vers l'identification des différents types de RIS que nous avons listés. Les procès dénotant des RIS pourront être classés selon qu'ils induisent :

- des déplacements (ou migrations) de personnes (prédication de processus ou d'action locatifs) ;

37 L'auteur donne l'exemple suivant : « La drogue fait des ravages ».

38 Ici, nous simplifions un peu la modélisation de François 1990, qui établit des distinctions et des nuances supplémentaires. La classification de Charaudeau 1992, plus maniable, nous sera parfois utile pour exposer certains aspects.

- des changements de caractéristiques chez un acteur ou chez les deux, selon que l'interculturalisation est réciproque ou non (prédications d'état et de changement) ;
- des transferts d'objets matériels ou symboliques (prédications de processus locatifs, avec bénéficiaire) :
- avec agentivité humaine (emprunts/ prêts entre un destinataire et un bénéficiaire) ;
- sans agentivité humaine (simple diffusion) ;
- des actions de transformation (réinterprétation) visant un objet emprunté (action + changement) ;
- des actions ou des processus de mélange (syncrétisme) de deux traits culturels (action + changement + réciprocité) ;
- des actions ou des processus de catégorisation identitaire (action + changement + bénéficiaire) ;
- des actions d'opposition et d'affrontement³⁹ (résistance culturelle, conflits).

Dans tous les cas, il nous faudra mettre en relation le processus observé avec la désignation des acteurs. Nous serons particulièrement attentive à leur statut dans la structure relationnelle [Même-Autre de la langue cible-Autres], afin de voir comment le discours du manuel organise l'identité et l'altérité dans la représentation des RIS. Nous relierons aussi les processus au caractère individuel ou collectif des acteurs, pour voir si la RIS unit plutôt des personnes ou des groupes, et à leur caractère humain ou non humain, pour évaluer le degré d'intervention humaine (ou à l'inverse de simple causativité) que les manuels prêtent aux processus de RIS.

L'analyse actantielle, avec les types de procès, nous permettra d'étudier la nature des RIS, et leur éventuelle dimension interculturelle. Elle centrera notre attention sur la relation prédicative unissant les acteurs et les procès, et sur les rôles et places de ces acteurs dans les types de procès. Ceci ne signifiera pas que nous « atomiserons » les textes au profit d'énoncés que nous isolerons du reste. Les éléments du cotexte seront convoqués dans l'interprétation, en fonction des récurrences observées. Les effets de sens dégagés seront rattachés aux questionnements que nous avons listés au début de ce chapitre, ce qui reliera encore nos analyses à notre problématique de recherche.

³⁹ L'étude de ces procès mobilisera une classification plus fine, inspirée en partie de Charaudeau 1992, que nous exposerons dans l'étude du corpus.

6 Mobilisation de la notion de représentation discursive

Pour terminer l'exposé de notre méthodologie d'analyse de la mise en mots de la RIS, nous dirons quelques mots de la notion de *représentation*. Celle-ci sera mobilisée dans notre propos, dans une optique interprétative. Autrement dit, nous n'opposerons pas *représentation* et *mise en discours*, car tout effet de sens véhiculé par les discours pourra être de l'ordre de la représentation. La représentation sera par conséquent avant tout *discursive*, au sens où son identification résultera de procédés linguistiques explicités. Cependant, le lien entre langage et représentation n'est pas aisé à établir. Les auteurs de *Termes et concepts pour l'analyse du discours* signalent en effet qu'en linguistique, « cette approche pose plus de problèmes qu'elle n'en résout » :

« La représentation est-elle un reflet mental du monde ? Ou bien, est-elle l'activité qui fait émerger des formes langagières, et au-delà, des discours ? Autant de questions qui manifestent que la notion de représentation est, dans le cadre d'une approche proprement linguistique, à la fois centrale et nécessairement en décalage par rapport au matériau linguistique sur lequel le linguiste travaille. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.299).

Nous rappellerons quelques axes définitoires de la représentation dans le champ des sciences du langage et des sciences humaines auxquelles celles-ci font appel, et renvoyons pour plus de détails aux ouvrages de fond des psychologues sur ce sujet⁴⁰.

6.1.1 La représentation : une approche cognitive et sociale du langage

Dans le champ des sciences du langage – et de la didactique des langues – la notion de représentation a été empruntée au domaine de la psychologie cognitive et sociale. Le terme, issu du latin *repraesentatio* (action de mettre sous les yeux), n'appartient pas originellement au domaine linguistique. « Il renvoie, dans son sens le plus général, à toutes les façons par lesquelles les objets concrets ou les objets de pensée peuvent être rendus présents à l'esprit (...). La représentation est ainsi abordée en tant qu'activité conceptuelle. » (*ibid.*, p.298). Les recherches sur les représentations s'intéressent aux invariants du système cognitif. Culioli parle d'opérations mentales, dont les discours sont la représentation : « Il n'y a pas de cognition sans représentation et pas d'activité symbolique sans opérations. » (Culioli 1986, p.85). L'activité de représentation fait partie de notre activité symbolique. Pour Baudet :

« Le langage utilise certaines catégories sémantiques fondamentales pour établir et organiser la signification. Les catégories envisagées ici sont celles d'objet (ou individu), d'état, d'événement, d'action et de relations (causales, temporelles, topologiques, méréologiques, etc.). Ces catégories fondamentales (...) sont déterminées partiellement par les caractéristiques du système cognitif des individus en ce sens qu'elles représentent des invariants cognitifs décrits comme des

40 Notamment les études de fond de Denise Jodelet (1989), *Les représentations sociales*, Claude Abric (2003), *Pratiques sociales et représentations* et Serge Moscovici (1961), *La psychanalyse, son image et son public*.

catégories conceptuelles utilisées par le système cognitif pour représenter le monde. » (Baudet 1990, p.47)

6.1.2 *Une activité de construction du sens*

L'activité de langage n'est cependant pas une simple « utilisation », elle est en même temps une activité de construction du sens, et donc de construction du réel auquel les locuteurs se réfèrent, au point que l'on peut parler de dialectique entre langage et réel :

« (...) le discours n'est pas le simple reflet de la structuration cognitive, il en est aussi l'outil. On peut commencer, pour argumenter ce point, par rappeler combien les représentations sont appelées à se moduler dès lors qu'elles sont mises en discours, dès lors qu'il y a communication de la représentation pour un autre. Exprimer linguistiquement sa représentation pour l'autre, c'est en même temps l'accommoder à l'autre. » (Maurer 1998, p.24)

Ceci rejoint nos réflexions précédentes sur les impasses de l'analyse de contenu, qui postule la transparence du langage et l'accès direct aux catégories cognitives, « sans prendre en compte de manière suffisante l'élaboration linguistique des représentations au travers des mises en discours. » (*ibid.*, p.25).

« Parler, c'est choisir, sélectionner des potentialités, en récusation d'autres discursivement possibles » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.315) et « il s'agit pour le linguiste de cerner la façon dont la langue traduit le réel et représente les situations référentielles. » (Fuchs 1991, p.15). Ainsi, les représentations sociales « ne concernent le linguiste qu'en tant que représentations véhiculées et construites par des discours » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.299). Les formes linguistiques présentent des agencements réguliers qui sont « la trace d'opérations qui ne nous sont accessibles que par le biais des marqueurs. » (*ibid.*). L'activité de langage est « activité de régulation intersubjective (entre des sujets dans leur singularité psychique, historique et sociologique) ou transindividuelle (cohésion institutionnelle ; conduites de groupes ; rites et jeux de langage ; etc) », et « activité de représentation. » (Culioli 1990, p.9).

6.1.3 « *Prédicat de réalité* » et « *mise en spectacle linguistique* »

En écho à la notion de re-présentation, l'on peut dire avec Benveniste que « le langage re-produit la réalité. C'est à entendre de la manière la plus littérale : la réalité est produite à nouveau par le truchement du langage. (...) Celui qui l'entend saisit d'abord le discours et à travers ce discours, l'événement reproduit. » (Benveniste 1966, p.25). Celui qui parle fait renaître par son discours simultanément l'événement et son expérience de l'événement, ce qui

fait que toute donnée interprétée comme représentation doit être rapportée à des conditions d'énonciation. En effet, l'activité de nomination « participe à la construction de représentations qui viennent s'articuler avec l'expérience du réel. » (Branca-Rosoff 2007, p.20)

La représentation peut ainsi se définir sur les bases d'un « prédicat de réalité » :

« Parler, c'est parler de quelque chose. Dans le cadre normal de réalisation du discours, la communication implique l'existence du référent dont il est question, ou du moins suppose l'acceptation par les interlocuteurs de l'hypothèse de son existence, à l'intérieur de l'univers du discours. (...) La représentation est dans le parler ordinaire normalement corrélée au réel par la référenciation et par le biais des expériences du monde grâce auxquelles s'est faite l'inscription dans le langage des connaissances sur ce référent. L'existence du monde y est par là présupposée et elle constitue le fondement réaliste de la production anthropologique de sens. (...) » (Siblot 2001, p.270)

En tant qu'activité, la représentation correspond à « l'activité de mise en spectacle linguistique », une activité dynamique donc, et qui peut toujours être rejouée dans l'espace de la parole. Les représentations sont actualisées dans le discours, et correspondent à des moments de stabilisation du sens ; elles renvoient à « des comportements langagiers stabilisés, et stockés en mémoire », qui sont « autant d'actualisations potentielles, qui vont être renégociées dans l'intersubjectivité de la parole ». La représentation doit alors être comprise non pas en termes d'image mentale (stable, statique), mais plutôt comme « un faisceau de potentialités en rapport avec des praxis diverses, sous-tendant l'acte linguistique de référenciation. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.300).

Du point de vue de l'analyste des discours, les représentations correspondent donc à des données résultatives, à interpréter en termes d'effets de sens. Elle se situent en aval de l'analyse des procédés concrets de mise en mots, qui sont l'objet premier de la description.

6.1.4 Une notion fondamentalement dialogique

En d'autres termes, représenter n'est pas représenter le réel, mais un rapport de l'énonciateur au réel, ce qui fait de la représentation une notion fondamentalement dialogique :

« que l'on puisse passer des discours d'un sujet à ses représentations, de ce qu'il dit à ce qu'il conçoit, est linguistiquement fondé par le fait que l'activité linguistique, notamment dans son acte fondamental de nomination, repose sur l'activité de représentation, représentation du rapport du sujet énonciateur au réel. Mais le passage d'un niveau à l'autre n'est pas simple car il n'est pas conçu seulement sur un rapport du sujet énonciateur au réel. (...) la représentation est fondamentalement dialogique, que ce soit à un niveau cognitif ou au niveau linguistique. » (Maurer 1998, p.36)

Le discours donne à voir des positionnements énonciatifs, vis-à-vis de l'expérience du réel et des autres discours qui circulent dans le social.

6.1.5 Représentation et idéologie : performativité et légitimation

L'étude des représentations permet, dans une large mesure, d'aborder le caractère organisé des activités sociales : « les représentations renvoient alors à des formations idéologiques, dans lesquelles elles s'ancrent. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.298-299). Les implications idéologiques des discours se modélisent souvent *via* la notion de représentation, dans laquelle des sociologues comme Bourdieu ont su reconnaître une forme non négligeable de performativité : « Les représentations que les agents sociaux se font des divisions de la réalité contribuent à la réalité de ces divisions. » (Bourdieu 1982, p.144). Ou encore : « Les catégories selon lesquelles un groupe se pense et selon lesquelles il se représente sa propre réalité contribuent à la représentation de ce groupe. » (*ibid.*, p.158). En cela le langage a une capacité générative et originaire. Dans ces conditions, l'exercice du langage est consubstantiel à celui du pouvoir, puisque l'énonciateur « agit sur le réel en agissant sur les représentations du réel » (*ibid.*, p.124). Ceci rejoint, quoique dans une perspective moins marxiste, la définition de la représentation par Jodelet : « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet 1989, p.53).

Cette construction passe bien souvent, dans les manuels, par des actes d'appréciation construisant la légitimité de certains positionnements, qu'il nous importera d'étudier. Le fonctionnement de l'appréciation est à étudier comme « trace explicite de la subjectivité de l'énonciateur » (Beacco et Moirand 1995, p.37) :

« Ce fonctionnement de l'appréciation dans des discours-limites de la transmission de connaissances permet de mieux percevoir son rôle dans des textes à visée ou à coloration didactique. Ainsi, dans une situation d'enseignement dans laquelle l'énonciateur se trouve "institutionnellement" placé en position haute, en position par exemple de faire des suggestions et des recommandations, l'appréciation devient un argument ou une justification venant renforcer un dire de faire implicite. (*ibid.*, p.38).

Dans la perspective de l'étude des RIS dans les manuels, nous rapprocherons ces considérations d'une remarque intéressante de Cuche, qui signale qu'avant la théorie scientifique de l'acculturation, l'observation des contacts entre les cultures donnait lieu à des positionnements axiologiques dans les discours scientifiques :

« cette observation était faite le plus souvent sans théorie explicative, et fréquemment entachée de jugements de valeur quant aux effets de ces contacts culturels. Un certain nombre d'observateurs considérait le métissage culturel, à l'instar du métissage biologique, comme un phénomène négatif, voire plus ou moins pathologique. Aujourd'hui encore, beaucoup emploient l'expression "individu (ou société) acculturé(e)" pour exprimer un regret et désigner une perte irréparable. L'anthropologie entend se démarquer de ces acceptions, négative ou positive, de l'acculturation. Elle donne au terme un contenu purement descriptif qui n'implique pas une position de principe sur ce phénomène. » (Cuche 2010, p.58)

L'idéologie, comme la représentation, est consubstantielle au discours ; elle n'en est ni un effet, ni un contenu, et agit sous la forme de l'évidence. Pour l'école d'analyse du discours de Pêcheux, « alors qu'il croit parler et être à l'origine du sens qu'il produit, le locuteur est en réalité lui-même parlé, car sous l'emprise de déterminations qu'il méconnaît et que l'examen des conditions de production du discours doit expliciter. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.147). Cependant la dialectique entre sujet et idéologie est subtile, dans la mesure où cette dernière, pour se maintenir, a besoin d'une adhésion. Pour Robert Vion, les sujets sont « complexes en ce sens qu'ils sont à la fois "libres" et "contraints", soumis à une dynamique à laquelle ils participent, conscients et inconscients. » (Vion 1998, p.201).

Il nous importera, dans notre analyse de corpus, de voir comment le manuel de langue réalise sa propre production de sens concernant l'objet de recherche, la relation intersociétale. Car « la production de sens n'est perceptible que dans son résultat, le sens produit, du fait de la mise en inconscience des opérations productrices de sens. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.279). En cela « la production de sens vivante travaille les réglages sociaux (des représentations du réel unanimement partagées) sans lesquels elle ne pourrait se réaliser. Elle les reconduit tout en les déplaçant. » (*ibid.*, p.279). Ainsi, il n'y a pas de réification ni d'essentialisation du sens.

7 Typologie textuelle du manuel de langue étrangère et seconde

7.1 Contextualiser les représentations

Ce second axe de notre réflexion méthodologique répond, nous le rappelons, à la nécessité de contextualiser les occurrences de RIS-rd relevées à l'intérieur de l'espace sémiolinguistique du manuel. Celui-ci étant éminemment riche et complexe, il nous est tôt apparu qu'une donnée n'avait ni le même poids ni le même sens selon qu'elle se trouvait placée en évidence dans le texte introducteur d'une unité didactique, ou reléguée dans l'énoncé d'un exercice de grammaire. Prendre en compte les caractéristiques proprement génériques et textuelles du manuel est inévitable si l'on prétend cerner sa production de sens, l'usage des grilles d'analyse de contenu ne permet pas d'approcher cette production, puisqu'elle aurait

écrasé l'organisation sémiotique du manuel, en même temps que sa spécificité de discours didactique.

Nous avons déjà évoqué, au début de notre étude, certains éléments constitutifs du genre *manuel de langue*, par conséquent nous n'y reviendrons pas ici. De même, nous ne reviendrons pas sur la configuration énonciative spécifique de ce genre, que nous avons déjà exposée. Nous nous contenterons ici, dans la perspective de pouvoir situer nos occurrences de manière cohérente dans le discours du manuel, d'exposer la typologie des textes du manuel de LE/S sur laquelle nous nous fonderons.

Objet polyphonique, le manuel est un texte fait de textes. Il est aussi fait d'images. La part d'iconographie constitue un élément très important du manuel, et se décline sous des genres variés (photographies, reproductions d'œuvres, dessins, tableaux, schémas...). « Sémiotique synchrétique » (Klinkenberg 2008), l'espace graphique du manuel est saturé d'information visuelle, à laquelle concourt la mise en page. Malgré le pouvoir évocateur de l'image, nous ne l'étudierons pas dans notre thèse. Vue sa complexité sémiotique, il est préférable qu'elle fasse l'objet d'une recherche à part entière.

Par ailleurs les textes ne sont pas seulement écrits, ils peuvent être aussi oraux lorsque le manuel est accompagné d'un support audio. Là encore, nous ne les prendrons pas en compte. La raison de cette restriction est que seule la moitié des manuels de notre corpus possède un support audio. Les manuels marocains n'en possèdent pas, de même que les manuels libanais pour l'enseignement privé. Par ailleurs, ces supports sont difficiles d'accès, n'étant normalement prévu que pour l'usage des enseignants. De même, nous n'étudierons pas les cahiers d'exercices des manuels. Nous n'avons pu nous en procurer que quelques uns, les autres n'étant plus disponibles sur le marché. Notre étude se cantonnera donc au livre de l'élève.

C'est donc parmi les textes du livre de l'élève que nous rechercherons nos données. Si l'on définit le texte comme une unité communicationnelle matériellement délimitée, quel est le niveau du texte dans le manuel ? Sur quels niveaux textuels travailler ?

Simple d'apparence, la définition du texte pour le manuel pose problème. S'agit-il de l'une des multiples unités visuellement isolées dans l'espace graphique du livre ? Elle-même insérée dans une section qui possède sa propre unité ? S'agit-il du manuel lui-même ? De la

collection tout entière ? L'on trouve des principes de cohésion et de cohérence à tous ces niveaux. Est-il alors possible d'élaborer une typologie des textes qui composent le manuel ?

7.2 Les types de textes du manuel

La tentative la plus aboutie que nous connaissons est celle de Cordier-Gauthier. À partir d'un vaste corpus de manuels de langue étrangère et seconde, cette chercheuse a dressé une typologie des différents textes qui composent l'intérieur du manuel de LE/S, typologie élaborée à partir de la notion d'« entaille scripto-visuelle », l'espace graphique du manuel étant fait d'une succession de ruptures : « l'espace scriptural du manuel scolaire est façonné par de multiples ruptures typographiques qui donnent à voir une succession en apparence chaotique de textes et d'images tout à fait disparates. Or, sous l'hétérogénéité de surface du tissu textuel, il est possible de dégager un nombre limité d'éléments récurrents possédant une fonction didactique spécifique » (Cordier-Gauthier 2002, p.25).

Cette typologie dégage quatre types de textes :

- Les organisateurs structurels (OS)
- Les textes exemplificateurs (TE)
- Les textes analytiques (TA)
- Les textes déclencheurs (TD)

Cette typologie permet d'envisager la façon dont « (...) les différents types de textes se succèdent au sein de l'unité didactique par juxtaposition, emboîtement ou enchâssement selon le cheminement que préconise le manuel pour remplir le "contrat didactique". » (*ibid.*, p.35)

7.2.1 *Organisateurs structurels*

Les « organisateurs structurels » sont les titres et sous-titres qui organisent les différents éléments du manuel, et en désignent et hiérarchisent le contenu :

« La structuration du corps central du manuel est balisée de façon très concrète par ce que nous appelons les "organisateur structurels", soit l'ensemble des titres et des sous-titres qui organisent et structurent les divers éléments du manuel. Grâce à l'utilisation des techniques typographiques, les organisateurs structurels sont d'une très grande lisibilité. » (*ibid.*, p.27)

Ceux qui nous intéresseront seront les « organisateurs du contenu de l'enseignement », qui identifient les différents textes et qui désignent leur contenu.

La vocation des organisateurs structurels est de désigner et de hiérarchiser le contenu. Ils sont donc particulièrement visibles, et repris en plusieurs endroits (sommaire du manuel, page introductrice d'unité...).

7.2.2 Textes exemplificateurs

Les « textes exemplificateurs⁴¹ » présentent la langue de façon « globale ». Ils peuvent être courts ou longs, dialogaux ou monologaux, fabriqués ou authentiques, et font l'objet de stratégies pédagogiques variées visant l'accès de l'apprenant à des éléments de sens. « Nous désignons ainsi l'ensemble des textes qui "exemplifient" la langue à enseigner/apprendre et la présentent de façon globale et non pas analytique. Ils peuvent être caractérisés par leur longueur et leur origine. » (*ibid.*, p.29-30). Ces TE nous intéresseront au premier chef car, rappelons-le, l'enseignement culturel en classe de langue passe en priorité par eux : « L'activité dominante dans cette méthodologie ordinaire du culturel est celle de la compréhension, et tout spécialement de la lecture des documents écrits. » (Beacco 2000, p.81).

Ils peuvent donc être courts (énoncés-modèles visant à illustrer un fonctionnement linguistique) ou longs ; dans ce cas ils sont de formes variées : dialogaux ou monologaux, ils peuvent être de différents types (narratif, descriptif, argumentatif, etc.) et genres (lettre, éditorial...). Ils peuvent être fabriqués ou authentiques. Le plus significatif est qu'ils donnent normalement lieu à une exploitation didactique orientée vers la construction du sens par l'apprenant. Ils sont accompagnés de questions visant leur élucidation sémantique, et « requièrent par là même la mise en œuvre de stratégies pédagogiques beaucoup plus variées (anticipation, repérage d'informations, analyse du cotexte, etc.) » (Cordier-Gauthier 2002, p.30). Il faut cependant remarquer que tous les TE ne font pas l'objet d'une exploitation sémantique ; certains sont seulement utilisés comme « réserve de lecture », et c'est l'enseignant qui, s'il décide de travailler ce texte, guidera l'exploitation sémantique à l'aide de ses propres questions.

Ces textes sont généralement mis en évidence dans l'économie visuelle du livre. Suivant leur longueur, ils peuvent occuper une page entière, voire plusieurs, ou des portions de pages ; dans ce cas, ils sont souvent mis en saillance par un encadré, des couleurs ou une typographie plus visible.

41 Désormais TE.

7.2.3 Textes analytiques

Les « textes analytiques » décomposent la langue à enseigner en ses éléments constitutifs et font intervenir des concepts et des opérations métalinguistiques. « Nous regroupons sous cette appellation l'ensemble des textes qui décomposent la langue à enseigner en ses éléments constitutifs et qui font intervenir des concepts et des opérations métalinguistiques. » (*ibid.*)

Ils ne seront pas exploités par nos soins car ils ne présentent pas de description culturelle ni de RIS-rd.

7.2.4 Textes déclencheurs

Les « textes déclencheurs⁴² » ont pour fonction explicite de « déclencher » une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant. Ce sont les exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel. Ils se composent des éléments fondamentaux suivants :

- la « consigne » peut comporter une seule ou plusieurs instructions, et être présentée sous forme de question. Parfois, elle n'est pas formulée ;
- le « corps de l'exercice » est composé du « modèle », du « parcours » (suite généralement numérotée marquant les étapes de l'exercice) et des « données » : les éléments ressources donnés pour accomplir l'exercice (Cordier-Gauthier 2002, p.28).

Ces textes sont généralement marginalisés dans l'espace graphique et dans l'organisation matérielle de l'unité didactique. Graphiés en petit, ils figurent généralement en bas de page et après les TE.

Pour les besoins de notre propre analyse, nous avons introduit des subdivisions supplémentaires dans cette dernière catégorie. En effet, les activités communicatives proposées à l'apprenant se sont révélées particulièrement intéressantes pour notre étude, et nous avons éprouvé le besoin de les isoler d'autres catégories de TD.

Les activités que sont censées déclencher ces textes se distribuent en deux grands types : des réponses à la démarche d'élucidation sémantique, et des productions langagières correspondant à des tâches de nature discursive-communicative. Ces tâches se matérialisent sous forme de textes oraux ou écrits que l'apprenant élabore selon une consigne mettant plus ou moins en œuvre une situation de communication. Nous travaillerons donc avec les catégories suivantes :

42 Désormais TD.

- TD-QC : textes déclencheurs qui sont des « Questions de Compréhension » d'après l'appellation ordinaire. Ces questions guident la démarche d'accès au sens des TE (mais ils peuvent aussi orienter l'attention de l'apprenant vers des fonctionnements linguistiques particuliers, et servir de prélude à l'explicitation de notions grammaticales) ;
- TD-AL : textes déclencheurs d'une Activité de production Langagière, à caractère discursivo- communicatif.

Ces TD-AL nous intéressent car ils peuvent mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être particuliers chez l'apprenant, lorsqu'ils sont orientés « vers la vie » plutôt que « vers le texte » ; nous empruntons cette distinction à Von Münchow 2005. Dans une étude comparative de manuels de langue maternelle français et allemands, Patricia Von Münchow note que les manuels français orientent davantage leur démarche méthodologique vers la connaissance des fonctionnements textuels (genres discursifs ou stratégies de lecture), tandis que les manuels allemands prennent surtout en compte la vie quotidienne de l'enfant, car « il s'agit avant tout de favoriser la gestion de la vie en communauté d'un côté, et l'expression de soi de l'autre. » (Von Münchow 2005, p.143). Ces activités sont centrées sur l'imagination de l'élève, et sur ses possibles réactions à telle ou telle situation. Dans les manuels français, le travail métalinguistique et métatextuel occupe au contraire la première place. Nous ne pourrions pas dans le cadre de cette étude identifier de telles tendances pour l'ensemble de nos corpus, mais nous serons attentive aux activités « tournées vers la vie », en ce qu'elles mobilisent des compétences de vie en société. Elles mobilisent des fictions comportementales et font appel à la subjectivité de l'apprenant, à son appréciation et à son analyse des situations (fictives ou hypothétiques) proposées. Notre objet étant la RIS et les modèles de société qu'elle véhicule, l'adresse didactique à un apprenant comme membre de la société en cours de socialisation ne pouvait pas manquer de susciter notre intérêt. Ces TD-AL « tournés vers la vie », lorsqu'ils sont présents, sont généralement situés à la fin de la série de questions de type TD-QC (l'apprenant ayant, par ses réponses, suffisamment progressé dans sa construction du sens du texte pour pouvoir se positionner dans une parole plus libre), et ils peuvent même parfois se trouver visuellement séparés des autres questions, dans une rubrique à part (ce qui isole bien les deux types de démarche).

Les activités mobilisant ce que Pendanx nomme la « double énonciation » (activités de mise en scène de la parole avec médiation d'un personnage, comme les jeux de rôles) sont particulièrement riches en contenus et en valeurs de socialisation. La double énonciation permet de penser la « complexité des pratiques langagières fondées sur la simulation », et se

trouve « impliquée par l'introduction de l'approche communicative en classe de langue : on sait que dans un enseignement de ce type, nombreuses sont les activités qui tendent à reconstituer les conditions de la communication authentique. » (Pendanx 1998, p.40). Dans ces jeux de rôle, l'apprenant doit « adopter l'énonciation particulière au rôle qu'il est censé représenter » (*ibid.*). Cette mise en scène de la communication en classe superpose donc l'énonciation véritable de la classe et l'énonciation fictive exigée par le thème de travail ou le jeu de rôle. « Cette notion permet de rendre compte des énoncés produits au cours des activités communicatives : l'apprenant est simultanément le locuteur impliqué dans une activité langagière et l'étudiant qui doit réemployer les structures linguistiques données. » (*ibid.*). Nous verrons ainsi que certaines situations et certains rôles convoquent chez l'apprenant une parole en rapport avec une représentation de RIS, ce qui marque un investissement pédagogique particulier de cette représentation.

Enfin, nous ajouterons une troisième sous-catégorie de TD, que Cordier-Gauthier range dans le « corps de l'exercice » : les « données », autrement dit les énoncés de l'exercice sur lesquels l'apprenant exercera des manipulations formelles. Nous appellerons ces textes généralement courts des TD-Ex. Rédigés par les auteurs de manuels pour les besoins de l'automatisation de savoir-faire linguistiques souvent grammaticaux, ces énoncés d'exercices laissent parfois apparaître, de façon incidente, des RIS. Signalons cependant qu'il est parfois difficile de distinguer certains TE courts de TD-Ex longs ; car un même TE peut donner lieu à des activités d'exploration du sens, puis à des activités langagières, et à des manipulations linguistiques, ce qui fait de lui un support de TD. Nous nous donnons comme règle de considérer comme TE les textes faisant l'objet d'une exploration sémantique, même s'ils donnent ensuite lieu à un exercice formel, car la question du sens et de l'accès au sens est première dans notre analyse. En effet, la question sémantique est différemment prise en compte dans le processus d'enseignement et d'apprentissage selon que le texte fait l'objet d'une exploitation sémantique (le sens est alors au centre du processus) ou simplement formelle (le sens alors n'est pas pris en compte, ou n'intervient que de façon secondaire ou incidente). Cela crée alors une sorte de hiérarchie, dans le corpus, par rapport à une problématique de nature sémantique, entre textes à focalisation sur le sens et textes à focalisation sur la forme.

En résumé, la typologie de Cordier-Gauthier (légèrement réaménagée ici) permet d'identifier des stratégies de production de sens dans le discours spécifique du manuel :

- en remplaçant les occurrences étudiées dans les « places » visuelles de l'espace scriptural du manuel, ce qui permet d'appréhender leur hiérarchisation sémiotique : ce n'est pas la même chose d'étudier une occurrence placée de façon très saillante dans un TE long, ou marginalisée dans un petit énoncé d'exercice ;
- en déterminant la plus ou moins grande proximité entre l'occurrence traitée et une démarche cognitive d'accès au sens ; la démarche de ma recherche étant de nature sémantique, l'occurrence aura un poids différent si elle se situe dans un TE qui fait l'objet d'une exploitation sémantique auprès des apprenants, ou si elle se situe dans un TD-Ex qui vise une simple manipulation formelle d'un élément de la langue ;
- en inscrivant les occurrences traitées dans les différents types d'activités cognitivo-langagières sollicitées chez l'apprenant (dans les TD d'activité communicative, avec mise en situation de l'apprenant), inscription qui fait partie de la production de sens des manuels à propos de ces RIS. S'agit-il de faire parler à propos de, de faire parler quelqu'un/ à l'adresse de quelqu'un ? Passe-t-on par une fiction ou double-énonciation ?...

Cette typologie textuelle, réaménagée pour les besoins de notre analyse, nous permettra de contextualiser nos données dans l'espace graphique du manuel, et aussi de caractériser la culture d'apprentissage que véhicule le manuel, selon les contextes : « Les modèles de transmission du savoir formant ce que l'on peut appeler la culture d'apprentissage – le rôle de l'écriture, de la mémoire, de la traduction, d'imitation des patrons, la déconstruction de la tradition – ne sont pas identiques. » (Chiss et Cicurel 2005, p.8).

Nous rapporterons nos remarques à la notion de *genre discursif*, dans une perspective de linguistique de discours comparative inspirée de Von Münchow. « Ainsi le genre est-il une catégorie contraignant fortement la matérialité discursive, ce qui incite à rapporter les résultats de l'analyse au niveau de représentativité "genre", c'est-à-dire à les considérer comme représentatifs de ce niveau (...) » (Von Münchow 2007, p.110). En linguistique de discours comparative, le genre sert de « catégorie opératoire » pour la « description/interprétation de différentes cultures discursives relevant de communautés ethnolinguistiques diverses ». Il s'agit donc d'une « méthodologie "bottom-up" », dans la mesure où la description d'un genre discursif dans divers contextes peut « mener à des connaissances sur différentes cultures discursives. » (*ibid.*, p.112).

8 Conclusion

La notion de frontière nous a servi de passerelle entre conceptualisation et discours, car elle concilie les deux paradigmes anthropologiques, celui de l'acculturation avec ses « zones de transformation » et celui de l'ethnicité avec ses « frontières-seuils », dans une dialectique de l'ouverture et de la fermeture, qui constituent une forme de « paradoxe de la frontière ».

Un paradoxe bien identifié dans les différentes sciences humaines, qui posent une double définition de la frontière, qui est à la fois « front » (au sens guerrier du terme) et lieu de passages. Jeanpierre relève l'ambiguïté du terme, qui désigne à la fois la « frontière comme limite linéaire » et la « frontière comme zone plus ou moins fixe, comme confins d'un territoire, d'un Empire ou d'une culture ». (Jeanpierre 2010, p.158). Il existerait « deux modes de performativité de la frontière : la frontière "barrière", qui divise et qui exclut, représentée majoritairement par la figure de la ligne ; la frontière "charnière" qui laisse passer et qui inclut, représentée généralement par la figure de la zone » (*ibid.*, p.164). Novello Paglianti note que « le terme de frontière est déjà problématique parce que contenant en soi deux acceptions : clôture et ouverture. » (Novello Paglianti 2008, p.83). Pour Labrue, « les deux dimensions de la frontière » sont la « linéarité » et la « zonalité » (Labrue 2008, p.20) ; dans ce dernier cas, il y a « interpénétration du fonctionnement et des caractéristiques de chaque espace dans l'autre », ce qui en fait « une zone d'échanges, une zone d'interface. Il devient facile de comprendre qu'une frontière ne se résume pas à une limite car celle-ci a un effet sur l'organisation des espaces contigus : c'est l'effet frontière. » (*ibid.*).

Culioli permet d'aborder cet « effet frontière », ou ce paradoxe de la frontière en discours, à partir d'une véritable homologie entre le concept défini en anthropologie et des fonctionnements sémantiques observés dans le langage.

Par ailleurs nous observons que la dialectique de la frontière, entre clôture et fermeture, s'articule sur deux types de RIS : le conflit et la migration. Ceux-ci constituent, comme nous l'avons déjà observé chez les anthropologues, les deux facteurs déterminants de l'interculturalité.

La frontière comme lieu de passages et d'échanges a une répercussion sur les territoires qu'elle sépare et met en contact. Elle est un entre-deux du rapport de force, c'est pourquoi il est nécessaire de considérer les relations de pouvoir qui s'y nouent. Pour Jeanpierre, il faut forger « une théorie des relations de pouvoir et penser alors la frontière

comme constitutive d'une relation non plus seulement de différence mais d'asymétrie ou comme forme d'objectivisation d'une relation de domination. » (Jeanpierre 2010, p.163). Mais l'originalité de ces thèses est que conflit n'est pas synonyme de fermeture et d'exclusion :

« Hostilités et échanges, guerre et concorde, amour et haine vont le plus souvent de pair, occupent les mêmes temporalités, sont parfois même le fait des mêmes acteurs. Il est donc entendu que la cohésion qui semble naître de la communication avec l'ennemi, voire même de la cohabitation de groupes hostiles ne constitue pas nécessairement un après du temps des violences. » (Bertrand et Planas 2011, p.3)

Quels que soient les événements, les frontières sont « des lieux de négociation » (Bertrand et Planas 2011) qui montrent toujours la « capacité des acteurs frontaliers d'interagir avec le voisin ou l'ennemi » (*ibid.*, p.4). Les situations de colonisation peuvent ainsi être étudiées comme de « véritables lieux d'acculturation bilatérale » (*ibid.*). La notion de frontière-*front* est donc forcément réductrice, car les sociétés frontalières sont « fondées sur l'articulation de l'affrontement et du conflit avec les circulations, les échanges et les intégrations. » (*ibid.*, p.12). Conflictualités et circulations humaines et culturelles semblent constituer les deux modalités principales de la RIS : « (...) quelles que soient les occasions (invasion, colonisation, migration), il existe des emprunts, des échanges et des réinterprétations entre les deux cultures (...) » (Boudon & al. 2012, p.2). Ligne de front, la frontière cesse rarement de laisser circuler les hommes, et avec eux les idées. « Les mobilités ou plus largement les migrations, quels qu'en soient le sens ou la direction et qu'elles soient géographiques, sociales ou politiques, constituent autant de manifestations de cette incapacité des frontières à isoler. » (Bertrand 2011, p.277). La circulation humaine, à toutes les époques, suscite d'ailleurs un profond intérêt dans les recherches actuelles, car elle est de plus en plus perçue comme le facteur déterminant de l'hétérogénéisation des sociétés, autrement dit de leurs dynamiques créatrices de nouvelles formes culturelles. Bertrand et Planas 2011 constatent que de tout temps, « les réseaux personnels ou communautaires, tout autant que les exodes, les flux migratoires et la circulation de personnel administratif sont des vecteurs de diffusion de modèles religieux, de représentations culturelles, de pratiques ou d'idéologies politiques et d'usages sociaux qui imprègnent de manière ponctuelle ou durable les sociétés. » (Bertrand et Planas 2011, p.12). Conflit et migration sont d'ailleurs, dans l'histoire, souvent liés. Les conflits ont souvent pour enjeu la possession de territoire, et en cela ils sont des luttes coloniales. Le vainqueur pourra installer ses colons dans la zone conquise, ou, étant le plus riche, attirera des populations dominées et dépossédées. Pour Sayad 2006, l'émigration est « la fille » de la colonisation (p.188). C'est ce qui fait des migrations un sujet particulièrement sensible ; la majorité des migrants sont des migrants dits « économiques »,

des personnes fuyant une précarité matérielle et sociale pour rechercher de meilleures conditions de vie. La question des rapports de forces entre sociétés est donc particulièrement brûlante concernant la représentation des conflits et des migrations.

Étudier la frontière « revient à explorer l'ensemble des interrelations qu'une communauté entretient avec ses voisins (qu'ils soient amis ou ennemis), avec les pouvoirs auxquels elle est subordonnée (...) mais aussi les modes de relations internes produisant du lien social au sein de la même communauté. » (*ibid.*, p.4). Cela revient aussi à considérer que les frontières ne sont jamais naturelles ; elles font toujours l'objet d'un acte d'institution : « La frontière est tout le contraire d'une création de la nature, qu'il suffirait de suivre, de reconnaître. (...) En quoi une même frontière, si elle traverse les siècles, est-elle ou n'est-elle pas liée au régime institutionnel et surtout politique qui l'a mise en œuvre ? » (Nordman 2012, p.14-15).

Notre analyse de corpus sera donc particulièrement attentive aux représentations de RIS conflictuelles et de RIS migratoires, ainsi qu'à la question des rapports de force.

Nous étudierons d'abord ce qui se présente comme des RIS interculturelles, afin de caractériser les modes de mise en discours de l'entre-deux sociétés, des interpénétrations et des influences, réciproques ou non.

Nous examinerons ensuite si le discours des manuels établit des liens entre interculturel d'une part, et conflits et migrations d'autre part. L'étude des RIS conflictuelles et migratoires nous donnera l'occasion de réfléchir sur la représentation des rapports de force intersociétaux dans les discours scolaires, et plus généralement sur les possibilités et sur les difficultés de didactisation des RIS et de l'hétérogénéité culturelle.

Corpus de manuels de FLE/S et contextes socioéducatifs

Dans ce chapitre, nous allons avancer dans la définition des contextes sociaux et éducatifs des trois pays que nous étudions à travers les manuels. Comme nous l'avons précisé plus haut, la prise en compte des contextes est indispensable à l'orientation des actions didactiques. « La classe de langue a, comme on le sait, ses rituels et ses routines. Elle génère des pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent. Cette notion de *contexte*, elle aussi issue du langage ordinaire, aucune didactique ne pourrait s'en passer ni s'en lasser. » (Chiss et Cicurel 2005, p.5). En effet, « l'apprentissage des mots et des discours se fait en partie par l'appui sur des contextes, l'observation de ce qui fait cotexte ou paratexte », et de plus, le contexte est ce qui permet de « relativiser l'idée d'une méthodologie "passe-partout". » (*ibid.*).

L'espace méditerranéen est historiquement riche en échanges de toutes sortes : migrations, influences culturelles ou conflits. Ceci en fait selon nous un lieu privilégié pour l'observation des discours sur l'interculturalité et sur la frontière. Pour Laplantine et Nouss, la Méditerranée est le « plus grand brassage qu'ait connu l'humanité jusqu'à la découverte des Amériques », et elle contient « l'histoire de plusieurs millénaires de migrations, sous forme d'invasions, de conquêtes, d'affrontements, de persécutions, de massacres, de pillages et de déportations, mais aussi d'échanges, de confrontations, de transformations des peuples les uns par les autres, à travers même ces conflits. » (Laplantine et Nouss 2001, p.387-388). Les villes méditerranéennes, en particulier, sont fréquemment citées comme emblèmes du cosmopolitisme.

Nous avons choisi les manuels de français de trois pays méditerranéens, qui nous paraissent représentatifs de cette complexité : la Grèce, le Liban et le Maroc. Ces pays appartiennent à des régions géopolitiques différentes (Europe, Maghreb, Moyen-Orient), ce qui nous a paru être un élément intéressant pour la diversification de notre corpus. Nous allons exposer les raisons qui nous ont poussée à choisir ces pays : ce sont des pays marqués par diverses formes d'interculturalité, et nous allons exposer quelques éléments de leurs « histoires relationnelles », et de leur prise en compte de la diversité culturelle dans leurs politiques éducatives ; ensuite ces pays possèdent des relations spécifiques avec la France et le français, et enfin leurs situations éducatives, du point de vue des manuels, sont riches et diversifiées. Enfin, nous présenterons notre corpus de manuels proprement dit.

1 Des pays marqués par l'interculturalité

Tout d'abord, ces pays sont considérés par les historiens comme des carrefours historiques d'influences culturelles, qui selon les époques ont étendu leur influence loin de leur foyer initial, ou au contraire ont été dominés par des puissances extérieures durant de longues périodes. Durant ces époques, les échanges culturels ont été nombreux, et les mouvements de population souvent importants.

Ensuite ces trois pays ont connu des dominations coloniales plus ou moins récentes : la Grèce a obtenu son indépendance des Turcs en 1821, et le Liban et le Maroc ont connu la colonisation française sous différentes formes, jusqu'en 1943 et 1956 respectivement. Dans ces deux pays, l'enseignement du français est donc celui de la langue de l'ancien colonisateur. Ces pays ont ainsi des liens variables avec la France, pays représentatif de la langue cible. Le rapport au fait colonial en particulier est hétérogène, puisque le Maroc a subi pendant presque cent trente ans une administration coloniale française, tandis que le Liban a connu un protectorat plus bref, qui n'a pas laissé les mêmes traces. La Grèce quant à elle n'a pas de passé colonial avec la France.

Enfin, ils sont aujourd'hui des carrefours migratoires importants, marqués par l'émigration et par l'immigration. Ils ont donné lieu à des diasporas importantes, dans le monde entier. Nous reviendrons plus précisément sur ces aspects dans le chapitre consacré aux migrations.

L'intérêt de ces pays pour notre corpus est qu'ils ont différents rapports à leur « diversité interne ». Le Liban est un pays multiconfessionnel, où dix-sept communautés socio-religieuses sont officiellement reconnues. Ayant été sous l'influence de nombreuses civilisations et empires au cours du temps, ce pays en a hérité de la diversité. Seulement la géopolitique interne de ce pays a été marquée de nombreux conflits, jusqu'à la guerre civile de 1975-1990. Le Maroc a lui aussi été marqué par de nombreux passages de populations, en particulier par les conquêtes arabes. Aujourd'hui, les communautés berbères tentent de conquérir davantage de légitimité et de représentativité. Le pays connaît ainsi la présence de plusieurs langues : l'arabe, le berbère, et le français et l'espagnol hérités des colonisations. La Grèce a longtemps connu l'hégémonie de l'empire ottoman, dont l'effondrement a entraîné des recompositions démographiques importantes. Malgré la présence historique d'un grand nombre de minorités issues des Balkans et de Turquie notamment, les politiques grecques manifestent une grande réticence à reconnaître la diversité du pays, et semblent travaillées par un fort imaginaire de l'homogénéité (la Grèce n'a pas ratifié, par exemple, la charte européenne de protection des langues minoritaires). Chaque pays entretient donc des rapports complexes à sa propre hétérogénéité : le Liban reconnaît ses diverses communautés mais plaide pour l'unité, de crainte de voir revenir l'explosion de la nation ; le Maroc, tout en affirmant son indépendance nationale, cède pas à pas aux revendications berbères ; et la Grèce se trouve tiraillée entre hétérogénéité effective et affirmation d'homogénéité linguistique et culturelle. Il sera donc particulièrement intéressant d'évaluer la prise en compte de la diversité et les modes de représentations des RIS dans ces contextes.

1.1 Histoires relationnelles et contextes éducatifs

Au vu de la richesse de ces histoires, nous nous contenterons d'en indiquer quelques éléments, afin de brosser un tableau succinct de la multitude des relations qui se sont nouées et dénouées sur ces territoires.

1.1.1 Liban

Le Liban, en particulier, a une histoire si complexe, de la Préhistoire à la récente guerre civile, qu'il est difficile de la résumer. Nous nous contenterons d'en mentionner les principaux événements⁴³.

Refuge montagnard pour diverses populations persécutées, carrefour où ont coexisté – et où se sont affrontées – diverses communautés, le Liban est un État jeune, né en 1920 sur les ruines de l'Empire ottoman, et suite à un mandat français (1920-1943). Il se revendique aujourd'hui « arabe » dans sa Constitution, tout en choisissant un modèle occidental de développement, fondé sur le parlementarisme et sur le libéralisme économique. Son modèle politique s'efforce, sous la forme originale du système confessionnel, de faire coexister pacifiquement des communautés religieuses ou ethniques forgées par l'Histoire et dont les intérêts sont parfois divergents. Ceci est compliqué par le fait que le Liban se trouve dans une région instable, entre Syrie, Palestine et Israël. Il est fréquemment l'enjeu de rivalités entre les pays voisins, et subit l'ingérence de puissances extérieures telles que la France ou les États-Unis. Depuis la fin officielle de la guerre civile, en 1989, il connaît toujours des épisodes violents, et ses institutions et son économie restent très fragiles.

Sa population est évaluée à 4 300 000 personnes, ce qui est une approximation car le pays n'a pas connu de recensement officiel depuis 1932. En effet, le régime politique reposant, depuis le mandat français, sur un système de quotas proportionnel au nombre de citoyens de chaque communauté religieuse, de nouveaux recensements déstabiliseraient l'échiquier politique, et risqueraient de fragiliser encore le pays et ses institutions. Par ailleurs sa diaspora est fortement étendue (Afrique de l'Ouest, Amérique latine, Amérique du Nord), et représente, selon les estimations des démographes, une population plus importante que celle qui vit au Liban.

La population libanaise apparaît extrêmement diversifiée, car elle voit cohabiter sur un espace très restreint de nombreuses communautés ethniques et religieuses. Pays multiconfessionnel, le Liban abrite dix-sept communautés, chrétiennes, musulmanes et juive, officiellement reconnues. Ces communautés résultent de divers schismes par rapport aux peuples ayant tour à tour occupé le Liban. Les musulmans sont demeurés longtemps

⁴³ Les informations qui suivent sont tirées des ouvrages de Georges Corm (2005) et d'Aïda Kanafani-Zahar (2011), et du site www.clio.fr.

minoritaires, mais représenteraient aujourd'hui près des deux tiers de la population libanaise. Les sunnites se sont installés à la suite des dynasties omeyyade et abbasside (VII^e-XIII^e siècle), et la plupart d'entre eux habitent les grandes villes côtières de Tripoli, Beyrouth et Sidon. Les chiites, qui disputent désormais aux sunnites la prépondérance démographique et politique, sont principalement installés dans la vallée de la Bekaa, à l'Est, et dans le Sud du pays. Trois groupes chiites dissidents s'ajoutent à ces deux principales communautés musulmanes : les druzes, les alaouites et les ismaéliens (très minoritaires). Du côté des chrétiens, les maronites sont les plus nombreux, et résultent d'un schisme précoce, dans l'obédience du moine Maroun ; les maronites se rattacheront ensuite à l'Église romaine, ce qui les ouvrira à l'influence de l'Occident. En 1584, avec la création du Collège maronite de Rome, des contacts continus s'établissent avec l'Europe, par lesquels les humanistes européens découvriront les œuvres intellectuelles des chrétiens d'Orient. Les populations chrétiennes ont régulièrement trouvé refuge dans la montagne libanaise suite aux persécutions des ottomans et des autres groupes musulmans. Elles se sont pourtant arabisées tôt, dès le X^e siècle. Ce changement linguistique se réalise sous l'influence culturelle des populations arabo-musulmanes, progressivement installées au Liban. Les autres chrétiens sont les tenants de l'Église « grecque », détentrice de l'orthodoxie, constituée en institution officielle à l'époque byzantine. Les chrétiens « Grecs catholiques » ont eux formé une Église qui s'est rattachée à Rome en 1724. Ils sont davantage présents dans les petites villes et dans les campagnes. L'on compte aussi les chrétiens Arméniens, arrivés au Liban suite aux persécutions de 1915, et une Église arménienne catholique. Il faut ajouter quelques groupes très minoritaires : les Syriques, les Chaldéens héritiers de l'ancienne Église perse nestorienne, les catholiques latins et, depuis le XIX^e siècle, des protestants venant de l'activisme missionnaire des Anglais dans la région. Enfin une minorité juive est présente sur le sol libanais depuis l'Antiquité. L'historien Georges Corm observe par ailleurs que la société libanaise est également profondément marquée par l'existence de liens claniques vivaces, surtout dans les zones rurales. La géopolitique interne est donc très complexe.

Avant l'arrivée et la conversion des populations chrétiennes et musulmanes, le territoire possédait déjà une histoire riche. Les Phéniciens avaient installé sur le littoral une importante civilisation, dont la prospérité reposait sur le commerce et la navigation. Ils ont fondé de nombreuses cités marchandes telles que Byblos, Beyrouth, Sidon et Tyr, et des

colonies en Méditerranée, dont Carthage. Dès le III^e millénaire, Jbeil (Byblos) commerce avec l'Égypte de l'Ancien Empire (export de bois de cèdre). Les Phéniciens sont considérés comme les inventeurs de l'alphabet. Nombre de Libanais d'aujourd'hui voient dans les Phéniciens de lointains ancêtres, une sorte de peuple fondateur perçu comme valorisant pour l'identité nationale.

Vers le milieu du II^e millénaire, la région subit les influences concurrentes de l'Empire hittite et de l'Égypte du Nouvel Empire. Le tournant du premier millénaire voit l'apogée de la puissance des Phéniciens, qui s'assurent la maîtrise du commerce méditerranéen, puis la domination assyrienne et la décadence de la puissance phénicienne. La région est successivement dominée par différents empires (babylonien, perse...). La conquête macédonienne de l'Orient par Alexandre fait entrer pour deux siècles les cités phéniciennes dans le nouvel espace hellénistique. Les villes de la côte profitent alors des courants d'échanges qui se développent en Méditerranée orientale, avec les progrès de l'hellénisation. Rome conquiert la région en 64 av. J.-C., et le Liban dépend désormais de la province de Syrie, et de la *Pax romana* jusqu'au début du VII^e siècle. Depuis la fin du II^e siècle après J.-C., le christianisme est autorisé et se répand.

À partir du VII^e siècle le Liban est sous domination musulmane, avec les Omeyyades de Damas, puis les Abbassides de Bagdad, et les Fatimides du Caire. Ensuite les sultans mamelouks du Caire imposeront leur autorité durant deux siècles et demi. Ils devront finalement se soumettre, au début du XVI^e siècle, aux sultans ottomans. Dans le même temps, la montagne libanaise va devenir le refuge de toutes les minorités rebelles (maronites, chiites, druzes, alaouites). Plusieurs révoltes soulèvent la montagne libanaise contre les pouvoirs en place. À la fin du XI^e siècle, les croisés venus d'Occident conquièrent Jérusalem, et l'implantation des Francs se confirme durant plusieurs décennies. Parallèlement, l'empire ottoman s'appuie durant quatre siècles sur les pouvoirs locaux des émirs Maan, puis Chéhab. Cet équilibre ne résistera pas cependant aux interventions étrangères des puissances coloniales européennes (rivalités franco-anglaises), qui se multiplient à partir du XIX^e siècle et qui instrumentalisent les rivalités communautaires entre druzes et maronites, qui aboutissent en 1860 à une guerre civile, avec des massacres sanglants.

Dès 1861, un gouvernorat sous protection française établit un système politique multiconfessionnel. Ce règlement est à l'origine de la francophonie libanaise, ainsi que de la

répartition communautaire dans l'exercice des fonctions politiques et administratives en lieu et place de la féodalité. La première guerre mondiale verra l'effondrement de l'Empire ottoman, ce qui va créer les conditions de l'établissement du mandat français. Le 24 avril 1920, la conférence de San Remo attribue les mandats sur la Syrie et le Liban à la France. La mainmise française sur le Liban joue des divisions confessionnelles pour imposer la création d'un « Grand Liban » majoritairement chrétien. En 1936, l'organisation communautaire du politique est définitivement consacrée par un arrêté du haut-commissaire français, qui reconnaît et protège les cultes des communautés religieuses dites « historiques ». Ces communautés sont légalement au nombre de dix-sept, mais seules sept d'entre elles pèsent politiquement : les maronites, les sunnites, les chiïtes, les Grecs orthodoxes, les Grecs catholiques, les druzes et les Arméniens. En 1943, une insurrection générale anti-française éclate, et la France renonce à son mandat. Le Liban entame alors une existence d'État indépendant, bientôt compromise par l'évolution du contexte régional. Suite à la naissance de l'État d'Israël et à l'exode de nombreux Palestiniens, la région est entraînée dans d'incessants conflits. La situation est compliquée par les aléas de la guerre froide, le Liban chrétien s'appuyant sur les Américains, contre l'avis des musulmans. L'aggravation du conflit israélo-arabe et la montée en puissance de la résistance palestinienne, repliée au Liban dès 1970, créent les conditions d'une déstabilisation du fragile État libanais et préparent l'explosion de la guerre civile. Au lendemain de la Guerre des Six Jours (1967), le Liban connaît un afflux de réfugiés palestiniens, qui sera suivi d'autres, et qui constituera la première force armée du pays, considérée comme une menace par Israël. Le Liban devient alors le théâtre de combats entre les pays voisins, et la société libanaise s'organise progressivement en milices dont les affrontements déchireront le pays.

La « Guerre du Liban » va faire plus de 150 000 morts en quinze ans. Elle se caractérise par une succession de combats confus, d'expéditions punitives et d'attentats, entrecoupés d'innombrables et éphémères cessez-le-feu. La complexité des loyautés, locales et régionales, entretient la violence. Différentes phases apparaissent : le passage d'une gestion syro-américaine à une gestion israélo-américaine de la crise (1975-1982), l'occupation israélienne conduisant à un embrasement général (1982-1985) avec notamment l'assassinat du Président Gemayel et les massacres des camps palestiniens de Sabra et Chatila, puis le retour de la Syrie, à partir de 1985.

En octobre 1989, des accords de paix (accords de Taëf) sont négociés. Ils prévoient le désarmement des milices, la réduction des pouvoirs du président de la République maronite au profit du Premier ministre sunnite et un rééquilibrage global du système confessionnel (notamment par la parité entre ministres et députés musulmans et chrétiens) pour tenir compte de l'évolution démographique. Le texte réaffirme par ailleurs l'arabité du Liban, ainsi que l'influence de la Syrie.

La fin de la guerre civile laisse le pays dans l'instabilité politique et dans l'indigence économique. La jeunesse a été largement descolarisée, et entraînée soit dans les combats, soit dans la recherche de subsides pour les familles. Un tiers des ménages libanais vivaient au-dessous du seuil de pauvreté. La guerre a laminé les classes moyennes, et la période de reconstruction voit l'extension de la pauvreté. Les violences perdurent (avec notamment l'assassinat du Premier Ministre Rafic Hariri en 2005 et la nouvelle guerre avec Israël en 2006), les infrastructures sont lacunaires, l'émigration a vidé le pays et les institutions sont très fragiles. L'amnistie des chefs de guerre et l'absence de réparations envers les victimes entretient par ailleurs un silence général sur la mémoire de la guerre (Kanafani-Zahar 2011).

Le contexte éducatif libanais est donc un contexte post-conflit. La décennie 1990 ayant été marquée par la sortie de la guerre, elle a vu la mise en œuvre d'une importante réforme éducative mettant la question des valeurs du vivre ensemble et du rapport à l'altérité au centre des préoccupations.

Dès 1994, un plan de redressement a tracé les lignes directrices d'une restructuration du système, avec une refonte complète des curricula, et la création de manuels de fabrication libanaise. L'article 10 de la constitution libanaise garantit la liberté de l'enseignement, et cette disposition permet la coexistence d'un secteur public et d'un secteur privé, fait de centaines d'établissements qui reflètent les diverses appartenances communautaires. Celui-ci représenterait plus de la moitié du système scolaire total. À côté de l'arabe comme langue officielle, ces deux secteurs comptent, parmi leurs disciplines, l'enseignement d'une langue seconde qui est, selon les écoles, le français ou l'anglais. Le français a une présence historique forte, mais il est aujourd'hui en voie d'être dépassé par l'anglais dans les écoles. Pour l'enseignement du français, les manuels étaient jusque là souvent importés de France. Aujourd'hui, un manuel unique est édité par l'État pour l'école publique, et pour les écoles privées, les maisons d'édition privées se partagent le marché (mais leurs manuels font l'objet

d'une procédure d'agrément officielle). Les manuels en usage aujourd'hui, malgré quelques rééditions, sont toujours ceux qui ont vu le jour au lendemain de la guerre.

Les textes officiels de la réforme éducative préconisent la formation d'un citoyen tolérant et respectueux des autres, à la fois attaché à son pays et ouvert sur le monde, tandis que les programmes de français laissent apparaître un net intérêt pour les valeurs d'altérité. La discipline « français »⁴⁴ semble ainsi appelée à jouer un rôle particulier dans la transmission d'une vision du monde teintée de valeurs altruistes, tout en véhiculant des représentations positives du Liban. Les programmes choisissent une organisation par thèmes socioculturels, censés permettre la diffusion des valeurs (les voyages, l'environnement, les travaux manuels...). Ce souci de développer chez les élèves des attitudes positives à la fois en direction de la communauté nationale et des communautés étrangères n'a dans l'absolu rien de nouveau ni d'original, que ce soit dans les manuels de langue ou dans les textes censés régir leur élaboration. Cependant, la particularité du contexte libanais, entre éducation post-conflit et tensions intercommunautaires encore vives, rend complexes la construction de l'unité nationale et les modalités d'ouverture à l'hétérogénéité sociale. Signalons à ce titre l'absence, depuis la guerre, de manuels d'histoire pour la période allant de l'indépendance du pays à nos jours. L'absence de consensus sur les événements violents connus par le Liban à cette période n'a pas permis la stabilisation de contenus d'enseignements. La société libanaise constitue un point aveugle de la description scolaire, qui reste centrée sur le passé (de l'Antiquité au XIX^e siècle), phénomène que nous avons pu observer dans les manuels de français.

1.1.2 Maroc

Avant les conquêtes arabo-islamiques à partir du VII^e siècle, les mouvements de population se caractérisent par des installations et des déracinements successifs de populations nomades ou sédentaires, les migrations saisonnières constituant une part importante de ces dynamiques.

Comme les autres pays du Maghreb, Le Maroc a connu les dominations phénicienne et carthaginoise, puis romaine. Le royaume des Maures, ou Mauritanie, est annexé par les Romains en 40 après J.-C., mais son occupation se limite aux plaines du Nord. Malgré tout, la

⁴⁴ Elle est historiquement privilégiée au Liban, où elle représente généralement un nombre d'heures d'enseignement équivalent à celui de l'arabe et où les disciplines scientifiques sont enseignées en français. Ceci est encore valable dans l'enseignement public et dans une importante partie de l'enseignement privé, malgré l'installation progressive de l'anglais comme première langue étrangère.

présence romaine sera un fort vecteur du christianisme. Le passage des Vandales amène la chute de la domination impériale.

Le Maroc s'islamise à partir du début du VIII^e siècle, mais non sans difficulté et des conflits avec les Berbères éclatent. Face à la conquête arabe, les grandes tribus berbères préservent une certaine cohésion tout en favorisant un morcellement politico-religieux. Chrétiens, judaïsés ou païens, les Berbères forment de grandes familles regroupées en tribus. Ils provoqueront un soulèvement (739) contre la dynastie des Omeyyades : le Maghreb occidental sort alors de l'influence politique arabe. Le morcellement politique sera favorable à l'implantation de la dynastie chiite des Idrissides (VIII^e - X^e siècle), résultant d'un schisme avec les Abbassides. Après avoir résisté à l'implantation des Fatimides, le Maroc devient le cœur des deux grands empires hispano-berbères des Almoravides (1056-1147) et des Almohades (1130-1269). Les royaumes d'Andalousie voient la coexistence et la prospérité des communautés musulmanes, chrétiennes et juives. Les Almoravides se lancent à la conquête du Maghreb, conduits par Youssef ibn Tachfin, fondateur de Marrakech (1062). Il lutte avec les émirs d'Espagne contre les progrès de la Reconquista en Andalousie. Sous son successeur, la civilisation andalouse s'étend au Maroc. S'ensuivent des luttes entre califats. La dynastie berbère des Mérinides succède aux Almohades, jusqu'au milieu du XV^e siècle. Au XVI^e siècle, les Arabes hassanides fondent la première dynastie chérifienne (1554-1659), qui parvient à freiner les ambitions ottomanes et occidentales dans la région. Mais le Maroc est l'enjeu de rivalités entre Turcs, Portugais et Espagnols pour le contrôle des ports et des routes marchandes entre l'Afrique et l'Europe. Dès le XVIII^e siècle, des traités de commerce sont signés avec les puissances européennes. L'ouverture aux Européens s'intensifie, ce qui facilite la colonisation française, qui établit un protectorat (1912) qui dépossède le sultan de tout pouvoir effectif. Le statut de Tanger, sous contrôle international, sera réglé en 1923 par la convention de Paris. L'occupation européenne se heurte à une violente opposition dans le Rif. Un mouvement nationaliste se développe, et à partir de l'intronisation de Mohammed V en 1927, le gouvernement marocain se range du côté des nationalistes menés par le parti Istiqlal, et obtient l'indépendance du Maroc en 1956. Cependant, avec l'affirmation du nationalisme marocain, les nombreux Juifs du Maroc émigrent progressivement vers le nouvel État d'Israël. Le roi Hassan II (1961-1999) préside à la modernisation du pays, tout en maintenant d'étroites relations avec l'ancienne puissance coloniale, ainsi qu'avec l'Union européenne. Il fonde une culture politique axée sur la prééminence royale, qui concentre tous les pouvoirs. Cette

monarchie s'assouplira vers la fin de son règne. L'environnement régional reste cependant très tendu, avec l'Algérie notamment. À partir de 1974, l'émergence du problème du Sahara occidental, que l'Espagne décide de décoloniser, provoque un large consensus autour de Hassan II, qui décide l'organisation d'une mobilisation patriotique populaire (la Massirah, ou « Marche verte », en novembre 1975) qui annexe les territoires du Sahara, ce qui fait monter la tension avec l'Algérie voisine, et avec le Front Polisario, mouvement de libération nationale du peuple sahraoui.

À partir de 1990, le régime se trouve dans une difficile phase de transition : la modernisation économique est amorcée, mais elle n'est pas accompagnée d'une modernisation politique. Et la croissance économique, qui repart en 2001, ne peut combler des écarts sociaux, qui s'accroissent. Par ailleurs, des objets de contentieux demeurent avec l'Espagne, à propos de l'émigration clandestine vers l'Europe. Clandestine ou non, cette émigration constitue depuis les années 1960 un enjeu de taille pour le Maroc, la première ressource économique du pays étant les devises apportées par les Marocains de l'étranger, notamment ceux installés en France.

Avec l'avènement du règne de Mohammed VI, en 1999, le système éducatif marocain connaît une réforme, dont les objectifs ne sont pas faciles à cerner. Ceux-ci figurent dans des documents⁴⁵ qui insistent sur l'enseignement de valeurs morales. Cette insistance sur les orientations axiologiques des programmes peut se lire dans les *Orientations générales pour l'enseignement du français au collège* qui qualifient l'éducation aux valeurs de « dimension de la plus haute importance au sein du dispositif pédagogique et une préoccupation institutionnelle de premier ordre » (Ministère de l'Éducation nationale 2009, p.12). Les valeurs retenues dans le *Livre blanc* sont : « la foi musulmane », « l'identité civilisationnelle et ses principes moraux et culturels », « la citoyenneté », « les droits humains et leurs principes universels ».

Selon El Maadani, le dispositif général de révision des programmes scolaires prend en charge la promotion de la diversité culturelle, mais ces intentions ne se reflètent pas encore au niveau des contenus des manuels. De l'enseignement de l'histoire, par exemple, sont toujours occultés certains épisodes, comme « la longue et riche époque antéislamique où il y eut de fructueux échanges entre Phéniciens, Amazighes, Grecs et Romains, et l'époque de

⁴⁵ Ces orientations sont consignées dans les deux textes fondateurs de la réforme en question : le *Livre blanc pour la révision des programmes scolaires* (2002) et la *Charte Nationale d'Éducation et de Formation* (1999).

l'Andalousie musulmane, période de l'ouverture, d'un grand brassage de cultures et de rayonnement intellectuel » (El Maadani 2008, p.61). L'enseignement est centré sur l'histoire des dynasties, et non sur celle des « transformations socioculturelles » (*ibid.*). La langue amazighe, de son côté, commence à être enseignée dans les écoles, mais sous une force standardisée créée par les linguistes de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, qui ne prend pas en charge les nombreuses variations sociolinguistiques.

Pour l'enseignement du français, il est stipulé que les « valeurs » ne doivent pas être abordées comme un contenu d'enseignement théorique, mais de façon implicite : « Les valeurs restent présentes au niveau des objectifs et implicitement dans les contenus abordés en lecture, en activités orales ou en production écrite par exemple et à travers les attitudes et les comportements des différents acteurs. » (*ibid.*, p.14). Les programmes ne prescrivent pas de thèmes de nature socioculturelle particuliers. Ils sont plutôt organisés selon une logique discursive-textuelle, une « entrée par genres » (*ibid.*, p.17 et suivantes), les différents modules des manuels portant sur des types (narratif, descriptif...) et genres de textes (la correspondance, les mémoires, la nouvelle...) :

« Si l'on admet que la compétence de communication, l'ultime objectif de l'enseignement du français, résulte de la combinaison de plusieurs composantes dont principalement les quatre suivantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, le curriculum du cycle secondaire collégial a tendance à privilégier la composante discursive. » (*ibid.*, p.19).

1.1.3 Grèce

La Grèce est fréquemment imaginariée comme le berceau de l'Europe et de la civilisation occidentale, et fait figure de mythe fondateur. Au cours de sa longue histoire, son influence s'est exercée dans des régions très éloignées. Établi sur les deux rives de la mer Égée, puis étendu par une colonisation très ancienne de Chypre jusqu'aux côtes ibériques, puis à l'Asie avec les conquêtes d'Alexandre, l'espace grec a joué un rôle majeur dans les développements de l'Histoire antique de la Méditerranée. Son histoire se prolonge, un millénaire durant, dans l'empire romain d'Orient.

Incluse ensuite dans l'empire ottoman, la Grèce connaîtra l'éveil de son nationalisme (fondé sur l'« hellénisme », ou conscience culturelle grecque) au début du XIX^e siècle. Elle est aujourd'hui située à la frontière sud-orientale de l'Union européenne, à laquelle elle a adhéré en 1981.

Le peuplement de la Grèce est très ancien, avec des civilisations préhistoriques qui ont pu rayonner du Danube au Portugal, comme la civilisation cycladique au III^e millénaire av. J.-C., ou les civilisations achéenne et mycénienne. Le monde mycénien était le maillon central du commerce qui, depuis la Sardaigne jusqu'à Chypre, reliait les deux bassins de la Méditerranée. Les marins fondaient alors des comptoirs tout en pratiquant des razzias. C'est à la fin du XIII^e siècle av. J.-C. qu'aurait eu lieu la guerre de Troie. Au XII^e siècle, l'Orient méditerranéen est modifié par des invasions et des influences comme celle des Doriens. Apparaît alors un type de groupement humain : la « polis » ou cité, une communauté autonome inscrite sur un territoire. Ces cités demeureront jusqu'à la fin de l'indépendance de la Grèce, et leurs relations conflictuelles vont constituer la trame des époques archaïque et classique, jusqu'à ce que la tutelle macédonienne mette fin à leur indépendance. Au VI^e siècle l'Asie Mineure est colonisée par la Grèce, une colonisation qui s'étendra vers l'Occident, notamment le Sud de l'Italie. Commencent alors les affrontements avec les Perses, qui étendent leur influence à l'Est, ce qui va engendrer les guerres médiques, qui vont réunir pour un temps les cités grecques, jusque-là divisées, contre l'ennemi commun. Survient ensuite la Guerre du Péloponnèse (432- 404 av. J.-C.) durant laquelle s'affrontent les cités grecques (Athènes, Sparte et leurs alliés respectifs).

La période hellénistique est marquée par le déclin des cités, affaiblies par leurs conflits, par rapport aux royaumes orientaux et au monde insulaire (Délès, Samos, Rhodes, Samothrace...). Dans ce nouveau contexte, les centres de gravité de l'hellénisme vont désormais se situer en Syrie, à Alexandrie, à Pergame ou à Rhodes. Rome annexe progressivement la Grèce, tout en s'imprégnant de sa culture, et à la fin du V^e siècle, la christianisation s'est généralisée.

Après la chute de l'Empire romain, la Grèce fait partie d'un espace politique et culturel désigné ultérieurement sous le nom de « byzantin ». Des populations hellénophones s'installent donc dans tout l'empire, de l'Égypte au Moyen-Orient, et jusque dans les pays slaves (Russie, Bulgarie, Ukraine...) et balkaniques (Yougoslavie, Albanie,...). Réduite au rang provincial par ses vainqueurs, la Grèce conserve cependant un grand prestige culturel dans la Méditerranée antique. Son rayonnement décline sous l'occupation ottomane, à partir du XV^e siècle. Tandis que le peuple grec est soumis aux exactions de l'occupant, se développe à partir de la diaspora éclairée un courant intellectuel et identitaire « hellénique », prélude aux luttes pour l'indépendance. Après une guerre d'indépendance longue et douloureuse pour se

reconstituer sous la forme d'un État souverain en 1821, la Grèce reste largement dépendante des puissances européennes. Les conflits avec la Turquie sont nombreux, et aboutissent à la « Grande Catastrophe », c'est-à-dire au Traité de Lausanne (24 juillet 1923) et qui organise un échange des populations grecque et turque. L'émigration concerne 180 000 Grecs d'un côté, et 400 000 Turcs de l'autre, et est vécue comme un véritable traumatisme. Parallèlement d'autres populations hellénophones de l'ancien empire ottoman reviennent s'installer en Grèce, et nombreux sont ceux qui repartiront dans leurs pays d'origine, ne trouvant pas en Grèce des conditions favorables à leur installation. De 1967 à 1974, la Grèce connaîtra la dictature des colonels, avant d'adhérer à l'Union Européenne en 1981. À cette même période, les tendances migratoires du pays ont tendance à s'inverser ; alors que du XIX^e siècle jusqu'aux années 1970, les Grecs ont beaucoup émigré, constituant des grandes diasporas d'Australie, du Canada ou des États-Unis, à partir des années 1980 la Grèce devient un pays d'immigration (ce qui est favorisé par son entrée dans l'UE). Elle compterait aujourd'hui environ 10% d'immigrés.

Au niveau éducatif, la prise en compte de l'hétérogénéité actuelle de la population grecque connaît des difficultés. Selon Nikou, la société grecque, si elle est multiculturelle, peine à mettre en place des politiques d'accueil des migrants. La réaction à cet état de fait « s'exprime par un appel à l'identité nationale et aux caractéristiques particulières de cette identité » (Nikou 2004, p.267). De plus, « tout ce qu'on appelle la mondialisation fait naître la sensation que tout est menacé ». L'opinion grecque se caractériserait par « des stéréotypes très forts et très négatifs vis-à-vis des langues "minoritaires" parlées surtout le long des frontières de la Grèce du Nord » (*ibid.*). Nikou fait état d'une « politique linguistique très claire pour l'unilinguisme et le purisme de la langue », imaginativement menacée par la présence des autres langues.

Les récents programmes éducatifs (1997-2006) préconisent « la sensibilisation de tous les apprenants aux principes d'une société pluriculturelle où coexistent des groupes sociaux ayant leur propre culture et leur propre vision du monde qui doivent être respectés de tous » (*ibid.*, p.270). Certains décrets préconisent un enseignement des langues des enfants de migrants, mais il n'est que marginalement appliqué. Les politiques éducatives semblent encore largement travaillées par un imaginaire de l'homogénéité linguistique et culturelle, dont nous reparlerons à propos de l'enseignement des migrations dans les manuels de français.

2 Différents statuts du français enseigné

Outre la richesse de leurs histoires relationnelles, ces trois pays sont intéressants pour notre étude, de par la diversité de l'enseignement du français.

Celui-ci est langue étrangère en Grèce, où son enseignement commençait traditionnellement au collège, en tant que deuxième langue vivante (la première étant l'anglais). De récentes réformes (2007) ont modifié cet état de fait, en introduisant la deuxième langue dès le primaire, mais en la mettant en concurrence avec d'autres (l'allemand, qui était déjà enseigné dans quelques écoles, l'espagnol et l'italien). Le système éducatif grec entend développer le plurilinguisme préconisé par les institutions européennes, ce qui passe par l'enseignement de langues européennes. Le français est, de ce fait, en recul dans les écoles publiques. À côté de l'enseignement public existe un fort maillage d'instituts privés, les *frondistiria*, qui accueillent les apprenants pour des cours de l'après-midi et du soir. La plupart des élèves grecs y suit un enseignement de LE, et le français y est encore en bonne place.

Le français est langue seconde au Maroc, présent dans les médias et dans l'administration, avec un enseignement important dès les débuts de la scolarisation. Les études supérieures se font en français dans la plupart des disciplines, ce qui fait que la maîtrise de cette langue conditionne l'accès aux études et la réussite dans celles-ci.

Au Liban, le statut du français est plus indéfinissable ; il a une présence historique forte, et se trouve parlé par une partie de la population, qui s'identifie à une certaine francophilie. Les francophones du Liban sont, d'après Hafez 2006, plutôt représentés chez les chrétiens. Dans les écoles publiques, le français est une langue privilégiée (environ huit heures d'enseignement hebdomadaires) et sert de langue de scolarisation pour les disciplines scientifiques. Dans les écoles privées confessionnelles, la langue privilégiée est soit le français, soit l'anglais (les écoles chrétiennes enseignant traditionnellement plutôt le français, les écoles musulmanes l'anglais). Celui-ci tend à dépasser le français aujourd'hui, y compris dans les écoles chrétiennes.

3 Des situations éditoriales variées

Un aspect pragmatique a également pesé dans le choix de ces pays. L'édition scolaire y est libre, ce qui signifie que même s'il existe un manuel d'État, fait par le Ministère de tutelle,

des éditions privées existent, ce qui diversifie le corpus et permet éventuellement des comparaisons.

Jusqu'en 2008, les manuels de langue étaient en libre concurrence en Grèce, où les enseignants choisissaient leurs manuels sur une liste agréée par le Ministère de l'Éducation. Par la suite, l'État a édité et instauré le manuel unique pour les écoles publiques, et a laissé l'édition libre, privée de son marché essentiel, se partager le marché des *frondistiria*. Le manuel pour l'enseignement public a été réalisé sur un financement européen, et pour l'instant seuls les niveaux d'enseignement 1 et 3 sont parus. Avec la récente crise économique, le niveau 2 est en attente de publication.

Au Liban, le manuel unique édité par l'État est instauré dans l'enseignement public. Mais vu la diversité et l'importance du secteur privé, les manuels d'édition libre sont largement distribués ; ils sont listés sur une liste agréée par le Ministère, et choisis par les enseignants ou par les « coordinateurs de français » des établissements.

Au Maroc, après une longue période de manuel d'État unique, l'édition scolaire s'est ouverte au privé au début des années 2000. L'État réalise cependant un appel d'offres, et fournit un cahier des charges aux maisons d'éditions, qui rassemblent des équipes éditoriales. Les manuels sont soumis à une validation ministérielle, avant d'être édités. Et pour éviter tout monopole et assurer une diversité éditoriale, le Ministère organise une distribution équitable des manuels par cantons, en fonction du nombre d'apprenants de chaque région. Ainsi, chaque maison d'édition est censée vendre un nombre équivalent de manuels, ce qui neutralise leur concurrence.

4 Présentation du corpus de manuels

4.1 Des manuels pour le collègue

Dans chacun des pays que nous étudions, la première partie du cycle secondaire est d'une durée de trois années, et fait suite à un cycle primaire de six années. Les apprenants commencent donc ce cycle vers l'âge de douze ans, et le terminent vers l'âge de quinze ans. Nous avons choisi de nous intéresser à ce cycle pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, en matière de socialisation, les contenus d'enseignement du collège manifestent une forme d'ouverture au monde. Une rapide exploration des manuels du primaire nous a révélé que ceux-ci n'évoquaient pratiquement pas de rapports entre sociétés, et restaient centrés sur l'environnement immédiat de l'apprenant (la famille, l'école...). Les manuels de collège constituent la première sensibilisation scolaire aux RIS.

Ensuite, les manuels du lycée ne nous ont pas paru pertinents, car ils ne permettaient pas le prélèvement d'un corpus homogène. En effet, les enjeux académiques (passage de l'examen de fin de scolarité, de type baccalauréat) deviennent déterminants, et les enseignements se tournent vers la certification. Les manuels marocains sont presque inexistantes, car le programme du lycée porte sur l'étude d'œuvres littéraires. Les lycées grecs ne proposent plus qu'un enseignement facultatif du français, que peu d'apprenants choisissent, aussi les maisons d'édition n'investissent-elles pratiquement pas ce champ. Le Liban fournissait un corpus intéressant, mais vue l'impossibilité d'exploiter ceux de la Grèce et du Maroc, nous avons dû y renoncer pour éviter de déséquilibrer notre corpus.

4.2 Distribution des manuels par pays

Notre corpus se compose de vingt-et-un manuels pour le collège. Nous nous sommes efforcée de former un ensemble représentatif de l'enseignement du français, au vu des diverses situations éducatives.

Pour le Liban, nous avons retenu six manuels : trois pour l'enseignement public, et trois pour l'enseignement privé. Les trois manuels pour le public sont édités par l'État, et réalisés par des équipes d'enseignants du secondaire, pilotées par des cadres du Centre national pour la Recherche et le Développement Pédagogique (CRDP), organe ministériel chargé de l'élaboration des curricula et des manuels. Ce sont :

- *Livre de français. Éducation de base septième année*
- *Livre de français. Éducation de base huitième année*
- *Horizons Jeunes. Éducation de base neuvième année*

Les septième, huitième et neuvième années correspondent respectivement aux première, deuxième et troisième année du collège.

Les manuels pour l'enseignement privé ont été choisis en fonction de leur présence dans les classes. Nous rappelons que le système privé représente plus de la moitié des écoles, c'est pourquoi nous ne pouvons ignorer les manuels qui y sont utilisés. C'est la maison d'édition de la Librairie Antoine qui possède la plus grande part de ce marché (environ 90%). Les autres maisons se partagent les 10% restants. Nous avons donc choisi la collection de manuels d'Antoine pour le collège :

- *À la croisée des textes. Éducation de base septième année*
- *À la croisée des textes. Éducation de base huitième année*
- *À la croisée des textes. Éducation de base neuvième année*

Ces manuels sont réalisés par des enseignants du secondaire ou du supérieur.

Pour le Maroc, ce sont les sept manuels pour l'enseignement public qui ont été retenus. L'enseignement privé est marginal dans ce pays, c'est pourquoi nous l'avons exclu. Ces manuels sont d'édition privée agréée par l'État, lequel valide les livres conformes aux instructions officielles. Il peut donc ne pas valider tous les manuels d'une collection, ce qui fait que la plupart des collections sont lacunaires, et ne présentent qu'un ou deux niveaux. Les livres sont écrits par des enseignants et des inspecteurs de l'enseignement secondaire, recrutés par les maisons d'édition. Nous avons ainsi :

- *Parcours 1*
- *Parcours 2*
- *Parcours 3*
- *L'heure de français 1*
- *L'heure de français 3*
- *Le français au collège 2*
- *Passerelles français 3*

Pour la Grèce, nous avons un corpus de huit manuels. Nous avons retenu la collection de manuels d'État pour l'enseignement public, qui ne se compose que de deux manuels sur les trois :

- *Action.fr-gr 1*
- *Action.fr-gr 3*

Les manuels de l'enseignement privé ont servi à l'enseignement public avant l'avènement du manuel d'État en 2008. Ils sont encore largement utilisés dans les instituts privés (*frondistiria*) qui accueillent la majorité des élèves pour des cours de l'après-midi ou du soir. Nous avons retenu deux collections : la collection *C'est clair*, de la maison Trait d'Union qui détiendrait environ 90% du marché et la collection *Alex et Sophie*, de chez Nouvel Esprit/Kosvoyannis, qui détiendrait presque tout le reste. Nous avons donc :

- *C'est clair 1*
- *C'est clair 2*
- *C'est clair 3*
- *Le tour de France avec Alex et Sophie* (niveau 1)
- *Le tour d'Europe avec Alex et Sophie* (niveau 2)
- *Le tour du Monde avec Alex et Sophie* (niveau 3)

Ainsi il nous semble que nous possédons un ensemble représentatif de la quasi-totalité des situations de classe pour chacun des pays.

4.3 Codage des références

Nous avons opté, dans la perspective de notre analyse de corpus, pour un codage des noms des manuels afin de faciliter les renvois des extraits que nous étudierons vers les pages des manuels.

- L'identification du manuel se réalise grâce à la lettre initiale du pays : « L » pour Liban, « M » pour Maroc, « G » pour Grèce, suivie des initiales du nom du manuel ou de la maison d'édition, et du chiffre du niveau d'enseignement :

<i>Livre de français. Éducation de base septième année</i>	L-CRDP7-
<i>Livre de français. Éducation de base huitième année</i>	L-CRDP8-
<i>Horizons Jeunes. Éducation de base neuvième année</i>	L-CRDP9-
<i>À la croisée des textes. Éducation de base septième année</i>	L-A7-
<i>À la croisée des textes. Éducation de base huitième année</i>	L-A7-
<i>À la croisée des textes. Éducation de base neuvième année</i>	L-A7-
<i>Parcours 1</i>	M-P1-

<i>L'heure de français 1</i>	M-HF1-
<i>Parcours 2</i>	M-P2-
<i>Le français au collège 2</i>	M-FC2-
<i>Parcours 3</i>	M-P3-
<i>L'heure de français 3</i>	M-HF3-
<i>Passerelles français 3</i>	M-PF3-
<i>Action.fr-gr 1</i>	G-AFR1-
<i>Action.fr-gr 3</i>	G-AFR3-
<i>C'est clair 1</i>	G-CC1-
<i>C'est clair 2</i>	G-CC2-
<i>C'est clair 3</i>	G-CC3-
<i>Le tour de France avec Alex et Sophie (niveau 1)</i>	G-AS1-
<i>Le tour d'Europe avec Alex et Sophie (niveau 2)</i>	G-AS2-
<i>Le tour du Monde avec Alex et Sophie (niveau 3)</i>	G-AS3-

- L'identification de la page du manuel se fait par adjonction d'un chiffre à la formule, ce qui donne par exemple : « G-CC3-14 », « L-CRDP8-22 » ou « M-HF3-94 ».

Cette référencement servira au repérage des extraits étudiés dans les annexes de la présente thèse. Nous précisons que celles-ci ne contiennent pas les deux-cent-treize textes que nous avons exploités, mais seulement les plus significatifs d'entre eux. Le contenu de l'ensemble des textes est retranscrit dans le corps de la thèse.

Nous tenterons, dans la mesure de nos possibilités, de relier nos analyses à des éléments des contextes socioéducatifs. C'est à cette condition qu'émergeront des éléments de « culture éducative », au sens ou l'entendent Chiss et Cicurel :

« En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. Où, sinon dans le détail des interactions et discours de la classe, dans les manuels en usage, dans les représentations des participants et acteurs, dans l'archivage des activités didactiques et dans l'observation des comportements, irait-on lire ce qui constitue la *culture éducative* ? »

Les sociétés dans l'entre-deux : représentations discursives de l'interculturalisation

Ce premier chapitre d'analyse de notre corpus s'intéresse aux représentations discursives des changements issus de contacts entre les sociétés, c'est-à-dire aux formes d'hétérogénéisation que la relation qui les unit leur fait connaître. Les RIS-rd que nous étudierons ici seront par conséquent des mises en discours de l'interculturalisation, de la transformation sociale ou culturelle que peuvent connaître les groupes ou les individus les uns au contact des autres. Les questions nodales que cette étude pose sont celles-ci :

- Comment catégoriser l'hétérogénéité ?
- Comment dire le changement intersociétal ?

Nous examinerons donc les types de processus interculturalitatifs représentés, et tâcherons de les rattacher aux types de description anthropologique que nous avons identifiés ; nous essaierons donc de voir s'il s'agit plutôt d'emprunts de traits culturels, de réinterprétations ou de résistances culturelles, ou s'il s'agit de mises en frontières symboliques (*ethnic boundaries*) ; en tant que discours spécifiques, les manuels feront vraisemblablement un « usage » particulier des conceptions qu'ils mobilisent. Il nous incombera de définir les modalités de ces mobilisations.

Pour ce faire, nous commencerons par observer les modes de désignation des acteurs de RIS (catégorisations et caractérisations), puis les mises en procès de leur agir relationnel par une étude sémantique des processus verbaux. Nous examinerons la place de l'agentivité humaine dans ces processus. Nous pourrions alors examiner les règles qui président à la distribution des rôles des acteurs dans la structure de la relation, rôles rendus saillants par les procédés discursifs de valorisation et de dévalorisation. Pour terminer nous ferons un point sur les mises en œuvre didactiques de l'objet RIS par les manuels.

Mais tout d'abord, accordons un peu d'attention la place et à l'aspect général des représentations de RIS dans l'économie du manuel de langue : nombre et types de textes contenant des RIS-rd, répartition dans les différents corpus, place de l'interculturalité dans les titres des textes, domaines d'échanges envisagés, et époques auxquelles ceux-ci sont situés. Ceci fournira des indications sur les choix globaux des auteurs de manuels.

1 Place des relations interculturelles dans les types de textes des manuels

1.1 Une place marginale

Nous avons identifié vingt-sept textes comportant des RIS interculturelles pour l'ensemble du corpus, ce qui est peu au regard de la totalité des textes enseignables. De plus, la RIS semble n'être représentée que de façon incidente, elle n'est pas prise en elle-même comme l'objet de descriptions, dans des textes qui lui seraient spécifiquement consacrés.

Cependant vingt-cinq sont des TE longs, statut textuel qui contribue à mettre en saillance les informations, et se situent dans des emplacements visuellement privilégiés. Ils font l'objet d'une exploitation sémantique, même si ce n'est pas le cas de tous car cinq textes de manuels libanais du CRDP se situent dans la section des « documents complémentaires » de l'unité didactique, à savoir une section de textes de réserve généralement peu utilisés⁴⁶, et non accompagnés de TD-QC.

Il faut signaler aussi que globalement, l'investissement des savoirs intersociétaux au niveau des TD-QC est très faible, ce qui montre que les auteurs de manuels accordent peu d'importance à ces savoirs. Concernant les autres TD, on ne trouve qu'un TD-Ex décrivant une RIS, et un TD-AL destiné à réinvestir des compétences discursives-textuelles par une rédaction de type biographique. La suite de notre analyse reviendra plus précisément sur ces mises en œuvre didactiques.

Le mode didactique de mise en discours de ces contenus est donc le TE, vecteur d'une grande visibilité pour l'information culturelle. Cependant les autres modes, axés sur l'investissement cognitif et langagier des apprenants, font défaut.

La place de l'information intersociétale est globalement marginalisée, ce qui compense un peu leur situation dans des TE longs.

⁴⁶ Nous tenons cette information d'enseignants libanais utilisateurs de ces manuels.

1.2 Une répartition asymétrique entre les corpus et entre les niveaux

La répartition des textes dans nos trois corpus nous indique une nette asymétrie entre les corpus de la Grèce (quatorze textes) et du Liban (dix textes) d'un côté, et le corpus marocain (deux textes seulement, dont un TD-AL) de l'autre. Les manuels marocains représentent donc très peu de phénomènes d'interculturalisation, de modifications de sociétés en contact.

Une autre forme d'asymétrie touche la répartition des textes entre corpus de FLE (Grèce) et de FLS (Liban). Dans les manuels de FLE, c'est le niveau 3 (dernière année de collège) qui représente massivement ces phénomènes sociaux (avec douze textes contre seulement deux au niveau 2 et aucun au niveau 1), ce qui corrobore les analyses de Auger 2007 (l'hétérogénéité représentée progresse avec le niveau linguistique des apprenants). Dans les manuels libanais, la répartition est équitable entre niveau 1 (trois textes), niveau 2 (quatre textes) et niveau 3 (trois textes). Ceci confirmerait encore l'hypothèse d'Auger 2007, puisque le niveau des apprenants en première année de collège au Liban n'est pas débutant⁴⁷. Les deux textes du corpus marocain sont, eux, extraits du niveau 3. Donc, d'une manière générale, la mise en discours de l'hétérogénéité procédant de RIS semble largement tributaire du niveau linguistique des apprenants.

1.2.1 Grèce

Avec quatorze textes, le corpus grec présente le nombre le plus élevé de textes représentant des RIS interculturalantes.

Le corpus grec présente une répartition à peu près égale entre documents fabriqués et documents dits authentiques, ceux-ci étant identifiables par la mention d'une source énonciative spécifique, généralement médiatique. Ils sont presque toujours remaniés, et cela est signalé dans le périphrase de la majorité d'entre eux, à l'aide du tour [« d'après » + nom de la source du document].

Tous les textes sont des TE. Ils occupent une page entière, ce qui les met visuellement en valeur. Seuls deux d'entre eux sont de format plus petit (« Manu Chao » et « La danse hip-hop ») et occupent environ un tiers de la page.

Il est par ailleurs frappant d'observer que sur les trois collections de manuels que nous étudions, l'une ne représente pas du tout d'interculturalisations : il s'agit de la nouvelle collection

⁴⁷ Mais pour valider totalement cette hypothèse, il conviendrait de mener cette étude sur les premiers niveaux d'enseignement du français au Liban, ce qui n'est pas notre propos ici.

de manuels d'État pour l'enseignement public. Toutes les représentations sont par conséquent distribuées dans les livres d'édition privée, et ce de façon plutôt équitable (six textes pour *Alex et Sophie*, huit pour *C'est clair*), avec une proportion plus grande de textes authentiques dans la collection *C'est clair*.

On note un certain « effet manuel » sur nos résultats, dans la mesure où tous les textes étudiés pour la collection *Alex et Sophie* se situent dans le niveau 3. Cela est également vrai, dans une certaine mesure, pour *C'est clair*, dont seulement deux textes sont tirés du niveau 2.

Textes fabriqués (8)

- G-AS3-74 : « Chez les Indiens du Canada »
- G-AS3-64 : « Australie »
- G-AS3-66 : « Japon »
- G-AS3-123 : « Mexique »
- G-CC2-24 : « Qu'est-ce qu'ils écoutent ? »
- G-CC3-42 : « La diète méditerranéenne »
- G-CC3-75 : « La danse hip-hop »
- G-CC2-24 : « Manu Chao »

Dans la collection *Alex et Sophie*, « Chez les Indiens du Canada » forme le texte en partie dialogal introducteur de l'unité. Les trois autres, monologiques, occupent la rubrique « Civilisation » en fin d'unité. Conformément aux choix de conception de la collection, ces textes sont consacrés à divers pays du monde (puisque'il s'agit, dans le niveau 3, du *Tour du monde d'Alex et Sophie*) : le Canada, l'Australie, le Japon et le Mexique. Il s'agit donc de contextes éloignés du Même ou de l'Autre français.

Dans la collection *C'est clair* en revanche, les textes sont davantage centrés sur le Même et sur l'Autre français. « Qu'est-ce qu'ils écoutent ? » est une mise en vis-à-vis de témoignages d'adolescents grecs et français, « La danse hip-hop » relate le succès de cette danse en France, « Manu Chao » présente un chanteur français, tandis que « La diète méditerranéenne » a pour thème le « régime crétois ». Les textes sont situés dans les pages d'information culturelle des manuels, plutôt en fin d'unité, mais occupent des places visuellement favorisées.

Textes authentiques (6)

Présents exclusivement dans les manuels de niveau 3, ils sont issus de sources diverses, mais surtout médiatiques françaises (presse papier et internet), avec un texte traduit d'un journal quotidien grec :

- G-CC3-68 : « Une télévision alternative » – « d'après *Eleftherotypia* 27/1/2004 et 7/4/2004 »
- G-CC3-77 : « Les *rebetika* » – « d'après *Paris Match* »
- G-CC3-82 : « La France multicolore » – « d'après *Les clés de l'actualité junior* »
- G-AS3-30 : « Le Bollywood arrive en Europe ! » – « Source : le site Internet <http://www.allocine.fr> »

Un texte est le résumé d'un livre :

- G-AS3-51 : « Vivre en Chine » – « Norbert Garnier, *Vivre en Chine* »

Un autre est tiré d'un site pédagogique français :

- G-CC3-58 : « La science grecque et l'Antiquité » – « d'après le site www.ac-versailles.fr »

Comme pour les documents fabriqués, ces textes font apparaître une disparité entre les deux collections, au niveau des sociétés décrites : tandis qu'*Alex et Sophie* s'intéresse à l'Inde et à la Chine, *C'est clair* se concentre sur la Grèce et sur la France. Et à l'exception de « Vivre en Chine » et de « Le Bollywood arrive en Europe ! », ces textes occupent une page entière du manuel dans les sections consacrées à l'information culturelle.

1.2.2 Liban

Les dix textes des manuels libanais se répartissent entre six textes authentiques et quatre fabriqués, ce qui donne une distribution à peu près égale.

Un constat frappant s'impose : il existe une forte disparité entre les deux collections que nous étudions, à savoir celle des manuels d'État édités par le CRDP et celle des manuels d'édition privée de la Librairie Antoine. Ces derniers ne sont présents dans la liste ci-dessous qu'à travers un unique texte (« L'histoire de la brosse à dents »), qui est de surcroît un TD-Ex prêtant à une simple manipulation formelle. L'interculturalité est donc pratiquement inexistante dans les manuels d'Antoine. Les manuels du CRDP en revanche, ne la représentent que dans des TE. Cependant, ceux-ci ne font pas tous l'objet d'une exploitation sémantique guidée : seulement trois d'entre eux (« Le village de Barrow », « Codes et langages » et

« Aventure à bord d'un voilier ») sont accompagnés de TD-QC, les autres sont renvoyés aux pages « Documents complémentaires » du manuel et servent de « textes de réserve ».

Les sociétés interculturelles représentées sont variées : Japon, Chine, Hong Kong, ville esquimaude de Barrow, et Indiens Wayanas d'Amazonie. L'Autre français est présent dans deux textes. Le Même est également présent, mais, il faut le souligner, d'une façon particulière puisqu'il n'apparaît que dans sa forme « historique », autrement dit sous la forme de sociétés du passé ayant joué un rôle dans son histoire : les Phéniciens, avec un groupe de Phéniciens partis s'établir en Grèce dans l'Antiquité (les « Cadméens »). On note aussi que dans le texte « Les chiffres », différentes sociétés anciennes apparaissent (Arabes pré- et post-islamiques, Hébreux, Grecs, Romains, Arméniens), qui ont toutes joué un rôle dans l'histoire de ce qui est aujourd'hui le Liban.

Documents fabriqués (4)

- L-CRDP7-262/263 : « Le village de Barrow »
- L-CRDP8-55/56 : « La vie quotidienne au Japon »
- L-CRDP8-207/209 : « BD, mangas, fumetti, comics... »
- L-CRDP9-129 : « Codes et langages »

Documents authentiques (6)

Les sources sont majoritairement françaises et libanaises. Trois sont tirés de sources médiatiques françaises (presse pour la jeunesse ou non) et libanaises (supplément hebdomadaire destiné aux jeunes du quotidien généraliste francophone *L'Orient-Le jour*) :

- L-CRDP7-251/253 : « Aventure à bord d'un voilier » – « Okapi n°546 »
- L-CRDP8-53 : « Hong Kong » – « d'après *Nous deux* »
- L-A8-138 : « L'histoire de la brosse à dents » – « *L'Orient-Le Jour / Les Copains* »

L'un vient d'une encyclopédie française pour la jeunesse :

- L-CRDP9-148/149 : « Les chiffres » – « *Larousse des jeunes, Tome II, 1974* »

Un autre d'un texte de communication touristique libanaise en français :

- L-CRDP7-211/213 : « Byblos – « Tiré d'une brochure éditée par Le Conseil National du Tourisme au Liban : *Liban - Byblos* »

Et un dernier est tiré d'une œuvre d'un auteur grec de l'Antiquité :

- L-CRDP9-92 : « Cadmus le Tyrien apprit l'alphabet aux Grecs ! » – « Hérodote, *Histoires*, V : 58 »

1.2.3 Maroc

Avec seulement deux textes, le Maroc est le pays qui représente le moins de RIS interculturelles. Un TE de source authentique, bien positionné dans l'économie visuelle du manuel, est consacré à l'écrivain marocain Tahar Ben Jelloun, et un TD-AL est consacré à la rédaction d'une courte biographie sur le chanteur algérien Cheb Khaled.

- M-HF3-83 : « Tahar Ben Jelloun » – « Encyclopédie Encarta 2004 »
- M-HF3-89 : « En t'inspirant des biographies que tu as déjà étudiées, rédige un récit autobiographique sur le chanteur algérien Cheb Khaled à partir des informations suivantes. (...) Il est l'un des artisans de la fusion du chââbi, chant populaire oranais, avec les rythmes modernes comme le rock, le funk et le reggae. (...) »

Comme on le voit, la répartition des RIS-rd est inégale, ce qui indique déjà assez clairement des éléments de culture éducative, les choix (conscients ou non des auteurs de manuels) pouvant manifester un certain intérêt pour les RIS (Liban et Grèce), et au contraire une quasi-absence de prise en compte de ce type de savoir (Maroc).

1.3 Les titres des textes : une occultation de la dimension relationnelle des sociétés

La marginalisation de l'information intersociétale est repérable au niveau de ces TE, dont les titres (ou « organisateurs structurels », selon la terminologie de Cordier-Gauthier 2005) n'évoquent presque jamais l'hétérogénéité sociale ou culturelle, ni leur dimension relationnelle. Les titres de textes, dont la fonction didactique est de permettre une orientation des hypothèses de lecture, ancrent presque toujours un objet de description « monadique ».

L'on en trouve plusieurs variantes :

Nom de pays : « Japon », « Mexique » ;

Nom de pays pris dans un marquage spatial (ici sous une désignation périphrastique) : « Au royaume du kangourou » ;

Nom de pays pris dans une expansion de type nominal (au sémantisme très général) : « La vie quotidienne au Japon », « Vivre en Chine » ;

Nom de peuple pris dans un marquage spatial : « Chez les Indiens du Canada » ;

Nom de ville : « Byblos », « Hong Kong », « Le village de Barrow » ;

Nom de trait ou de pratique culturel(le)⁴⁸ : « Les chiffres », « Codes et langages », « Une télévision alternative », « La danse hip-hop », « Les *rebetika*⁴⁹ », « BD, mangas, fumetti, comics... », parfois assorti d'un marquage identitaire adjectival : « La diète méditerranéenne », « La science grecque et l'Antiquité », « L'histoire de la brosse à dents » ;

Titre évoquant tout simplement l'ailleurs : « Aventure à bord d'un voilier » ;

Nom de personne célèbre : « Tahar Ben Jelloun », « Manu Chao ».

Comme on le voit, les objets monadiques décrits sont de nature spatiale, humaine ou culturelle⁵⁰. Les modes de marquage identitaires sont le plus souvent nationaux, même si l'on trouve quelques noms de villes et un nom d'ethnie intra-nationale, rapportée à sa nation de référence par un complément de nom (les « Indiens du Canada »). On remarque aussi la présence d'un caractérisant transnational : « méditerranéenne ».

Les lieux désignés sont, dans les textes, des entités connaissant l'effet de RIS, sous la forme d'influences venues de l'extérieur, de même que les personnes célèbres sont prédiquées comme subissant une influence intellectuelle ou artistique. Les noms de traits ou de pratiques désignent des domaines où des échanges se sont produits entre des sociétés (« Les chiffres », « Codes et langages », « Qu'est-ce qu'ils écoutent ? »), ou bien des objets diffusés d'un point vers un autre (« La danse hip-hop ») avec parfois des réinterprétations ou adaptations de l'objet à son contexte de réception (« L'histoire de la brosse à dents », « BD, mangas, fumetti, comics... »), ou encore, fait intéressant, des productions culturelles singulières qui résultent – plus ou moins – de la rencontre de sociétés (formes de syncrétisme illustrées par « Les *rebetika* » et « La science grecque et l'Antiquité »). Enfin, fait non moins intéressant, deux titres évoquent des traits qui se trouvent être dans les textes des formes de résistance culturelle – au sens bastidien de production d'une forme en opposition à une influence extérieure ressentie comme une menace : « La diète méditerranéenne », résistance à l'alimentation hyper-calorique des pays dits « développés », et « Une télévision alternative », dont l'adjectif suggère la résistance, en l'occurrence à des produits médiatiques venus des États-Unis.

L'on trouve seulement trois cas de titres évoquant de l'hétérogénéité acquise, réalisée (« La France multicolore ») ou une relation de diffusion d'un trait culturel (« Le Bollywood

48 Le trait ou la pratique peut ne pas être nommé par un syntagme nominal mais suggéré par une proposition : « Qu'est-ce qu'ils écoutent ? » (le texte traite des styles de musique préférés des adolescents).

49 Il s'agit d'un genre musical chanté, très populaire en Grèce.

50 Ces trois modalités de description présideront d'ailleurs à la dénomination des acteurs de la RIS, comme nous le verrons ci-après.

arrive en Europe ! », « Cadmus le Tyrien apprit l'alphabet aux Grecs ! »), de façon unilatérale (influence culturelle exercée ou reçue, mais non réciproque).

On voit donc que les titres des textes occultent volontiers la dimension relationnelle des sociétés. Cependant, cet aperçu des interactions sémantiques entre titre et contenu des textes nous a permis d'annoncer quelques tendances dans la représentation des RIS, que nous approfondirons dans notre étude, à savoir :

des modes de marquage identitaires prioritairement nationaux ;

des désignations de trois types : spatiales (pays ou villes), humaines (société) ou culturelles (trait culturel) ;

des représentations de RIS sur le modèle d'un diffusionnisme unilatéral, ou d'une diversité acquise, ce qui rapproche la description culturelle scolaire du modèle anthropologique de l'acculturation.

2 Types d'échanges et domaines de l'interculturalisation

2.1 Des interculturalisations plus matérielles que mentales

Les domaines de la relation interculturalisante touchent à divers secteurs de la vie sociale. Il s'agit cependant davantage des pratiques matérielles que de la vie psychique des sujets, avec leurs représentations ou leurs perceptions. La représentation de l'interculturalisation touche des objets plus matériels que symboliques.

Bien entendu, nous n'ignorons pas que la délimitation de « domaines de la culture » (musique, alimentation, littérature...) suppose une part importante de subjectivité chez l'analyste qui détermine *a priori* des contenus ; c'est pourquoi nous n'avons pas choisi ce mode d'organisation pour notre étude. Nous souhaitons tout de même en dire un mot, en nous efforçant de respecter les catégorisations propres aux manuels.

Un texte peut être consacré à un seul domaine d'échanges, ou à plusieurs. Et un texte consacré à un seul domaine d'échanges peut mettre en discours une seule structure relationnelle intersociétale ou plusieurs (montrant ainsi une diversité d'acteurs en relation).

Les domaines sont diversifiés, mais l'on peut en circonscrire deux types : l'un, le plus fourni, relève des pratiques quotidiennes, l'autre relève de pratiques plus savantes et patrimoniales. Ces données reflètent une tendance des manuels depuis la « révolution

communicative », à savoir la représentation d'us et coutumes (dits parfois « anthropologiques »), en lieu et place du patrimoine prestigieux des civilisations.

2.1.1 Culture « quotidienne »

Les thématiques, classées ci-dessous par ordre de présence dans les textes, reflètent bien les préoccupations habituelles des concepteurs de manuels en termes de « motivation des apprenants », ou de thématiques dites « jeunes » (le chiffre entre parenthèses indique le nombre de textes qui abordent le domaine en question) :

- Médias et divertissement (11)
- Musique (5)
- fusions musicales réalisées par des artistes connus (Manu Chao, Cheb Khaled) ou nées de la rencontre de deux groupes (les chants *rebetika* en Grèce et en Turquie) ;
- diffusion de genres musicaux : le raï, le blues et divers rythmes africains ou latino-américains en France, la « musique étrangère » (sans autre précision) en Grèce ;
- Spectacle vivant (2) : diffusion de la corrida espagnole au Mexique, et de la danse hip-hop des États-Unis en France ;
- Télévision (1) : diffusion de programmes scientifiques et artistiques européens par une chaîne de télévision grecque ;
- Cinéma (1) : diffusion du modèle hollywoodien en Inde (Bollywood) ;
- Lecture (1) : diffusion des mangas japonais en France ;
- Sport (1) : diffusion du base-ball au Japon ;
- Vêtement (4) : diffusion de modes vestimentaires occidentaux au Japon, à Hong-Kong, chez les Indiens Hans du Canada, et chez les Indiens Wayanas d'Amazonie ;
- Habitat et équipement (habitations, ameublement, objets d'usage quotidien) (4) : diffusion de modes d'habitation et d'équipement domestique occidentaux au Japon, chez les Indiens Hans du Canada, chez les Esquimaux ; diffusion d'un objet d'usage quotidien (brosse à dents) de la Chine à l'Europe ;
- Urbanisation et architecture urbaine (aspect et organisation des villes) (3) : diffusion de modèles urbains occidentaux au Japon et en Chine ; diffusion de modèles architecturaux espagnols au Mexique ;
- Alimentation (2) : diffusion d'une alimentation « américanisée » ou nord-européenne en Grèce et dans les pays sud-européens, et celle de diverses spécialités culinaires (moussaka, couscous, sushis, fajitas, paella) en France ;

- Modes généraux de production et de consommation (2) : vente et consommation de produits « en ville » par les Indiens Wayanas, exploitation du tourisme comme ressource financière par les Aborigènes d'Australie.

2.1.2 Culture « savante »

Ces thèmes, moins nombreux, présentent quelques particularités de traitement par rapport aux précédents. Tout d'abord, ils évoquent tous des aspects culturels du Mème. Ensuite, tous – sauf une biographie de l'écrivain Tahar Ben Jelloun dans un manuel marocain – mettent en discours des productions de sociétés du passé ayant participé à l'histoire du Mème, productions qui contribuent à le valoriser : l'invention de l'écriture alphabétique par les Phéniciens et celui des chiffres arabes par les mathématiciens arabes (manuels libanais), et l'invention des mathématiques par les Grecs (manuels grecs). Par ces moyens, le pays de l'apprenant se situe sur un plan international, ces inventions ayant été diffusées dans le monde entier (Zarate 1995). Leur « subsistance » au sein des manuels, aux côtés de sujets d'inspiration plus « moderne », semble donc s'expliquer davantage par de strictes visées de valorisation nationale que par un réel intérêt méthodologique pour un enseignement culturel fondé sur des aspects savants et patrimoniaux. En voici la liste :

- Systèmes d'écriture (3) : emprunt des hiéroglyphes égyptiens par les Phéniciens de Byblos, diffusion de l'alphabet phénicien en Grèce (2 textes) ;
- Systèmes chiffrés (1) : diffusion du système hébreu auprès des Grecs, des Arabes pré-islamiques et des Arméniens, puis diffusion du système arabe en Europe ;
- Sciences (mathématiques) (1) : emprunt d'éléments des sciences « orientales » (égyptienne, phénicienne, indienne et chinoise) par les Grecs ;
- Écriture littéraire (1) : influences d'écrivains français et turc sur l'écriture sur l'écrivain marocain Tahar Ben Jelloun.

Signalons enfin quatre textes qui représentent des changements de langue résultant de contacts inter-sociétaux : diffusion de langues issues de la colonisation (l'anglais chez les Aborigènes d'Australie, l'espagnol au Mexique), apprentissage du grec chez les Phéniciens Cadméens établis en Grèce dans l'Antiquité, et mélange des langues arabe et française dans la musique raï en France. Malgré tout l'intérêt que cela comporte, nous n'étudierons pas les phénomènes de changements linguistiques représentés, ou alors de façon rapide. Cette dimension nécessiterait de trop longs développements, à la fois théoriques et analytiques.

Ces domaines, qu'ils touchent à la vie quotidienne ou à des réalités plus savantes, ne concernent pas la vie mentale, les valeurs et les représentations des individus ou même des groupes. Ils se matérialisent dans des pratiques de différents types, ce qui donne de l'interculturalité l'image d'un phénomène qui ne concerne que les pratiques des hommes, et non leurs façons de penser, de sentir, de percevoir. Les influences littéraires de l'écrivain Tahar Ben Jelloun font exception. Il semblerait ainsi qu'il soit plus facile de représenter des modifications de pratiques matérielles, que des acculturations profondes et psychiques.

Par ailleurs, l'on peut se rendre compte que l'interculturalité n'est pas mise en regard avec des processus de mises en frontières symboliques. Le modèle de description anthropologique des manuels, quel que soit le contexte, nous semble donc se rattacher davantage aux théories de l'acculturation qu'à celle de l'ethnicité.

2.2 Situation temporelle des relations intersociétales : passé du Même, actualité des Autres

La majeure partie des textes (dix-huit sur vingt-sept) repère une temporalité contemporaine du moment de l'énonciation, ou du moins suffisamment récente pour ne pas faire l'objet d'un marquage particulier (on a seulement le présent de l'indicatif). En cela, le discours observe une tendance conforme aux évolutions récentes du discours culturel des manuels de langue : une centration sur le présent (Zarate 1993), dans une visée de séduction du public adolescent et de « modernité » des options didactiques (détachées depuis les années 1980 d'un enseignement patrimonial des faits de civilisation).

Une part plus réduite en revanche, mais tout de même non négligeable, se trouve donc consacrée à des RIS représentées dans un passé nécessitant un marquage temporel à l'aide de datations (huit textes) ; un passé volontiers très lointain car cinq textes situent le référent dans l'Antiquité méditerranéenne (grecque, phénicienne ou encore hébraïque et romaine). Un texte évoque des échanges pour la période médiévale (toujours en Méditerranée), deux autres en situent autour du XV^e siècle (voyage d'Européens en Chine ou conquête du Mexique par les Espagnols), et un dernier situe le propos au lendemain de la deuxième guerre gréco-turque (années 1920). La majorité de ces textes concerne des sociétés qui ont joué un rôle dans l'histoire du Même, ou qui sont identifiés comme les prédécesseurs du Même. L'histoire relationnelle enseignée dans les manuels de FLE/S est donc avant tout celle du Même.

L'on observe plus globalement une tendance à représenter les interactions du passé dans la région méditerranéenne, la Méditerranée semblant perçue comme un espace d'échanges, mais dans un passé lointain.

Au contraire, les échanges contemporains ont lieu dans des espaces beaucoup plus diversifiés (serait-ce un effet de la globalisation sur les représentations ?) : avec des acteurs relevant du Même (cinq) ou de l'Autre français (quatre), mais aussi d'autres sociétés, nationales comme la Chine, le Japon, l'Inde, les États-Unis, Hong-Kong, l'Algérie, intra-nationales (Indiens Wayanas d'Amazonie, Esquimaux, Aborigènes d'Australie) ou d'ensembles transnationaux aux contours plus ou moins identifiables (Occident, Orient ou Méditerranée). Il semblerait donc que l'époque récente et contemporaine soit perçue comme plus propice aux échanges internationaux entre sociétés éloignées que les époques passées. La mise en discours du passé, au contraire, est centrée sur le Même et sur sa valorisation.

Après ce rapide aperçu des modalités générales de représentation de notre objet, nous allons entrer dans les aspects plus précis de sa mise en discours, à travers le parcours que nous avons indiqué dans notre chapitre consacré à la méthodologie d'analyse. Nous allons d'abord étudier les modes de désignation des acteurs de la RIS, puis nous examinerons la sémantique des processus qui les mettent en relation.

3 Les acteurs de la relation intersociétale : entre catégorisations et décatégorisations

3.1 Une interculturation éloignée de la relation entre le Même et l'Autre français

Avant d'analyser les modes linguistiques de désignation des acteurs, nous allons donner un aperçu des structures relationnelles des acteurs sociétaux, autrement dit des phénomènes de co-présence de ces acteurs dans leurs différentes relations. Dans cette première approche du contenu dans manuels, nous interprétons délibérément les données du discours en termes de société (nationale ou autre). Cependant, nous approfondirons par la suite notre analyse en direction des catégorisations propres aux manuels.

Nous avons examiné le statut des participants à la RIS, selon qu'ils relevaient du Même, de l'Autre français ou d'un Autre extérieur à la relation d'enseignement et

d'apprentissage. Cet examen nous a révélé une nette dissymétrie entre les types de structure relationnelle. Sur l'ensemble du corpus, les relations interculturelles se distribuent ainsi (les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de structures relationnelles) :

- Même + Autre français : 1
- Même + Autre non français : 9
- Autre français + Autre non français : 3 + 10, car sur les 13 structures, 10 sont représentées dans le même texte, intitulé « La France multicolore ». On a donc un « effet texte » sur le résultat ;
- Autre non français + Autre non français : 11

Comme on le voit, la relation interculturelle entre le Même et l'Autre est pratiquement inexistante. Elle prend place dans un texte de manuel marocain sur Tahar Ben Jelloun, et consiste en une influence littéraire exercée sur lui par des écrivains français (Baudelaire, Rimbaud). Le Même envisage donc prioritairement des relations interculturelles avec des sociétés extérieures à la relation d'enseignement et d'apprentissage. L'Autre français est plutôt envisagé dans des relations à des sociétés extérieures elles aussi, mais de façon assez pauvre si l'on tient compte du fait qu'elles sont presque toutes représentées dans un unique texte, nommé « La France multicolore », et dont un certain effet de catalogue multiculturaliste n'est pas absent. Enfin une part très importante de ces relations est représentée entre des sociétés Autres non françaises. L'interculturalité est donc massivement rejetée en dehors de la relation du Même et de l'Autre français, alors que l'on s'attendrait plutôt à ce que le manuel valorise un champ d'expérience commun entre ces sociétés. Cette possibilité pédagogique n'est pas exploitée, ce qui signifie peut-être la prégnance d'un rapport de concurrence entre le Même et l'Autre, que Zarate a bien identifié.

Il est par contre intéressant de remarquer que la répartition de ces types de structures relationnelles entre les corpus (à l'exception du corpus marocain, trop pauvre) est curieusement proche :

- Même + Autre français : Grèce 0 – Liban 0
- Même + Autre non français : Grèce 4 – Liban 5
- Autre français + Autre non français : Grèce 2 (+ 10) – Liban 1
- Autre non français + Autre non français : Grèce 6 – Liban 5

Nous ne relevons donc pas de spécificité en la matière concernant l'enseignement/apprentissage de langue étrangère ou seconde.

Notons cependant que dans les manuels libanais, toutes les sociétés que nous avons identifiées au Même sont des sociétés du passé ayant joué un rôle dans sa propre histoire.

Un peu plus de la moitié des RIS met en relation soit des sociétés nationales, soit des sociétés du passé. Cependant, on remarque qu'une part significative des interculturations (près de la moitié, donc) concerne des structures relationnelles composées d'une société au marquage identitaire national ou intra-national et d'un ensemble aux contours beaucoup plus imprécis, et diversement nommé. Malgré cette fluctuation dénominative, nous avons pu repérer des constantes et des recatégorisations de ce référent problématique, qui dessinent la figure spectrale d'une modernité occidentale dont l'influence s'étend d'un bout à l'autre du monde. Nous le retrouvons dans chacun des trois corpus, dans un peu plus d'un tiers des structures relationnelles ($\frac{1}{2}$ pour le Maroc, $\frac{4}{11}$ pour le Liban, et $\frac{5}{14}$ pour la Grèce). Nous étudierons donc avec attention ce phénomène, qui provoque, dans les corpus grec et marocain, des acculturations sur tous les types de sociétés : sociétés nationales algérienne, japonaise, hong-kongaise, chinoise et grecque, sociétés intra-nationales esquimaude, indienne wayana d'Amazonie et indienne han du Canada, et ensemble transnational sud-européen.

Le Même et l'Autre se tiennent volontiers à distance des phénomènes d'interculturalisation. Les RIS interculturantes prennent place entre des acteurs extérieurs à la relation d'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, l'Occident et la modernité qui lui est associée semblent porteurs d'une influence importante.

3.2 La désignation des acteurs : peut-on catégoriser l'hétérogénéité ?

3.2.1 *Des désignants diversifiés*

Les éléments que nous allons étudier ici sont des désignants de différentes formes, qui bénéficient d'un marquage identitaire permettant de rapporter leur prédication à des référents sociétaux.

Ce marquage identitaire se fait par prédication nominale ou adjectivale, et la désignation elle-même, de nature nominale, dessine deux grands ensembles de référents,

distingués par la présence ou l'absence du trait sémantique {humain} : la représentation de l'acteur s'en trouve ainsi plus ou moins humanisée, ce qui ne sera pas sans incidence sur celle du processus. Ce critère nous permettra donc d'évaluer les rôles joués par l'humain dans les processus interculturels/ acculturatifs. En cas d'absence du trait {humain}, l'on a affaire à deux types de catégorisation nominale :

- l'acteur sociétal est catégorisé par une désignation de lieu ;
- l'acteur sociétal est catégorisé par une désignation de trait culturel.

Nous verrons que ces choix morphosémantiques semblent correspondre à des stratégies discursives spécifiques.

Nous avons examiné la morphologie des désignants, en prêtant attention à la nature de leur élément identitaire. Du point de vue de leurs référentiations à des ensembles sociétaux, l'on peut en dégager quatre types principaux, et cinq plus marginalement utilisés. Parmi eux, nous tâcherons de voir à quels types de sociétés le discours du manuel renvoie : sociétés nationales, intra-nationales, supra-nationales, sociétés du passé. Les aspects morphosémantiques des désignants seront notamment examinés du point de vue de la présence ou de l'absence du trait {humain}, ce qui nous permettra de mesurer le degré d'humanisation de la représentation.

Types principaux

- désignants nationaux, comme « Espagnols », « Japonaise », « Mexique » ;
- désignants groupaux intra-nationaux, comme « Aborigènes », « Esquimaux » ;
- désignants de sociétés du passé (dans des textes situant des objets de discours antérieurs à la constitution des nations), comme « Phéniciens », « hébreu », « Grecs », « Arabes » ;
- désignants transnationaux : comme nous l'avons signalé plus haut, cette catégorie est massivement représentée par un référent assez imprécis, celui d'une sorte de modernité occidentale exerçant son influence sur diverses sociétés, et contribuant à dessiner des « zones de transformation » correspondant à ce que l'on pourrait appréhender comme de l'« occidentalisation », facteur interculturel fort de l'ère post-coloniale et de la globalisation, et bien étudié en anthropologie.

Les désignations et les caractérisations de ce référent problématique présentent des variations et des fluctuations, et s'opèrent à l'aide de marqueurs que nous qualifierons de « pseudo-identitaires », dans la mesure où ils ne renvoient pas à une entité ethnique ou spatiale, mais plutôt à des paradigmes d'évolution socioculturelle à connotation temporelle : *modernité* ou *tradition* et leurs dérivés adjectivaux, qui fonctionnent en discours avec le désignant « Occident », ou encore « pays développés ». Les effets de sens du côté de l'évolution sociale que véhiculent ces marqueurs recoupent encore d'autres éléments sémantiques, notamment ceux qui ont trait à l'opposition notionnelle *ville/ campagne*.

Nous leur prêtons des effets de sens à tendance identitaire dans la mesure où leur influence sur une société peut être mise (y compris syntaxiquement) sur le même plan qu'une influence ethniquement marquée comme on le voit dans cet exemple tiré d'un manuel grec :

« A Mexico, la place des Trois Cultures raconte à elle seule toute l'histoire du pays : on y trouve en effet des ruines aztèques, une église de style espagnol et un bâtiment moderne, celui du ministère des Affaires étrangères. » (G-AS3-123)

Nous reviendrons en détails sur les catégorisations multiples de ce référent occidental-moderne, dont la présence est importante dans les manuels.

Types secondaires

- Un emploi du désignant générique « culture » (accompagné d'une caractérisation identitaire) ;
- Un emploi du désignant générique « pays » (accompagné d'une caractérisation pseudo-identitaire) ;
- Un marqueur générique d'altérité : l'adjectif « étranger/ étrangère » (à rapporter à son point de référence en discours, en l'occurrence le Même grec) ;
- Un marqueur d'identité : « nos (chiffres) » (à rapporter à la source du discours, en l'occurrence un document authentique français, qui réfère au système chiffré dit « arabe ») ;
- Un mode particulier de marquage : la négativation. D'après Culioli, le marquage d'altérité peut en effet être simplement exprimé par une négativité : « Lorsqu'on parle d'altérité, d'extérieur, d'absence, de vide, on travaille sur des opérations de négativation. » (Culioli 1985, p. 49). Ce mode de marquage se trouve dans l'exemple suivant :

« Avec l'argent gagné, ils [les jeunes Indiens Wayanas] achètent des produits qui ne sont pas habituellement utilisés par les Indiens » (L-CRDP7-251/253)

L'altérité par rapport aux Indiens est simplement désignée par « ce qui n'est pas indien ».

3.2.2 Une tendance à la déshumanisation des acteurs

Comme nous l'avons annoncé, la sémantique des désignants distribue deux ensembles le long d'une ligne de partage constituée par le trait classificateur {humain}. Nous indiquerons sa présence par le signe {+ humain}, et son absence par le signe {- humain}).

Interventions humaines explicitées

L'emploi des désignants possédant le trait {+ humain} permet une explicitation de l'intervention humaine dans le changement culturel. Les formes en sont diverses, et les chiffres entre parenthèses dans la liste ci-dessous indiquent leur nombre :

- Ethnonyme collectif (le plus souvent au pluriel) (14)
- référant à des sociétés nationales (2) : « les Japonais », « le Japonais » (actualisation générique) ;
- référant à des sociétés intra-nationales (4) : « les Indiens », « des Esquimaux », « les Wayanas », « les Aborigènes » ;
- référant en discours à des sociétés du passé (mais qui en langue peuvent aussi référer à des sociétés actuelles) (3) : « les Grecs », « les Arabes », « les Arméniens » ;
- référant à des sociétés ayant existé mais ne renvoyant plus à un référent existant (2) : « les Phéniciens », « les Cadméens ».

Remarquons que l'on trouve aussi trois ethnonymes assortis d'une caractérisation (adjectivale ou nominale) restreignant le sens du nom à la désignation d'un groupe non national (dont deux réfèrent à des sociétés du passé) : « les indiens Wayanas », « des Grecs de race ionienne », « les Phéniciens venus avec Cadmus » (nommés aussi « les Cadméens » dans le contexte).

- Nom d'animé humain + adjectif ethnique ou marquage spatial indiquant l'origine (6)
- collectif générique : « la population grecque », « les populations du Nord de l'Europe »/ « celles du Sud (Grèce, Espagne, Portugal, Italie) » ;
- désignation genrée : « la femme japonaise » ;

- désignation de statut social : « les rois de Byblos » ;
- désignation d'occupation ou de métier : « les mathématiciens arabes », « les éditeurs français de bandes dessinées » ;
- Nom d'animé humain dont le marquage identitaire est présent dans le cotexte : « golden boys » (dans un texte descriptif sur Hong-Kong) ;
- Anthroponyme + marquage ethnique (3) : « Cadmus le Tyrien », « le chanteur algérien Cheb Khaled », « Tahar Ben Jelloun » (« écrivain marocain » dans le cotexte) ;

Signalons que l'on trouve un cas d'hétérogénéité marquée par le choix d'un prénom français (« Étienne ») pour un personnage catégorisé comme « un Indien de la tribu des Hans » (les personnages conducteurs du manuel se trouvent au Québec) ;

- Diverses reformulations de ces désignants en discours (pronoms ou nom d'animé sans son adjectif ethnique : « la femme japonaise » → « la femme »).

Des désignations complémentaires révèlent des processus de catégorisation intéressants, par prélèvement de référents sous-groupaux à l'intérieur du groupe ou de la société désignée :

- sous-groupe numérique : (« tous les Indiens ») → « la plupart », (« Les Aborigènes ») → « beaucoup d'entre eux » ;
- sous-groupe ethnique : (« Les Aborigènes ») → « chaque tribu » ;
- sous-groupe générationnel : « beaucoup de jeunes » (Grecs), (Les Wayanas) « les jeunes », avec possibilité de prélèvement numérique dans le sous-groupe générationnel : « certains d'entre eux » (parmi les jeunes Wayanas).

Ces prélèvements s'opèrent au moyen de déterminants, qui sont des groupes déterminants formés sur la base d'un indéfini, ou par la désignation du groupe générationnel (« les jeunes »).

Ces opérations présentent l'intérêt de prédiquer différents niveaux d'hétérogénéité de la société représentée, les distinctions ethniques ou générationnelles accréditant une représentation plus précise de la nature de cette hétérogénéité, et du type de frontière qu'elle instaure à l'intérieur du groupe considéré. Ces procédés contribuent à donner l'image d'une acculturation en cours, ou de l'étape d'un processus acculturatif non achevé. Ils donnent à voir un état de la répartition des usages dans la société, la désignation d'un sous-groupe générationnel véhiculant un effet de sens supplémentaire : la représentation d'un stade de

l'évolution sociale, celle-ci s'opérant souvent par les changements de pratiques des jeunes générations.

Nous reviendrons plus en détails sur ces effets de sens lorsque nous étudierons la mise en mots des relations proprement dites.

Représentations déshumanisées de la relation

Dans les cas d'emplois de désignants possédant le trait {- humain}, l'intervention humaine se trouve implicite.

Ce recours offre un grand nombre de possibilités désignationnelles. L'actant est désigné à travers un lieu, un objet ou une pratique qui subit un changement, ou qui est signe de ce changement (il en porte généralement la caractérisation).

- Désignation générique sur la base du nom « culture » (1) modifié par un caractérisant identitaire : « deux cultures, occidentale et orientale » ;
- Désignations nominales de lieux (17)

Pays/ nation :

- Nom propre de pays (ou de lieu du passé)
- Pays prédiqué comme subissant un changement : « la France », « L'Égypte », « la Phénicie », « l'Inde » (2), « la Chine ».

Remarque : un texte présente deux occurrences de nom de pays + caractérisant pseudo-identitaire : « la Chine traditionnelle, la Chine moderne » ;

- Pays où est localisé le changement : « en Europe », « aux États-Unis » (2), « en France », « au Japon » (2), « en Grèce ».

Ville :

- Nom propre de ville : « Shanghai » ;
- Désignant « ville » + caractérisant ethnique : « toute ville japonaise », « la plus grande ville esquimaude qui existe ».
- Glottonymes : « en hébreu », « anglais » ;
- Désignations nominales de traits culturels + caractérisation identitaire (24)

Référence absolues

- adjectif ethnique référant à une entité nationale (8) : « les superproductions indiennes »/ « celles du cinéma américain », « la musique grecque, le rock

grec, le rap grec », « des bandes dessinées japonaises », « une alimentation "américanisée" » ;

- adjectif référant à une ville : « le chaâbi, chant populaire oranais » ;
- adjectif ethnique référant à une société du passé (2) : « des cartouches égyptiennes », « la science grecque » ;
- adjectif ethnique référant à une entité supranationale (5) : « une diète de type méditerranéen », « (des classiques du) cinéma européen », « la science orientale », « un vêtement de type occidental », « un quartier ultra-moderne à l'occidentale », « l'alimentation des habitants des pays développés » ;
- marqueur pseudo-identitaire issu du couple « modernité/tradition », en corréférence avec les marqueurs transnationaux ou plurinationaux « Occident/occidental » et « pays développés », et parfois co-référents en discours (on le verra) au couple notionnel « ville/ campagne » (5) : « les rythmes modernes comme le rock, le funk et le reggae », « la vie moderne et l'électricité », « l'habitat traditionnel », « le traditionnel kimono », « l'alimentation de type traditionnel » ;
- marquage spatial indiquant un point d'origine (2) : « (les derniers succès importés des) USA », « (cette danse spontanée) des banlieues noires et portoricaines de la Côte Est des États-Unis » ;

L'on trouve aussi des désignations nominales de traits culturels non marqués identitairement dans les modifieurs constitutifs de leur expansion nominale, mais que le cotexte permet de rapporter à un marquage identitaire (5) : « la BBC, » « les hiéroglyphes », « Βουλή Τηλεόραση⁵¹ », « la maison d'édition Glénat », « les mangas ». On note aussi la présence d'une caractérisation ne s'appliquant pas à une désignation nominale, mais verbale : caractérisation d'un trait ou d'une pratique sur une base adjectivale (tour [« à la » + adjectif]) : « (s'habiller) à l'occidentale », « un quartier ultra-moderne à l'occidentale ».

Références relatives :

- marqueur d'altérité : « de la musique étrangère » (par rapport à la musique du Même grec) ;
- Désignation nominale de trait culturel actualisée par un déterminant possessif, que la source du document (authentique, français) permet de rapporter à un marquage identitaire : « nos chiffres ».

51 Nom d'une chaîne de télévision grecque, qui se prononce [vu'li tile'orasi].

Un cas particulier, entre désignation humaine et non humaine, est constitué par l'influence d'auteurs littéraires sur un écrivain, ces auteurs étant indéniablement humains, mais l'influence étant de nature intellectuelle : « Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet ».

Le cas des marqueurs de diversité

Ces marqueurs, en nombre réduit, ont été relevés dans trois textes, et apportent une coloration sémantique particulière à la RIS représentée. Ils manifestent une objectivation, par création d'un objet de discours, de l'aspect hétérogène d'une entité sociétale ; ils visent en même temps à en donner une appréciation positive.

Ils s'appliquent à des pays (la France et la Chine), et à un individu (Tahar Ben Jelloun). Ils se trouvent dans des textes authentiques. Il peut s'agir de locutions mettant en valeur les apports de deux acteurs sociétaux :

« L'ouvrage nous montre la vie de tous les jours des Chinois en ce début de XXI^e siècle. Il nous fait découvrir les deux visages de la Chine » (G-AS3-51)

« Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. » (M-HF3-83)

Ou de plusieurs :

« La France multicolore

(...) Au restaurant, à la maison, à la cantine, notre cuisine est celle de tous les pays du monde... comme la musique que nous écoutons.

(...) La France comprend de nombreuses villes multiculturelles, mais la plus "multicolore" de toutes, c'est sans aucun doute Paris où toutes les origines se mélangent. » (G-CC3-82)

De façon plus ou moins métaphorique, ces tours constituent une façon valorisante d'envisager la relation intersociétale.

Des acteurs sociétaux plutôt collectifs et déshumanisés

Comme on le voit, les procédés de désignation des acteurs de la RIS sont très diversifiés. Les procédés dominants dans l'identification des acteurs, marqués par la quasi-exclusivité du mode de référencement absolu, sont les suivants :

- Nomination du trait culturel (31), assorti d'une caractérisation identitaire généralement explicite : adjectif ethnique de nation surtout, et dans une moindre mesure de société du passé ou d'ensemble régional. Cependant la caractérisation pseudo-identitaire par

des marqueurs issus du couple notionnel *modernité/ tradition*, en co-référence avec le couple *Occident/ pays subissant son influence*, est tout aussi importante, ce qui nous indique un regard particulier porté sur la question des échanges mondiaux ;

- Toponymie (17) : surtout des noms de nations, peu de noms de villes. Le repérage toponymique est centré donc sur le national, mode d'identification privilégié du manuel comme l'avait déjà remarqué Auger 2007. Mais il est finalement très légèrement dominant par rapport à l'ethnonymie.
- Ethnonymie (14) : des désignations collectives, à côté desquelles on trouve quelques désignations humaines de formes diverses. Mais c'est encore la désignation ethnonymique qui est la plus représentative du discours du manuel. Il est par contre intéressant de remarquer quelques procédés d'extraction de sous-référents au sein d'ensembles référentiels désignés par des ethnonymes, ce qui manifeste une représentation minimale d'hétérogénéité de la société, et donc une forme de gradation dans l'interculturalité, une zone de transformation à l'intérieur de la société.

La tendance est à la focalisation du discours du manuel sur le trait culturel. Ce procédé nous semble donc davantage définitoire de la mise en mots de la RIS que la toponymie ou l'ethnonymie. Parallèlement, la représentation de la RIS tend à être déshumanisée (43 occurrences non humaines contre 28 humaines). Des procédés marginaux apparaissent sous la forme de désignations d'une société par le vocable « culture », par la prise en compte des langues dans ces processus, et par le mode de référencement relatif de type « Nous-Eux ».

Quant aux types de désignations identitaires, nationaux, intra ou transnationaux, l'on peut dire qu'ils s'emploient dans le cadre de désignations collectives (très peu d'influences culturelles sont exercées sur les individus, et aucune par des individus, sauf des auteurs littéraires sur Tahar Ben Jelloun). On a affaire à une forme de généralité, qui se marque en discours par différents déterminants, qui donnent à la catégorie nommée son degré de « définitude » (Lazard 1994, p.192), qui « est à mettre en lien avec le caractère d "humanité" du référent nommé », dimensions qui « interfèrent dans la production de sens et participent à la donation du référent perçu par l'énonciateur. » (Dufour 2007, p.347).

Les RIS semblent donc envisagées dans leur aspect macro-sociologique, loin semble-t-il d'une préoccupation pour les individus et leurs rôles d'acteurs culturels. En cela, le type de description du manuel s'éloigne des centres d'intérêt de la « nouvelle anthropologie » et des préconisations des didacticiens de l'interculturalité. Les interculturalités tendent donc à

occulter les acteurs individuels de l'évolution des sociétés, et à adopter un discours de type historique ou géographique, plus soucieux de relations entre sociétés qu'entre personnes.

On note également une prégnance des désignants nationaux (40), phénomène repéré par Auger 2007, à savoir que le manuel s'efforce de ne pas ménager d'ambiguïté dans l'identification nationale des objets de discours. Dans une moindre mesure, sont employés des désignants de sociétés du passé (13), d'ensembles transnationaux (11), de groupes intranationaux (10), et plus marginalement des marqueurs pseudo-identitaires (5) et lectaux (2).

Il est cependant intéressant de remarquer que des différences apparaissent dans la répartition de ces types de désignants selon le caractère humain ou non humain du référent : le type national est certes premier dans les deux cas, mais les sociétés du passé sont massivement identifiées de façon humaine (10 contre 3) et très peu de façon non humaine (3), tandis que la tendance inverse s'observe pour les identifications transnationales (2 désignations humaines, contre 9 non humaines).

La représentation de l'échange est donc plus facilement humanisée lorsqu'il s'agit de sociétés passées que lorsqu'il s'agit de sociétés actuelles. De plus, cela manifeste sans doute une plus grande facilité à catégoriser un référent ethnique du passé (un peuple qui n'existe plus et qui fait désormais partie de l'histoire ancienne), par rapport à un espace dont les frontières pourraient se reporter sur l'espace actuel, mais sans en avoir la légitimité. À cet égard, il est intéressant de rappeler que ces sociétés du passé sont toujours des groupes humains faisant partie de l'histoire du Même (les Grecs anciens dans le corpus grec, les Phéniciens dans le corpus libanais).

Les identifications transnationales en revanche, prêtent peu à la représentation d'un référent humain. Alors qu'identifier des objets ou des influences venant de tels ensembles régionaux ne semble pas poser de problème, l'être humain « occidental », « oriental » ou « méditerranéen » n'est pas identifiable. Signalons cependant que l'« Européen » l'est, l'Europe apparaissant sans doute, grâce à l'institutionnalisation de l'Union Européenne comme espace politique susceptible de comporter des citoyens. On observe donc une corrélation entre désignation humaine et degré d'institutionnalisation de l'espace.

Enfin la déshumanisation des références permet la représentation des pseudo-identités comme « moderne » ou « traditionnel », qui ne s'appliquent jamais à des humains, sans doute pour les mêmes raisons que ci-dessus.

Les différents désignants indiquent trois types de rôles dans l'échange :

- des sociétés « foyers de diffusion », émettrices d'un trait culturel qui sera reçu ailleurs.

Par exemple les États-Unis dans l'énoncé suivant :

« Les arts martiaux viennent du Japon. On pourrait donc imaginer que ce sont les sports préférés des Japonais. C'est faux. Le sport préféré des Japonais est le base-ball, et il est plus populaire au Japon qu'aux États-Unis où il est né ! Toutes les grandes villes, tous les lycées ont leurs propres équipes. » (G-AS3-66)

- des sociétés réceptrices, qui subissent un changement du fait de la réception du trait.

Par exemple la société grecque :

« Moi, ma musique préférée, c'est la musique grecque. Le rock grec, le rap grec. Mon groupe préféré, c'est Δυτικές Συνοικίες⁵². Ils me parlent de mon pays, de mes racines et des choses que j'aime. Beaucoup de jeunes n'écoutent que de la musique étrangère et je trouve que c'est dommage. En Grèce, on a une tradition en musique et il faut la garder. » (G-CC2-24)

- des traits culturels prêtés/empruntés par une société. Par exemple l'urbanisation occidentale :

« Toute ville japonaise comporte un quartier ultra-moderne à l'occidentale » (L-CRDP8-55/56)

Avant de nous intéresser à l'analyse ses relations proprement dites, qui unissent les acteurs sociétaux ainsi désignés, nous donnerons un aperçu des différentes associations de désignants dans les structures relationnelles. Sans viser l'exhaustivité, car les structures d'emploi dépendent de la sémantique du procès, verbal ou nominal, qui met en relation les acteurs, nous avons recensé les principales. La plupart des configurations relationnelles font intervenir un acteur possédant le trait sémantique {+ humain} (face à un autre qui ne le possède pas). Toutefois, un nombre important d'occurrences livre une représentation déshumanisée de l'échange, comme si celui-ci se réalisait tout seul.

Les deux principales associations sont les suivantes :

- une désignation humaine et une désignation de trait ou de pratique culturels : des relations d'emprunt

L'acteur humain adopte un trait ou subit une influence culturelle, et la représentation s'en trouve humanisée :

« le Japonais »/ « un ameublement de type occidental », « La femme [japonaise] »/ « vêtement de type occidental », « Les Indiens »/ « jeans, tee-shirts et baskets », « les indiens wayanas » (« les jeunes »)/ « (s'habillent) à l'occidentale : jean et tee-shirts », « beaucoup de jeunes (Grecs) »/ « de la musique étrangère », « la population grecque »/ « une alimentation "américanisée" », « les Japonais »/ « le base-ball [né aux États-Unis] », « les rois de Byblos »/

52 Se prononce [ðiti'kes sinik'ies].

« les hiéroglyphes et les cartouches égyptiennes », « ce système [chiffré hébreu] »/ « par les Grecs, les Arabes (avant l'Islam) et même par les Arméniens », « les mathématiciens arabes »/ « nos chiffres ».

- un toponyme et une désignation de trait ou de pratique culturels : des relations de localisation ou de déplacement

Le trait est localisé dans un lieu différent de son lieu d'origine, ou bien se déplace vers son lieu d'adoption. La représentation s'en trouve déshumanisée :

« Toute ville japonaise »/ « un quartier ultra-moderne à l'occidentale », « la vie moderne et l'électricité »/ « dans la plus grande ville esquimaude qui existe », « Cette danse spontanée des banlieues noires et portoricaines »/ « la France », « les chiffres arabes »/ « en Europe », « les mangas »/ « en France ».

Les procédés suivants sont plus marginaux.

Certains présentent une intervention humaine dans le processus :

- un toponyme et une désignation humaine : des relations d'emprunt (l'objet emprunté est présent dans le cotexte mais ce n'est pas lui qui est marqué identitairement)

« les Espagnols » / « au Mexique », « les Européens »/ « de Chine »

- deux désignations humaines : des relations de ressemblance ou d'emprunt (le trait emprunté étant précisé dans le cotexte)

« goldens boys »/ « leurs homologues du monde entier », « les Phéniciens »/ « les Grecs », « Cadmus le Tyrien »/ « les Grecs »

- deux éléments anthroponymiques : une relation d'influence littéraire représentée par des noms d'auteurs ou de courant littéraire : « Tahar Ben Jelloun »/ « Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet »

- un ethnonyme et un glottonyme : une relation de pratique linguistique

« beaucoup d'entre eux » (les Aborigènes)/ « anglais »

D'autres déshumanisent le processus :

- deux toponymes : une relation de ressemblance entre deux lieux

« Shanghai »/ « Moscou, Paris ou New York »

- deux traits ou pratiques culturels : des relations d'emprunt (mais sans agent humain)

« Βουλή Τηλεόραση »/ « les derniers succès importés des USA », « les superproductions indiennes »/ « celles du cinéma américain », « la science grecque »/ « la science orientale »

Par ailleurs l'on trouve deux cas de rencontre de traits culturels avec intervention humaine : « le chââbi, chant populaire oranais »/ « les rythmes modernes comme le rock, le funk et le reggae » (mélange musical qui se réalise grâce au chanteur algérien Cheb Khaled), « punk et rythm'n'blues »/ « musique latino-américaine » (grâce au chanteur Manu Chao).

Parmi la diversité des modes de catégorisation observés, nous avons pu observer que ceux-ci avaient tendance à donner une représentation déshumanisée de la RIS. Les individus semblent mis à l'écart de ces RIS, sauf dans quelques rares cas (touchant aux domaines littéraire ou musical).

Cependant, l'étude de ces processus n'a d'intérêt que si l'on considère leur inclusion dans une structure relationnelle et processuelle. Notre objet d'étude, la représentation discursive de la RIS, complexe car composé de plus d'un élément, ne doit pas se borner à l'étude d'un seul. C'est pourquoi l'étude des processus verbaux mettant en relation les acteurs nous apportera des informations sur la nature des relations entre acteurs sociétaux.

Avant de passer à cette étude, il nous a semblé indispensable d'examiner précisément, la complexité de certaines catégorisations. En effet, dans les cas que nous avons vus, les catégorisations étaient univoques dans la mesure où elles réfèrent à des ensembles sociaux facilement identifiables. Le cas de la désignation du référent *Occident* est autrement plus complexe. Il apparaît dans les détours du discours comme une figure polymorphe qui influence des sociétés encore respectueuses de leurs traditions. Cette étude nous permettra de pointer les difficultés inhérentes à la catégorisation identitaire lorsque les objets de discours se trouvent pris dans un processus de transformation, d'interculturalisation.

3.3 Un mode de catégorisation complexe : les figures de l'Occident

Dix textes évoquent l'entité occidentale (deux textes dans le corpus marocain, quatre dans le corpus libanais et quatre dans le corpus grec), sous une forme ou sous une autre. Certes, la notion d'Occident constitue une sorte de cas-limite parmi les acteurs que nous étudions, dans la mesure où il est difficile de considérer que les « Occidentaux » forment une « société ». Cette relation d'acculturation ne serait donc pas une relation inter-sociétale ? Effectivement, en matière d'occidentalisation, il semble difficile de visualiser un contact entre deux sociétés clairement identifiées. Cependant le désignant transnational « Occident »,

englobant diverses sociétés, donne lieu à la représentation de RIS interculturelles. Bien qu'il soit un désignant référentiellement imprécis en matière géographique et culturelle, il n'en reste pas moins une façon de mettre en discours une forme d'évolution dans tous les domaines de la société : social, culturel, politique, économique... Son imprécision elle-même s'avère intéressante, en ce qu'elle permet de laisser planer un flou désignationnel sur la nature et les partenaires de relations intersociétales, ou de véhiculer un certain point de vue sur l'état des sociétés et de leur rapport à la culture (par exemple les idées d'uniformisation culturelle, de « macdonaldisation » du monde qui circulent aussi bien dans les discours ordinaires que dans les discours savants). Car la question de l'influence occidentale sur le monde met en même temps au premier plan les problématiques rapports de pouvoirs et de dominations post-coloniaux, les pays de « l'Occident » étant généralement d'anciennes puissances coloniales, dont certaines restent mondialement dominantes sur le plan économique. L'acculturation aux valeurs occidentales suppose un rapport nécessairement asymétrique, inégal, entre l'Occident et sa zone d'influence. Selon des anthropologues comme Roger Bastide, le contact, nécessairement prolongé, peut déboucher sur des phénomènes d'assimilation (disparition de la culture receveuse, qui accepte intégralement les valeurs de l'autre), ou au contraire de contre-acculturation, de résistance culturelle. Et l'influence peut s'exercer directement (par un impérialisme économique) ou indirectement (par les médias).

Nous formons donc l'hypothèse que le désignant « Occident » et son caractérisant « occidental » forment d'utiles témoins pour le repérage d'opinions et de positionnements idéologiques vis-à-vis de la culture et des relations d'acculturation. Nous tâcherons de le démontrer par l'étude de leur fonctionnement dans le discours des manuels.

3.3.1 Une fluctuation notionnelle et catégorielle

Commençons par cette simple considération : contrairement à ce que l'on pourrait croire, eu égard notamment à ce que l'on sait des manuels de FLE, toutes les désignations identitaires n'ont pas la simplicité des marqueurs nationaux. Encore une fois, même si ceux-ci sont majoritaires, un nombre important de RIS suppose la modification de sociétés (nationales ou non) au contact d'une entité dont les identifications évoluent au fil du discours. Plutôt que d'en conserver une perception éclatée et imprécise, nous avons fait le choix de suivre les évolutions sémantiques de cet objet au gré de ses divers avatars textuels. La figure fluctuante de ce facteur de changement sociétal prend en discours l'aspect d'un Occident associé à des valeurs de modernité. Cette « occidentalisation » de diverses sociétés constitue dans les manuels la forme la plus évidente de mise en discours d'une entité transnationale. Les

ensembles transnationaux étant peu représentés dans notre corpus, il nous a semblé intéressant de consacrer une attention spéciale à celui d'entre eux qui prend le plus de place dans les RIS.

La fluctuation des catégorisations discursives par rapport à cet objet n'est sans doute pas étrangère à la difficulté historique à le penser et à lui donner un contenu.

La notion d'*Occident* est issue du domaine géographique, et peut dans certains contextes s'opposer à celle, géographique également, d'*Orient* (l'on distingue communément des « pays orientaux » et des « pays occidentaux »). De fait, un texte de notre corpus présente une occurrence d'opposition *Orient/ Occident* : « [culture] occidentale »/ « [culture] orientale » (à propos des influences littéraires de l'écrivain Tahar Ben Jelloun). Cependant, hors de cette opposition d'ordre à la fois géographique et culturel, la notion d'*Occident* recouvre un vaste sémantisme ; recoupant un ensemble flou de pays généralement dits « riches », « développés » ou « avancés », dont les types les plus représentatifs sont les pays d'Europe du Nord et d'Amérique du Nord, il s'agit d'une notion à la fois géographique et économique, voire socio-politique. Son emploi désigne généralement un ensemble de valeurs et de pratiques, donc renvoie à la perception d'éléments de « culture ». Les aspects d'une telle « culture » sont toutefois difficiles à déterminer, car ils dépendent étroitement des stratégies auto- ou hétéro- définitoires des locuteurs qui manipulent ces catégories.

« Occident » est ainsi rangé par Christin parmi les « concepts nomades en sciences sociales », et Claude Prudhomme, dans le même ouvrage, en expose tous les dilemmes : « D'un côté la catégorie d'Occident ne cesse d'être discutée et mise en cause par les sciences sociales », « de l'autre l'usage du mot continue à s'imposer dans le discours politique, les sciences politiques, l'histoire et la géographie. » (Prudhomme 2010, p.343)

Bien que la notion d'Occident, qualifiée par cet historien d'« idéologie encombrante à l'époque contemporaine » (*ibid.*, p.356), ait été abondamment critiquée pour montrer « le caractère relatif de nos catégories géoculturelles, et alimenter le procès d'un ethnocentrisme occidental qui impose aux Autres sa vision du monde » (*ibid.*, p.343), et malgré la démonstration du caractère idéologique du recours à cette notion, « elle résiste à toutes les critiques et à toutes les démystifications, et continue d'être utilisée en abondance dans les travaux scientifiques. » (*ibid.*). Or si elle résiste, « ce n'est pas seulement par paresse intellectuelle, nostalgie du passé ou volonté de sauver une identité menacée. Elle demeure un outil nécessaire pour penser la mondialisation. (...) Qu'on le déplore ou qu'en s'en réjouisse, l'Occident est devenu "l'axiome organisateur d'une vision du monde"⁵³. » (*ibid.*, p.357).

53 Cette expression est de l'historien libanais Georges Corm.

« L'historien du contemporain se trouve en définitive mis au défi de prendre en compte l'omniprésence de l'Occident bien qu'il ne soit plus en mesure d'en tracer les frontières géographiques, ni ce qui lui appartient en propre. » (*ibid.*, p.359).

Retraçant l'histoire du concept, Prudhomme situe au XIX^e siècle la construction de « l'Occident comme centre du monde et moteur de l'histoire » (*ibid.*, p.344), une époque marquée par « la hiérarchisation des civilisations » et par « l'essentialisation ». L'Occident se charge de valeurs et de représentations non géographiques, qui servent des luttes de pouvoir à échelle internationale :

« L'investissement dans le terme "Occident" de nouvelles significations méta-géographiques et son association à un espace délimité est donc une opération relativement récente. Elle surgit au XIX^e siècle, quand l'Europe s'efforce d'organiser le monde et de le classer à partir de la domination qu'elle impose. Elle invente alors une grammaire des civilisations censée mettre en évidence de grands ensembles historico-géographiques. Dans cette opération la définition de l'Occident s'esquisse au XIX^e siècle et s'affermite au XX^e siècle selon un schéma bien connu qui vise à démontrer l'exemplarité et la supériorité d'un espace devenu synonyme de progrès et de modèle à imiter. » (*ibid.*, p.348-349)

Cette évolution marque « le triomphe d'une essentialisation du terme géographique au profit d'un ensemble de valeurs et de comportements » sous la forme d'« un noyau dur de traits censés caractériser l'Occident et expliquer sa position dominante avec le risque d'une double dérive : dérive ethniciste et raciste, qui attribue cette efficacité à des données démographiques et biologiques ; dérive culturaliste qui affirme la supériorité du modèle par son fondement religieux (chrétien en l'occurrence), ou philosophique (l'avènement de la raison). » (*ibid.*, p.350). Cette essentialisation contraste singulièrement avec les visées universalistes des civilisations colonisatrices qui le promeuvent :

« Le paradoxe est que l'effort pour caractériser l'Occident et sa civilisation l'a enfermé dans un espace délimité, celui de l'Europe et des territoires nés d'un peuplement européen, au moment où la domination européenne et nord-américaine se dilatait et s'étendait à tout le globe. (...) La diffusion universelle de caractères attachés à l'histoire de ces régions aurait pu déboucher sur l'abandon d'une notion devenue floue et insaisissable. (...) Pourtant, même à l'heure où triomphe la vogue des civilisations⁵⁴, aucune classification ne parvient à identifier l'Occident avec un espace géographique clairement délimité. » (*ibid.*, p.350-351)

La notion est donc « équivoque et fuyante » (*ibid.*, p.353), et s'il est impossible de lui donner des frontières et un contenu, il est possible d'en étudier les représentations en discours.

54 L'auteur fait allusion à la parution et au succès (polémique) de l'ouvrage de Samuel Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (1996), traduit en français sous le titre *Le choc des civilisations*. Cette thèse est fréquemment critiquée pour sa vision culturaliste du monde.

3.3.2 *Occident, modernité et tradition : des fonctionnements dialogiques*

L'emploi du lexème « Occident » et de ses dérivés se définit par un fonctionnement dialogique, c'est-à-dire qu'il permet de désigner, par opposition à lui, des zones géographiques conçues comme ne possédant pas ses valeurs, autrement dit n'étant pas « développées » ou « avancées » sur différents plans (économique, technique, scientifique, politique...). L'*Occident* constitue finalement l'attracteur, le type idéal, des notions de modernité et de développement, de progrès. Il est donc fréquemment associé à ces notions, et renvoie le non Occidental aux notions complémentaires de tradition, voire de patrimoine ou de passéisme. Le couple *Occident/ non Occident* se superpose donc fréquemment, en discours, au couple notionnel *modernité/ tradition*. Même pour Roger Bastide 1998, cette association est valide, dans la mesure où occidentalisation et « développement » vont de pair : « ce que l'on appelle le "développement" ne peut se confondre avec la simple "croissance économique" » ; le développement « postule une acculturation avec les normes et les valeurs de la société occidentale », et suppose la « rencontre entre deux "modèles", le modèle occidental (le moderne) et le modèle ancien indigène (la tradition) » (Bastide 1998, en ligne). Une rencontre qui amène des sélections de traits, selon une tendance propre à la société preneuse (et non plus passivement réceptrice) :

« Contre l'idée simpliste et ethnocentriste d'une acculturation jouant nécessairement "en faveur" de la culture occidentale, supposée plus avancée, les anthropologues américains introduiront dans leur analyse la notion de "tendance" empruntée à la linguistique de Sapir, pour expliquer que l'acculturation n'est pas une pure et simple conversion à une autre culture. La transformation de la culture initiale s'effectue par "sélection" d'éléments culturels empruntés, et cette sélection se fait d'elle-même selon la "tendance" profonde de la culture preneuse. L'acculturation n'entraîne donc pas forcément la disparition de cette dernière, ni la modification de sa logique interne qui peut demeurer prédominante. C'est parce que les groupes ne restent jamais passifs quand ils sont confrontés à des changements culturels exogènes que l'acculturation n'aboutit pas à l'uniformisation culturelle, contrairement à ce qu'imagine le sens commun. » (Cuche 2010, p.60).

Même lorsque l'hégémonie occidentale est en jeu dans une RIS, la transformation n'est jamais à sens unique. Les modes d'adoption et d'adaptation des traits perçus comme occidentaux sont toujours singuliers.

Le terme complémentaire de la notion d'Occident n'apparaîtra pas dans notre corpus sous la dénomination d'une société ou d'un ensemble de sociétés particuliers (oriental ou autre), il prendra le nom de toute société placée dans la zone d'influence de l'Occident, et pourra désigner toute société n'appartenant pas à l'Europe du Nord ou à l'Amérique du Nord. Ce deuxième terme sera une forme de catégorie vide ou négative, résultant de la simple opposition à « Occident » et aux termes qui lui sont associés. Nous l'appellerons par

conséquent « non Occident(al) » lorsque nous y référerons de manière générique. Autrement, nous nommerons la société que désigne le manuel (« Japonais », « Esquimaux », « Indiens Wayanas »...).

En place de dénominations stables donc, l'on trouve plutôt dans les manuels des couples notionnels qui se déclinent en plusieurs appellations. Deux couples se superposent ainsi :

- Occident/ Société nationale ou intra-nationale ;
- Modernité/ Tradition.

Le premier couple, qui permet de prédiquer des influences de l'Occident sur des sociétés particulières, évoque plutôt une catégorisation identitaire, même si l'Occident n'a pas de frontières nettes ; le second couple renseigne sur des modalités d'évolution temporelle des sociétés et, fait intéressant, s'accompagne parfois en discours d'actes de valorisation et de dévalorisation. La valeur temporelle contenue dans le couple notionnel *tradition/ modernité* est plus ou moins actualisée en discours, ce qui donne une vision plus ou moins dynamique du processus.

Les deux couples sont superposables, c'est-à-dire que l'Occident est assimilé en discours à la modernité (et à d'autres valeurs telles que la ville, certains vêtements...), ce qui a pour effet de catégoriser, de façon dialogique, l'autre terme du côté de la tradition, de la campagne, du folklore, etc. Ce sont des valeurs communément associées, et qui contribuent généralement à désigner les termes opposés participant d'un processus d'acculturation, ou se partageant les usages de la société. Nous allons voir en quoi les manuels souscrivent à cette représentation, et quels sont les procédés de production de sens à ce sujet.

Il semblerait donc que nous ayons affaire à ce que Tamba-Mecz nomme un « stéréotype relationnel », produit d'un lien entre un type et son complémentaire (Tamba-Mecz 1988, p.99). Ces stéréotypes sont dans une relation d'antonymie, de type *beau vs laid* ou *long vs court*. Ces types antonymiques peuvent être inscrits au niveau lexical par des morphèmes (morphème négatif autonome (*pas beau*) ou à l'aide d'un préfixe (*légal vs illégal*) ; ils peuvent aussi s'institutionnaliser par un acte de définition, en « déclarant que *long* est, par définition, le contraire de *court* » (*ibid.*), comme c'est le cas pour *moderne* et *traditionnel* dans les dictionnaires de langue. Ces dénominations ont, selon Dufour, « une fonction distinctive. Les deux groupes d'entités constituent deux domaines typés individualisés, qui sont en relation dialectique du Même et de l'Autre » (Dufour 2007, p.356). Les deux termes entretiennent donc des rapports de définition réciproque.

Dans son étude des discours coloniaux et post-coloniaux, Françoise Dufour fournit des remarques intéressantes sur le fonctionnement de l'adjectif *moderne*. Celui-ci, employé pour qualifier les anciennes puissances coloniales et les pays colonisés qui en suivaient le modèle, est un « marqueur de transformation » qui atteste de « changements pratiques à la fois dans le réel et dans les discours » ; en effet, il requalifie le champ notionnel de la civilisation, autrefois prédiquée comme principe de progrès par rapport à la « barbarie » des sociétés colonisées. Sémantiquement, il est en discours un « marqueur de changement, qui signale le passage d'un état ancien à un nouvel état. Le passage entre les deux états est discursivement repérable par des marqueurs temporels, qui délimitent deux champs. La catégorie de l'état ancien se voit modifiée par le caractérisant *moderne*. Un état nouveau est produit, qui devient le type de la catégorie. » (Dufour 2007, p.356). La notion de *modernité* constitue donc un « attracteur » au sens culiolien, autrement dit un type représentatif d'un avancement sur la ligne du « progrès » : « La caractérisation d'une entité par l'adjectif *moderne* produit un transfert de typicité. L'état nouveau, plus récent, est également plus avancé par rapport à l'ancien, sur une ligne d'attraction du progrès. » (*ibid.*). Dufour ajoute :

« L'interdiscours du progrès, qui a subi une recomposition dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, avec la mécanisation industrielle, se recompose à nouveau, sous l'influence des télécommunications, des techniques sophistiquées de production, de la société de consommation. Cet interdiscours économique à composante productiviste et technique traverse les discours coloniaux du milieu du XX^e siècle, qui entrent dans la période des décolonisations. Le praxème *moderne*, qui connecte les discours coloniaux avec cet interdiscours, requalifie le champ notionnel de la civilisation. » (*ibid.*, p.536)

Sans entrer dans des considérations poussées sur l'histoire et la recomposition des discours depuis l'ère coloniale, nous remarquerons le statut d'attracteur, de type idéalisé, que le *moderne* ou la *modernité* peuvent occuper en discours, lorsqu'il s'agit de qualifier des sociétés. Il nous restera cependant à examiner les effets axiologiques des appréciations qui accompagnent leurs emplois, afin de voir quelle vision du « progrès » livrent les manuels à travers les représentations de RIS.

Le couple notionnel *modernité/ tradition* renvoie donc à des points de vue sur l'état historique des sociétés, et contribue à former des appréciations sur leur état de « développement » ou d'« avancement » sur la ligne temporelle du « progrès ». Ces appréciations sont lexicalement aspectualisées par une valeur temporelle (connotation d'*ancien* pour *traditionnel* et d'*actuel* pour *moderne*) qui permet de positionner les sociétés le long d'une frontière séparant une zone « tournée vers le passé » d'une zone « tournée vers l'avenir ». La zone « tournée vers le passé » est généralement prédiquée comme statique, non

évolutive, tandis que l'autre se trouve animée d'un mouvement. Chacune des deux notions sert en discours la construction du domaine sémantique de l'autre, par effet de dialogisme.

Ces couples de notions complémentaires se recoupent et contribuent à tisser autour d'elles des réseaux de significations selon les catégorisations qui leur sont coréférentes et les caractérisations dont elles font l'objet. La notion de *modernité* sera associée à *Occident*, et *tradition* pourra être rapporté à toute culture ou société qui par contraste apparaîtra comme non occidentale.

Nous ne considérerons donc pas les lexèmes *tradition*, *modernité* et *Occident* comme de simples désignants, mais comme des marqueurs de positionnements énonciatifs vis-à-vis de l'évolution des sociétés, que celle-ci soit considérée d'un point de vue diachronique (évolution dans l'histoire) ou synchronique (les altérisations qu'elles subissent lorsqu'elles sont en contact à un moment donné de leur histoire).

Chaque couple contient une aspectualisation lexicale spécifique, temporelle pour *tradition/ modernité*, et spatiale pour *Occident/ non Occident*, ces valeurs pouvant se propager d'un couple notionnel à l'autre (ce qui reviendra à donner à l'*Occident* une connotation d'actualité ou à la société non occidentale l'image d'un monde tourné vers le passé). Ces valeurs seront diversement actualisées en discours, la valeur temporelle en particulier pourra être, selon l'entourage linguistique de l'occurrence, plus ou moins déterminante dans la représentation de l'acculturation (lui conférant alors l'aspect dynamique d'un processus). Ainsi, sans chercher à attribuer *a priori* à la notion d'*Occident* une valeur de modernité, nous pouvons voir que le discours des manuels que nous étudions souscrit bel et bien à cette représentation, puisqu'il emploie notamment ce vocable dans des structures syntactico-sémantiques d'opposition, dont le terme complémentaire appartient au domaine notionnel de la *tradition*.

3.3.3 Dire l'occidentalisation dans les manuels : diversité des catégories et recompositions sémantiques

En quoi les deux couples notionnels dégagés se recoupent-ils dans le discours des manuels ?

Les manuels font apparaître une diversité d'items lexicaux associés à ces notions de base. L'ensemble des dénominations afférentes dessine une sorte de *complexus* notionnel, qui s'élabore au fil des discours. Le domaine notionnel s'étoffe ainsi, de proche en proche, par des procédés de co-occurrence qui correspondent à des reformulations sémantiques, de

recompositions de l'extension sémantique du référent. Nous avons eu l'occasion de définir ce phénomène lors de l'exposé de notre méthodologie d'analyse. Nous allons à présent en voir des illustrations.

Les lexèmes représentatifs des notions (*modernité, tradition, Occident*) apparaissent en effet dans des systèmes d'oppositions syntaxiques qui permettent de constituer des réseaux sémantiques étoffant le domaine notionnel ; ainsi, certaines structures syntactico-sémantiques opposent simplement *modernité* à *tradition*, et développent des prédications spécifiques pour chacun des lexèmes ; mais d'autres, plus complexes, opposent à *modernité* ou à *tradition* d'autres termes, qui entrent de ce fait dans le domaine notionnel opposé et contribuent à en produire le sens. Par exemple, un texte tiré d'un manuel grec oppose l'item « alimentation de type traditionnel » à « alimentation "américanisée" » (G-CC3-42) ; de ce fait, l'influence américaine se trouve placée dans le domaine notionnel du *moderne*.

Ainsi, les quatre types de désignants issus des deux couples notionnels n'apparaissent pas forcément ensemble, mais ils peuvent être représentés par d'autres éléments désignationnels, qui contribuent à construire l'extension sémantique. Les procédés de reformulation sémantique sont tout à fait représentatifs de ce fonctionnement. Par exemple, certaines dénominations de traits culturels peuvent être assimilées en discours à l'un des deux termes antithétiques : dans un texte intitulé « La vie quotidienne au Japon », « un ameublement de type occidental » est reformulé par « l'usage de chaises, de tables et de lits », et « habitat traditionnel » est reformulé par « le plancher de tatamis », opposition manifestée de surcroît dans l'usage des verbes : tandis que le premier type « se répand », le second « subsiste », ce qui indique bien un processus de changement et, même, de façon implicite, un rapport de forces :

« Actuellement, le Japonais prend de plus en plus de goût à un ameublement de type occidental : l'usage de chaises, de tables et de lits se répand. En général, le plancher de tatamis subsiste. (L-CRDP8-55)

Nous allons nous livrer à un examen des fonctionnements de ces marqueurs dans les différents textes des manuels.

L'actualisation des deux couples notionnels est particulièrement nette dans « La vie quotidienne au Japon », du fait de l'emploi des termes représentatifs des notions (« moderne », « traditionnel/les », « occidentale ») et de la désignation d'une société prédiquée comme subissant l'influence de l'Occident. Les quatre éléments apparaissent donc :

« Toute ville japonaise comporte un quartier ultra-moderne à l'occidentale. Mais d'une façon générale l'habitat traditionnel domine. (...) Quelques éléments sont caractéristiques de ces

constructions traditionnelles (...). Actuellement, le Japonais prend de plus en plus de goût à un ameublement de type occidental : l'usage de chaises, de tables et de lits se répand. En général, le plancher de tatamis subsiste. (...) La femme [japonaise] est habillée, dans la journée, d'un vêtement de type occidental. (...) Le soir, pour sortir, la femme japonaise portera le traditionnel kimono aux couleurs multiples, serré par un obi, large ceinture lui tenant la taille. (...) » (L-CRDP8-55)

L'expression « quartier ultra-moderne à l'occidentale » conjoint deux caractérisations qui réfèrent à la modernité et à l'Occident, ce qui a pour effet de les assimiler : l'Occident est associé à la modernité. L'autre caractérisation présente dans l'énoncé est « japonaise », adjectif qui renvoie à une désignation nationale. Les deux désignations entrent donc dans un rapport d'hétérogénéité : ce qui est japonais n'est pas occidental, et comme ce qui est occidental est moderne, on a comme effet de sens supplémentaire : ce qui est japonais n'est pas moderne. Cependant, la prédication verbale (dont nous avons donné ci-dessus un aperçu) introduit la représentation d'une zone intermédiaire, une zone de transformation de la culture nationale désignée.

Comme on le voit, ces désignations et ces caractérisations servent à qualifier des pratiques rapportées aux sociétés, et à les situer sur un axe dont les deux pôles seraient la tradition de la société en voie d'acculturation d'un côté, et la modernité occidentale de l'autre. Le connecteur adversatif « mais » oppose à la pratique occidentalisée une pratique qualifiée de traditionnelle. « Japonais » est donc catégorisé comme « traditionnel », ce qui correspond en même temps à « non occidental » et à « non moderne ».

La suite du texte fait apparaître le couple lexical « occidental »/ « traditionnel », deux termes qui ne se situent *a priori* pas sur le même plan. Cependant la progression sémantique du texte, par les associations qu'elle convoque et les notions qu'elle contribue à former, permet de signifier par ces vocables un couple de valeurs antithétiques, ce qui a pour effet de les mettre sur le même plan, ou de rendre caduque la distinction des deux plans que nous avons opérée *a priori*. Ces deux couples notionnels fonctionnent ensemble, si bien qu'en discours s'y manifeste un seul couple notionnel, actualisé par les termes *modernité* + *Occident* d'un côté, et *tradition* + [désignation de société] de l'autre.

On retrouve dans le texte « Vivre en Chine » l'emploi des lexèmes « traditionnelle » et « moderne », mais pour qualifier davantage un état de la société que ses pratiques culturelles. La société subissant le changement est bien sûr nommée. Seul le désignant *Occident* ou un de ses dérivés n'apparaît pas. Cependant, des attracteurs apparaissent sous la forme de toponymes représentatifs de cette zone géo-culturelle. De plus, les deux domaines notionnels se trouvent étoffés par l'adjonction du couple *ville/ campagne* :

« L'ouvrage nous montre la vie de tous les jours des Chinois en ce début de XXI^e siècle. Il nous fait découvrir les deux visages de la Chine : la Chine traditionnelle, celle des campagnes qui avance vite sur le chemin du progrès ; la Chine moderne, celle des grandes villes, comme Shanghai, qui ressemble maintenant à Moscou, Paris ou New-York. (...) » (G-AS3-51)

Les appositions construisent des co-références entre Chine traditionnelle et campagnes d'un côté, et Chine moderne et grandes villes de l'autre, des grandes villes comparées à d'autres, situées dans des pays occidentaux (mais les lexèmes Occident et occidental ne sont pas employés). De cela résulte une représentation des campagnes comme non modernes, et non occidentalisées.

Ici la dynamique de l'acculturation (marqueurs de villes étrangères) est située du côté de la modernité et de l'urbanité. L'adjectif « traditionnel » réfère à un monde qui ne peut être urbain (il n'y aurait de traditions que rurales), et qui n'est pas (ou pas encore) perméable aux influences étrangères.

Une autre dynamique est représentée, celle qui fait entrer la Chine traditionnelle dans la zone du « progrès », que Dufour pose comme attracteur (ou type idéalement représentatif) de l'Occident. Le mouvement d'évolution de la société chinoise s'opère donc vers un progrès représenté par l'Occident.

On retrouve la co-occurrence de l'Occident et de la ville dans « Aventure à bord d'un voilier », qui relate la découverte par des adolescents français du mode de vie des Indiens Wayanas de Guyane. Comme dans « La vie quotidienne au Japon », ce texte développe un propos sur les pratiques de la société, associées soit à la modernité occidentale, soit à la tradition locale. Le lexème *moderne* n'apparaît pas, cependant son complémentaire *tradition* apparaît dans un TD-QC, opposé à « jeunes wayanas ». Cette opposition (manifestée syntaxiquement par la coordination des propositions par « et ») décatégorise les jeunes comme traditionnels, et cette catégorisation comme « non traditionnels » les recatégorise implicitement comme « modernes » :

« Comment vivent les Indiens wayanas traditionnels et comment vivent les jeunes wayanas ? » (L-CRDP7-254)

Ces « jeunes Wayanas » sont associés à l'Occident dans le texte, par l'intermédiaire d'une représentation de leurs pratiques vestimentaires et de production-consommation :

« Aujourd'hui, les jeunes s'habillent à l'occidentale : jean et tee-shirts. Et certains d'entre eux pêchent pour vendre leurs poissons en ville. Avec l'argent gagné, ils achètent des produits qui ne sont pas habituellement utilisés par les Indiens. » (L-CRDP7-253)

« Jean et tee-shirts » sont définis comme le mode vestimentaire occidental, et la transformation culturelle est également prédiquée par le commerce en contact avec « la

ville », et par les produits inhabituels (définition de l'altérité par une opération de négativation). L'énonciateur français dont les paroles sont rapportées résume ce changement d'usages ainsi :

« Cependant, au pays des wayanas, tout n'est pas si simple. "J'ai rencontré des gens qui commencent à perdre leur culture", témoigne Philippe. » (L-CRDP7-253)

Cette « culture » que les Wayanas sont en train de perdre est donc celle qui n'est ni occidentale ni urbaine, une culture que le texte décrit au moyen de nombreuses prédications :

« L'accueil chaleureux des familles, leur mode de vie en accord avec la nature attirent les voyageurs. Les adolescents sont initiés aux techniques de pêche et de chasse à l'arc.

"La première fois que je suis allé dans la forêt, je me suis senti tout petit, se souvient Philippe. Les arbres immenses, le cri des oiseaux m'impressionnaient. Je sursautais à la vue de la moindre araignée. Mais Assaukili, mon père wayana, m'a appris à ne plus craindre la forêt. Il m'a expliqué à quoi servaient les plantes, et comment pêcher ou nager dans un torrent. Petit à petit, j'ai eu moins peur, et à la fin, je me sentais bien dans cette forêt magique". » (L-CRDP7-253)

On trouve donc le motif *non ville* à travers « la forêt », et « leur mode de vie en accord avec la nature », accompagné de références à des pratiques culturelles (« techniques de pêche et de chasse à l'arc », « pêcher ou nager dans un torrent »), et à des savoirs concernant le milieu naturel (« il m'a expliqué à quoi servaient les plantes »).

L'ensemble de ces prédications contribue à former une représentation de l'indianité Wayana, à l'opposé des valeurs *Occident* et *ville*, et implicitement à l'opposé de la valeur *modernité*. Une valeur *modernité* qui se construit au rebours de l'indianité wayana qualifiée de traditionnelle dans le TD-QC cité plus haut, et qui investit le référent « jeunes » extrait de l'ensemble « Indiens Wayanas ». Dans ce TD-QC, « traditionnels » est opposé à « jeunes », ce qui étire le domaine notionnel de la modernité vers la jeune génération, et qui par contraste (effet discursif de dialogisme) associe la tradition à l'ancienne génération. L'acculturation à l'occidentalité semble ici être une affaire de générations, ce qui actualise la valeur temporelle contenue dans *tradition* et dans ses dérivés.

Dans le TE « La diète méditerranéenne », un énoncé prédicatif d'une RIS d'acculturation fait apparaître l'opposition « alimentation de type traditionnel »/ « alimentation "américanisée" ». *Tradition* n'est donc pas opposé à *modernité*, mais à une désignation identitaire pseudo-nationale (l'Amérique du Nord, habituellement représentative de l'Occident) qui apparaît sous la forme d'un adjectif dérivé marquant la transmission de caractéristiques (par le suffixe « -isée ») :

« la population grecque ayant remplacé l'alimentation de type traditionnel par une alimentation "américanisée", elle ne bénéficie plus des avantages du régime crétois. » (G-CC3-42)

Le cotexte livre des formulations complémentaires, l'alimentation traditionnelle étant nommée « le régime crétois », « l'alimentation de cette population de la Méditerranée [les Crétois] », « la diète méditerranéenne », « une diète de type méditerranéen », « la diète méditerranéenne traditionnelle », et les populations qui l'adoptent sont « la population crétoise », « celles [les populations] du Sud (Grèce, Espagne, Portugal, Italie) », « la population grecque ». De l'autre côté, nous avons « l'alimentation des pays développés », et « les populations du Nord de l'Europe ». Le réseau sémantique du texte construit donc un acteur-tradition rapporté aux sociétés crétoise, grecque, sud-européennes – parmi lesquelles certains pays sont cités – et méditerranéenne ; cet acteur s'oppose à l'acteur non traditionnel représenté par l'influence américaine, l'Europe du Nord et les « pays développés », qui se trouvent associés dans le même domaine notionnel. L'opposition *pays du Nord/ pays du Sud* recoupe l'opposition *tradition/ non tradition*, ce qui donne une représentation de la modernité comme ressortissant d'une aire géoculturelle septentrionale unifiée sur le trait *alimentation*. Être un pays *développé* signifierait donc appartenir à l'Amérique du Nord et à l'Europe du Nord. Ce qui voudrait dire que les pays ayant adopté le régime crétois ne seraient pas des pays *développés* ? Cet effet de sens possiblement dévalorisant pour le Même se trouve amoindri par le fait que le système d'oppositions fait apparaître des axiologies positive (du côté de la tradition méditerranéenne) et négative (du côté de l'alimentation « américanisée »). La caractérisation « pays *développés* » perd donc sa connotation positive dans la production de sens spécifique du texte, qui établit une valuation supérieure pour la notion de *tradition*. La dialectique du Même et de l'Autre est bien repérable dans ce TE. Les valuations positives attachées au Même et celles négatives attachées à l'Autre vont dans le sens d'une promotion de la tradition aux dépens de l'occidentalisation, ce qui correspond à un renversement axiologique de l'attracteur *moderne* tel que l'étudiait Dufour 2007.

– Valuations positives :

« mourait moins de maladies du cœur que d'autres populations », « [le régime] le plus sain au monde », « [la diète méditerranéenne traditionnelle] à la fois nutritive et agréable. » (G-CC3-42)

– Valuations négatives :

« 2,7 fois plus de morts causées par les maladies de cœur », « un excès de calories, une insuffisance en vitamines, minéraux et fibres qui expliquent la hausse de maladies chroniques et de l'obésité », « elle ne bénéficie plus des avantages du régime crétois. » (G-CC3-42)

Par ce procédé, le discours du manuel manifeste une forme de résistance à l'acculturation, et de contre-culturation par un appel à la tradition. Appel de nature idéologique puisqu'il s'agit de la valorisation du Même, ce qui irait dans le sens de ce que les

anthropologues, à la suite de Hobsbawm et Ranger 1982, identifient comme « invention de la tradition ».

Dans « Le village de Barrow » également, l'on trouve une représentation d'évolution d'une société esquimaude dans le temps, que signifie cette fois l'adjectif « moderne » (« traditionnel » étant par contre absent).

« Les 1600 habitants de Barrow sont des Esquimaux. Autrefois ils construisaient des igloos, habitations rondes faites de blocs de glace ; actuellement, ils vivent dans des pavillons de bois et l'électricité et la vie moderne pénètrent maintenant dans la plus grande ville esquimaude qui existe. » (L-CRDP7-262)

L'acteur acculturant est « la vie moderne », coordonné à « l'électricité ». Ce syntagme coordonné est mis en vis-à-vis de « ville esquimaude », ce qui, à nouveau, oppose une société particulière à la modernité et à ses avatars (c'est-à-dire à ce qui est catégorisé comme relevant d'elle). Sans autre indication identitaire, le texte fait état d'un « autrefois »/ « actuellement », valeurs temporelles auxquelles sont associées des pratiques humaines (« construisaient des igloos »/ « vivent dans des pavillons de bois »). Contrairement au texte sur les Indiens Wayanas, l'évolution temporelle de la société se fait selon un *autrefois/ aujourd'hui* qui ne prend pas en compte les générations en identifiant un référent « jeune » (ou « âgé »), mais qui dessine plutôt un mouvement global de toute la société.

Dans le TD-AL sur la biographie du chanteur Cheb Khaled, on note la même présence de la notion de modernité, qui définit en creux celle de tradition. L'adjectif « modernes » est appliqué au nom « rythmes » et glosé par trois exemples musicaux (« le rock, le funk et le reggae ») :

« En t'inspirant des biographies que tu as déjà étudiées, rédige un récit autobiographique sur le chanteur algérien Cheb Khaled à partir des informations suivantes. (...) Il est l'un des artisans de la fusion du chââbi, chant populaire oranais, avec les rythmes modernes comme le rock, le funk et le reggae. (...) » (M-HF3-89)

Le « chant populaire oranais », trait culturel désigné par un marquage identitaire rapporté à la nationalité de Cheb Khaled (Oran se situe en Algérie), n'apparaît donc pas dans la zone notionnelle du *moderne* ; ce qui le range virtuellement du côté de la *tradition*. À nouveau on note une correspondance entre modernité et influences extérieures en provenance d'une zone géoculturelle occidentale. La modernité n'est pas celle de l'Algérie, elle est importée d'ailleurs.

3.3.4 Décatégorisation ou recatégorisation du référent ?

Comme on peut le voir au gré des procédés de catégorisation ou de reformulation, les notions dégagées étoffent leurs domaines du côté des pratiques quotidiennes des sociétés représentées.

On a ainsi pu repérer une assimilation de l'Occident à certains traits vestimentaires (« jean » et « tee-shirt » chez les Indiens Wayanas), motifs qu'on retrouve dans le TE « Chez les Indiens du Canada », à propos d'autres « Indiens » américains, les Hans :

« Étienne est un Indien de la tribu des Hans. (...) Ce soir, Étienne nous a invités à une fête. Les Indiens vont enlever jeans, tee-shirts et baskets pour mettre tuniques, mocassins et coiffures de plumes. Ils vont chanter et danser toute la nuit autour de leur totem. J'ai hâte de voir Étienne se transformer en Indien ! » (G-AS3-74)

Ce texte oppose à ces traits vestimentaires d'autres traits : « tuniques, mocassins et coiffures de plumes », et associe à la catégorisation « Indiens » d'autres pratiques culturelles : « chanter et danser toute la nuit autour de leur totem ».

Toutefois, et nous anticipons ici sur notre étude sémantique des procès, il n'est pas fait seulement appel aux connaissances du monde du récepteur du texte pour catégoriser ces traits culturels comme « indiens » ; en effet, ces éléments nominaux sont placés dans une relation d'opposition, de par les aspects lexicaux de « mettre » et « enlever » ; par ailleurs, la présence de la catégorisation « Indien » dans le cotexte permet de construire une représentation de la notion d'indianité à travers des vocables ou des énoncés comme « nature », « cabane », « je chasse le caribou », « tuniques », « mocassins » :

[Étienne parle] « J'ai choisi de vivre au milieu de la nature. Je m'y sens libre. En hiver et au printemps, je chasse le caribou pour sa viande mais aussi pour sa peau. Je vends les peaux à des artisans qui les transforment en tuniques ou en mocassins, des articles très appréciés par les touristes. » (G-AS3-74)

La fin du texte, enfin, résume bien les procédés de catégorisation du référent « Indien » selon des modes vestimentaires :

« Les Indiens vont enlever jeans, tee-shirts et baskets pour mettre tuniques, mocassins et coiffures de plumes. Ils vont chanter et danser toute la nuit autour de leur totem. J'ai hâte de voir Étienne se transformer en Indien ! » (G-AS3-74)

La prédication de transformation qui reformule « Les Indiens vont enlever x pour mettre y » véhicule même un curieux effet de décatégorisation/ recatégorisation du référent « Étienne », que nous pouvons résumer comme suit ; le processus d'acculturation s'accompagne d'une décatégorisation de l'actant :

- l'actant individuel (Étienne) est d'abord catégorisé ethniquement (comme « Indien ») : « Étienne est un Indien de la tribu des Hans » ;

- l'actant individuel est ensuite décatégorisé comme Indien du fait de ses vêtements non indiens : « J'ai hâte de voir Étienne se transformer en Indien » = la décatégorisation est contenue dans le présupposé du verbe (qui équivaut à : « avant il n'était pas Indien ») ;
- Cependant, sa re-catégorisation reste toujours possible, du fait qu'il lui suffit de mettre les vêtements adaptés pour redevenir un Indien.

Ce procédé manifeste donc une perception de l'appartenance ethnique comme dépendante de traits culturels objectivables, comme les pratiques vestimentaires.

Il y a cependant fluctuation dans la représentation de ce processus, car dans le même texte se trouve la séquence de deux actions coordonnées (« Les Indiens vont enlever jeans, tee-shirts et baskets pour mettre tuniques, mocassins et coiffures de plumes »), actions verbales qui comportent respectivement des aspects lexicaux de disparition et d'apparition d'êtres, ces êtres étant toujours des vêtements. Ainsi l'actant collectif « Les Indiens » conserve-t-il sa prédication nominale (ils restent « indiens ») malgré les changements de pratiques qui dénotent une acculturation et qui décatégorisent l'actant individuel Étienne. Ici l'appartenance ethnique est donc perçue comme stable, indépendante des pratiques vestimentaires.

Ce sont donc deux perceptions concurrentes de l'acculturation, semble-t-il, qui se trouvent dans le même texte. Ceci témoigne sans doute des difficultés à catégoriser un référent perçu comme acculturé, transformé par une relation à autrui. Les modes habituels de catégorisation semblent ne pas être assez complexes ni assez riches.

En vis-à-vis de ces catégorisations du référent « Indien », l'autre acteur de la RIS (qui pourrait être l'Occident, la modernité, ou une société blanche nord-américaine) n'est pas nommé, ce qui contribue à impliciter la relation d'acculturation.

C'est peut-être un procédé analogue que l'on trouve dans le caractérisant « étrangère » de l'exemple suivant, qui masque l'origine d'une influence extérieure au Même :

« Moi, ma musique préférée, c'est la musique grecque. Le rock grec, le rap grec. Mon groupe préféré, c'est Δυτικές Συναυκίες. Ils me parlent de mon pays, de mes racines et des choses que j'aime. Beaucoup de jeunes n'écoutent que de la musique étrangère et je trouve que c'est dommage. En Grèce, on a une tradition en musique et il faut la garder. » (G-CC2-24)

Tout ceci permet cependant de comprendre une double catégorisation qui se situe au début du texte, lorsque les personnages du manuel, Alex et Sophie, décrivent l'habitat le l'Indien Étienne :

« La cabane en bois n'est ni grande ni confortable. À côté de la cabane, une motoneige neuve...
Mais tous les Indiens ne sont pas comme Étienne ! La plupart préfère vivre en ville. » (G-AS3-74)

L'énonciateur identifie deux traits culturels qu'il prédique comme hétérogènes l'un à l'autre : la cabane rustique dans les bois et la motoneige neuve. Cette hétérogénéité est prédiquée par une proposition adversative (« Mais tous les Indiens ne sont pas comme Étienne ! La plupart préfère vivre en ville. ») dont le sous-entendu est que malgré l'acculturation d'Étienne à des biens de consommation ne correspondant pas au type « Indien », celui-ci reste un peu Indien de par son habitat forestier. Ce faisant, une hétérogénéité sociale vient doubler l'hétérogénéité de pratiques des acteurs, par une frontière tracée entre les « Indiens comme Étienne » qui vivent encore dans la forêt et « la plupart » d'entre eux qui est plus nettement acculturée à un mode de vie citadin.

Cet examen nous permet de constater la complexité des procédés de catégorisation lorsqu'il s'agit de représenter une zone de transformation intersociétale, de surcroît lorsqu'un des acteurs de la relation est une entité transnationale n'ayant aucune existence politique, ne possédant pas de contours géographiques bien définis, et prêtant souvent à un grand nombre d'instrumentalisations plus ou moins idéologiques. Cette complexité permet des effets de sens du côté de l'hétérogénéité et de l'hétérogénéisation des sociétés sous l'influence de la « modernité » que représentent les pays les plus puissants. Ainsi, le marquage de la transformation peut-il s'opérer en discours par des décatégorisations et des recatégorisations de référents, révélatrices des difficultés inhérentes à la description de l'entre-deux et du « ni..., ni... ».

Ces procédés nous rappellent ceux de *reformulation paraphrastique* que nous avons définis plus haut, laquelle, nous le rappelons, « est une conduite métalinguistique d'identification des sémantismes. (...) Elle met en jeu un énonciateur qui établit une relation *hic et nunc* entre les sens de X et Y » (Dufour 2007b, p.168). Elle se réalise « par l'opération de (re)définition du sens qu'elle réalise en discours, déplace les frontières de la catégorie lexicale, et, *in fine*, tend à modifier le rapport au référent et, par conséquent, à agir sur le monde. (...) Pour opérer ce réglage de sens, [les locuteurs] procèdent à des reformulations du type : "un X c'est un Y", "X c'est-à-dire Y" qui produisent le recouvrement du champ sémantique de l'unité discursive X par celui de Y. » (Dufour 2007b, p.165). Elle donne à voir, au fil du discours, une transformation progressive de l'objet. En cela ce type de reformulation donne bien à voir une « frontière-zone de transformation ». Par la reformulation paraphrastique, les manuels parviennent à désigner l'existence d'une zone de transformation

intersociétale, qui ne s'opère pas par un mode unique de catégorisation complexe, mais par une suite de recatégorisations, qu'il faut suivre au fil du texte afin d'en saisir les effets de sens.

Nous décelons également la présence discrète d'un jugement de valeur dans les points de suspension qui ponctuent le constat de l'existence de la machine (« À côté de la cabane, une motoneige neuve... Mais tous les Indiens ne sont pas comme Étienne ! La plupart préfère vivre en ville. »). Cette ponctuation marque une curieuse ellipse du raisonnement du personnage, qui équivaldrait à « un Indien n'a rien à faire avec une motoneige ». Si l'on restitue les règles d'inférence du raisonnement sous-entendu, autrement dit les sous-entendus qui permettent d'établir les connexions argumentatives, l'on obtient ce parcours : « les Indiens ne devraient pas posséder de motoneige car ce n'est pas dans leurs traditions ; donc on pourrait reprocher à Étienne de renoncer à son indianité en adoptant une motoneige ». C'est seulement par le rétablissement mental de cette ellipse que l'on peut comprendre l'enchaînement avec la phrase : « Mais tous les Indiens ne sont pas comme Étienne ! La plupart préfère vivre en ville. » ; ici le « mais » introduit une concession : « Bien qu'Étienne, en tant qu'Indien, doive rester authentique et ne pas s'acculturer en possédant de motoneige, cet usage peut être toléré si on le compare à la forte acculturation de la plupart des autres Indiens, qui eux préfèrent vivre en ville. ». La motoneige apparaît alors comme un moindre mal, une faiblesse qui peut être tolérée au regard de la déplorable manie des Indiens de quitter la campagne pour aller s'urbaniser. La conception de l'acculturation repose sur l'opinion que les Indiens doivent garder leurs traditions, et non adopter des objets modernes.

Un argument apparemment écologiste associe l'observation de la tradition et le respect de la nature, face au couple *modernité-pollution* :

« [Alex parle] "Mais une motoneige peut tomber en panne, pas un traîneau ! Et ta motoneige, elle ne pollue pas ?" Étienne ne répond pas. Il ne me le dit pas mais il sait que sa motoneige pollue. »

C'est indéniablement une conception exotique, primitiviste de « l'Indien » qui s'exprime ici. L'énonciateur-personnage français regrette que celui qui est représentatif de la tradition et de l'accord avec la nature (motifs que l'on retrouvera dans le texte « Aventure à bord d'un voilier », L-CRDP7-251/253) choisisse la modernité. Le personnage français vient donner des leçons à l'Indien acculturé, et déplore l'acculturation massive de son peuple. Il plaide pour un retour à la tradition, plus respectueuse de l'environnement :

« Alex : C'est pour cela que tu as une motoneige ?

Étienne : Oui. Les anciens traîneaux que tirent les chiens ne sont guère pratiques !

Alex : Tu en es sûr ? »

3.3.5 Une vision plutôt négative de l'occidentalisation ?

Nous dirons un dernier mot à propos des procédés de valorisation ou de dévalorisation qui entourent l'objet de discours *Occident*.

Un seul texte, la biographie de Tahar Ben Jelloun, semble porter un regard positif sur l'« Occident » et sur son influence. Or c'est précisément le seul texte où ce désignant n'est pas en fonctionnement dialogique avec les notions de *modernité* et de *tradition* ; « occidentale » est opposé à « orientale » :

« Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. » (M-HF3-83)

La valorisation porte de surcroît sur la « double culture », et pas sur le fait d'être davantage influencé par l'une ou l'autre.

Les autres textes du corpus se distribuent équitablement entre appréciation neutre (ou absence de valuation appréciative) et appréciation négative. Celle-ci est plus forte dans le corpus grec, qui oppose aux influences extérieures la force des traditions ; celles du Même :

« Moi, ma musique préférée, c'est la musique grecque. Le rock grec, le rap grec. Mon groupe préféré, c'est Δυτικές Συνοικίες. Ils me parlent de mon pays, de mes racines et des choses que j'aime. Beaucoup de jeunes n'écoutent que de la musique étrangère et je trouve que c'est dommage. En Grèce, on a une tradition en musique et il faut la garder. » (G-CC2-24)

« Ayant constaté, dans les années 60, que la population crétoise mourait moins de maladies du cœur que d'autres populations, des chercheurs ont entrepris de nombreuses études sur l'alimentation de cette population de la Méditerranée. Aujourd'hui, il est scientifiquement prouvé que le régime crétois est le plus sain au monde. (...) »

L'alimentation des habitants des pays développés se caractérise par un excès de calories, une insuffisance en vitamines, minéraux et fibres qui expliquent la hausse de maladies chroniques et de l'obésité. La solution serait d'adopter une diète saine, comme l'est la diète méditerranéenne traditionnelle, à la fois nutritive et agréable. » (G-CC3-42)

Ou celles d'un Autre :

« Ce soir, Étienne nous a invités à une fête. Les Indiens vont enlever jeans, tee-shirts et baskets pour mettre tuniques, mocassins et coiffures de plumes. Ils vont chanter et danser toute la nuit autour de leur totem. J'ai hâte de voir Étienne se transformer en Indien ! » (G-AS3-74)

Les manuels libanais souscrivent peu ou prou à cette vision des choses, avec la déploration de la perte de la culture wayana :

« Cependant, au pays des wayanas, tout n'est pas si simple. "J'ai rencontré des gens qui commencent à perdre leur culture", témoigne Philippe » (L-CRDP7-251/253),

et avec la résistance du mobilier traditionnel nippon :

« En général, le plancher de tatamis subsiste. » (L-CRDP8-55/56)

La vision de l'occidentalisation est plutôt négative, à moins que les manuels préfèrent s'abstenir de tout jugement. Les pays d'Occident étant les plus puissants économiquement et politiquement, ils sont dans un rapport de force avec les sociétés qu'ils influencent. Les manuels semblent avoir tendance à occulter ce rapport de force ou bien à l'apprécier négativement. Et même si l'Autre français n'est pas catégorisé comme occidental, il se peut qu'il représente l'occident dans l'imaginaire des auteurs de manuels.

L'étude de la fluctuation des catégorisations du référent occidental a dû faire appel à une approche notionnelle fondée sur la reformulation paraphrastique. Ce procédé nous a montré qu'il pouvait être difficile, dans des discours habitués à la catégorisation nationale simple, d'opérer des mises en frontières plus complexes, et significatives de transformations socioculturelles. Des catégorisations et des décatégorisations peuvent être opérées pour les acteurs sociétaux pris dans une transformation sous l'effet d'un autre. La RIS-rd pose donc le problème de la catégorisation complexe, et plus généralement de la prédication de transformation touchant un acteur sociétal. Des catégorisations complexes, ou ouvertes, peuvent-elles être mises en œuvre ? Est-il possible de prendre en compte les processus de transformation sociétale sans nécessairement essentialiser ni décatégoriser les acteurs ? L'examen des processus mettant en relation les acteurs en discours nous fournira d'autres éléments de réponse. Ces processus peuvent en effet représenter des transformations des acteurs, ce qui peut avoir pour effet de sens de dé-figer les catégories.

4 Processus actantiels : l'interculturalisation entre dynamisme et staticité

Nous allons procéder à l'étude de l'actance et de la sémantique des types de procès qui unissent les deux acteurs dans un même processus. Rappelons avec François et Denhière 1990 que « la classification sémantique des prédications met en œuvre des classificateurs conceptuels minimaux tels que la dynamicité, le changement, l'agentivité ou la causativité » ; « ces classificateurs ressortissent à deux sous-groupes de propriétés, les propriétés de la constitution temporelle du procès et les propriétés de sa constitution participative (c'est-à-dire les cadres de rôles actanciels bien formés). »

De tels outils nous permettront donc d'examiner le caractère dynamique ou statique des procès, de voir s'ils impliquent un changement ou non concernant un objet de discours (acteur humain, lieu ou trait culturel), et si une dimension de causalité apparaît dans leur

réalisation (un agent humain ou au contraire un facteur causateur non humain). Les classificateurs de constitution temporelle {Dynamisme} et {Changement} retiendront particulièrement notre attention, du fait qu'ils permettent de mettre en discours des modifications sociétales issues du contact ; cependant les modalités plus statiques feront également l'objet d'un examen précis, puisqu'elles font partie de la mise en mots spécifique au discours du manuel. L'étude des structures actantielles choisies pour représenter les RIS nous permettra enfin d'identifier des places ou rôles actantiels spécifiques aux différentes catégories d'acteurs, telle société pouvant par exemple se mettre en valeur par un rôle de prêteur/ diffuseur d'un trait culturel, et placer d'autres acteurs sociétaux dans des rôles plus passifs de récepteurs.

Rappelons également la nature des différents types de procès, la typologie de François (1990, p.15) nous servant de base classificatoire.

Cette typologie distingue les verbes d'état/ de processus des verbes d'action, et identifie pour chaque catégorie des aspects basique, expérientiel ou bénéfactif ou locatif.

États ou processus

- « Les verbes d'état (ou de processus) basique requièrent l'accompagnement d'un patient » ;
- « les verbes d'état (ou de processus) expérientiel requièrent en outre l'accompagnement d'un "expérienteur" (animé qui ressent une sensation, éprouve un sentiment ou dispose d'un savoir ou d'une croyance) » ;
- « les verbes d'état (ou de processus) bénéfactif [requièrent l'accompagnement] d'un bénéfactaire » ;
- « les verbes d'état (ou de processus) locatif [requièrent l'accompagnement] d'un localisateur » ;

Actions

- « Les verbes d'action basique requièrent l'accompagnement d'un agent » ;
- « ceux d'action expérientielle, bénéfactive ou locative requièrent au surplus l'accompagnement du rôle spécifique à ces classes. »

Ces catégories s'avèreront particulièrement utiles pour classer les procès présents dans les structures relationnelles de notre corpus. Elles nous permettront notamment de déterminer si la RIS est plutôt considérée comme un état ou comme une action, si elle est de l'ordre de

l'expérience vécue par un acteur, du simple déplacement d'objet, ou bien du transfert d'objet (prêt, emprunt), et si elle s'accompagne d'autres actions, comme des actions d'adaptation d'un trait culturel reçu, ou de refus d'un trait culturel (résistance à l'emprunt).

Dans nos manuels, l'examen de la sémantique des procès des verbes de la structure relationnelle fait apparaître deux grandes modalités de mise en relation des acteurs : une modalité à tendance statique et une modalité à tendance dynamique. Ces deux modalités peuvent être illustrées comme suit :

« Au restaurant, à la maison, à la cantine, notre cuisine est celle de tous les pays du monde. » (G-CC3-82)

« Les deux cultures musicales s'influencent et se répandent dans les milieux populaires des villes » (G-CC3-77)

Dans le premier cas, la RIS est considérée dans son résultat : l'hétérogénéité de l'acteur sociétal. Dans le second, la RIS est considérée comme un processus dynamique. Nous allons étudier en détail ces modes de mise en mots.

Une telle distinction rappelle celle établie par Ghiglione entre verbes factifs et statifs :

« Les catégories verbales sont ici réduites à trois classes : statifs, factifs et déclaratifs, définies comme suit :

On appellera verbe factif tout verbe défini lexicalement comme renvoyant à la transcription langagière d'une action ;

On appellera verbe statif tout verbe défini lexicalement comme renvoyant à la transcription langagière d'un état ou d'une possession (être ou avoir n'étant pas dans ce cas utilisés comme auxiliaires). » (Ghiglione 1985, cité par Verstiggel et al. 1990, p.82)

L'on retrouve ici la distinction entre « phrase en *être* » et « phrase en *faire* » établie par Détrie, Siblot et Vérine. La phrase en *être* est un :

« Type de phrase qui porte au discours l'existence d'une entité référentielle et, le plus souvent, en spécifie une ou plusieurs propriétés. La phrase en *être* assure une des fonctions anthropologiques du langage, la nomination des objets, et s'oppose à celle en *faire* par le statut qu'elle confère au(x) constituant(s) autre(s) que le verbe. (...) Ce nœud verbal minimal permet de spécifier cinq types de relations syntactico-sémantiques, que la praxématique modélise ainsi : *être 1*, l'existence ; *être 2*, l'équivalence ; *être 3*, le devenir ; *être 4*, l'apparence ; *être 5*, la dépendance. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.114)

Parmi ces types de caractérisation, nous avons pu relever l'actualisation des types 2 et 3 dans notre corpus⁵⁵, à savoir l'équivalence et le devenir (qui indique un processus) :

55 Nous ne traiterons donc par des types 1, 4 et 5, qui ne peuvent entrer dans le cadre d'une relation intersciétale : « Le type *être 1* indique l'être-au-monde d'une entité traitée comme un existant clos sur lui-même, il actualise donc le plus souvent un seul programme de sens (...) », « Les phrases en *être 4* imputent la caractérisation ou les propriétés du référent à l'instance évaluatrice d'un troisième existant : elle indiquent l'être-pour-autrui. », « *Être 5* soumet, non plus la catégorisation, mais l'autonomie de l'existant 1 à l'instance de l'autre : ce n'est plus un même objet du sens qui se trouve dédoublé, mais une entité référentielle qui apparaît posée dans la dépendance d'une autre entité référentielle. » (*ibid.*, p.115)

« Être 2 saisit une seule et même entité référentielle, mais en posant l'équivalence de deux de ses catégorisations possibles : le GN sujet, ou existant 1, et son attribut, ou existant 2. Quand la seconde catégorisation est de type nominal, le dédoublement syntaxique permet de caractériser l'être-en-soi du référent (...). Quand l'attribut est de type adjectival, la mise en discontinuité de l'existant 1 permet d'en spécifier une ou des propriétés (...). »

« Le type être 3 soumet la double catégorisation du référent à la fluence du temps : *La rivière devient grosse/ se fait grosse/ grossit*. La clôture de l'être se trouvant distendue par une transformation, ces phrases apparaissent formellement proches du type en *faire*. (...) avec les verbes du second groupe (et quelques autres comme *rapetisser* ou *se bonifier*...), c'est un adjectif qui se trouve mis en tension par les désinences verbales. (...) le schéma narratif en *être* permet d'explicitier l'identité narrative de l'actant principal. » (*ibid.*, p.115)

De son côté, la phrase en *faire* est un

« Type de phrase qui porte au discours la représentation d'un acte et, le plus souvent, en spécifie la ou les instances, dites actants. La phrase en *faire* assure une des fonctions anthropologiques du langage, la symbolisation de l'agir, et s'oppose à celle en *être* par le statut qu'elle confère au(x) constituant(s) autre(s) que le verbe. Ce dernier spécifie, dans de nombreuses langues ouest-européennes, cinq types de relations syntactico-sémantiques, que la praxématique modélise ainsi : *faire 1*, la possession ; *faire 2*, la possibilité ; *faire 3*, l'éventualité ; *faire 4*, l'activité ; *faire 5*, le factitif. » (*ibid.*, p.120)

Nous remarquons que les auteurs classent la possession parmi les *faire* : « Le type *faire 1* regroupant *avoir* et ses équivalents transitifs (*posséder, comporter, etc.*), représente l'actantialité minimale. Cette conception va à l'encontre de la tradition, qui lie *avoir* aux *verbes d'état* (...). » (*ibid.*, p.120). Notre propre analyse se rangera plutôt du côté de la tradition, les prédications d'*avoir* de notre corpus véhiculant des effets de sens ayant trait au résultat hétérogénéisant de la RIS (aboutissement à un état).

En plus des *faire* de type 1, nous avons relevé des *faire* de type 4 :

« *Faire 4* représente l'activité proprement dite, déboitant sa ou ses clôtures actantielles spécifiques : elle sera limitée à l'actant premier (source ou initiateur) dans les constructions intransitives, étendue à l'actant second (cible) dans les constructions transitives, voire à un tiers actant dans celles qui signifient la transmission d'un objet matériel ou symbolique. Ces dernières refendent l'actantialité en ajoutant au rapport entre actant premier et second la relation d'un destinataire à un destinataire (...).

Cette modélisation a surtout été éprouvée sur le récit, dont le schéma narratif en *faire* permet d'explicitier la mise en intrigue. » (*ibid.*, p.121)

Nous ne traiterons donc pas des types 2 et 3⁵⁶.

Nous allons successivement étudier les prédications d'*être* et les prédications de *faire*, afin de voir si les RIS représentées le sont plutôt par des caractéristiques statiques ou par des processus dynamiques. Nous verrons aussi la part d'initiative humaine que les manuels réservent aux processus interculturels.

56 « Les phrases en *faire 2* placent l'acte sous le contrôle d'une instance extérieure qui autorise ou contraint son initiateur à l'exécuter ou, au contraire, l'en dissuade, l'en empêche » (modalisateurs comme *devoir, pouvoir, falloir*...) (p.120). « *Faire 3* représente l'acte en ascendance à lui-même, selon l'aptitude et l'intention de son initiateur » (*pouvoir, devoir* dans leurs acception de probabilité, *vouloir*...). « Le factitif représente un *faire* par procuration en fusionnant ou enchâssant deux actes » (*ibid.*, p.121).

4.1 Une diversité statique : la « représentation d'un état du monde »

Cette mise en relation donne à voir l'interculturalisation sous le jour de ses effets sur les sociétés, de ses résultats. Elle consiste en une caractérisation de contenu identique pour des référents diversement identifiés. L'effet de sens produit se situe du côté d'un procès de changement culturel réalisé, accompli. L'acteur se trouve donc placé après la borne finale d'un processus de transformation (donc hors de la zone de transformation proprement dite), processus qui équivaut à une double caractérisation manifestant le caractère accompli de la transformation.

Ces deux caractérisations n'ont pas le même statut :

- La première est celle contenue dans la désignation de l'acteur de la RIS (caractérisation par désignation, ou « prédicat de dénomination » qui crée en discours ce que Dufour 2007 nomme un « type-même » ; dans l'exemple que nous avons cité *supra*, « Notre cuisine est celle de tous les pays du monde », « notre » réfère à la France.
- La deuxième correspond au prédicat identitaire différent de l'identité désignationnelle initiale (caractérisation par prédication), ce qui produit un « type-autre ». Ce « type-autre » est celui qui résulte d'une RIS accomplie, d'une transformation ayant réalisé ses effets. Toujours dans le même exemple, « est celle de tous les pays du monde » introduit la caractérisation autre par rapport au « type-même » français, et désigne sa transformation accomplie.

En tant de double caractérisation, ce procédé pourrait paraître complètement statique. Or ce serait excessif, dans la mesure où le fait d'apparaître comme le résultat d'une relation, même si celle-ci se résume à la co-occurrence de deux désignations d'acteurs, revêt en soi un certain dynamisme. Celui-ci se trouve en quelque sorte présupposé. C'est pourquoi nous préférons parler de mise en relation à *tendance* statique, plutôt que simplement statique.

L'on peut dès lors poser que la seule présence en discours de deux acteurs reliés par une prédication commune, cette dernière fût-elle simple prédication d'état, confère à cet état l'aspect dynamique d'un résultat ; le résultat d'une RIS qui peut ou non être explicitée. Baudet reprend ainsi la conception de Talmy pour qui « tout état relationnel entre deux entités est le résultat d'un jeu de forces en équilibre, donc fondamentalement dynamique ». Il propose ainsi

« la notion de système d'état relationnel » pour rendre compte de « la représentation d'un état du monde » :

« un état du monde (Etat_i) est l'occurrence, durant un intervalle temporel non borné, mais bornable, d'un micromonde possible que l'on peut décrire par un système d'état relationnel. Défini en intension, un système d'état relationnel est une collection d'individus caractérisés par la valeur persistante prise par leurs attributs, collection affectée de la définition d'une ou plusieurs relations statives entre ces individus. (...) Les éléments constitutifs de ce système sont déterminés par les fonctions du système perceptivo-conceptuel : identifier des individus (ou objets), les caractériser par l'extraction d'attributs et l'affectation de valeurs à ces attributs, et les situer. » (Baudet 1990, p.42)

Ces types de représentations sont donc relationnels dans la mesure où une relation d'identité (en perspective ou atteinte) entre deux ou plusieurs éléments est prédiquée. François définit ainsi l'état relationnel : « un objet est dans une situation (éventuellement relationnelle) stable => prédication d'état » (François 1990, p.15). Ils sont exprimés par des prédications d'état (basique, locative, bénéfactive ou expérientielle).

Ces procès de type *état* se rattachent à ce que Détrie, Siblot et Vérine 2001 définissent comme l'« aspect lexical » : « Les procès de type *état* se caractérisent par l'absence de bornes initiale et finale, et l'absence de changement (...) ». Ce sont des « prédicats représentés comme inhérents à leur actant sujet. » (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.42). En cela ils sont bien statiques ; cependant le cotexte peut leur attribuer certains aspects temporels :

« Soulignons que ces deux traits définitoires sont linguistiques, voire arbitraires, eu égard à la réalité référentielle. Ainsi un état peut-il recevoir du cotexte des bornes extrinsèques, par exemple au moyen des prépositions *depuis* et/ou *jusqu'à*, mais elles ne lui sont pas propres, et transforment seulement un état dit nécessaire en état dit contingent. (...) De même l'absence de changement correspond-elle en fait à la non saillance des changements référentiels : *Je suis malade* (chanson) suppose, mais ne représente pas, que j'ai perdu la santé et que je la retrouverai ou que je trouverai la mort après x améliorations ou aggravations de l'état en question. Le test le plus significatif de ce type de procès est son incompatibilité avec la périphrase aspectuelle *être en train de* (...). » (*ibid.*, p.42).

Ces aspects temporels (marquage temporel ou présupposés contenus dans les lexèmes) intéressent notre analyse dans la mesure où la RIS est un objet référentiel qui s'appréhende nécessairement dans une certaine temporalité.

Ces constructions marquent un processus relationnel minimal, car l'hétérogénéisation apparaît dans une simple analogie entre deux acteurs. Certaines occurrences en fournissent cependant une représentation plus riche dans la mesure où l'effet interculturant est rattaché en discours à une forme de causalité reliée à une rencontre intersociétale (le processus contient alors le trait {+ causatif}). Par exemple :

« De leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions. Ainsi, comme en Espagne, la corrida est ici reine et les arènes Plaza de Mexico sont les plus grandes du monde ! » (G-AS3-123)

Dans les autres cas, la RIS est tout simplement sous-entendue ou masquée. Ainsi leur représentation semble-t-elle avoir moins trait à l'état comme résultat atteint, qu'à la simple propriété. Par exemple :

« le quartier des affaires avec ses buildings futuristes, sièges de banques ou de grandes compagnies multinationales, peuplées de *golden boys* identiques à leurs homologues du monde entier » (L-CRDP8-53)

Certaines prédications semblent ainsi être des états du fait qu'elles résultent d'un processus, tandis que d'autres ressemblent plus à des propriétés car on n'a pas de représentation du cours du temps dans le cotexte. Baudet fait état de ce phénomène :

« la notion d'état comprend celle de localisation temporelle. C'est elle qui permet d'établir la différence entre état et propriété d'un individu, différence dont doit rendre compte une sémantique cognitive car elle est pertinente tant cognitivement que linguistiquement. (...) Percevoir un état, c'est percevoir la constance dans le temps d'un ensemble de caractéristiques (couples attributs-valeurs) des individus et de relations entre ces individus, donc comme un procès situé dans un intervalle (non borné quand on n'envisage que la prédication minimale). La notion d'un état envisagé comme un instantané qui figerait en quelque sorte la dynamique de l'univers n'a pas de pertinence quand on se tourne vers le système perceptif. » (Baudet 1990, p.49)

Nous serons donc attentive aux marquages de temporalité présents dans l'environnement cotextuel des occurrences étudiées : marqueurs temporels, qui peuvent se trouver dans la prédication verbale de processus dont la prédication d'état forme le résultat. Ceci nous permettra au passage de révéler des éléments de cohérence textuelle qui compenseront la relative atomisation à laquelle nous contrainst l'analyse actantielle et sa grammaire de l'énoncé. Selon le degré d'expression de cette temporalité, la prédication apparaîtra plutôt comme un état ou comme une propriété.

En d'autres termes, la représentation d'un état comporte, au contraire de la propriété, un aspect dynamique : « L'existence, dans la représentation de l'état, d'un trait de signification "persistance" conduit à admettre qu'il existe des états dynamiques. ». Une prédication représentant un mouvement persistant dans un intervalle temporel possède donc le trait {+ dynamique} (associé à l'effet de persistance). Elle possède en revanche le trait {- Changement}, et ne peut comporter de dimensions de causativité ou d'agentivité, qui « présupposent le concept d'intervention sur le cours naturel des choses », ce qui fait qu'elles sont « contraires au concept de persistance. Dès lors, les classificateurs de constitution participative {- Causatif} et {- Agentif} sont impliqués par le trait "persistance". » (Baudet 1990, p.50).

En résumé, les prédications d'état comportent certains traits obligatoires :

- {- Changement} est au cœur de la signification d'une prédication d'état ;
- {- Causatif} et {- Agentif} sont impliqués par la conceptualisation à laquelle réfère {- Changement}.

Les traits {- Changement} et {- agentif} sont essentiels, car dans cette configuration le procès n'est pas contrôlé par un animé.

Les prédications d'état comportent le trait {+ Dynamique}, même si celui-ci est faiblement actualisé, contrairement aux propriétés qui ne le contiennent pas.

Ajoutons qu'elles sont difficilement compatibles avec des aspects bénéfactifs (présence d'un destinataire, donc d'un destinateur) dans la mesure où ceux-ci comportent un trait causatif.

Pour la classification des prédications d'état relevées dans notre corpus, nous suivrons le classement de François 1990. Nous verrons successivement les aspects basique, locatif, bénéfactif et expérientiel.

4.1.1 Caractériser l'hétérogénéité du référent

Cette caractérisation se réalise grâce à des prédications d'état basiques, qui manifestent une hétérogénéité du référent, lequel se trouve caractérisé de deux manières. Elles correspondent à l'*être* 2 de la classification de Détrie, Siblot et Vérine 2001, à savoir l'équivalence entre deux éléments identitairement catégorisants. Nous avons relevé les procédés syntaxiques suivants :

- tours attributifs simples, à l'aide de verbes d'état, ou du verbe *vivre* dans le sens d'*exister* ; l'on se trouve alors proche d'un acte définitionnel : « La copule "être", qui est la trace de l'identification entre deux dénominations, détermine un "paradigme définitionnel" » (Dufour 2007b, p.168) ;
- tour transitif attributif (à l'aide du verbe *s'appeler*) ;
- comparatif d'égalité ;
- syntagme adjectival en fonction d'épithète détachée ;
- juxtaposition d'objets caractérisés différemment et rapportés au même référent.

Cette hétérogénéité se trouve déclinée de plusieurs façons, dont nous reformulons ici les équivalences sémantiques :

– [être multiple]

« Au restaurant, à la maison, à la cantine, *notre cuisine est celle de tous les pays du monde.* »
« *La France* comprend de nombreuses villes multiculturelles, mais la plus "multicolore" de toutes, c'est sans aucun doute *Paris* où toutes les origines se mélangent. » (G-CC3-82)

Nous retrouvons ici les marqueurs de diversité que nous avons vus dans le chapitre précédent. La prédication est appliquée à l'existant 1 « notre cuisine » ou « villes [françaises] » qui prend une caractérisation multiple. L'acteur français est mis en relation avec une localisation universalisante (« tous les pays du monde ») dans le premier cas, et caractérisé à l'aide d'un adjectif dont le sémantisme de pluralité est assuré par le préfixe *multi-*, préfixe qui se retrouve dans une métaphore chromatique (construction d'un chromonyme euphémisant).

– [être nommé comme un autre]

« C'est en souvenir de cette invention que *nos chiffres* sont appelés "arabes" » (L-CRDP9-149)

Le tour transitif attributif met en relation un *nous* référant à l'instance d'énonciation du texte (source française du document authentique) et les « mathématiciens arabes » du cotexte.

– [être comme un autre]

« Ainsi, comme en Espagne, la corrida est *ici* [Mexique] reine et les arènes Plaza de Mexico sont les plus grandes du monde ! » (G-AS3-123)

« la Chine moderne, celle des grandes villes, comme *Shanghai*, qui ressemble maintenant à Moscou, Paris ou New-York » (G-AS3-51)

« le quartier des affaires avec ses buildings futuristes, sièges de banques ou de grandes compagnies multinationales, peuplées de *golden boys* identiques à leurs homologues du monde entier » (L-CRDP8-53)

Comme par effet de mimétisme, les acteurs tendent à se ressembler. La relation de ressemblance est exprimée par une structure comparative d'égalité diversement formulée (préposition « comme », adjectif et nom indiquant l'identité, et verbe d'état *ressembler* marquant une identité en perspective, équivalent sémantique d'*être comme*).

Les relations aspectualisantes sont diverses : mise en relation de l'Espagne et de son ancienne colonie mexicaine, de Shanghai et de trois grandes villes occidentales de pays différents, et d'une catégorie socio-professionnelle de Hong-Kongais avec les membres de la même catégorie saisis dans leur universalité.

Remarquons que dans la deuxième occurrence, le trait {+ changement} est introduit par un marquage temporel (adverbe « maintenant ») qui marque l'accomplissement d'une évolution de la caractérisation de l'actant ; à savoir l'accomplissement du procès du verbe attributif *ressembler* qui pose que l'identité des deux existants n'est pas réalisée, mais *en perspective*, dans une saisie temporelle non achevée, ce qui l'oppose sémantiquement au simple verbe *être*. La prédication d'état devient ici prédication de processus, avec bornage initial et non final, ce qui produit un effet résultatif. En cela le verbe *ressembler* est un verbe de « frontière » au sens culiolien : l'objet *Shanghai* est en voie de transformation (et tend vers le centre organisateur constitué par les trois villes occidentales) ; il ne se trouve pas tout à fait dans la zone des trois villes, mais il tend à s'en approcher. C'est l'arrivée de *Shanghai* dans cette zone de transformation qui est achevée (procès indiqué par « maintenant »), et non la transformation elle-même. Autrement dit, *Shanghai* tend à devenir comme les villes occidentales, mais se situe encore dans la zone de transformation (voir la présence de l'attracteur complémentaire *tradition*), ce qui nous donne à voir la représentation d'une substitution culturelle accomplie. L'état prédiqué comporte un aspect {+ dynamique} (le procès se déroule dans le temps), en tant que résultat d'un changement. Cela correspond à la description processuelle qu'en donne François : « Le procès est conçu comme la transition durant T entre l'assignation à Début-T d'une propriété (éventuellement relationnelle) à une entité (éventuellement entre plusieurs entités) et l'assignation à Fin-T d'une propriété soit opposée soit distincte sur une échelle, à la même entité (éventuellement entre les mêmes entités) » (François 1990, p.19). On aurait finalement une saisie en fin de procès d'un *être* de type 3 (Détrie, Siblot et Vérine 2001, p.42) : l'état reçoit du cotexte des bornes extrinsèques, ce qui transforme l'état dit nécessaire en état dit contingent.

Par ces procédés, un acteur sociétal est marqué comme hétérogène ou comme semblable à un autre. Malgré la staticité véhiculée par le procédé de caractérisation, un certain dynamisme peut être mis en discours grâce à des marquages temporels ou à des aspects verbaux.

4.1.2 Juxtaposer des éléments hétérogènes

Cette juxtaposition se réalise par des prédications d'état locatives, qui sont définies par le fait qu'« un localisateur participe au procès » (François 1990, p.15). L'on trouve seulement deux cas, un peu particuliers, que l'on peut ranger dans ce type de prédication.

- Une localisation métaphorique qui signifie l'*être multiple* :

« [Tahar Ben Jelloun] Ses influences, Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet, deux cultures, orientale et occidentale, le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. » (M-HF3-83)

Les noms « croisée » et « passeur » dérivent de verbes de mouvement, mais le rapport de localisation est d'ordre métaphorique.

- Une juxtaposition spatiale d'éléments hétérogènes, dont l'effet de sens est [posséder les caractéristiques d'un autre] :

« À côté de la cabane [d'Étienne, « Indien de la tribu des Hans], une motoneige neuve... » (G-AS3-74)

Les attributs d'Étienne, catégorisé comme Indien, sont prédiqués (quoique de façon implicite ici) comme hétérogènes (nature et folklore avec la cabane / objet technologique synonyme de modernité pour la motoneige).

Proches de ce dernier cas de localisation, on trouve des prédications d'état bénéfactives, fondées sur des phrases en *avoir*, dont les agents sont des noms de lieux – ce qui donne un effet de sens entre localisation et composition.

4.1.3 Attribuer des éléments autres

Cette attribution se réalise par des prédications d'état bénéfactives, dans des phrases en *avoir*, variantes de la prédication d'état, et construites à l'aide de verbes au sémantisme de possession ou de localisation attributive (*comporter*, *comprendre*, et tour « on y trouve » équivalent sémantique de *il y a*) :

« La France comprend de nombreuses villes multiculturelles » (G-CC3-82)

« Toute ville japonaise comporte un quartier ultra-moderne à l'occidentale » (L-CRDP8-55)

« A Mexico, la place des Trois Cultures raconte à elle seule toute l'histoire du *pays* : on y trouve en effet des ruines aztèques, une église de style espagnol et un bâtiment moderne, celui du ministère des Affaires étrangères. » (G-AS3-123)

4.1.4 Expérimenter le non-soi

L'expérience du *non-soi* se met en discours par des prédications d'état expérientielles, qui requièrent l'accompagnement d'un « expérienceur » (animé qui ressent une sensation, éprouve un sentiment ou dispose d'un savoir ou d'une croyance).

Les verbes d'expérience de notre corpus sont des verbes exprimant un goût, une appréciation, mais avec les traits {+ dynamique} : le procès se déroule dans le temps, avec des aspects {+ changement} et {- agentif} car le procès n'est pas contrôlé par un animé. C'est ainsi le cas du verbe *préférer* et de sa variante *être populaire*⁵⁷ :

« La cabane en bois n'est ni grande ni confortable. À côté de la cabane, une motoneige neuve... Mais tous les Indiens ne sont pas comme Étienne ! *La plupart préfère vivre en ville.* » (G-AS3-74)

« *Le sport préféré des Japonais est le base-ball, et il est plus populaire au Japon qu'aux États-Unis où il est né !* » (G-AS3-66)

Nous reviendrons plus tard sur la place du Même, de l'Autre-français et des Autres dans ces structures relationnelles ; cependant l'on peut déjà remarquer que les résultats de l'interculturalisation en matière de caractérisation multiple ne concernent jamais le Même.

La forte présence de l'Autre français s'explique par un texte tiré d'un manuel grec (« La France multicolore », G-CC3-82), qui recourt plusieurs fois à ces procédés de caractérisation hétérogène à tendance valorisante. Cet Autre français est caractérisé par l'influence d'actants le plus souvent définis par un simple prédicat de multiplicité, ou d'universalité floue.

Dans les autres cas, les prédications d'hétérogénéité ne concernent que des Autres extérieurs à la relation d'enseignement/ apprentissage.

Les prédications d'état basiques sont les plus nombreuses et les plus diversifiées du point de vue de la forme. Elles invitent à considérer les RIS du point de vue de leur résultat, et si le cotexte ne comporte pas de prédications de processus ou d'action, ce résultat peut-être le seul témoin de la RIS, et en donner une image très statique. La prédication d'hétérogénéité repose alors sur la simple différence identitaire entre les acteurs. Il se trouve justement que le processus de la RIS est implicite dans la moitié des textes, ce qui fait que la diversité culturelle apparaît souvent un donné du réel, le résultat d'un processus que le discours ne représente pas. Il s'agit d'une simple hétérogénéité de fait, sans qu'un processus ne vienne l'animer. Nous allons à présent étudier les prédications d'hétérogénéité qui se présentent en discours comme les résultats du processus.

⁵⁷ Le tour *être populaire* + *lieu* correspond à un procès sémantiquement expérientiel, même s'il est formellement basique.

4.1.5 Les caractérisations résultats d'un processus d'acculturation

Lorsque l'état d'hétérogénéité se présente comme le résultat d'un processus, celui-ci peut plus ou moins être relié à une intervention humaine.

Ainsi dans le texte intitulé « La France multicolore » (G-CC3-82) :

« Au restaurant, à la maison, à la cantine, notre cuisine est celle de tous les pays du monde »

« La France comprend de nombreuses villes multiculturelles. La plus "multicolore" de toutes, c'est sans aucun doute Paris où toutes les origines se mélangent »

Cet *être multiple* se présente dans le texte comme résultant d'un *être composé d'autres*, ces *autres* étant des référents humains de migrants :

« La France est un pays où vivent des personnes d'origines différentes »

« le XIII^e arrondissement [de Paris] où vit une majorité d'Asiatiques (Chinois, Vietnamiens, Cambodgiens) »

Le verbe *vivre* pose un prédicat d'existence, avec un rapport de localisation entre l'entité *France* et une désignation vague de multiplicité, ou une pluralité d'entités désignées ethniquement. C'est une forme de caractérisation, mais qui relève plus de la juxtaposition spatiale d'éléments humains que du transfert de caractéristiques culturelles, effet de sens qui tire la représentation vers une vision plutôt multiculturaliste de la société. L'*être multiple* résulte d'un processus envisagé comme un mélange ethnique :

« La danse, le sport, la musique, la cuisine, la littérature témoignent de ce mélange »

L'altérisation peut aussi résulter d'un processus de prêt ou d'emprunt, comme dans les cas suivants. Ce déplacement d'objet d'une société vers une autre est diversement mis en mots, mais sa présence en discours contribue à créer un effet causatif sur l'état hétérogène.

Dans l'exemple suivant, l'emprunt est exprimé par « ils furent introduits en Europe » (déplacement d'objet, mais sans agent humain) :

« C'est en souvenir de cette invention que nos chiffres sont appelés "arabes" (...). Toujours est-il qu'ils furent introduits en Europe au X^e siècle, sous une forme quelque peu différente de leur forme actuelle. » (L-CRDP9-149)

La représentation de l'emprunt est plus immatérielle dans le texte suivant, cependant la nominalisation contient un aspect dynamique :

« Ses influences, Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet le placent d'emblée à la croisée des deux cultures, orientale et occidentale, le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. » (M-HF3-83)

L'emprunt peut aussi être représenté par un processus dynamique à prédication bénéfactive, comme ici avec « leur passage au Mexique », nomination de déplacement avec

sémantisme causatif comme le montrent le connecteur de conséquence « ainsi » et le sémantisme du verbe *laisser* (aspect résultatif à orientation bénéfactive). On a donc un déplacement d'objet lui-même relié à un déplacement humain :

« De leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions. Ainsi, comme en Espagne, la corrida est ici reine et les arènes Plaza de Mexico sont les plus grandes du monde ! » (G-AS3-123)

Dans les autres cas de prédication d'état, l'on a plutôt une forme de hiatus entre processus de RIS et effet de diversité ou d'hétérogénéité ; les deux types de prédication, dynamique et statique, se rencontrent donc peu en discours.

Pour conclure à propos de la mise en discours de RIS par prédication d'état, à tendance statique, nous dirons qu'elle donne une représentation accomplie du processus acculturatif, à partir de son résultat. Par ces procédés, le discours s'éloigne d'une prise en compte des processus proprement dits et donne à voir des stabilisations, des informations sur des états du monde marqués par une certaine constance. Écrivant à propos des états, Baudet invite à y réfléchir du point de vue d'une sémantique cognitive :

« Plus fondamentalement, la constance est un invariant cognitif du système perceptif qui tend à préserver l'information : la constance est attendue et elle est recherchée sous le flux constant de variations de l'information sensorielle. De même, en aval du système perceptif, le système cognitif finalisé par la construction d'une représentation du monde (un modèle mental) ne retient au moment t_i comme changement que celui qui affecte la représentation du monde déjà construite : le cours naturel des choses. Il faut donc poser l'existence, dans la représentation de l'état, d'un trait de signification "persistance" ou de non-changement dans une durée. Cette persistance, ou durée de vie de l'état, définit un procès situé dans un intervalle temporel, la longueur de cet intervalle étant relative au contenu sémantique de la prédication et déterminée par notre connaissance du monde. » (Baudet 1990, p.50)

L'état reflète une perception du monde déjà construite, et une tendance à stabiliser les connaissances. Le masquage des processus d'élaboration culturelle dans le contact pourrait donner de la diversité une représentation tout aussi statique, fondée en quelque sorte sur l'évidence de caractéristiques stables. Allant dans le sens d'une critique de l'appréhension figée des cultures, Laplantine écrit :

« Le verbe *être* est la pierre angulaire de la logique de l'identité. Procédant au découpage d'un continuum, il instaure un rapport de coïncidence entre l'individu et lui-même, entre la société, la culture et ceux qui en font partie. La pensée de l'être est une pensée de l'identification. C'est elle qui désigne, marque, place, pose, dispose et finalement institue la prétention identitaire : la négritude, l'indianité, la latinité, la germanité, l'Orient, l'Occident... » (Laplantine 1999/2010, p.33)

La pensée identitaire serait « tout entière commandée par la primauté du verbe *être* », « modelée par des jugements d'attribution qui présentent le plus souvent un caractère de réductibilité totale à l'univocité (...). » La pensée de l'être est « une pensée de l'*un* et non du multiple, qui se réalise à merveille dans l'assignation (et par conséquent dans l'exclusion) et non dans la relation. » (*ibid.*, p.35-36).

La représentation de la frontière intersociétale serait proche de la définition qu'en donne Nordman, que nous avons citée plus haut : « Le passage de l'action à l'état est-il le sort de la frontière ? D'abord objet d'une entreprise datée, elle est ensuite un état, durable, passé, oublié (...) » (Nordman 2012, p.17).

Ces considérations nous inspirent une réflexion à propos des prédications d'état de notre corpus : celles-ci peuvent donner lieu à des modes de mise en discours que l'on pourrait qualifier de lacunaires, dans la mesure où se trouve oblitérée toute prédication de relation. Ce silence sur la RIS donne à voir des traits culturels transnationaux, sans information sur ce qui a généré cette transnationalité. Ainsi, dans le manuel grec *C'est clair 3*, une double page de la rubrique « Regards sur la France » est consacrée à « la culture urbaine », avec trois textes : « Les graffiti », « Le rap », « La danse hip-hop » :

« Le graffiti hip-hop a fait son apparition dans les villes du Nord des États-Unis à la fin des années 60, quand les jeunes Portoricains et Africains des ghettos se sont révoltés contre leur exclusion de la société américaine. (...) En France, les graffiti semblent faire partie de l'environnement urbain ordinaire. » (G-CC3-74)

« Comme le tag, le rap est né dans la rue, au cœur des ghettos noirs américains, à la fin des années 70. Les chanteurs de rap français, comme les rappeurs américains, racontent la misère, la colère ou la joie des cités. » (G-CC3-75)

Comme on le voit dans ces deux extraits, le trait culturel possède une origine située par un marquage spatio-temporel (les « États-Unis »), et fait l'objet d'un second marquage, spatial, qui désigne la France. Entre les deux, pas de relation... si ce n'est une relation de communauté de caractéristiques (« Les chanteurs de rap français, comme les rappeurs américains »). La diffusion du trait de culture urbaine est implicite, sous la simple prédication d'origine. Si le trait vient de tel endroit, et s'il se retrouve ailleurs, c'est qu'il y a eu diffusion ; mais l'interprétant ne peut que s'appuyer sur un présupposé.

Seul le texte consacré à la danse hip-hop contient un procès représentant un échange :

« Cette danse spontanée des banlieues noires et portoricaines naît sur la Côte Est des États-Unis au milieu des années 70. Elle touche la France dix ans plus tard. » (G-CC3-75)

Mais l'on n'est pas renseigné sur les modalités de ce contact. La RIS semble finalement aller de soi, et le manuel préfère mettre l'accent sur ce qui est commun, sans prêter attention à la construction d'un tel partage. En témoigne ce TD-AL :

« Explique ce qu'il y a de commun entre le graffiti, le rap et la danse hip-hop (environ 100 mots). » (G-CC3-75)

L'absence de relation et l'insistance sur les points communs entre cultures forme la base de l'approche éducative appelée « transculturelle », qui met en avant l'universalité. Une activité pédagogique telle que celle ci-dessous entre précisément dans ce cadre : il s'agit, après la lecture de deux contes (l'un arabe, l'autre français), d'en dégager une universalité fondée sur le repérage de ressemblances :

« Quelles similitudes et quelles différences trouves-tu entre les deux contes ? Quels autres éléments de comparaison trouves-tu ? Quelles conclusions tires-tu de cette comparaison ? »

« Je retiens » : « Le conte est un genre universel. C'est pourquoi on retrouve des ressemblances dans les contes de peuples différents. »

« Je fais des recherches » : « Certains contes marocains ressemblent à des contes célèbres d'autres pays. Fais des recherches pour en trouver. » (M-HF1-49)

Ce TD opte pour une démarche universalisante, reposant sur le concept d'universel-singulier : toutes les cultures connaissent le conte, qui possède des structures similaires partout (idée mise en évidence par les travaux structuralistes de Vladimir Propp sur la *Morphologie du conte*). Chaque culture et chaque conte décline cet universel à sa façon (relativisme culturel).

L'universalité ainsi mise en discours peut tout à fait se passer de la prise en compte d'échanges entre sociétés ; elle repose sur une tout autre logique, sur un présupposé ontologique et abstrait (forme d'inconscient structural que Lévi-Strauss chargeait l'anthropologie de mettre au jour).

La prédication d'état, statique, occulte donc le processus intersociétal de transformation des acteurs. Elle donne de la temporalité une représentation aplatie, à peine résultative. Sur quelles formes linguistiques peut-on alors compter pour donner une représentation dynamique du processus ?

C'est ce que nous allons tâcher de voir, grâce à l'étude des processus contenant une prédication de transformation.

4.2 Une diversité dynamique : la transformation des acteurs entre humanisation et déshumanisation

Les processus que nous allons étudier à présent sont de l'ordre du *faire* de type 4 de la classification de Détrie, Siblot et Vérine 2001, autrement dit des prédications d'activité. Celles-ci marquent des changements imminents, en cours, ou réalisés.

Comme les précédentes, ces prédications de processus et d'actions sont relationnels puisque le changement correspond à une action ou à un événement qui se réalise entre deux pôles actantiels diversement identifiés (les acteurs sociétaux de la RIS). Elles contiennent le trait sémantique {+ changement}, car « le procès est conçu comme la transition durant T entre l'assignation à Début-T d'une propriété (éventuellement relationnelle) à une entité (éventuellement entre plusieurs entités) et l'assignation à Fin-T d'une propriété soit opposée soit distincte sur une échelle, à la même entité (éventuellement entre les mêmes entités) » (François 1990, p.19). Le trait {+ changement} de François est aussi appelé aussi « transitionnel » chez Verstiggel et al. : « procès conçu comme entraînant une modification d'objet entre le moment T_0 et le moment T_1 » (Verstiggel et al. 1990, p.82). Les traits {+ changement} et {+ agentif} caractérisent les prédications d'action.

Concernant la représentation discursive de l'action, Baudet pose que celle-ci nécessite une intervention humaine :

« Les actions impliquent des changements dans le monde : elles établissent ces changements ou les empêchent. Elles sont une façon particulière de modifier l'état des affaires et cette modification est la conséquence d'un faire corporel contrôlé par de l'information cognitive. L'état final est voulu par l'agent, il est le résultat d'une action. Si le résultat est en accord avec l'intention de l'agent, l'action a réussi. L'action est un concept intensionnel, résultat de l'interprétation de l'activité humaine. (...) Souvent, cette intention enclenche une séquence causale conduisant à cet événement. » (Baudet 1990, p.58)

Selon le même auteur, lorsque l'intentionnalité humaine est absente, l'on aurait davantage affaire à un acte ou à une activité (mus par de simples causativités), qu'à une véritable action (mue par une agentivité).

Ces éléments définissent ce que Baudet nomme « un système transformationnel » :

« Un système transformationnel représente des événements complexes définis comme des séquences de transformations des situations statives. (...) il se caractérise par des modifications du "cours naturel des choses", c'est-à-dire des modifications de la "tendance naturelle" des états successifs du système, soit à subsister – conservation d'état –, soit à changer – changement d'état – (...). » (*ibid.*, p.46-47)

L'auteur ajoute qu'il existe deux types de systèmes transformationnels, ceux animés par une dynamique temporelle et ceux animés par une dynamique causale :

« Un système transformationnel est causal si l'ensemble des modifications sont causalement déterminées. Il est temporel si les représentations des modifications sont reliées uniquement par des relations temporelles. Généralement, les systèmes transformationnels sont partiellement causaux. » (*ibid.*, p.47)

Pour Baudet, la transformation est liée à la notion d'événement, pourvue d'un sémantisme de télélicité :

« Un événement proprement dit, c'est-à-dire ayant comme caractéristique d'être télélique, est conçu comme l'occurrence d'une façon particulière de devenir différent auquel s'ajoute une différence assumée dans l'état des affaires : une différence entre l'état initial et l'état final. » (*ibid.*, p.53)

Ensuite peuvent intervenir ou non des causations agentives (être animé) – même si le trait {- agentif} semble au cœur de la définition d'événement pour Baudet 1990.

« En résumé, les traits suivants caractérisent, à des degrés différents, les prédications d'événement :

Traits définitoires :

{+ Changement} et {- Agentif}

Traits optionnels :

{+ / - Dynamique} permet de différencier < événement > de < événement préservateur > ,

{+ / - Causatif} permet de différencier < événement > de < événement causateur > » (*ibid.*, p.54)

Les représentations de la causalité seront importantes à considérer pour notre étude, dans la mesure où elles formeront une dimension sémantique de la RIS (tel événement ou telle action étant à l'origine d'un changement chez un acteur sociétal).

« Lorsqu'on envisage la représentation cognitive de séquences d'événements, le problème des relations entre les événements se pose. Nous avons pu montrer l'importance des relations causales dans cette représentation cognitive : un système transformationnel est principalement un système causal représentant la séquence d'événements par un chemin de relations causales (...). » (*ibid.*, p.54)

La construction de la représentation d'une séquence causale d'événements nécessite « d'extraire de l'information sémantique sur les causes et les conséquences des événements de la séquence. Celle-ci peut être trouvée non seulement dans les prédications spécifiques de la causalité (celles exprimant un prédicat interpropositionnel) mais aussi dans les prédications ayant le trait {+ Causatif} » (*ibid.*, p.54).

Enfin notons qu'il existe des actions non dynamiques, qui sont les actions de préservation : « le classificateur {+ / - Dynamique} permet de différencier < action > de < action préservatrice >. » (*ibid.*, p.62).

Le cas des nominalisations : entre l'*être* et le *faire*

La nominalisation est le passage à la classe du nom, d'un verbe, d'un adjectif, d'un autre nom. Elle est produite la plupart du temps par suffixation. De fait, le nom peut signifier la même chose que le verbe ou une autre partie du discours, mais il le signifie de manière différente. Nous situons ces formes à la frontière entre staticité et mouvement, ce que Lafont 1978 résume bien dans cette formule : « le nom est du *faire* traité en *être*. » (Lafont 1978, p. 258-259). En tant que telles, elles ont un effet de préconstruit : elles « posent la propriété ou le procès comme ayant été prédiqué antérieurement à l'énoncé en cours » (Dufour 2007, p.339). Elles apparaissent simultanément comme le résultat d'un processus, ce qui efface un certain nombre d'aspects de l'action (la temporalité et le dynamisme) :

« Le passage au nom produit une désinstanciation : un procès, qui est de l'ordre de l'action, peut revêtir une forme nominale qui lui permet le désancrage du temps et l'effacement des actants et qui produit un effet d'abstrait. » (*ibid.*, p.340)

Cependant, le processus normalement induit par le verbe reste sous forme de trace :

« Par sa forme nominale, la nominalisation permet de nommer un objet du monde préconstruit dans une extériorité non nommée. Et néanmoins la nominalisation, dans son radical verbal, dans son suffixe d'action trahit cette extériorité constitutive. » (*ibid.*, p.340)

Les occurrences notables de notre corpus sont les suivantes :

« [Cheb Khaled] est l'un des artisans de la fusion du chââbi, chant populaire oranais, avec les rythmes modernes comme le rock, le funk et le reggae. (...) » (M-HF3-89)

« [Tahar Ben Jelloun] Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet (...) » (M-HF3-83)

« La France est un pays où vivent des personnes d'origines différentes. Un Français sur quatre a un grand-parent immigré. La danse, le sport, la musique, la cuisine, la littérature témoignent de ce mélange... » (G-CC3-82)

Ses tours représentent en quelque sorte des mouvements figés, saisis après leur processus. Nous en étudierons les effets de sens *infra*.

Dans l'ensemble des processus analysés, nous en avons identifié deux formes essentielles, parmi ceux qui prédisent une transformation d'acteur sociétal : des processus locatifs, équivalant à des déplacements d'objets vers la sphère de l'acteur, et des processus de transformation de l'être de l'acteur lui-même. Nous avons également observé que l'agentivité humaine pouvait être plus ou moins forte : certains processus sont centrés sur les objets (leur déplacement d'une société à l'autre, ou leur mélange syncrétique), et d'autres sur les actants humains, ce qui donne soit une vision objectale, soit une vision humanisée, du processus.

4.2.1 Des acculturations sans intervention humaine

Les transformations des acteurs sociétaux sans prise en compte de l'intervention humaine se réalisent grâce à des prédications de processus locatives, qui signifient des déplacements d'objets, et des prédications de changement réciproque que nous interpréterons comme des représentations de syncrétisme culturel.

.4.2.1.1 Des déplacements d'objets

Ces prédications de processus locatives saisissent un objet de discours dans un processus dynamique, avec la participation d'un localisateur au procès. Dans le cadre d'une RIS, il s'agit du déplacement d'un objet culturel de sa zone originale vers une autre zone. Aucune actance humaine ne participe à ce processus, ce qui donne une vision objectale et spatialisée de l'acculturation, avec simple prédication d'apport culturel.

Ce procédé se réalise selon deux modalités :

- mouvement d'éloignement opéré par un objet acculturant par rapport au point de référence qui constitue son origine, une origine qui est représentée de manière aussi bien spatiale que temporelle. On trouve le verbe *venir de* :

« le raï, venu [en France] d'Algérie dans les années 80 » (G-CC3-82)

« en fait leur dessin viendrait de l'Inde » (L-CRDP9-149)

Ces tours provoquent un effet de déplacement dans l'espace, mais aussi d'origine du fait de la temporalité. Effet d'origine qu'on rencontre encore dans l'exemple suivant (où l'absence de toponyme rend le sémantisme spatial encore moins net), avec la locution verbale « être à l'origine de » (qui est formellement une prédication d'état, mais sémantiquement un processus) :

« le blues chanté par les esclaves noirs qui est à l'origine du jazz ou du rock diffusé sur nos radios » (G-CC3-82)

Ce mouvement spatialisé se double d'un système transformationnel temporel (enchaînement temporel d'événements) : espace et temps se confondent plus ou moins selon les cas.

- déplacement d'un objet culturel (entité acculturante) vers un espace géographique dont il n'est pas originaire, dans un mouvement d'approche du point de référence (l'entité acculturée) : les traits du procès sont {+ dynamique} et {+ changement} (de lieu), avec des verbes tels que *arriver*, *toucher* (atteinte de la cible), ou *pénétrer* (entrée dans la cible) :

« Les mangas sont arrivés en France il y a quinze ans par la télévision » (L-CRDP8-208)

« [Le hip-hop] Cette danse spontanée des banlieues noires et portoricaines naît sur la Côte Est des États-Unis au milieu des années 70. Elle touche la France dix ans plus tard. » (G-CC3-75)

« La vie moderne et l'électricité pénètrent maintenant dans la plus grande ville esquimaude qui existe. » (L-CRDP7-262/263)

Dans ces exemples la France se trouve acculturée à des éléments japonais et nord-américains, tandis qu'une société non nationale (Esquimaux) subit l'influence de la « vie moderne ».

La position du point de référence est passive, il subit l'arrivée d'un élément étranger. Un contact est prédié, mais la représentation est déshumanisée (pas d'agentivité, donc) puisque ce sont des objets culturels qui se déplacent vers des lieux. On a plutôt une représentation spatialisée de l'acculturation. Les marqueurs temporels manifestent un enchaînement des événements (système transformationnel temporel) sans intervention humaine. Ces procès participent d'une transformation de la société, décrite dans le cotexte et organisée autour d'un marqueur temporel d'actualité (« aujourd'hui », « désormais », « actuellement », (« maintenant ») :

- un succès qui marque le point d'aboutissement de la diffusion culturelle :

« Aujourd'hui, les mangas représentent plus d'un quart des bandes dessinées vendues en France. En Europe, et aux États-Unis, le succès est aussi impressionnant. » (L-CRDP8-208)

« Née sur l'asphalte des rues, la danse hip-hop s'impose désormais sur les grandes scènes françaises. » (G-CC3-75)

- une modification des modes de vie (habitat) :

« Les 1600 habitants de Barrow sont des Esquimaux. Autrefois ils construisaient des igloos, habitations rondes faites de blocs de glace ; actuellement, ils vivent dans des pavillons de bois et l'électricité et la vie moderne pénètrent maintenant dans la plus grande ville esquimaude qui existe. (...) » (L-CRDP7-262/263)

Les frontières représentées dans ces échanges sont ouvertes, car elles laissent passer des objets, mais cela se réalise sans intervention humaine. La représentation spatiale vient remplacer la représentation agentive. Il s'agit d'une modalité déshumanisée de la prédication d'apport ou d'emprunt, comme si les objets culturels se déplaçaient seuls.

Ces procès de déplacement d'objet montrent un franchissement de frontière par l'objet acculturant, qui aboutit à une adjonction de cet objet à l'entité acculturée (adjonction couronnée de succès, puisqu'elle rencontre un grand succès hors des frontières de son lieu d'origine). Cependant, il semblerait que l'entité sociétale qui subit l'influence culturelle n'est pas vraiment située dans une zone de transformation. Hormis pour les Esquimaux de Barrow

dont le mode de vie est modifié, on a affaire à des emprunts qui sont simplement des ajouts de traits à la société cible, sans réactions de celle-ci (prédications de transformation minimales). L'emprunt est sélectif, et ces apports font l'objet de valorisations dans les textes, sauf en ce qui concerne, là encore, les Esquimaux de Barrow. Il semblerait donc que tant que l'emprunt est représenté comme simple sélection de trait et ajout à la société cible, le processus est évalué positivement. Si en revanche il modifie la société, son évaluation n'est pas positive.

Ces prédications de processus locatives comportent donc différents effets de sens, selon qu'elles font entrer la société cible dans une zone de transformation ou non. On a donc des effets produits en direction soit d'une adjonction d'un élément culturel (ce qui renvoie à la notion d'emprunt sélectif, voire de dualité culturelle), soit d'une transformation d'un des acteurs de la RIS.

À ce stade de notre analyse, nous pouvons faire une observation importante concernant les types de RIS-rd dans notre corpus de manuels : celles-ci ont trait à la propagation de traits culturels entre diverses sociétés, processus qui nous rappellent les thèses diffusionnistes en anthropologie ; des thèses selon lesquelles les traits se diffusent d'une société à l'autre. D'après Cuche, les travaux de cette anthropologie insistaient surtout sur le résultat des RIS :

« Les anthropologues diffusionnistes se sont bien intéressés aux phénomènes des emprunts et de la répartition des "traits" culturels à partir d'un "foyer" culturel supposé. Mais leurs travaux portaient sur le résultat de la diffusion culturelle et ne décrivaient que l'état terminal d'un échange conçu à sens unique. Par ailleurs, la diffusion, comprise ainsi, n'impliquait pas nécessairement de contact entre la culture receveuse et la culture donneuse. » (Cuche 2010, p.56)

Dans ces lignes se trouve résumée la tendance de la RIS par les manuels que nous étudions. Ceux-ci occultent bien souvent le processus d'interculturalisation au bénéfice de son résultat, ils envisagent des relations à sens unique et peu fondées sur la réciprocité, et donne une représentation la plupart du temps minimale du contact intersociétal. Le point de vue se situe en quelque sorte « après l'échange », et donne à voir des transformations accomplies, ce qui n'entre pas précisément dans les visées des anthropologues de l'acculturation : « À la différence de la diffusion culturelle qui étudie les transformations culturelles déjà accomplies, l'acculturation s'intéresse donc à la dynamique des changements culturels en train de se faire. » (Étienne & al. 2004, p.7).

En cela nous pouvons dire qu'il s'agit d'une version simplifiée de l'acculturation. On peut donc poser que les manuels véhiculent une certaine forme de conception des RIS, qui renvoie elle-même à une certaine conception de la culture et des cultures (comme ensemble

de « traits », faits de caractéristiques ou de pratiques), fondée sur un présupposé positiviste et dont les limites sont celles de la conception diffusionniste : la description des résultats au détriment des processus, et l'absence de prise en compte de la réciprocité dans les RIS. Celles-ci n'apparaissent pas œuvrant pour une interculturelisation, mais pour une « acculturation » dans le sens restreint et ordinaire du terme. C'est pourquoi nous serons amenée, dans la suite de cette analyse, à employer de terme d'« acculturation » plutôt que celui d'« interculturelisation », lorsque nous souhaiterons référer à ce caractère non réciproque de la relation.

Le manuel n'entretient par ailleurs aucune affinité avec les théories de l'ethnicité, avec la mise en frontières symbolique opérée par les acteurs de la société. La « culture » dont il est question dans les manuels n'est pas celle de l'ethnicité barthienne : elle est prise dans une acception classique, selon laquelle la culture peut se définir par des traits, par des contenus identifiables et attribuables à telle ou telle société. Ce sont donc *a priori* les théories de l'acculturation qui permettent d'appréhender les RIS-rd des manuels. Nous essaierons de voir si la suite de nos analyses corroborent ce constat.

.4.2.1.2 Le syncrétisme culturel : un processus autonome

Nous avons qualifié ce type de processus d'objectal dans le sens où il met en discours des objets culturels, non des agentivités humaines. Il se trouve que ce procédé est employé pour représenter des interactions réciproques, assimilables à des processus de syncrétisme culturel. Le changement s'applique à des traits ou pratiques culturels, qui sont placés dans des interactions réciproques, se mélangent ou s'influencent les uns les autres. La représentation du processus acculturatif est en quelque sorte autonome par rapport au facteur humain. Les acteurs sont donc autres qu'humains (traits culturels ou lieux) : ce procédé donne l'impression que l'objet se transforme « tout seul », ce qui rapproche le procès d'une prédication de processus basique.

Les occurrences apparaissent dans des configurations dites *par ellipse* (Charaudeau 1992), c'est-à-dire des constructions syntaxiques dont l'actant normalement humain est remplacé par un non humain. Ce sont des constructions réfléchies et parfois réciproques, fondées sur des verbes véhiculant un sémantisme de mélange avec un aspect lexical {+ causatif} : *s'influencer*; *se mélanger*; *se mêler*.

« Les deux cultures musicales s'influencent et se répandent dans les milieux populaires des villes » (G-CC3-77)

« Le raï, venu d'Algérie dans les années 80, où la langue française se mêle à l'arabe » (G-CC3-82)

« La plus "multicolore" de toutes, c'est sans aucun doute Paris où toutes les origines se mélangent. » (G-CC3-82)

Le sémantisme de réciprocité contenu dans les lexèmes verbaux oriente vers une représentation de syncrétisme culturel, mais sans initiative humaine. L'aspect est donc plus causatif qu'agentif. Du mélange ethnique, linguistique ou musical naît un résultat : les musiques s'empruntent mutuellement des caractéristiques, le raï se mêle de français, Paris devient multicolore. La frontière identitaire est transformée en espace de transfert de caractéristiques, mouvement réciproque et bilatéral (dans les deux premiers énoncés ci-dessus) ou multilatéral (dans le troisième). Rappelons que le syncrétisme correspond à une création originale à partir de l'emprunt : « Le syncrétisme est une forme de réinterprétation. Il désigne une combinaison d'éléments issus de cultures différentes, mais qui donne naissance à un nouveau système, ordonné selon des principes distincts de ceux qui régissaient les systèmes d'origine : il renvoie aux notions de "culture métisse" ou de "culture symbiotique". » (Brami 2000, p.6).

Ce processus fait entrer les objets culturels et les lieux représentés dans une zone de transformation, d'altération. L'aspect lexical de {changement} peut être contenu dans le sémantisme du verbe (*s'influencer*) ou dans ses effets résultatifs (explicités ou non).

Même structure prédicative ci-dessous, avec une nominalisation (« mélange ») marquant une action réciproque (syncrétisme⁵⁸) qui permet de caractériser des pratiques culturelles françaises :

« La danse, le sport, la musique, la cuisine, la littérature témoignent de ce mélange (G-CC3-82) »

Signalons que le mélange en question est un mélange d'origines ethniques : il s'agit ici d'une reformulation du contenu de la phrase qui précède. Les domaines culturels comme la danse, le sport, la cuisine, etc. sont donc représentés comme les bénéficiaires ou les effets du « mélange » ethnique, ils en reçoivent les caractéristiques. Le caractère nominal de la mise en mots (nominalisation) rapproche le procès d'une prédication d'état de type *être multiple*, avec effet résultatif. Une telle nominalisation donne une représentation ouverte de la frontière, une représentation d'une zone où la notion de frontière n'est plus pertinente en tant que *seuil*, mais le devient en tant que zone de transformation.

58 Nous allons voir plus loin que le corpus présente aussi des cas de syncrétisme avec intervention humaine.

Il nous reste à voir un cas particulier de flottement de frontière, lorsque le syncrétisme concerne le Même : dans un texte consacré à un genre musical syncrétique, les *rebetika*, le manuel grec *C'est clair 3* opère simultanément un syncrétisme ethnique et culturel. La mise en mot de RIS s'effectue par ce que Dervin nommerait un « *culturespeak* », avec une utilisation du mot « culture » comme agent, ce qui a pour effet de déshumaniser la représentation⁵⁹ :

« Il s'agit d'une culture musicale urbaine qui voit le jour au sein des populations marginales des faubourgs d'Athènes, de Nauplie, de Salonique, de Smyrne ou d'Istanbul.

Vers 1923, les réfugiés d'Asie mineure qui s'installent, eux aussi, dans les zones urbaines, deviennent les frères de misère des chanteurs de *rebetika*. Les deux cultures musicales s'influencent et se répandent dans les milieux populaires des villes. » (G-CC3-77)

La fusion culturelle entre « les deux cultures musicales » s'érige sur une ambiguïté catégorielle, les deux « cultures » n'étant pas représentées comme différentes : ce serait plutôt « une culture musicale urbaine » qui s'origine dans deux pays différents (la Grèce et la Turquie). L'origine est ici multicéphale, puisqu'elle est située dans trois villes grecques (Athènes, Nauplie, Salonique), et dans deux villes turques (Smyrne et Istanbul) : la musique apparaît donc à la fois en Grèce et en Turquie. La désignation « deux cultures musicales » se comprend à partir des « réfugiés d'Asie mineure⁶⁰ » : des Autres du Même, donc, mais avec lesquels la frontière est indéfinie. Ils deviennent « les frères de misère des chanteurs de *rebetika* » ; des « chanteurs » donc seulement grecs ? Les réfugiés pontiques ne sont pas catégorisés comme grecs ici, ils font plutôt figure de « Mêmes périphériques » ou diasporiques, qui reviennent se fondre dans le giron de la métropole. Mais si les « chanteurs de *rebetika* » sont grecs, *quid* de l'origine de la même musique de l'autre côté du Bosphore ?

Malgré cette ambiguïté de l'origine, l'échange est réciproque (« s'influencent l'une l'autre »), acculturation bilatérale renforcée par l'expression égalisatrice « frères de misère ». L'entité grecque absorbe finalement cette création musicale syncrétique (« se répandent dans les milieux populaires des villes », « exprimer l'âme du peuple grec », « il deviendra le symbole de toute la musique grecque »).

Une telle représentation d'interculturalité syncrétique est exceptionnelle dans notre corpus. Cependant il s'agit d'une RIS qui unit des acteurs particuliers : le Même et un groupe diasporique revenu dans son sein. Il est donc probable que l'affirmation idéologique d'une récupération nationale de ces « Mêmes étrangers » conduise à représenter un syncrétisme

59 Déshumanisation tout de même relative, car des actants humains apparaissent dans le cotexte.

60 Il s'agit de Grecs vivant en Turquie avant leur déportation massive vers la Grèce dans les années 1920. Nous reviendrons sur cet épisode de l'histoire grecque dans la chapitre consacré aux guerres et aux conflits.

totalemment assimilé et valorisé. Pour le reste, le syncrétisme culturel est tout à fait marginalisé dans notre corpus.

Les objets de discours sont pris dans une situation dynamique impliquant un changement dont le caractère agentif semble disparaître. On a plutôt un aspect causatif car l'événement entraîne un changement chez le patient, ce qui rapproche les occurrences de la définition de l'événement selon Baudet (1990, p.54) : « Le classificateur de constitution temporelle {+ Changement} (...) et celui de constitution participative {- Agentif} nous semblent être au cœur de la signification du concept d'événement. ».

Les prédications de changement s'appliquent aux agents (traits culturels ou lieux) « cultures musicales », « raï », « danse/ sport/ cuisine/ littérature (française) » et « Paris », qui sont de ce fait situés dans une zone de transformation, dont l'actance humaine est éloignée. Elles peuvent concerner le Même, l'Autre français ou d'Autres sociétés. Il est intéressant de remarquer que la réciprocité et le syncrétisme culturel empruntent les voies discursives de la déshumanisation.

4.2.2 La place de l'intervention humaine

Celle-ci se réalise par transmission de caractéristiques d'un acteur à un autre. Elle emprunte des voies variées, avec pour traits aspectuels {+ dynamique} (le procès se déroule dans le temps), {+ changement} , et {+ agentif}, car la transformation est réalisée par un actant humain ou non.

Nous avons dégagé deux degrés de prise en compte de l'activité humaine :

- Un processus expérientiel-passif : l'acculturation est représentée comme une action ou un processus expérientiel (des actants humains y participent, mais avec une intentionnalité limitée par le fait qu'ils expérimentent le patient plus qu'ils n'agissent sur lui) ;
- Un processus agentif-actif : l'acculturation est représentée par des actions (de prêt, d'emprunt ou d'adaptation) à initiative humaine.

Nous allons successivement examiner l'actualisation de ces trois types dans les manuels. ils nous permettront d'appréhender les divers degrés de prise en compte de l'agentivité humaine dans les processus d'interculturalisation.

.4.2.2.1 Une intervention humaine limitée : les pratiques culturelles transformées

Ce processus est, selon nous, expérientiel-passif, dans la mesure où le changement culturel est présumé dans la pratique même des actants. Le procès représenté se situe entre action et caractérisation, les actants se trouvant décrits par leurs propres formes d'actions. Ils apparaissent à la fois comme initiateurs de l'action, et comme caractérisés par cette action. Différents effets de sens sont possibles, avec une gradation indéfinie sur l'échelle de l'intentionnalité. L'actant semble déjà acculturé, et l'on ne visualise du processus que le résultat qui reflète sa propre pratique culturelle. Cela donne une représentation humanisée de l'acculturation, contrairement aux prédictions d'état, aux nominalisations et aux ellipses. Cependant l'actant agent du processus verbal participe au processus d'acculturation autant qu'il le subit. Par exemple :

« La femme [japonaise] est habillée, dans la journée, d'un vêtement de type occidental. » (L-CRDP8-56)

Les actants sont donc des expérienceurs humains, des agents de processus expérientiels acculturants. Le contrôle humain de l'action confère un aspect d'agentivité, mais celui-ci est relativisé par le fait de l'aspect expérientiel du verbe employé. L'activité exercée par les acteurs leur fait subir un changement, ils se trouvent en quelque sorte transformés par des processus et des actions comportant une caractéristique identitaire qui n'est pas représentée comme leur étant propre. Cette transformation se réalise par le seul exercice de la pratique culturelle possédant un trait d'altérité par rapport à l'identité posée de l'agent⁶¹. La pratique culturelle marque ainsi le résultat d'une acculturation présumée : par l'aspect expérientiel, aucune modification n'est opérée par l'agent sur le patient ; c'est au contraire le patient qui induit une modification de l'agent (s'habiller de telle façon, écouter telle musique). Les verbes ne comportent pas d'aspect lexical de changement, celui-ci étant sous-entendu par le marquage identitaire et par d'autres procédés que nous étudierons plus loin (disjonction temporelle ou géo-humaine) :

« La femme [japonaise] est habillée, dans la journée, d'un vêtement de type occidental. » (L-CRDP8-56)
« Aujourd'hui, les jeunes [Wayanas] s'habillent à l'occidentale : jean et tee-shirts » (L-CRDP7-252)
« Beaucoup de jeunes [Grecs] n'écotent que de la musique étrangère » (G-CC2-24)

Et comme nous l'avons vu plus haut à propos des types de désignation des acteurs, le marquage d'altérité peut simplement être exprimé par une négativité :

61 Différents procédés marquent le degré d'accomplissement du changement acculturatif, nous y reviendrons par la suite.

« Avec l'argent gagné, ils [les jeunes Wayanas] achètent⁶² des produits qui ne sont pas habituellement utilisés par les Indiens » (L-CRDP7-252)

La négativation peut aussi être implicite et contenue dans les présupposés d'un *autrefois/ aujourd'hui* qui marque l'évolution des pratiques (le système transformationnel apparaît alors d'ordre temporel) :

« *Autrefois* ils [les Aborigènes d'Australie] vivaient surtout de la chasse au kangourou qu'ils traquaient avec leurs lances et leurs redoutables boomerangs. *Aujourd'hui* ils vivent souvent du tourisme » (G-AS3-64)

« *Autrefois* ils construisaient des igloos, habitations rondes faites de blocs de glace ; *actuellement* ils vivent dans des pavillons de bois⁶³ » (L-CRDP7-262/263)

Dans ce cas la construction du sens de la pratique acculturée repose en partie sur les connaissances du monde (l'évolution des modes de vie des peuples dits « primitifs »).

Contrairement à la représentation des syncrétismes culturels, il n'y a pas ici de réciprocité. L'interculturalité est une acculturation, dans le sens restreint du terme (influence unilatérale). Ce type de transformation-processus semble surtout toucher les domaines quotidiens (de l'habillement et des modes de subsistance), autrement dit des pratiques qui ont trait au corps et à sa préservation.

Malgré des marquages identitaires divers et parfois imprécis, ces tours permettent une double caractérisation de l'actant, caractérisation modalisée de différentes façons (par des marqueurs temporels, des déterminations spécifiques du référent-actant ou d'autres indications d'aspect sur lesquelles nous reviendrons). Cet actant se trouve situé dans une zone intermédiaire entre sa caractérisation première (ethnique) et une caractérisation autre. Il conserve la caractéristique définitoire de son type, et en adopte une autre selon les modalités spécifiques de signification du verbe. La zone de transformation se situe dans la sphère d'un *faire* expérimental de l'actant, qui se trouve « altérisé » par sa propre pratique culturelle. Le prédicat d'acculturation se trouve donc contenu dans le sémantisme spécifique des verbes, ce qui signifie que l'acculturation est déjà réalisée puisqu'elle informe une pratique. Le processus d'acculturation en tant que tel n'est pas représenté, les verbes de pratique culturelle donnant plutôt un effet de sens résultatif. D'ailleurs, le présent de l'indicatif est systématique et donne à voir une acculturation réalisée, un processus accompli mais dont la borne finale n'est pas visualisée.

62 Nous ne classons pas le verbe *acheter* comme bénéfactif ici, car il prédique davantage un mode culturel de consommation qu'un emprunt.

63 Malgré la prédication locative « dans des pavillons de bois », *vivre* est considéré par nous comme véhiculant une prédication qui manifeste une pratique altérisée, les « pavillons de bois » co-occurents du prédicat verbal « construisaient des igloos » actualisant un sème d'habitat. *L'autrefois/ aujourd'hui* prédique un changement du type d'habitat plus qu'un déplacement dans l'espace.

Contrairement aux processus d'acculturation que nous avons qualifiés d'objectaux, la présence de l'agentivité donne ici une représentation active du processus acculturatif, ou plutôt semble l'intégrer dans l'ensemble des pratiques culturelles de la communauté désignée, avec un sémantisme d'intentionnalité toutefois relatif. En effet, ce sémantisme est affaibli du fait de l'aspect lexical du processus expérientiel des verbes : l'actant se trouve tout autant pris dans un processus d'acculturation qu'il est lui-même acteur de ce processus ; le trait {dynamique} du processus fait en quelque sorte de lui l'agent « participant » de ce processus, un statut intermédiaire entre acteur à part entière et simple bénéficiaire (position mi-active mi-passive).

Ces procédés sont finalement proches d'une caractérisation de l'actant, une caractérisation qui ne se réalise pas sur son initiative mais qu'il expérimente dans ses pratiques quotidiennes. La représentation du changement culturel prend ainsi un aspect statique, car il n'y a pas de mouvement d'un actant ou d'un objet culturel.

De même, l'on trouve des verbes à sémantisme générique d'utilisation (*utiliser, employer, se servir de*) prédisant un emprunt d'objet culturel mais ne contenant pas de sème de mouvement (ce qui équivaldrait à un déplacement de l'objet emprunté) ni de sème de transformation du patient ; en cela ils sont proches des verbes comme *s'habiller* ou *écouter* que nous avons étudiés plus haut ; l'échange est en quelque sorte envisagé de façon statique, et l'aspect lexical de ces verbes oscille entre l'expérientiel et le bénéfactif – le bénéficiaire étant en l'occurrence l'acteur qui représente la société emprunteuse :

« À cette époque, les rois de Byblos [Phéniciens] employaient les hiéroglyphes, et se servaient des cartouches égyptiennes pour leurs noms et titres » (L-CRDP7-212)

« Ce système, fort ingénieux, fut également employé par les Grecs, les Arabes (avant l'Islam) et même par les Arméniens » (L-CRDP9-148)

« ils empruntèrent les lettres aux Phéniciens qui les leur avaient enseignées, et les employèrent légèrement modifiées » (L-CRDP9-92)

Notons qu'un emprunt est formulé sur le mode de la dette :

« La science grecque doit beaucoup à la science orientale qui l'a précédée de plusieurs siècles » (G-CC3-58)

Ces procédés donnent à voir des emprunts acceptés, entérinés par la pratique culturelle, lorsque le cotexte ne fait pas mention d'une adaptation de l'objet emprunté par la société receveuse.

.4.2.2.2 Une intervention humaine plus assumée : l'emprunt culturel et sa réinterprétation

Nous avons qualifié ces processus d'agentifs-actifs. Ils se réalisent au moyen d'actions bénéfactives qui dénotent des emprunts ou des prêts de traits culturels. Dans la perspective diffusionniste, le processus acculturatif suppose d'abord un type de mouvement fondamental : l'emprunt, à savoir le déplacement d'un trait culturel d'une société prêteuse vers une société emprunteuse. En cela il se distingue de la migration, même s'il peut y être lié, qui suppose un déplacement d'êtres humains. Limité à un seul trait ou objet (matériel ou symbolique), l'emprunt est forcément sélectif :

« L'emprunt culturel suppose le principe de sélectivité, c'est-à-dire la possibilité d'emprunt d'un trait culturel par la culture receveuse, les autres traits étant éliminés de l'emprunt. Il s'agit alors d'une imitation pure et simple, d'une assimilation ou d'une réinterprétation partielle. » (Brami 2000, p.6)

Par ailleurs,

« Le phénomène de "disjonction" désigne une acculturation limitée à un domaine particulier, disjoint d'une tradition strictement défendue. » (Brami 2000, p.6)

Ce mouvement d'emprunt est présupposé dans toute prédication d'acculturation, et sa mise en discours présuppose que l'emprunt a été accepté. Les traits culturels peuvent se trouver déplacés sous l'influence d'actions humaines supposant un contact direct de populations, ou un contact indirect (médiatisé). Il nous importera donc de voir si ce mouvement est représenté en discours comme impulsé par une action humaine, ou non, et si le contact a supposé un contact direct (lors d'une migration) ou indirect (par exemple une transmission par les médias), ou si ces aspects sont tout simplement passés sous silence.

Ces prédications d'actions bénéfactives (François 1990, p.15-16) consistent en une transmission d'objets (matériels et symboliques) qui orientent la caractérisation de l'actant bénéficiaire vers un *avoir* plutôt que vers un *être*. C'est donc au destinataire que s'applique le changement. Les objets sont placés en situation dynamique du fait de l'intervention d'un agent, d'une intentionnalité qui donne un aspect téléologique à l'action. Le bénéficiaire est l'agent lorsque les procès sont de type *prendre* ou *recevoir*, et il est placé en position de patient lorsque les actions sont de type *donner*.

On a ici des verbes présupposant un transfert dynamique d'objet (mouvement), avec différents points de vue sur l'échange selon le sens de celui-ci.

Les actions de type *donner* donnent une représentation de l'emprunt du point de vue du prêteur/ transmetteur de l'objet culturel (agent-destinateur), ce qui fait de l'emprunt un « prêt ». Notre corpus fait apparaître les verbes *apporter*, *laisser*, *apprendre* (dans le sens d'enseigner) et *introduire* :

« Quant au bouzouki, apporté [en Grèce] par les réfugiés d'Asie Mineure après la catastrophe de Smyrne (...) » (G-CC3-77)

« Cadmus le Tyrien apprit l'alphabet aux Grecs ! (...) Les Phéniciens venus avec Cadmus introduisirent chez les Grecs, en s'établissant dans ce pays, beaucoup de connaissances. (...) ils empruntèrent les lettres aux Phéniciens qui les leur avaient enseignées » (L-CRDP9-92)

« De leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions » (G-AS3-123)

Les actions de type *prendre*⁶⁴ se situent du point de vue de l'emprunteur/ récepteur (agent-bénéficiaire), avec des verbes tels que *adopter*, *emprunter*, *rapporter*, *ramener* :

« ils empruntèrent les lettres aux Phéniciens qui les leur avaient enseignées » (L-CRDP9-92)

« On dit que les Phéniciens ont inventé l'alphabet qui sera adopté par les Grecs » (L-CRDP9-129)

« des produits que les Espagnols vont rapporter en Europe » (G-AS3-123)

« Il y a 500 ans, les Européens ont ramené de Chine un outil constitué de poils de sanglier fixés sur un manche en os » (L-A8-138)

Dans cette catégorie de verbes nous classerons également les actions de type *imiter*, qui équivalent à un emprunt de caractéristiques à l'Autre :

« L'expression Bollywood désigne les superproductions indiennes qui imitent celles du cinéma américain. » (G-AS3-30)

Notons qu'un sémantisme de déplacement humain est présent dans les occurrences de prêt ou d'emprunt, ou dans leur environnement linguistique.

Soit il s'agit d'un sème contenu dans le lexème verbal :

« des produits que les Espagnols vont rapporter en Europe »

« Il y a 500 ans, les Européens ont ramené de Chine un outil constitué de poils de sanglier fixés sur un manche en os »

« Quant au bouzouki, apporté par les réfugiés d'Asie Mineure après la catastrophe de Smyrne »

Soit le sème est contenu dans des éléments cotextuels :

« Les Phéniciens venus avec Cadmus introduisirent chez les Grecs, en s'établissant dans ce pays, beaucoup de connaissances »

64 *Prendre* et *recevoir* se distinguent par un trait d'intentionnalité de la part de l'agent. Notre corpus ne présente pas d'action de type *recevoir*, qui présupposerait une passivité de l'agent.

« De leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions »

Il y a donc une représentation de migration co-occurrence au déplacement de l'objet.

La frontière apparaît comme une sorte de « seuil » (Culioli 1986, p.89) sur lequel passent des transferts d'objets d'une société à une autre, sous l'action d'actants humains. Elle est donc en même temps zone de transferts, de passages, d'influences.

Ces processus-actions bénéfactifs donnent également des représentations particulières des actants selon la place qu'ils occupent dans le transfert d'objet (prêteur ou emprunteur), ce qui manifeste des stratégies discursives déterminées, sur lesquelles nous reviendrons.

Ces prêts ou emprunts sont de l'ordre de l'ajout d'un élément culturel à un acteur-récepteur. Ceci corrobore les constats que nous avons faits *supra* : les RIS-rd sont plutôt des diffusions de traits culturels, qui peuvent se rattacher aux thèses de l'acculturation. Ces acculturations renvoient à une conception plutôt positiviste, et non formaliste, de la culture. Les relations ne sont pas réciproques, ce qui montre une version simplifiée de l'acculturation. Malgré ce, des processus acculturatifs étudiés par Roger Bastide apparaissent : des réinterprétations, des assimilations, et des formes de résistance culturelle, voire de contre-culturation.

Tout emprunt donne en principe lieu à une interaction entre l'objet transmis et la société receveuse : une transformation ou adaptation de cet objet par la société emprunteuse, qui est la réinterprétation :

« La réinterprétation correspond au remodelage des éléments d'une autre culture selon les modalités de la culture emprunteuse. C'est le processus par lequel d'anciennes significations sont attribuées à des éléments nouveaux ou par lequel de nouvelles valeurs changent la signification culturelle de formes anciennes. Dans ce processus, la culture receveuse adopte un élément étranger (sélectivité), l'adapte à son propre système de pensée et au mode de vie du groupe emprunteur qui soumet les éléments empruntés à ses propres catégories mentales et culturelles ("tradition réadaptée"). » (Brami 2000, p.6)

Dans ces cas, la société receveuse est transformée par l'emprunt qu'elle réalise, et il y a réciprocity, interculturalité.

Les agents humains sont transformateurs d'objets culturels (prédications d'actions basiques), ce qui conserve l'aspect {+ agentif}, avec un sémantisme de changement contenu dans les lexèmes verbaux. L'aspect d'intentionnalité est plus fort du fait de verbes d'action dépourvus d'aspect expérientiel (l'action modifie véritablement le patient, et non l'agent). On trouve ces quelques occurrences de transformations dans des configurations actives ou

passives⁶⁵, où l'agent ne subit pas de changement mais opère un changement sur l'objet culturel qu'il emprunte. Il est cette fois l'acteur de sa propre acculturation, mais opère sur elle une forme de contrôle en modifiant les objets qu'il emprunte pour les adapter à lui. Les verbes relevés dans notre corpus sont *adapter*, *changer* (dans le sens de *modifier quelque chose*), *modifier* et *colorer*. L'on trouve aussi des expressions circonstanciels indiquant un ajout de petite quantité (« avec une touche de ») et une différence de forme (« sous une forme quelque peu différente de leur forme actuelle »).

Configurations actives :

« [La maison d'édition Glénat] a adapté les mangas destinés aux adolescents » (L-CRDP8-208)

« [Les Cadméens] changèrent aussi la forme des caractères » (L-CRDP9-92)

Configurations passives (caractérisation par des participes passés, attribut ou épithète) :

« les [les lettres] employèrent légèrement modifiées » (L-CRDP9-92)

« du rock'n'roll coloré de punk et de rythm'n'blues avec une touche de musique latino-américaine [actant exprimé dans le cotexte : Manu Chao] » (G-CC2-24)

Signalons qu'on trouve aussi des tours circonstanciels prédisant ce genre d'adaptation d'un objet culturel, par un agent humain exprimé dans le cotexte ou sous-entendu :

« du rock'n'roll coloré de punk et de rythm'n'blues avec une touche de musique latino-américaine [actant exprimé dans le cotexte : Manu Chao] » (G-CC2-24)

« ils furent introduits en Europe au X^e siècle, sous une forme quelque peu différente de leur forme actuelle » [pas d'agent exprimé] (L-CRDP9-149)

L'on trouve également une nominalisation marquant une action réciproque (évoquant un syncrétisme culturel). Un agent humain, désigné dans le cotexte, est à l'origine du phénomène :

« le chanteur algérien Cheb Khaled. (...) Il est l'un des artisans de la fusion du châabi, chant populaire oranais, avec les rythmes modernes comme le rock, le funk et le reggae » (M-HF3-89)

La transformation se trouve dans la zone d'action de l'agent, cette action étant pourvue d'une forte intentionnalité. Contrairement au procédé précédent, il n'y a pas de transfert de

65 D'après Charaudeau, la configuration active correspond au « point de vue de l'agent », qui « constitue la voie d'accès au processus qui se déroule sous son contrôle » ; la configuration passive implique le « point de vue du patient », qui « constitue la voie d'accès au processus qui se déroule sous le contrôle d'un agent. » (Charaudeau 1992, p.401).

caractéristiques du patient sur l'agent, mais plutôt modification du patient par l'agent. Les temps verbaux dominants sont le passé simple et le passé composé, qui donnent à voir les bornes initiales et finales des procès, donc un effet d'accomplissement.

Les domaines concernés par ce type de transformation sont ceux des systèmes d'écriture et de chiffage, ou de la création musicale. Autrement dit des domaines qui touchent davantage à l'existence symbolique que corporelle. L'acculturation semble donc plutôt contrôlée lorsqu'il s'agit de la dimension symbolique de l'humain. Nous verrons qu'il en va autrement des pratiques culturelles touchant au corps.

Dans ces structures syntactico-sémantiques, l'objet de discours est placé dans une situation dynamique du fait de l'intervention d'un agent, avec initiative humaine. Un aspect téléologique apparaît, du fait que

« Dans l'intervalle $t : i, j$, l'état initial du système, défini par les individus initialement présents, leurs relations et les valeurs initiales de leurs attributs, se voit modifié de façon à atteindre une configuration déterminée, un état terminal, qui constitue le but fixé au système. Chaque modification intervenant dans l'intervalle $t : i, j$, fonctionne comme un moyen pour atteindre ce but, c'est-à-dire crée les conditions nécessaires, dans les circonstances, à l'atteinte de ce but. »
(Baudet 1990, p.47)

La réinterprétation de trait culturel emprunté est selon Bastide une des modalités essentielles de l'acculturation, et même de l'interculturalité si l'on souhaite insister sur les nécessaires « entrecroisements » et « interpénétrations » des cultures (Bastide 1971), sur leur « intimité » (Demorgon 2005).

Cependant, l'assimilation culturelle, ou substitution pure et simple de traits culturels, voire de la culture tout entière, est une autre façon d'envisager les échanges humains, notamment en situation de domination d'une société par une autre. Ce phénomène est représenté dans les énoncés suivants, qui sont des prédictions d'action basiques co-occurentes de prédictions d'emprunts.

4.3 Représenter le rapport de force ? Assimilations et résistances culturelles

L'asymétrie est toujours observable, à un niveau ou à un autre, dans la RIS, par l'exercice du pouvoir de sociétés dominantes sur des sociétés dominées. Mais ce serait dans le cas d'une asymétrie extrême que l'on pourrait parler d'acculturation « à sens unique », car généralement celle-ci est toujours à double sens :

« (...) dans l'analyse de toute situation concrète d'acculturation, il faut prendre en compte autant le groupe donneur que le groupe receveur. Si l'on respecte ce principe, on découvre vite qu'il n'y a pas à proprement parler de culture uniquement "donneuse" ou uniquement "receveuse" : l'acculturation ne se produit jamais à sens unique. C'est la raison pour laquelle Bastide propose les termes d'"interpénétration" ou d'"entrecroisement" des cultures, en lieu et place de celui d'acculturation qui n'indique pas clairement cette réciprocité d'influence, rarement symétrique il est vrai. » (Brami 2000, p.7)

4.3.1 Assimilation culturelle

L'assimilation désigne la substitution d'une pratique à une autre. Brami signale que la généralisation de ce phénomène peut aboutir à l'assimilation culturelle de la société :

« L'assimilation caractérise la disparition d'une culture qui accepte intégralement les valeurs de l'autre culture. Elle débouche en un sens sur l'intégration, dans la mesure où le groupe acculturé s'identifie à la culture dominante et aux activités de la société. Mais elle va beaucoup plus loin en ce qu'elle n'autorise plus le maintien d'une spécificité culturelle (...) L'assimilation, phase ultime de l'acculturation, est cependant rarement atteinte. » (Brami 2000, p.6)

L'assimilation culturelle se présente dans les manuels comme un effet de sens complémentaire des actions de type *prendre*, avec des verbes comportant un aspect lexical simultané de disparition et d'apparition d'être (Charaudeau 1992). Le bénéficiaire de ces processus-action à orientation bénéfactive est l'agent. Les aspects sont {+ dynamique}, {+ changement} et {+ agentif} car le procès contrôlé par un animé humain. Les verbes *remplacer par*, *changer de* et *perdre* indiquent un processus de substitution culturelle dans lequel l'intentionnalité de l'agent est cependant variable.

Dans le cas de *remplacer*, la substitution est réalisée avec une forme d'intentionnalité :

« la population grecque, ayant remplacé l'alimentation de type traditionnel par une alimentation "américanisée" » (G-CC3-42)

Avec *changer de*, le procès qui n'implique pas forcément, selon l'objet concerné, d'intentionnalité :

« [Les Cadméens] à mesure que le temps passait, en même temps qu'ils changeaient de langue » (L-CRDP9-92)

Avec *perdre* enfin, l'agent est passif devant sa dépossession. Contrairement aux deux cas ci-dessus, l'on a seulement une disparition d'être, sans apparition compensatrice. L'acculturation représente une perte stricte, sans gain :

« Cependant, au pays des wayanas, tout n'est pas si simple. "J'ai rencontré des gens qui commencent à perdre leur culture" témoigne Philippe. Aujourd'hui, les jeunes s'habillent à l'occidentale : jean et tee-shirts. Et certains d'entre eux pêchent pour vendre leurs poissons en ville" » (L-CRDP7-252)

Il est intéressant de noter que les peuples du passé, malgré leurs nombreux emprunts, ne sont pas prédiés comme ayant perdu leur culture. L'assimilation culturelle est sans doute une préoccupation actuelle, qui concerne les acculturations actuelles, en partie celles des peuples minoritaires et dominés.

Par ailleurs, ces représentations de substitution culturelle concernent des domaines d'acculturation qui touchent au corps (alimentation, vêtement) et au linguistique, contrairement aux réinterprétations qui concernaient des univers symboliques et parfois savants.

À travers cet examen des types de procès, nous avons pu voir que les modalités essentielles de l'acculturation/ interculturalité étaient présentes dans les manuels, si l'on s'en tient toutefois aux typologies des théories anthropologiques de l'acculturation qui se situent dans la mouvance de Roger Bastide. Il nous reste à voir toutefois un dernier type de situation, celui de la résistance culturelle, qui peut se manifester par un rejet d'emprunt, voire par une « contre-culturation », c'est-à-dire un mouvement de production de formes culturelles visant à contrer une influence rejetée. Comment ces types de rapports à l'altérité sont-ils représentés dans les manuels ?

4.3.2 Résistance culturelle

Lorsque la société receveuse résiste, l'emprunt fait l'objet d'une action qui est contraire à la dynamique de son adoption et de l'assimilation à laquelle il peut mener. La société peut alors se tourner vers ses propres traditions (parfois « inventées » pour l'occasion) ou vers d'autres cultures, par lesquelles elle ne se sent pas (ou se sent moins) dominée.

Ces réactions antagonistes au processus d'acculturation sont presque inexistantes dans nos manuels, cependant l'on trouve deux occurrences qui suggèrent l'existence d'un rapport de forces antagonistes reflété dans l'exercice de pratiques culturelles. Celles-ci ont trait à l'habitat et aux médias, et empruntent deux voies différentes : le processus (sous la forme d'un événement préservateur) et l'action (agentivité humaine).

La première voie, celle de l'événement préservateur, se caractérise par la représentation d'une absence de changement, qui constitue un événement dans la mesure où celle-ci intervient dans le cours d'un processus qui apparaît comme « naturel » :

« Un événement préservateur (un état qui ne change pas alors que dans le cours naturel des choses il aurait dû changer) est conçu comme une paire antagoniste d'occurrences de façons particulières de devenir différent auquel s'ajoute une non-différence assumée dans l'état des affaires. » (Baudet 1990, p.53)

« Le classificateur {+/- Dynamique} permet de différencier < événement > de < événement préservateur > » (p54) de même que « Le classificateur {+/- Dynamique} permet de différencier < action > de < action préservatrice > » (*ibid.*, p.62)

C'est ce que l'on trouve dans les verbes de sens *rester, demeurer*, tels que *subsister* :

« Actuellement, le Japonais prend de plus en plus de goût à un ameublement de type occidental : l'usage de chaises, de tables et de lits se répand. En général, le plancher de tatamis subsiste. » (L-CRDP8-55)

L'on a bien affaire à un *événement* car le trait {- agentif} montre que le procès n'est pas contrôlé par un animé, ce qui produit un effet {+ causatif} car l'événement entraîne un changement dans le cours naturel des choses qui affecte le patient. Ceci donne un effet de « persévérance » (Baudet) dans l'état des choses.

Soulignons que le rapport de force inter-sociétal est présupposé dans le contenu du verbe : *subsister* signifie une modalité d'existence antagoniste, autrement dit présuppose l'existence d'un Autre (ici le modernisme occidental) qui dispute son existence à l'agent du verbe (le représentant de la culture japonaise). Il y a rivalité pour l'occupation d'un même espace, et menace de disparition pour l'agent. Un processus de substitution culturelle est donc sous-entendu. Cet effet de dialogisme est également présent dans un verbe co-occurent : *dominer*, qui concerne le même domaine d'acculturation (l'habitat) :

« Toute ville japonaise comporte un quartier ultra-moderne à l'occidentale. Mais d'une façon générale l'habitat traditionnel domine » (L-CRDP8-55)

Ici aussi le rapport de force entre le Japon et l'Occident est suggéré, par la voix/voie implicite d'un sous-énoncé (« l'habitat traditionnel pourrait ne pas dominer »), ce qui signifie que ce dernier a un concurrent qui lui dispute l'espace. Toutefois la résistance culturelle est représentée comme un processus, non comme une action (ellipse de l'actant humain), ce qui en euphémise largement le caractère agonistique.

Un texte qui semble décrire la simple coexistence d'usages « japonais » et d'usages « occidentaux » peut ainsi énoncer la relation *tradition/ occident* sous la forme d'une très discrète lutte d'influence. Le connecteur adversatif « mais » oppose *tradition* et *occidentalisation*, et le sémantisme des verbes révèle que l'occidentalisation obéit à un mouvement de généralisation en cours :

« Actuellement, le Japonais prend de plus en plus de goût à un ameublement de type occidental : l'usage de chaises, de tables et de lits se répand. » (L-CRDP8-55)

Ceci manifeste la progression de l'acculturation. Malgré ou face à cela, le traditionnel « domine » (ce verbe indique bien un rapport de force, de concurrence) ou « subsiste » (résistance – même faible – à l'avancée de l'autre). La dimension agonistique apparaît de façon très ténue, tandis que le reste du texte opte résolument pour une neutralisation de ce rapport, avec des marqueurs temporels qui indiquent plutôt l'adaptation du code vestimentaire selon les situations :

« La femme [japonaise] est habillée, dans la journée, d'un vêtement de type occidental. (...) Le soir, pour sortir, la femme japonaise portera le traditionnel kimono aux couleurs multiples, serré par un obi, large ceinture lui tenant la taille. » (L-CRDP8-56)

La RIS se résorbe dans une vision plutôt apaisée, sans jugement de valeur particulier. Le texte est descriptif, ce qui neutralise toute orientation argumentative (voir la faiblesse argumentative de « mais ») qui serait révélatrice d'un positionnement subjectif de l'énonciateur.

A-t-on affaire à un procédé d'euphémisation d'un phénomène d'assimilation culturelle ? Et du rapport de force qu'il présuppose ? Comme nous le verrons par la suite, le discours du manuel a tendance à masquer ou à édulcorer les rapports de pouvoir entre sociétés⁶⁶.

La seconde voie de mise en discours de la résistance culturelle se trouve dans des verbes d'action expérientielle (au sens de *faire expérimenter quelque chose à quelqu'un*), pris dans une structure alternative :

« Ainsi, au lieu de présenter les derniers succès importés des USA, Βουλη Τηλεοραση diffuse, à des heures de grande écoute et non pas après minuit, des classiques du cinéma européen » (G-CC3-68)

On retrouve ici la négativité comme marqueur d'altérité, avec *au lieu de* qui sous-entend une action non réalisée (le sous-énoncé étant : « Βουλη Τηλεοραση pourrait diffuser les derniers succès importés des USA »). Le reste du texte décrit les programmes, surtout européens, que Βουλη Τηλεοραση diffuse en place des programmes états-uniens. La contre-culturation se fait donc par un appel à des emprunts autres que nord-américains, dans une sphère transnationale à laquelle appartient le Même grec. Avec l'allié européen, le Même fait bloc, en quelque sorte, contre l'adversaire porteur de négativité culturelle. Les apports

66 Le TE « La vie quotidienne au Japon », même s'il n'a pas de source externe au manuel, rappelle fortement la communication touristique et ses procédés euphémisants. Cette orientation de la description culturelle vers la coexistence paisible de deux mondes fait sans doute partie de la construction d'un ailleurs, où le touriste occidental aurait ses repères tout en découvrant une dose suffisante d'exotisme (les photos accompagnant le texte optent d'ailleurs pour l'exotisme stéréotypé et le folklore). Ceci doit nous rappeler qu'en matière de description culturelle, le discours du manuel dépend fortement des genres textuels qu'il convoque.

européens sont valorisés, ce qui a pour effet de dévaloriser, par effet de dialogisme, les apports des USA. Ce faisant le Même s'auto-valorise avec l'allié européen.

« Aujourd'hui, c'est une chaîne culturelle, comparable à la chaîne franco-allemande Arte. Notre but, affirme le directeur de la chaîne, n'est pas de battre des records d'audience en essayant de séduire le public avec des émissions de télé-réalité, par exemple. Nous voulons créer une télévision qui soit visible, avec des émissions de qualité mais pas ennuyeuses. »

L'autre représentation de résistance culturelle se trouve également, fait intéressant, dans le corpus de manuels grecs, et concerne à nouveau le Même grec face aux Occidentaux (G-CC3-42). Le « régime crétois » est prédiqué comme « le plus sain au monde », dans un texte qui opte pour un véritable parcours argumentatif :

« Aujourd'hui, il est scientifiquement prouvé que le régime crétois est le plus sain au monde. »

ce qui répond à la question :

« Pourquoi pratiquer la diète méditerranéenne ? »

La population grecque est prédiquée comme ayant subi les effets néfastes d'une acculturation à l'alimentation occidentale (phénomène d'assimilation culturelle que nous avons étudié plus haut) :

« En effet, la population grecque ayant remplacé l'alimentation de type traditionnel par une alimentation "américanisée", elle ne bénéficie plus des avantages du régime crétois. L'alimentation des habitants des pays développés se caractérise par un excès de calories, une insuffisance en vitamines, minéraux et fibres qui expliquent la hausse de maladies chroniques et de l'obésité. »

L'argumentation se termine sur un plaidoyer qui prône un retour à la tradition :

« La solution serait d'adopter une diète saine, comme l'est la diète méditerranéenne traditionnelle, à la fois nutritive et agréable. »

Cet appel à la tradition (peut-être « inventée » ?) n'est pas sans rappeler les thèses d'Hobsbawm et Ranger (1982) dans *L'invention de la tradition*, à savoir une possible utilisation idéologique de la mémoire collective à des fins de redéfinition de soi dans un contexte de crise, face à des sociétés dominantes trop puissantes. Le « régime crétois », recatégorisé comme « diète méditerranéenne traditionnelle », masque le caractère national de la résistance sous un désignant transnational. Il pourrait alors s'agir d'une tentative discursive de résister à une autre influence transnationale, européenne notamment, dont l'influence sur le Même est dévalorisée. Le Même se pose ainsi comme auto-suffisant, s'appuie sur des pratiques alimentaires de sa région sud-européenne, pour se représenter comme porteur d'une contre-culturation qui, non contente de s'étendre à toute sa région, peut s'universaliser, comme le montre le caractère universalisant du déterminant dans « la solution » :

« Une étude réalisée en 1987 faisait apparaître 2,7 fois plus de morts causées par les maladies de cœur chez les populations du Nord de l'Europe que chez celles du Sud (Grèce, Espagne, Portugal, Italie) qui ont adopté une diète de type méditerranéen. (...) La solution serait d'adopter une diète saine, comme l'est la diète méditerranéenne traditionnelle, à la fois nutritive et agréable. »

Se mettre dans un rôle de « prêteur universel » peut venir compenser un sentiment de vulnérabilité face à l'influence de l'Autre. Il semble donc plus valorisant de prêter que d'emprunter, ce que nous pouvons rattacher aux observations de Zarate 1993 : la culture locale se valorise volontiers par un rayonnement à l'étranger, par un positionnement au niveau international.

L'appel à la tradition comme résistance à l'assimilation culturelle peut se faire dans des mises en texte argumentatives, comme ci-dessus, mais peut également emprunter des voies plus affectives (avec une énonciation à la première personne manifestée dans des possessifs, et des verbes affectifs) – « raison » et « sentiments » constituant de fait deux médiums fondamentaux du discours idéologique :

« Moi, ma musique préférée, c'est la musique grecque. Le rock grec, le rap grec. Mon groupe préféré, c'est Δυτικές Συνοικίες. Ils me parlent de mon pays, de mes racines et des choses que j'aime. Beaucoup de jeunes n'écoutent que de la musique étrangère et je trouve que c'est dommage. En Grèce, on a une tradition en musique et il faut la garder. » (G-CC2-24)

Le cas des manuels grecs est intéressant dans la mesure où il montre qu'une contre-culturation peut se faire soit par un appel à la tradition, soit par un appel à une autre influence. Toutefois, la place de telles représentations dans les manuels de langue manifeste nécessairement des positionnements du Même vis-à-vis des Autres, qui peuvent être contradictoires, y compris au sein du même manuel. Ainsi le Même peut-il tantôt manifester une solidarité avec d'autres pays européens pour « faire bloc » contre une influence étrangère à l'Europe, tantôt il peut s'unir en discours avec les pays du Sud de l'Europe (« méditerranéens ») contre une influence alimentaire nord-européenne et nord-américaine, au risque de se décatégoriser lui-même comme « pays développé »...

« L'alimentation des habitants des pays développés se caractérise par un excès de calories, une insuffisance en vitamines, minéraux et fibres qui expliquent la hausse de maladies chroniques et de l'obésité. »

Dans les manuels de langue, la « dialectique du Même et de l'Autre » fonctionne pleinement, y compris dans la représentation des RIS. En creux semble ainsi s'énoncer la hantise d'une acculturation à des modes de vie dominants, hantise de la perte de soi qui prend les voies d'une auto-valorisation. Dans ces conditions, l'interculturalité est plutôt vue comme

a-culturation privative. Certains discours courants aussi bien que scientifiques souscrivent à cette représentation du changement culturel comme perte. Brami 2000, comparant les conceptions de l'acculturation chez différents anthropologues, signale que pour certains d'entre eux, « comme résultat, l'acculturation renvoie plus à une perte, à un manque, qu'à un gain pour le groupe présenté comme une victime de l'acculturation » (Brami 2000, p.9). Ces auteurs

« insistent donc sur l'aliénation culturelle du groupe dominé, c'est-à-dire sur la dépossession d'une culture native par l'intrusion d'éléments étrangers, affectant la culture en déstabilisant ses éléments centraux (langues régionales, solidarités familiales et communautaires, rapport au temps...). Mais cette vision négative de l'acculturation résulte d'une conception particulière de la culture, définie dans une perspective culturaliste comme un système homogène, cohérent et relativement imperméable aux apports extérieurs. »

Ceci relèverait d'un « constat pessimiste quant aux effets de l'acculturation et aux moyens d'y remédier ».

4.3.3 La vision négative de l'a-culturation : une conception primitiviste ?

Ce constat pessimiste est également celui qui prévaut dans le texte « Aventure à bord d'un voilier » du manuel de septième année pour l'enseignement public libanais :

« L'accueil chaleureux des familles [wayanas], leur mode de vie en accord avec la nature attirent les voyageurs. Les adolescents sont initiés aux techniques de pêche et de chasse à l'arc. (...) Cependant, au pays des wayanas, tout n'est pas si simple. "J'ai rencontré des gens qui commencent à perdre leur culture", témoigne Philippe. » (L-CRDP7-251/252)

L'acculturation s'effectue d'un état initial qui est le « mode de vie en accord avec la nature », avec un certain nombre de pratiques afférentes (« techniques de pêche et de chasse à l'arc », « comment pêcher et nager dans un torrent », « expliqué à quoi servaient les plantes »), vers une « perte de la culture » : s'habiller « à l'occidentale », fréquenter la « ville », acheter des produits inhabituels. Le mode de vie initial est valorisé (« chaleureux », « forêt magique ») et prédié comme « simple », ce qui par dialogisme caractérise l'acculturation comme complexité. Celle-ci ne fait pas l'objet d'une valorisation. La présence du connecteur adversatif « cependant » révèle une argumentation sous-jacente : « les Wayanas vivent en harmonie avec la nature, donc leur vie est simple [règle d'inférence sous-jacente : si on vit en harmonie avec la nature, la vie est simple (et positive, puisque le texte valorise ce mode de vie)] ; cependant, les Wayanas commencent à perdre leur culture [règle d'inférence : si on perd sa culture, la vie devient moins simple (et moins bonne)] ». Donc : « la vie des Wayanas est moins simple et moins bonne qu'avant ». Pour être un Wayana, il ne faut donc

pas changer ses habitudes, et il faut éviter les « produits qui ne sont pas habituellement utilisés par les Indiens » (L-CRDP7-251) : cette expression révèle que pour le scripteur, une culture, pour se maintenir, doit rester fixe, ne pas évoluer ; nous en voulons pour preuve que sont décatégorisés comme Indiens ceux qui bouleversent les « habitudes »... Nous avons déjà vu un procédé discursif semblable à propos des « Indiens du Canada » (G-AS3-74).

Un tel positionnement n'est pas sans évoquer celui des anthropologues relativistes qui, dans la mouvance de Lévi-Strauss et des penseurs de la décolonisation, ont défendu les peuples minoritaires victimes d'oppression au sein de leurs nations. La résistance au dominant a ainsi trouvé, grâce à l'anthropologie, une pleine légitimité fondée sur l'égalité de tous les peuples, présumé égalitaire visant à contrer les effets hégémoniques des puissances coloniales ou néo-coloniales.

L'énoncé ci-dessus, dans un texte tiré d'un magazine français pour la jeunesse (*Okapi*), est néanmoins tributaire d'une vision exotique de l'Autre, l'Indien d'Amazonie comme archétype de l'altérité pour un énonciateur du monde occidental. Pour Todorov, un tel exotisme procède précisément du relativisme, et il n'est que l'envers du nationalisme :

« Idéalement, l'exotisme est un relativisme au même titre que le nationalisme, mais de façon symétriquement opposée : dans les deux cas, ce qu'on valorise n'est pas un contenu stable, mais un pays et une culture définis exclusivement par leur rapport avec l'observateur. C'est le pays auquel j'appartiens qui détient les valeurs les plus hautes, quelles qu'elles soient, affirme le nationaliste ; non, c'est un pays dont la seule caractéristique pertinente est qu'il ne soit pas le mien, professe l'exotisme. Il s'agit donc dans les deux cas d'un relativisme rattrapé à la dernière minute par un jugement de valeur (nous sommes mieux que les autres ; les autres sont mieux que nous), mais où la définition des entités comparées, "nous" et "les autres", reste, elle, purement relative. » (Todorov 1989, p.355)

L'exotisme que définit Todorov est proche de l'attitude que nous identifions dans le texte du manuel :

« Les attitudes relevant de l'exotisme seraient donc le premier exemple où l'autre est systématiquement préféré au même. Mais la manière dont on se trouve amené, dans l'abstrait, à définir l'exotisme, indique qu'il s'agit moins d'une valorisation de l'autre que d'une critique de soi, et moins de la description d'un réel que de la formulation d'un idéal. » (*ibid.*, p.355)

Dans cette perspective, « on chérit le lointain parce qu'il est lointain », et « les meilleurs candidats au rôle d'idéal exotique sont les peuples et les cultures les plus éloignés et les plus ignorés ».

« Or la méconnaissance des autres, le refus de les voir tels qu'ils sont peuvent difficilement être assimilés à une valorisation. C'est un compliment bien ambigu de louer l'autre parce qu'il est différent de moi. La connaissance est incompatible avec l'exotisme, mais la méconnaissance est à son tour conciliable avec l'éloge des autres ; or c'est précisément ce que l'exotisme voudrait être, un éloge dans la méconnaissance. Tel est son paradoxe constitutif.

Les descriptions classiques de l'âge d'or, et si l'on peut dire, des terres d'or, sont donc obtenues principalement par l'inversion de traits qu'on observe chez nous – et à un degré bien moindre par l'observation des autres. » (*ibid.*, p.356)

Dans le texte du manuel libanais, la communication entre cultures est considérée comme néfaste pour la société « exotique » dominée par l'influence occidentale, ce qui rejoint les thèses de Lévi-Strauss prônant une communication limitée entre sociétés. La hantise de l'homogénéisation culturelle sous-tend ce positionnement. En revanche, la communication *dans l'autre sens*, celle de la société Wayana vers le jeune énonciateur français, fait elle l'objet d'une valorisation :

« L'accueil chaleureux des familles [wayanas], leur mode de vie en accord avec la nature attirent les voyageurs. Les adolescents sont initiés aux techniques de pêche et de chasse à l'arc. "La première fois que je suis allé dans la forêt, je me suis senti tout petit, se souvient Philippe. Les arbres immenses, le cri des oiseaux m'impressionnaient. Je sursautais à la vue de la moindre araignée. Mais Assaukili, mon père wayana, m'a appris à ne plus craindre la forêt. Il m'a expliqué à quoi servaient les plantes, et comment pêcher ou nager dans un torrent. Petit à petit, j'ai eu moins peur, et à la fin, je me sentais bien dans cette forêt magique". » (L-CRDP7-252)

La frontière de crainte entre Philippe et le monde mystérieux de la nature s'estompe, grâce à l'initiation de son « père Wayana », nouvelle instance d'autorité pour le jeune Français, qui est aussi une instance de ressourcement culturel, un « bain d'origine » et de valeurs authentiques.

« En pratique, la préférence exotique se double presque toujours d'une attirance pour certains contenus au détriment d'autres ; le relativisme ne sert souvent que d'entrée en la matière. Ces contenus sont habituellement choisis le long d'un axe qui oppose la simplicité à la complexité, la nature à l'art, l'origine au progrès, la sauvagerie à la socialité, la spontanéité aux lumières. » (Todorov 1989, p.357)

Ces traits se retrouvent dans le texte du manuel (« au pays des wayanas, tout n'est pas si simple » signifie qu'ils s'éloignent de la nature), et le mythe du bon sauvage n'est pas loin si l'on en croit Todorov : « l'exotisme primitiviste est l'un des formes les plus caractéristiques de l'exotisme européen, responsable de la figure du "bon sauvage" et de ses multiples avatars. » (*ibid.*, p.358). Dès le XVI^e siècle, l'image du bon sauvage est présente « en particulier dans les relations de voyage » (*ibid.*, p.362), ce qu'est précisément le TE « Aventure à bord d'un voilier »...

Ainsi, la valorisation de l'autre exotique, sous l'inspiration relativiste et égalitariste (toutes les cultures sont égales en dignité), contribue-t-elle à réifier l'autre sous les traits du primitif détenteur des « vraies valeurs ». C'est cette posture post-coloniale que Jean-Loup Amselle dénonce dans *L'Occident décroché* (2008), cette vision originelle et ressourçante de l'ancien colonisé qui traverse nombre de discours contemporains.

De ce fait, si l'on considère à nouveau la thèse de Dufour 2007 à propos des discours coloniaux, les attracteurs se trouvent en quelque sorte inversés : tandis que la « modernité » et

les valeurs du monde dit « civilisé » constituaient l'horizon idéal des discours coloniaux, dans certains discours post-coloniaux comme celui que nous venons d'étudier, c'est le « non moderne » et le « non occidental » qui deviennent les nouveaux attracteurs de l'axiologie du discours. Une inversion des valeurs qui signe la « revanche des opprimés », et qui fait écho, dans les manuels – libanais notamment – à une idéalisation récurrente de la nature qui a pour corolaire éducatif la défense de l'environnement, et de certains modes de vie prédiés comme opposés au monde occidental. Il semblerait donc que la « continuité interdiscursive garante des rapports de dominance » que Dufour 2007b identifiait dans les discours coloniaux (p.166) fasse ici l'objet d'une tentative d'inversion ; inversion de la relation de dominance, donc, dans des discours post-coloniaux inspirés par le relativisme culturel. La relation de dominance, par cette forme de négation, se trouve paradoxalement convoquée dans le discours (effet de dialogisme). L'on aurait ici, en négatif, la délimitation d'un « espace discursif de circulation d'éléments préconstruits témoignant de l'allégeance des discours à un interdiscours » (Dufour 2007b, p.166).

L'investissement de ces valeurs oppositives peut d'ailleurs s'opérer dans le caractérisant « oriental », type-autre par rapport à l'occidental, et permettant la « critique de soi ». Ainsi dans ce texte sur Hong-Kong, tiré du magazine français *Nous deux* et placé dans un manuel libanais ; malgré la présence de golden boys occidentalisés, Hong-Kong offre

« une campagne reposante, où les cultures se font encore comme autrefois et où les rizières courent le long des terrasses aménagées sur le flanc des collines. Un spectacle qui permet de retrouver une sérénité toute orientale. » (L-CRDP8-54)

« Perdre sa culture » renvoie finalement à la confusion fréquente entre assimilation culturelle et ethnocide. Le terme d'« ethnocide » a été créé dans les années 1960 par des chercheurs qui assistaient, impuissants, à la transformation forcée des sociétés amérindiennes de l'Amazonie, « confrontées brutalement à une exploitation industrielle de la forêt qui menaçait les fondements mêmes de leur système social et économique. Ces sociétés n'étaient plus en mesure de maintenir leurs cultures et semblaient condamnées à l'assimilation. » (Cuhe 2010, p.65). Certes l'ethnocide comme « déculturation volontaire et programmée » est une réalité attestée par les historiens et les ethnologues. Cependant « l'extension de l'usage du terme à d'autres situations plus complexes de contacts culturels asymétriques affaiblit la valeur heuristique du concept » :

« Confondre, par exemple, "ethnocide" et "acculturation" ou "assimilation" conduit à un contresens. L'acculturation, même forcée ou planifiée, ne se réduit jamais à une simple

déaculturation et n'entraîne par nécessairement l'assimilation qui, de toute façon, quand elle se produit, n'est pas forcément la conséquence d'un ethnocide et peut résulter d'un choix volontaire des "assimilés". Si l'ethnocide est un phénomène limite, on ne peut pas en dire autant de l'acculturation, phénomène normal de la vie des sociétés. Un certain usage du concept d'ethnocide en limite la portée. La dénonciation de l'ethnocide procède parfois d'un relativisme culturel radical qui ne conçoit pas que les rapports entre les cultures sont fréquemment des rapports de force et qui entretient l'illusion que les différentes cultures pourraient exister indépendamment des unes des autres dans une sorte de "pureté" originelle. » (Cuhe 2010, p.65)

La notion de « perte de culture » ou de déaculturation totale ignorerait ainsi le fait que les cultures sont en perpétuel mouvement de construction, déconstruction et reconstruction :

« C'est pourquoi, comme l'a montré Bastide [1956], l'étude de la phase de déconstruction est aussi importante du point de vue scientifique, car aussi riche d'enseignements, que la phase de reconstruction. Elle révèle que la déaculturation n'est pas forcément un phénomène négatif, aboutissant nécessairement à la décomposition de la culture. Si la déaculturation peut être l'*effet* de la rencontre des cultures, elle peut aussi agir comme *cause* de reconstruction culturelle. » (Cuhe 2010, p.70)

Le discours des manuels peut donc souscrire, en ce qui concerne l'influence occidentale sur les cultures particulières, à une déploration de la perte culturelle dont le corolaire implicite est la valorisation de l'exotique d'une part, et celle de la dimension originelle qu'il représente d'autre part. Une dérive vers une idéalisation de l'originel qui peut se retrouver chez certains anthropologues, sous la forme d'un culturalisme plus ou moins assumé. Pour Bami, cette posture culturaliste – fût-elle parée de relativisme éthique – signale une méthode anthropologique davantage préoccupée de phénomènes macrosociétaux et de résultats de l'acculturation que de phénomènes microsociétaux reliés à des processus d'interculturalisation. Elle remarque ainsi que les anthropologues qui se placent à un niveau plus microsociétal « insistent au contraire sur les phénomènes de réinterprétation et d'emprunts/rejets sélectifs de la part des individus, acteurs à part entière des interactions qu'ils orientent et qui, à leur tour, façonnent leur identité culturelle » (Bami 2000, p.56). Ce faisant, ils se situent « plus près de la perspective de l'anthropologie qui entend se démarquer des acceptions négatives ou positives de l'acculturation, donnant au terme un contenu purement descriptif qui n'implique pas une position de principe sur le phénomène. ». Une telle position épistémologique permet davantage d'envisager la marge de liberté et la créativité d'un groupe social, même en situation de domination, vis-à-vis des influences qu'il subit. L'acculturation vue comme perte serait ainsi davantage le fait de descriptions adoptant un point de vue macrosociétal, global et généralisant sur les sociétés, tandis qu'un point de vue « micro » permettrait davantage de repérer des phénomènes singuliers de créativité et de réinvention.

Ici se dessine peut-être une voie pour la description culturelle dans les manuels de langue ? Comme l'écrit Todorov 1989, en employant une métaphore ferroviaire, « l'individu

est-il vraiment prisonnier du train de la culture dans laquelle il a grandi, sans aucune possibilité de recul (voire de sauter du train) ? » (Todorov 1989, p.99).

Roger Bastide insiste d'ailleurs sur le fait que l'étude des processus d'occidentalisation dans les sociétés conduit à repenser le cadre théorique de l'acculturation : l'acculturation au modèle occidental se présenterait comme « volontaire maintenant et non plus imposée du dehors par un groupe de domination ». Malgré l'asymétrie des rapports, l'occidentalisation ne serait pas une forme de colonialisme comme les autres. Il signerait plutôt « le passage donc d'une causalité externe (imposition de la colonisation) à une causalité interne (choix du modèle occidental par les gouvernants), tandis que le syncrétisme est défini désormais comme un effort d'adaptation de l'ancien à l'occidentalisme. » (Bastide 1998, en ligne).

4.4 Synthèse sur la sémantique des procès

Pour conclure, nous pourrions synthétiser les différentes modalités de représentation de l'interculturalité dans les manuels sous la forme d'un tableau :

	<i>ACTION-PROCESSUS</i>		<i>ÊTRE-RÉSULTAT</i>
	DÉPLACEMENT	TRANSFORMATION D'OBJET (emprunt présumé)	ABSENCE DE MOUVEMENT (mais processus d'acculturation présumé)
<i>AGENT HUMAIN</i> {+ agentif}	Prêt, emprunt L'agent prête ou emprunte un objet culturel à un autre humain (le processus peut être lié à un déplacement migratoire)	Réinterprétation/ Adaptation L'agent transforme un objet culturel qu'il a emprunté (l'emprunt est présumé)	Pratiques culturelles transformées L'agent exerce une pratique qui témoigne de sa transformation (qui peut aller jusqu'à l'assimilation)
<i>AGENT NON HUMAIN</i> {+ causatif}, configuration par ellipse	Déplacement d'objet sans initiative humaine	Transformation d'objet sans initiative humaine, ou par interaction entre les objets (le déplacement est présumé : s'il y a transformation, c'est qu'il y a eu déplacement)	Caractérisations* Un objet culturel fait l'objet d'une double caractérisation identitaire (elles concernent un non humain la plupart du temps, mais pas toujours)

A peu d'exceptions près, les RIS sont représentées par le transfert d'un objet, matériel ou immatériel, d'une société à une autre. Sur vingt-sept structures relationnelles identifiées, vingt-trois sont des interactions relevant de l'emprunt, celui-ci pouvant être l'adoption d'un objet ou la réception d'une influence. Le modèle relationnel inter-sociétal du manuel s'inspire donc en priorité d'une conception diffusionniste du changement culturel, ce qui signifie qu'il se situe dans le premier paradigme de description anthropologique que nous avons identifié. Seules deux relations contiennent de la réciprocité, toutes les autres sont à sens unique, ce qui montre une conception restreinte de l'acculturation (qui se rattache à la conception ordinaire, et erronée du point de vue des anthropologues), mais qui véhicule en même temps, et de façon implicite, une inégalité évocatrice de rapports de pouvoir.

Sur ces vingt-trois structures d'emprunt, seulement deux contiennent des réinterprétations, au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire des adaptations de l'objet emprunté par la culture receveuse. Une de ces deux structures contient à la fois de la réciprocité et de la réinterprétation, ce qui en fait une structure particulièrement riche.

L'on trouve également trois cas que l'on pourrait interpréter comme du syncrétisme, dans le domaine musical (rencontre de styles musicaux et création originale opérée à partir d'eux).

Enfin, l'on trouve un cas de résistance culturelle, qui est un refus d'emprunt, mais qui s'opère par le choix d'un autre emprunt (ce que l'on pourrait interpréter comme un phénomène de contre-culturation).

5 En guise de bilan : les sociétés dans l'entre-deux

Étudier les représentations de l'acculturation/ interculturation des sociétés revient à tenter de situer des frontières mouvantes entre des groupes humains catégorisés en discours. Les différents procès verbaux que nous avons relevés représentent tous, et chacun à leur manière, des façons d'envisager l'entre-deux cultures, et le changement culturel, en cours ou achevé.

Les sociétés représentées dans une zone de transformation inter-culturelle se trouvent dans un entre-deux qui s'énonce de diverses manières dans les manuels.

Ce n'est pratiquement jamais l'ensemble d'une société ou d'une culture qui est thématiqué, mais plutôt un élément de cette société/ culture, ce qui fait que l'acculturation n'apparaît jamais comme pouvant être totale à l'échelle d'une société.

Un rapide examen des aspectualisations temporelles des processus acculturatifs (aspect lexical ou grammatical, marqueurs circonstanciels) montre que l'aspect {inachevé} ne concerne que les acculturations mettant en jeu un acteur sociétal de type national, autrement dit une société dans sa globalité. Ainsi, lorsqu'une nation subit une acculturation, celle-ci est montrée comme inachevée, en cours, ce qui permet de représenter de l'entre-deux. Ici par exemple, un aspect lexical se charge d'éviter la prédication d'état par une prédication de processus :

« Actuellement, le Japonais prend de plus en plus de goût à un ameublement de type occidental. » (L-CRDP8-55)

Dans ce cas « le foncteur de dérivation sémantique inchoatif convertit des prédications d'état en prédications de processus » (François 1990, p.18), ce qui fait que la transformation apparaît comme non réalisée, en cours.

Lorsque, au contraire, ce n'est pas l'ensemble d'une société qui est concerné par l'acculturation, mais seulement une partie d'elle (un sous-groupe prélevé à l'intérieur d'elle), ou bien un seul de ses traits culturels, l'aspect temporel peut être achevé (même si ce n'est pas le cas de toutes les occurrences). Signalons que les deux types de prélèvement peuvent se cumuler : une partie de la société peut subir une acculturation portant sur un seul trait culturel.

Représenter une zone de transformation intersociétale dans les manuels suppose en fait de maintenir ouvertes des frontières spatiales, culturelles ou temporelles. Un de ces trois aspects doit donc figurer dans la mise en mots :

- Ouverture spatio-sociétale : opération de sélection d'une partie du référent [société nationale], ce qui permet de représenter des processus d'acculturation achevés mais pour seulement cette partie du groupe ;
- Ouverture culturelle : sélection d'un trait culturel et non de toute la culture, ce qui permet de représenter une acculturation cantonnée à un seul domaine ;
- Ouverture temporelle : la représentation d'une temporalité non achevée, soit une opération de non clôture du procès temporel si aucune des deux opérations de sélection ci-dessus n'est réalisée.

Soit des modalités de représentation de frontières ouvertes, que l'on peut modéliser comme suit :

Désignation spatio-sociétale / culturelle		Aspectualisation temporelle
<p>FERMETURE</p> <p>Appréhension de la totalité du référent sociétal (pas de sélection à l'intérieur) = le référent est abordé comme un tout fermé</p>	+	<p>OUVERTURE</p> <p>→ non achèvement du processus</p>
<p>OUVERTURE</p> <p>Sélection d'une partie du référent sociétal = appréhension de la partie qui permet de référer à un tout « en perspective »</p> <p>ou</p> <p>Sélection d'un trait culturel</p>	+	<p>OUVERTURE ou FERMETURE</p> <p>→ achèvement du processus ou → non achèvement du processus</p> <p>= le choix est possible car il existe au préalable une ouverture dans l'appréhension du référent</p>

Ainsi les sociétés en contact apparaissent-elles dans des zones de transformation pour peu qu'il existe une frontière ouverte, ou une absence de clôture, dans un des champs définitoires de la relation (acteurs ou processus). Ce faisant, la représentation en est processuelle, non close, en devenir.

Illustrons à présent cette schématisation à l'aide de quelques cas tirés de notre corpus.

5.1 Modes de distinction d'une partie du référent

- Distinction opérée au sein du référent [société nationale]

- Sélection d'un sous-référent non humain (trait culturel)

« La cuisine mexicaine est très forte et très épicée. Pour cuisiner, on utilise beaucoup maïs, haricots, tomates et piments, des produits que les Espagnols vont rapporter en Europe ! » (G-AS3-123)

« Toute ville japonaise comporte un quartier ultra-moderne à l'occidentale. » (L-CRDP8-55)

« L'expression Bollywood désigne les superproductions indiennes qui imitent celles du cinéma américain. » (G-AS3-30)

– Sélection d'un sous-référent humain (groupe intra-national)

« La cabane en bois n'est ni grande ni confortable. À côté de la cabane, une motoneige neuve... Mais tous les Indiens ne sont pas comme Étienne ! La plupart préfère vivre en ville. (G-AS3-74)

« Ils sont environ 400.000, répartis en tribus, chaque tribu ayant sa propre langue. Mais, de nos jours, beaucoup d'entre eux travaillent et vivent en ville, ils parlent anglais, la langue officielle du pays. » (G-AS3-64)

Notons que ce type de sélection peut avoir un effet de temporalité inachevée, si la distinction est opérée selon des groupes générationnels :

« Aujourd'hui, les jeunes [Wayanas] s'habillent à l'occidentale : jean et tee-shirts. Et certains d'entre eux pêchent pour vendre leurs poissons en ville. » (L-CRDP7-252)

« Beaucoup de jeunes n'écoutent que de la musique étrangère et je trouve que c'est dommage. En Grèce, on a une tradition en musique et il faut la garder. » (G-CC2-24)

Le prélèvement de la partie jeune de la société, associé à une sélection de domaines d'acculturation circonscrits, permet de prédiquer une acculturation accomplie (présent de l'indicatif, tour restrictif en *ne ... que*).

– Distinction opérée dans la temporalité propre au référent

– Temporalité linéaire (de l'Histoire, de l'évolution sociale) sous la forme d'un marquage de type *autrefois/ aujourd'hui*

« Les 1600 habitants de Barrow sont des Esquimaux. Autrefois ils construisaient des igloos, habitations rondes faites de blocs de glace ; actuellement, ils vivent dans des pavillons de bois et l'électricité et la vie moderne pénètrent maintenant dans la plus grande ville esquimaude qui existe. (...) » (L-CRDP7-262/263)

« [les Aborigènes] Autrefois, ils vivaient surtout de la chasse au kangourou qu'ils traquaient avec leurs lances et leurs redoutables boomerangs. Aujourd'hui, ils vivent souvent du tourisme. Ils sont environ 400.000, répartis en tribus, chaque tribu ayant sa propre langue. Mais, de nos jours, beaucoup d'entre eux travaillent et vivent en ville ; ils parlent anglais, la langue officielle du pays. » (G-AS3-64)

– Temporalité cyclique (de la vie quotidienne) sous la forme d'un marquage de différents moments de la journée

« La femme [japonaise] est habillée, dans la journée, d'un vêtement de type occidental. (...) Le soir, pour sortir, la femme japonaise portera le traditionnel kimono aux couleurs multiples, serré par un obi, large ceinture lui tenant la taille. (...) » (L-CRDP8-56)

« Ce soir, Étienne nous a invités à une fête. Les Indiens vont enlever jeans, tee-shirts et baskets pour mettre tuniques, mocassins et coiffures de plumes. Ils vont chanter et danser toute la nuit autour de leur totem. J'ai hâte de voir Étienne se transformer en Indien ! » (G-AS3-74)

Ces procédés donnent à voir différents types de « disjonctions », ou de « dualités » (Brami 2000) : il peut y avoir « dualité culturelle » si la société receveuse observe des pratiques différentes, certaines manifestant l'adoption de l'emprunt, d'autres non :

« La dualité culturelle désigne une tension vécue quotidiennement entre deux cultures, certains individus se conformant aux règles et aux valeurs de la société dominante lorsqu'ils se trouvent parmi les représentants de cette dernière, mais reprenant les traits et valeurs de la société dominée lorsqu'ils reviennent dans leur milieu d'origine. » (Brami 2000, p.6)

Cette dualité peut être démographique, générationnelle, temporelle-cyclique, et marquer des évolutions globales de la société (marquage temporel-linéaire). Ce sont autant de façons de montrer un contact intersociétal ayant produit des effets limités, et des sociétés dans l'entre-deux de leur transformation.

5.2 Temporalité : aspects d'achèvement ou d'inachèvement

L'acculturation comme processus inachevé

- Présent de l'indicatif avec absence de bornage final :

« La vie moderne et l'électricité pénètrent maintenant dans la plus grande ville esquimaude qui existe. » (L-CRDP7-262)

- Aspect lexical dynamique (combiné avec le présent de l'indicatif, et éventuellement avec des circonstanciels) :

« Actuellement, le Japonais prend de plus en plus de goût à un ameublement de type occidental : l'usage de chaises, de tables et de lits se répand. » ((L-CRDP8-55)

« la Chine traditionnelle, celle des campagnes qui avance vite sur le chemin du progrès » (G-AS3-51)

L'acculturation comme processus achevé

- Temps du passé avec bornage final :

« ils empruntèrent les lettres aux Phéniciens qui les leur avaient enseignées » (L-CRDP9-92)

- Prédications d'état : nominalisations, caractérisations (absence de processus et thématization du résultat)

« La femme [japonaise] est habillée, dans la journée, d'un vêtement de type occidental » (L-CRDP8-56)

« golden boys identiques à leurs homologues du monde entier, avec leurs costumes sombres et leurs petites lunettes cerclées d'or. » (L-CRDP8-53)

« Il est l'un des artisans de la fusion du chââbi, chant populaire oranais, avec les rythmes modernes comme le rock, le funk et le reggae. » (M-HF3-89)

Représenter une frontière-zone de transformation suppose de ménager une ouverture dans la représentation du processus interculturels, une forme d'inachèvement. Autrement, la RIS se trouve représentée dans le figement d'un résultat, d'un état des choses. Nous avons pu exposer tout au long de cette analyse les différents moyens adoptés par les manuels pour mettre en discours des RIS interculturelles, avec différents effets de sens. Le discours anthropologique du manuel opte pour moitié pour la saisie de RIS sous la forme de leur résultat : l'hétérogénéité des sociétés, et pour moitié pour la saisie d'un processus, celui-ci étant parfois déshumanisé. Les différents processus verbaux mettant en relation les acteurs sociaux permettent une ouverture de leurs frontières, qui vient compenser le caractère nécessairement essentialisant des catégories identitaires. Les procès permettent de faire évoluer ces catégorisations : mais *dire le changement* n'est pas chose facile, surtout lorsque la RIS se trouve convoquée en discours de façon incidente et rare, sans faire l'objet de développements à l'échelle textuelle. Les représentations restent donc simplistes, et lacunaires du point de vue des processus. Cependant, quelle que soit la forme choisie pour parler l'interculturalité, la structure relationnelle intersociétale veut que des rôles soient définis dans la relation, des places actantielles d'émetteurs et de récepteurs de trait culturel, d'adaptateur ou encore de résistant à l'influence culturelle. Ces rôles font-ils l'objet de procédés de valorisation ou de dévalorisation, autrement dit d'un « marché des représentations » (Zarate 1993) dans le discours des manuels ?

6 Valorisations et dévalorisations : une distribution des rôles dans la relation intersociétale

Il nous reste à examiner les procédés discursifs de valorisation ou de dévalorisation qui touchent les actants, selon les rôles qu'ils occupent au sein de la RIS. Cet examen nous révélera des tendances déterminantes dans le discours des manuels, quel que soit le contexte de leur production, à propos de la mise en discours des rapports de force entre sociétés.

L'on observe en effet que, dans les prédictions d'actions bénéfactives notamment, c'est-à-dire dans les opérations de prêt et d'emprunt, des rôles plus ou moins valorisés se dessinent. Cette distribution est constitutive de la description culturelle du manuel. Rappelons que les conceptions diffusionnistes de l'anthropologie ménagent une place à l'évolution

interne des sociétés, à leurs innovations propres. Pour Bastide, il ne faut pas oublier que si « l'Anthropologie culturelle est née, avec Boas, sous le signe du diffusionnisme », les civilisations « changent soit par innovations (internes à leur développement), soit par emprunts (à des civilisations voisines). » (Bastide 1971, p.22). Ces conceptions laissent une part a-relationnelle dans les évolutions culturelles, et nous allons voir que le discours des manuels se saisit lui aussi de la possibilité d'exploiter le rôle actantiel d'inventeur, de découvreur. À nous de voir comment ces rôles sont appréciés en discours.

6.1 Prêter, inventer : des rôles valorisants

Lorsque le Même est concerné par la RIS, il peut se valoriser par un rôle de prêteur, de pourvoyeur de trait culturel. Nous allons constater ce phénomène, dans les corpus libanais et grec notamment⁶⁷.

Dans les manuels libanais, comme nous l'avons vu plus haut, les interculturations qui concernent le Même se situent dans un passé souvent lointain. Un passé dans lequel rayonnent les Phéniciens, figures ancestrales du Même. L'origine et l'évolution des systèmes d'écriture est un thème qui donne lieu à plusieurs TE dans les manuels du CRDP. La récurrence de ce motif dans les manuels laisse penser qu'il s'agit d'un motif important de fierté nationale : les Phéniciens inventeurs de l'écriture moderne alphabétique ont fait entrer l'humanité dans la civilisation. Les acteurs Phéniciens des manuels se trouvent placés au carrefour d'emprunts et de prêts qui s'inscrivent dans une dynamique de progrès civilisationnel et de rayonnement culturel. La structure qui revient est celle-ci : les Phéniciens empruntent aux Égyptiens, puis transforment et améliorent l'emprunt, avant de le prêter aux Grecs – et finalement à toute l'humanité. De ce fait la culture de l'apprenant rayonne à l'étranger.

Dans le texte suivant, le système d'écriture des Phéniciens est d'abord emprunté aux Égyptiens, mais cet emprunt est dévalorisé car insuffisant pour les usages commerciaux :

« A cette époque, les rois [Phéniciens] de Byblos employaient les hiéroglyphes, et se servaient des cartouches égyptiennes pour leurs noms et titres. Ce qui était peu commode, surtout pour tenir des registres commerciaux. Aussi un alphabet phonétique et une écriture nouvelle furent-ils créés à Byblos, les précurseurs de l'alphabet et de l'écriture modernes. Les inscriptions du sarcophage d'Ahiram, roi de Byblos (aux environs de 1200 ou 1000 av. J.C.) actuellement au Musée national, constituent la plus ancienne forme d'alphabet phénicien découverte à ce jour... » (L-CRDP7-212)

67 Rappelons que le corpus marocain offre peu de matière pour l'étude des interculturations.

La dévalorisation contenue dans le syntagme adjectival « peu commode » est en relation de causalité avec le complément circonstanciel de but qui suit ; valeur sémantique de but qui révèle une représentation fonctionnaliste de la production culturelle : les évolutions culturelles procèderaient prioritairement de réponses à des besoins pragmatiques. Une relation argumentative est établie par le connecteur « aussi », qui affirme le caractère nécessaire et non contingent de l'invention, d'un point de vue utilitaire.

L'insuffisance fonctionnelle de l'emprunt trouve sa résolution dans une création originale, qui ne procède ni d'un autre emprunt ni d'une source externe d'inspiration, mais qui émerge de la seule société productrice et qui marque le génie du peuple inventeur (voir le vocabulaire de la nouveauté : « créés », « nouvelle », « précurseurs », « modernes »). Il y a en quelque sorte apparition d'une origine par la création *ex nihilo* d'un objet (« la plus ancienne forme d'alphabet phénicien découverte à ce jour »), une origine, discrètement rattachée au national par la présence du « Musée national ». À l'opposé des thèses d'Amselle sur le syncrétisme originaire, il existe ici une origine absolue qui se passe d'échanges ; ou peut-être qui les masque ?

La présence de l'adjectif « modernes » suggère une conception diffusionniste (l'invention de l'écriture s'est propagée jusqu'à nous), dont le sémantisme d'actualité tend à l'universalisation (l'invention des Phéniciens a eu des répercussions maximales dans l'espace-temps) : valorisation supplémentaire de l'invention, qui s'est avérée fonctionnelle pour toute l'humanité jusqu'à l'ère moderne. Le prêteur du Même est donc dévalorisé (car l'apport des Égyptiens place les Phéniciens en posture d'emprunteurs), tandis que l'invention du Même et son prêt universel sont valorisés.

Le texte intitulé « Codes et langages » associe de nouveau les Égyptiens à l'utilisation d'un premier système d'écriture, anté-alphabétique :

« Les Égyptiens ont utilisé d'abord des hiéroglyphes, écriture sacrée, à l'époque des Pharaons. On dit que les Phéniciens ont inventé l'alphabet qui sera adopté par les Grecs. » (L-CRDP9-129)

L'adverbe temporel « d'abord » suggère à nouveau que l'usage n'a pas été poursuivi. On retrouve également les Phéniciens inventeurs de l'alphabet, et prêteurs, cette fois aux Grecs. Toutefois le sens de la transmission n'est pas celui du prêt ici, mais de l'emprunt (on se place du point de vue des Grecs avec le verbe *adopter*). C'est l'autre qui vient chercher l'invention du Même, ce qui est encore une valorisation de lui. Ces procédés de valorisation du Même ne sont pas surprenants dans des manuels nationaux, *a fortiori* dans un document authentique tiré d'une brochure touristique libanaise.

On retrouve une structure similaire dans un manuel grec, avec le TE « La science grecque et l'Antiquité » (G-CC3-58). L'emprunt est accepté mais sous la condition d'une réinterprétation, car il s'avère insuffisant (mais la raison de ce jugement n'est pas exprimée). Le Même procède donc à une invention qui lui est propre, et qui connaît ensuite une universalisation.

Dans la première partie du texte, opportunément intitulée « Les origines », l'emprunt est formulé sous la forme d'une dette (« doit beaucoup à ») justifiée par une préséance temporelle (« qui l'a précédée de plusieurs siècles ») :

« Les origines

La science grecque doit beaucoup à la science orientale qui l'a précédée de plusieurs siècles. L'Égypte, la Phénicie, L'Inde et la Chine ont vu la naissance et l'essor des sciences. Mais ces sciences reposaient sur l'expérience pratique et n'étaient pas codifiées en règles précises. »

L'origine des sciences est donc placée à l'extérieur de la Grèce, assertion aussitôt suivie d'une restriction à tendance dévalorisante (« Mais ces sciences (...) n'étaient pas codifiées en règles précises ») qui exprime l'insuffisance de l'emprunt. La Grèce se pose d'abord dans un rôle dévalorisant d'emprunteuse, qu'elle compense immédiatement par une dévalorisation de l'emprunt, puis par l'affirmation d'une originalité.

La Grèce crée en effet une seconde origine par une invention dont elle se représente comme l'auteur : un second commencement de l'histoire des sciences. Le tour extractif « c'est... que » met l'emphase sur les régions d'émergence de la science grecque, et par dialogisme laisse entendre une minimisation de la dette précédemment énoncée : « Ce n'est pas dans les pays orientaux que la science grecque prend naissance, mais dans des territoires grecs » :

« C'est en Ionie, mais aussi en Italie du Sud et en Sicile que la science proprement grecque prend naissance. Elle se donne tout d'abord un but pratique, mais en même temps il s'agit de comprendre les raisons des phénomènes. Les premiers savants grecs se sont donc moins souciés, en général, des applications pratiques immédiates que de la compréhension rationnelle des phénomènes scientifiques. »

Le syntagme verbal « prend naissance » met en discours une deuxième origine (par rapport à la première : « la naissance et l'essor des sciences »), tandis que l'adverbe « proprement » ajoute un effet véridictoire qui appuie ce sémantisme d'originalité.

Toutefois la caractérisation identitaire de « proprement *grecque* » et de « premiers savants *grecs* » réduit la portée de l'invention à la seule sphère grecque, ce qui ne permet pas de donner l'effet d'universalité contenu dans « la naissance et l'essor des sciences » (où l'article défini possède une tendance universalisante et une valeur de notoriété permettant d'identifier un référent dans l'absolu). C'est pourquoi la suite du texte introduit une portée universelle :

« Dès cette époque, plusieurs théorèmes de géométrie plane étaient prouvés avec les mêmes raisonnements qu'aujourd'hui et nombre de mots utilisés encore en géométrie sont ceux-là mêmes que les Grecs ont inventés (hypoténuse, polygone...). »

Les deux marqueurs temporels (qui annulent toute démarcation spatiale) véhiculent cette idée d'universalité, ce qui valorise l'apport grec, désormais prédiqué comme invention (« inventés »). Le marqueur temporel « dès cette époque » ajoute une valorisation supplémentaire en faisant se rejoindre origine et universalité.

La fin du texte parachève l'originalité grecque par le dégagement total de l'emprunt, ce qu'exprime l'adjectif « libre » associé à l'origine de la pensée grecque :

(...) La science grecque a donc été, dès l'origine, une recherche libre où la pensée théorique fait peu de cas du contrôle expérimental. Ce qui explique le succès des Grecs en mathématiques (géométrie surtout) mais leur moindre succès dans les sciences expérimentales (physique, sciences naturelles, chimie). »

La science grecque a donc construit son originalité en opérant une disjonction par rapport à la pensée orientale (renvoyée à l'expérimental). Cette disjonction se trouve exprimée par une structure oppositive finale, qui d'un côté valorise le succès des Grecs dans le domaine qu'ils ont inventé, et de l'autre dévalorise leur participation au domaine emprunté. Ce n'est pas le syncrétisme culturel qui paraît premier ici, mais la dualité, c'est-à-dire une distribution des usages culturels selon des sociétés bien distinctes. Et c'est toujours l'invention qui est valorisante, non l'emprunt.

On a donc un emprunt successivement reconnu, puis minimisé et rejeté, dans une forme de dualité qui permet une scission de l'objet de discours « sciences » en deux objets : les sciences théoriques et les sciences expérimentales. Curieuse structure de rejet de la greffe, où c'est le greffon qui s'autonomise pour donner un arbre à côté du premier. L'origine est bicéphale : on en a une première, puis une deuxième, plutôt qu'une évolution du trait culturel par rencontres et réinterprétations successives. La différence de nature entre les deux objets de discours (sciences théoriques/ expérimentales) permet de justifier l'apparition de cette « deuxième origine ».

L'image du Même fait ainsi « le grand écart » entre origine et universalisation, quitte à manipuler un peu les informations. Par exemple, le texte « Codes et langages » (L-CRDP9-128) universalise la portée de l'invention de l'écriture par les Mésopotamiens (voir le désignant universalisant « l'homme »), et illustre ce texte par une photographie d'écritures phéniciennes :

« L'homme parle, dit-on, depuis environ 100.000 ans, il écrit depuis moins de 5500 ans. L'écriture est née en Mésopotamie sous forme de pictogrammes (dessins simplifiés qui servent de signes) ou d'idéogrammes (signes qui représentent une réalité ou une idée). »

Légende de la photographie : « Écriture phénicienne (1500 ans av. J.C.) »

Invention et portée universelle de l'invention sont deux traits valorisants, comme on le voit encore dans un texte sur l'histoire des systèmes chiffrés : « Les chiffres » (L-CRDP9-148/149).

Ce texte n'est pas le fait d'auteurs libanais mais français. Toutefois, les peuples mentionnés ont tous joué un rôle dans l'histoire libanaise (Hébreux, Romains, Arabes d'avant et d'après l'islam), et certains sont même à l'origine de communautés socio-confessionnelles actuelles (les Grecs et les Arméniens). Les Phéniciens en revanche n'apparaissent pas, et ce sont cette fois les Arabes qui seront valorisés – ce qui participe encore d'une valorisation nationale, le peuple libanais étant défini dans sa Constitution comme « arabe » et la langue des Libanais étant l'arabe.

En marge des RIS représentées, une sorte de primitivisme apparaît dans l'ouverture du texte : les premiers chiffres de l'humanité seraient identiques à ceux utilisés aujourd'hui par des peuples qualifiés de « primitifs ». Des peuples proches de l'origine de la civilisation, ou d'un stade anté-civilisationnel de l'humanité puisque l'alphabet n'a pas encore été inventé ; des peuples qui, par conséquent, n'auraient pas évolué. En marge du mouvement du progrès, ils ne participeraient pas à l'évolution humaine commune :

« Les premiers systèmes utilisés pour figurer des chiffres furent probablement semblables à ceux qui sont encore en usage dans certaines peuplades primitives : un bâton pour 1, deux bâtons pour 2, etc. »

Les thèses primitivistes sont liées, selon Todorov, à l'exotisme :

« L'interprétation primitiviste de l'exotisme est aussi ancienne que l'histoire elle-même ; mais elle reçoit une formidable impulsion à partir des grands voyages de découverte du XVI^e siècle, puisque, en particulier avec la découverte de l'Amérique par les Européens, on dispose d'un immense territoire sur lequel projeter les images toujours disponibles d'un âge d'or révolu chez nous. En effet, il s'opère presque immédiatement une identification entre les mœurs des "sauvages" qu'on y observe et celles de nos propres ancêtres ; l'exotisme se fond donc avec un primitivisme qui est aussi bien chronologique. Or, il semble bien que toutes les cultures (à l'exception partielle de la culture européenne moderne) aient voulu valoriser leur propre passé, en y voyant un moment de plénitude et d'harmonie ; le présent est toujours vécu comme une chute. » (Todorov 1989, p.358)

Il se crée ainsi une homologie imaginaire entre « âge d'or » et « terre d'or », entre exotisme et passéisme. Certains peuples apparaissent ainsi comme plus proches d'une « origine » synonyme de simplicité et de nature ; le progrès, occidental, fait alors figure de contre-modèle face à l'idéalisation du « bon sauvage ». C'est bien ainsi que les choses sont représentées lorsque la RIS ne met pas en jeu le Même. Cependant, lorsque le Même se trouve partie prenante, les règles du jeu se modifient : il s'agit de se mettre dans la marche du

progrès, de ne pas être relégué hors de l'avancée de l'humanité. Se placer du côté du « bon sauvage » serait dévalorisant. Il importe alors de se placer sur un point d'origine, mais une origine qui soit celle d'une invention ayant la meilleure place possible dans la marche du progrès universel. C'est ce qui explique les phénomènes de « deuxième origine » que nous avons expliqués : « la deuxième origine » est celle de l'invention qui signe un progrès dont le prestige rejaillit sur le Même ; elle dépasse ainsi la « première origine », celle des peuples en marge du développement de la civilisation.

La notion d'origine constitue indéniablement un point nodal de la description culturelle du manuel. Sa mise en discours dépend étroitement de la structure relationnelle de la RIS, selon que celle-ci convoque le Même ou non.

Revenons au texte « Les chiffres ». La représentation évolutionniste est également suggérée par le tour « on eut tout naturellement l'idée de » :

« Puis après l'invention de l'alphabet, on eut tout naturellement l'idée de donner à chaque lettre une valeur numérique. C'est ainsi qu'en hébreu les neuf premières lettres correspondaient aux neuf premiers nombres, les neuf suivantes aux dizaines (10, 20, etc.), et les quatre dernières (l'alphabet hébreu compte 22 lettres) aux nombres 100, 200, 400. Au-dessus de 400, on procédait par addition. »

La société humaine suit une évolution qui n'obéit qu'à ses propres lois, ce qui induit un certain finalisme : on tend naturellement au progrès. Ce finalisme sera d'ailleurs reproché aux tenants de l'anthropologie évolutionniste. Cependant, l'absence de désignation de la société ayant inventé l'alphabet et la notation alphabétique des chiffres produit un effet de sens universalisant, qui donne l'impression que toute l'humanité est concernée par ces inventions ; c'est la notion de progrès humain qui semble universalisée ici – un progrès dont sont exclus les « primitifs ». Grâce à l'invention primordiale de l'alphabet, toute société pourrait donc passer l'étape de l'avancée suivante. À condition de ne pas rater le train du progrès...

Les Hébreux, « fort ingénieux », font partie de la marche de l'humanité, et leur système va être diffusé (diffusionnisme) puisque les Grecs, les Arabes anté-islamiques et les Arméniens l'empruntent.

« Ce système, fort ingénieux, fut également employé par les Grecs, les Arabes (avant l'Islam) et même par les Arméniens. »

L'emprunt semble motivé par l'ingéniosité du système, donc par son caractère intrinsèquement fonctionnel, et non par des contacts privilégiés entre ces peuples ; c'est le trait culturel en lui-même qui motive la RIS (fonctionnalisme), de même que l'humanité tend « tout naturellement » au progrès (évolutionnisme).

Le passage de l'invention à la diffusion se retrouve pour la numération décimale. Les « mathématiciens arabes » l'inventent, et cette invention connaîtra une diffusion en deux temps : d'abord une diffusion par un prêt à l'Europe, puis une diffusion universelle (« nos chiffres », « actuelles ») appréciée très positivement par des syntagmes qui reprennent l'idée de finalisme du progrès (« répercussions considérables », « parvenir au développement qu'ont connu l'arithmétique ainsi que toutes les sciences et les techniques actuelles ») :

« Ce sont les mathématiciens arabes qui ont inventé le système de numération décimale. Dans ce système, un chiffre correspond à une valeur différente suivant sa position : un 2 isolé signifie deux unités, alors que le même deux suivi d'un zéro (20) signifie deux dizaines. C'est en souvenir de cette invention que nos chiffres sont appelés "arabes" ; en fait leur dessin viendrait de l'Inde. Toujours est-il qu'ils furent introduits en Europe au X^e siècle, sous une forme quelque peu différente de leur forme actuelle.

Cette invention eut des répercussions considérables. Avec des systèmes comme celui des Hébreux ou celui des Romains, par exemple, il eut été impossible de parvenir au développement qu'ont connu l'arithmétique ainsi que toutes les sciences et les techniques actuelles. »

Une première diffusion (restreinte) suit donc l'emprunt au peuple inventeur, puis une seconde (universelle) suit l'adaptation de l'objet par un acteur proche du Même. Cependant le rôle de l'adaptation européenne des chiffres arabes est implicite ici : le prêt à l'Europe constitue indéniablement un premier pas vers l'universalisation (le « nos » semble même renvoyer à un « nous Européens »), mais la modification des chiffres qui s'en est suivie est simplement exprimée par « leur forme actuelle ».

En revanche, l'invention des Romains est dévalorisée ; elle n'est pas nommée « invention », mais relève de l'imagination :

« Quant aux Romains, ils imaginèrent un système moins logique, fondé sur quelques lettres majuscules. »

L'imagination a, en matière scientifique, moins de valeur que l'invention (toujours considérée positivement dans le texte). « Moins logique », elle est donc moins fonctionnelle : on retrouve l'idée que plus l'objet sera utile, plus il sera diffusé.

Dans tous les cas, c'est le progrès qui constitue l'enjeu de l'histoire humaine : les apports des différentes sociétés sont évalués en fonction de leur contribution progrès scientifique et technique :

« Avec des systèmes comme celui des Hébreux ou celui des Romains, par exemple, il eut été impossible de parvenir au développement qu'ont connu l'arithmétique ainsi que toutes les sciences et les techniques actuelles ».

L'ampleur de la diffusion du trait culturel est le critère d'évaluation de sa réussite, dont le prestige rejaillit sur l'inventeur (c'est ainsi que les Arabes détrônent les Hébreux et les

Romains) ; l'universalisation, qui correspond à la diffusion maximale, est le signe la qualification la plus élevée que l'objet puisse atteindre. Cela induit des effets de valorisation/dévalorisation ; plus le peuple est ingénieux (dans ses créations comme dans ses adaptations), plus son invention sera diffusée. L'on a affaire à une véritable distribution de places sur le podium des bienfaiteurs de l'humanité.

Plusieurs représentations du changement culturel sont donc simultanément convoquées : évolutionnisme, fonctionnalisme, diffusionnisme ; le discours culturel du manuel peut donc faire appel à différents types de description anthropologique pour un même phénomène. Il faut cependant noter que ces modèles de description anthropologique ne prennent pas en compte les échanges entre sociétés. Ils constituent donc des paradigmes a-relationnels.

Un autre récit de diffusion, teinté d'évolutionnisme et de fonctionnalisme, porte sur un tout autre objet : la brosse à dents (L-A8-138). Même si ce texte ne met pas en jeu le Même, nous l'incluons à la présente analyse car il apporte des informations significatives à propos des choix des manuels en matière de modèles de description anthropologique.

« Il existe des brosses à dents prêtes à l'emploi dans la nature. Les Égyptiens le savaient bien. On a en effet retrouvé dans leurs tombes des petites branches de bois, dont le bout effiloché servait à se nettoyer les dents. C'était il y a 3000 ans. Aujourd'hui encore, de nombreux Africains se brossent avec le bois de certains arbustes de la savane. Leurs fibres souples comme des poils renferment même un jus sucré et rafraîchissant qui sert de dentifrice.

Historique

La première brosse à dents entièrement fabriquée est chinoise. »

En distinguant « brosses à dents prêtes à l'emploi dans la nature » et « brosse à dents entièrement fabriquée », ce texte opère une distinction en matière de description anthropologique :

- les premières donnent lieu à une sorte d'évolutionnisme stagnant (absence d'évolution des Africains depuis les Égyptiens : « il y a 3000 ans/ aujourd'hui encore ») ; les Égyptiens et les Africains sont du côté du monde ancien et de la nature (ils se contentent de prélever un objet dans la nature, sans élaboration d'outil) ;
- la deuxième opte pour un diffusionnisme dynamique et qui se déroule dans le temps, jusqu'à l'époque actuelle comme le montrent les différents marqueurs temporels (« la première brosse à dents entièrement fabriquée », « il y a 500 ans », « à cette époque », « à partir du XVII^e siècle », « pendant longtemps », « en 1938 », « aujourd'hui ») :

« Il y a 500 ans, les Européens ont ramené de Chine un outil constitué de poils de sanglier fixés sur un manche en os. À cette époque, les Européens n'aimaient guère se brosser les dents, ils

préfèrent se les curer avec la pointe d'une plume d'oie ou d'un cure-dents en argent ou en cuivre.

À partir du XVII^e siècle, les brosses à dents sont devenues peu à peu à la mode. Pendant longtemps, elles étaient en poil de cheval ou de sanglier. Jusqu'à ce qu'en 1938, aux États-Unis, le docteur West invente sa « brosse à dents miracle » en matériaux artificiels. Aujourd'hui, les brosses ont de jolies courbes qui épousent bien le creux de la main, et elles sont spécifiques à chaque âge et à chaque dentition. »

Cette diffusion se réalise par un emprunt avec substitution progressive de l'usage précédent (les Européens empruntent la brosse à dents aux Chinois, usage qui remplace progressivement celui du curage), puis par une adaptation (invention de West, par modification du matériau) qui aboutit à une généralisation maximale : l'universalisation.

En résumé, ces choix en termes de description anthropologique posent un certain nombre de problèmes :

- La description fonctionnaliste oblitère toute dimension d'échanges, et peut induire des effets de valorisation/ dévalorisation en célébrant une invention (et donc son inventeur) qui relègue les peuples sans génie aux ténèbres de l'emprunt et de la reproduction à l'identique ;
- La description évolutionniste oblitère elle aussi l'échange, et peut tout autant induire des effets de valorisation/ dévalorisation en montrant des sociétés qui évolueraient et des sociétés qui n'évolueraient pas, ou qui évolueraient plus ou moins rapidement ;
- La description diffusionniste permet de représenter de l'échange, mais selon une logique du prêt/ emprunt, ce qui peut prêter à une distribution de rôles plus ou moins avantageuse.

Enfin, l'ensemble de ces modèles implique la représentation d'un point d'origine, d'un « foyer culturel » à partir duquel est envisagé le déplacement du trait culturel ; le point d'aboutissement du mouvement risque donc d'être moins valorisé que le point d'origine...

Ceci nous conduit à former l'hypothèse que la mise en discours de l'origine s'avère problématique dans les manuels, en ce qu'elle introduit des hiérarchisations entre cultures. C'est le constat que faisait Amselle 2001, à propos du syncrétisme originaire : si l'on ne pose pas une indétermination originaire des sociétés, l'origine demeure un enjeu identitaire possiblement violent.

Emprunter n'est pas valorisant, dans les manuels, car l'emprunteur n'apparaît ni comme original, ni comme originaire. Les cas où il est valorisé sont très rares.

Nous en avons relevé deux occurrences, qui semblent nécessiter deux conditions :

- le Même emprunteur ne doit pas avoir affaire à une altérité trop grande ; le prêteur doit être catégorisé en discours comme proche du Même ;
- la RIS doit s'envisager dans la réciprocité. Les échanges entre le Même et l'Autre produisent une symétrie qui neutralise suffisamment les effets de valorisation/dévalorisation.

La première condition se trouve satisfaite dans le texte sur les *rebetika* (G-CC3-77). L'emprunt du bouzouki aux « réfugiés d'Asie mineure » « deviendra le symbole de toute la musique grecque ». C'est le seul cas d'emprunt qui soit célébré comme symbole authentique de l'identité du Même ! Mais cela n'est possible, à notre avis, que parce que les prêteurs ne sont pas catégorisés comme vraiment différents du Même. Cette célébration compense sans doute la blessure de l'exil forcé de cette population, qui, contrairement aux dires du manuel, n'a pas toujours été bien accueillie en Grèce...

La deuxième condition est remplie par un texte tout à fait intéressant, tiré des *Histoires* d'Hérodote et intitulé par les auteurs du manuel : « Cadmus le Tyrien apprit l'alphabet aux Grecs ! » (L-CRDP9-92).

Même si les valorisations du Même subsistent – le titre ci-dessus en est une manifestation évidente, le point de vue sur la transmission est plus complexe, puisqu'on s'achemine vers des réinterprétations/ adaptations réciproques, qui ouvrent la voie du syncrétisme et de la créativité.

On retrouve la transmission de l'écriture des Phéniciens aux Grecs dans ce récit, qui développe le processus historique du prêt. Les Phéniciens restent valorisés par le rôle de prêteurs :

« Les Phéniciens venus avec Cadmus introduisirent chez les Grecs, en s'établissant dans ce pays, beaucoup de connaissances ; entre autres celle des lettres, que les Grecs, autant qu'il me semble, ne possédaient pas auparavant (...) »

Toutefois l'invention de l'écriture n'est pas mentionnée, et les Phéniciens Cadméens ne se contentent pas d'apporter leur écriture. Ils adoptent la langue des Grecs, modifient leur propre apport tandis que les Grecs réinterprètent ce qu'ils empruntent :

« ce furent d'abord les lettres dont tous les Phéniciens aussi font usage ; puis, à mesure que le temps passait, en même temps qu'ils changeaient de langue, les Cadméens changèrent aussi la forme des caractères. La plupart des régions d'alentour étaient habitées à cette époque par des Grecs de race ionienne ; ils empruntèrent les lettres aux Phéniciens qui les leur avaient enseignées, et les employèrent légèrement modifiées ; et, en les employant, ils les firent connaître, comme c'était justice – puisque c'étaient les Phéniciens qui les avaient introduits en Grèce – sous le nom de Phôinikeia. »

L'acculturation des Grecs apparaît dans l'emprunt, l'adaptation et la diffusion. Dans l'échange s'élabore un trait culturel inédit. Cependant il ne repose pas sur la seule réinterprétation des bénéficiaires, puisque les prêteurs s'acculturent également, ce qui modifie leur apport. L'acculturation des arrivants apparaît d'ailleurs dans le passage de l'ethnonyme « Phéniciens » à l'ethnonyme « Cadméens », concomitant du changement de langue : leur acculturation les recatégorise. On a un passage de l'écriture « dont tous les Phéniciens aussi font usage » (le groupe arrivé en Grèce est d'abord rattaché à sa communauté d'origine) à des formes de caractères transformées. À travers cette complexité nous avons affaire à une modalité de mise en discours de la diaspora.

À travers toutes ces considérations, l'on voit que la dialectique du Même et de l'Autre oriente fortement les représentations des manuels. Leur mise en discours laisse apparaître des stratégies de valorisation du Même, à travers l'attribution de rôles dans les actions de prêt, d'emprunt, et d'invention. Qu'en est-il alors de l'Autre français, représentant de la langue cible ?

6.2 Emprunter : un rôle dévalorisant ?

Relativement absent des RIS, l'Autre de la langue cible est davantage représenté dans un rôle d'emprunteur que de prêteur, ce qui *a priori* n'est pas le rôle le plus valorisant. Des procédés peuvent venir contrer cet effet potentiel :

- L'Autre français est valorisé par une réinterprétation, qui fait figure de prélude nécessaire à une diffusion (signe du succès de l'emprunt) ;
- L'Autre français est valorisé par une mise en discours euphorique de sa diversité.

Le premier cas est représenté par le texte « BD, mangas, fumetti, comics... » (L-CRDP8-207/209). L'emprunteur français de mangas japonais n'est pas dans le rôle de l'inventeur. Il est alors valorisé par une réinterprétation, qui devient la condition du succès total de l'emprunt ; ainsi un processus anthropologique universel comme la réinterprétation peut-il devenir un moyen de valorisation/ compensation, dans un discours tel que le manuel de langue.

Nous avons une acceptation d'emprunt en deux temps. Les premiers mangas connaissent un premier succès :

« Les mangas sont arrivés en France il y a quinze ans, par la télévision. Il y a d'abord eu "Goldorak" et "Candy". Puis "Dragon Ball"... Ces mangas version télévision ont eu un succès tellement incroyable que les éditeurs français de bandes dessinées ont décidé de suivre la mode. »

Cet emprunt est néanmoins dévalorisé au nom de sa distance avec la culture du récepteur :

« Pourtant, éditer en France des bandes dessinées japonaises, c'est un vrai casse-tête. Parce qu'au Japon, une BD se lit en commençant par la dernière page, de droite à gauche et de haut en bas. Les bulles se lisent de bas en haut et sont écrites verticalement ! »

La réinterprétation est nécessaire :

« La maison d'édition Glénat s'est quand même lancée dans l'aventure. Elle a adapté les mangas destinés aux adolescents. Ce ne sont pas les meilleurs, ni les mieux dessinés. Un autre éditeur, Casterman, s'est lui aussi lancé dans le manga. Avec des histoires plus riches, des dessins plus fins. Et des thèmes inattendus. » (...)

Avant la consécration finale :

« Aujourd'hui, les mangas représentent plus d'un quart des bandes dessinées vendues en France. En Europe, et aux États-Unis, le succès est aussi impressionnant. »

La diffusion prend ici la forme d'un récit, dans lequel le connecteur adversatif « pourtant » marque un point de rupture dans le processus de diffusion, autrement dit la perturbation du récit au niveau textuel. Perturbation qui trouve sa résolution dans une macro-proposition relatant l'adaptation du genre aux pratiques de lecture françaises (résolution marquée par « quand même »), ce qui aboutit à la situation finale, qui est aussi une évaluation, introduite par « aujourd'hui » et qui énonce l'importance du succès de la BD japonaise. L'adaptation culturelle semble donc nécessaire à la diffusion, ce qui valorise l'intervention de l'Autre français.

L'euphorie diversitaire s'exprime quant à elle dans « La France multicolore » (G-CC3-82) :

« Promenons-nous dans n'importe quel centre-ville à l'heure du déjeuner. Ici l'odeur d'une moussaka nous chatouillera le nez, un peu plus loin nous aurons envie de manger un délicieux couscous ou des sushis japonais, à moins que des fajitas mexicaines ou une paella espagnole ne finissent pas l'emporter ! Au restaurant, à la maison, à la cantine, notre cuisine est celle de tous les pays du monde... comme la musique que nous écoutons. Le raï venu d'Algérie dans les années 80 où la langue française se mêle à l'arabe, le blues chanté par les esclaves noirs qui est à l'origine du jazz ou du rock diffusé sur nos radios. Et tous ces rythmes d'Afrique, d'Amérique latine ou de Jamaïque qui attirent de plus en plus de personnes sur les pistes de danse ou dans les cours. »

Lorsqu'enfin l'Autre français est en posture de prêteur (ce qui n'arrive que dans un cas), son intervention est mise sur le même plan que celle d'autres acteurs sociétaux :

« [Tahar Ben Jelloun] Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste – mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures,

orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. » (M-HF3-83)

Ici, la société réceptrice est le Môme marocain, ce qui explique cette prudence. Et c'est bien finalement le Môme, riche de sa double influence, qui est valorisé. Cette courte biographie de Tahar Ben Jelloun représente peut-être le seul cas d'acculturation non matérielle. Nous voulons dire par là que, contrairement aux autres cas, celui-ci laisserait entrevoir une acculturation de type mental, ou « formelle » pour reprendre un terme bastidien, qui touche aux modes de percevoir et de penser de l'individu, et qui peut induire chez lui des changements profonds, comme des changements de langue⁶⁸ ou de valeurs. Il est intéressant de rappeler sa quasi-absence dans les manuels, et de noter que dans cet extrait, elle est prédiquée sur le mode du contact indirect (l'influence littéraire), ce qui maintient en quelque sorte à distance l'influence de l'ancien colonisateur français sur le Môme marocain. Avec un passé commun si conflictuel, l'on comprend que ce contact – qui est pratiquement le seul cas d'interculturalité de tout le corpus marocain – se réalise de façon indirecte, et se résorbe dans l'abstraction d'un « *culturespeak* » (« la croisée de deux cultures ») et de métaphores certes élégantes mais peu évocatrices (le « passeur de cultures »...). L'on ne sait pas ici en quoi consiste la synthèse des influences littéraires de l'écrivain, son mode singulier d'appropriation des écrits des autres, le rôle que ces derniers ont joué dans l'éveil de sa sensibilité. Les cultures sont ici juxtaposées chez un sujet valorisé comme emblème de la diversité et de la (ré)conciliation des mondes.

Ces phénomènes révèlent une conception sous-jacente de l'acculturation comme menace, comme exercice d'une coercition. Le rapport ambigu à l'ancienne puissance coloniale est peut-être une raison de cette précaution, de cette recherche d'une coexistence épaissable avec un « Autre en soi », sans que l'Autre, auquel l'on porte un intérêt particulier du fait de l'histoire partagée – Tahar Ben Jelloun est qualifié d'« écrivain d'expression *française* » (M-HF3-83), n'envahisse complètement le Môme. Une coexistence qui prend la forme d'une juxtaposition plus que d'un syncrétisme créatif⁶⁹.

68 Ceci explique peut-être la représentation assez faible des changements et des contacts de langues dans les manuels.

69 D'où la rareté, également, des collaborations entre artistes de pays différents dans les manuels. Nous n'aborderons pas les quelques rares textes qui en traitent dans le cadre de cette étude. Toutefois, nous signalons qu'en ce qui concerne le corpus marocain, ces collaborations n'ont lieu qu'entre le Môme et un Autre issu d'un autre pays du Maghreb : Tunisie ou Algérie.

6.3 Remarques sur la forme du récit : les problèmes de la mise en discours de l'origine

La plupart des textes de notre corpus donne une représentation assez réduite de la temporalité de la RIS, de son déploiement dans un intervalle de temps. Pourtant, nous avons remarqué que tous les textes dont nous avons traité dans cette section, à l'exception du bref « Codes et langages » et de « La France multicolore », sont des textes narratifs. Autrement dit, lorsqu'il s'agit d'échanges intersociétaux, le Même se raconte, se met en récit ; en revanche, lorsqu'il s'agit d'échanges entre des Autres, c'est le type textuel descriptif qui est massivement choisi par les auteurs de manuels. La présence de cette trame narrative peut être plus ou moins forte, les séquences narratives étant plus ou moins longues et plus ou moins élaborées. La forme narrative, par essence processuelle et téléologique, est-elle un moyen de représenter une RIS complexe et riche ?

La séquence narrative, selon Adam (1997, p.45-75), se caractérise par un certain nombre de critères, dont nous ne rappellerons ici que quelques-uns :

- Il s'agit d'une succession d'événements, à caractère temporel : le récit est tendu vers une fin, organisé en fonction d'une situation finale. L'histoire forme un procès, qui comporte un début, un milieu et une fin.
- Il comporte des prédicats transformés : des prédicats d'*être*, d'*avoir*, ou de *faire* définissant l'acteur-sujet en l'instant t – début de la séquence – puis à l'instant $t+n$ – fin de la séquence. On y trouve la formule des situations initiale et finale du récit, qui réunit la succession d'événements en soulignant leurs relations. La mise en intrigue correspond à la sélection et à l'arrangement des événements et des actions racontés, avec un début (situation initiale), un milieu (transformation agie ou subie), et une fin (situation finale).
- La dramatisation se noue autour de deux types de « macro-propositions » (qui peuvent être des énoncés ou des suites d'énoncés plus ou moins longs), qui sont la perturbation du récit et sa résolution.

La perturbation du récit, nommée PN2 par Adam, contient des motifs dynamiques qui détruisent l'équilibre de la situation initiale (PN1), et entament l'action, introduisent des péripéties (ces péripéties forment le noyau actionnel du récit ou PN3).

La résolution (ou PN4) permet à la séquence de s'achever, et amène la situation finale (PN5).

- La situation finale se double souvent d'une évaluation finale, explicite ou implicite, qui aide à la compréhension du récit par un acte de jugement. Une moralité, en quelque sorte, qui assure l'unité du récit.
- Ajoutons que la mise en intrigue contient un aspect de causalité : le récit explique en même temps qu'il raconte, il substitue l'ordre causal à l'enchaînement chronologique. C'est la dimension argumentative du récit, une logique qui dénote des partis pris, dans une confusion entre consécution et conséquence.

Cette modélisation nous aide à comprendre la structure des récits de nos manuels.

- Les situations initiales (PN1) correspondent à une diversité de situations, qui ont cependant en commun d'être marquées d'une certaine négativité :
 - la société emprunteuse connaît un manque (les Grecs d'Hérodote ne possèdent pas l'écriture) ;
 - elle fait usage d'objets étrangers, qui peuvent être valorisés dans un premier temps (comme les mangas qui connaissent un premier succès en France), mais qui s'avèreront par la suite insuffisants ;
 - les *rebetika*, de leur côté, existent mais sont pratiqués sur des rives séparées par le Bosphore.
- Les perturbations (PN2) surviennent généralement par le constat de l'insuffisance de l'emprunt initial (forme de rejet d'emprunt), ce qui amène la nécessité d'apporter quelque chose de nouveau : les mangas ne sont pas adaptés au contexte français, la science orientale est trop appliquée, les hiéroglyphes égyptiens sont peu pratiques, et les premiers chiffres trop primitifs, sans parler des premières brosses à dents, reléguées dans une courte séquence descriptive en marge du récit (récit qui figure la marche du progrès) ; le cas des chanteurs de *rebetika* est encore un peu particulier, puisque la perturbation du récit correspond à la réunification des Grecs de Turquie et de Grèce.
- Les PN3 (réactions à la perturbation), lorsqu'elles sont présentes, correspondent :
 - soit à une courte exposition des motifs du rejet de l'emprunt ;
 - soit à une première diffusion de l'objet emprunté dans la société réceptrice, mais dans une sphère spatiale circonscrite : la brosse à dents en Europe, les *rebetika* « dans les milieux populaires des villes », les premiers apports d'écriture des Phéniciens en

Grèce, les chiffres hébreux auprès des Grecs, des Arabes pré-islamiques et des Arméniens.

- Les résolutions (PN4) sont constituées par le phénomène que nous avons qualifié de « deuxième origine », qui sont des inventions et des réinterprétations créatives, qui mettent en lumière leurs auteurs : celle de la brosse à dents par le docteur West, celle des lettres phéniciennes par les Grecs et les Cadméens, celle des mangas par les Français, celle des chiffres par les mathématiciens arabes, celle de l'alphabet par les Phéniciens de Byblos, et celle de la science mathématique par les Grecs antiques.
- Enfin, la situation finale (PN5) assortie de son évaluation signe la consécration de l'objet chez l'emprunteur et la valorisation du prêt comme du prêteur : succès du bouzouki dans la nation grecque, succès des lettres cadméennes chez les Grecs antiques et succès des mangas en France (et même ailleurs).

Le stade ultime de cette consécration est bien entendu le succès universel : celui de la brosse à dents, celui des chiffres arabes, de l'alphabet phénicien ou encore de la science grecque.

Cet aperçu un peu sommaire des structures des séquences narratives nous aura montré que le récit constitue la forme de mise en texte idéale pour signifier la marche du progrès humain. Cependant, comme dans tout récit, se pose la question de l'origine... Le choix de ce type textuel n'est pas étranger aux phénomènes de valorisation ou de dévalorisation des apports de chacun au progrès universel. Les mythes et les cosmogonies sont toujours des récits, de même que les romans nationaux ; dans les manuels scolaires, qui se font parfois « miroirs de la nation » (Verdelhan-Bourgade et al. 2007), la forme narrative est fortement « noyauté » par le discours national. La structure du récit est certes un fondement anthropologique, mais il importe de le questionner avec soin si l'on se place dans une perspective didactique. Il faudrait en particulier être attentif aux effets de sens véhiculés par la représentation, toujours virtuellement présente, de l'originel dans le récit.

La mise en mots de la RIS dans des discours institutionnels tels que les manuels obéit à des contraintes énonciatives ayant trait aux visées nationales de valorisation du Même, auxquelles peuvent faire pendant des dévalorisations des Autres. Les rôles positifs sont ceux de prêteur/ transmetteur de trait culturel, spécialement lorsque la diffusion prend des dimensions universelles, mais aussi d'inventeur/ découvreur. L'on observe alors que la description du manuel, lorsque les enjeux de valorisation de la culture locale interviennent,

s'oriente vers des paradigmes anthropologiques a-relationnels, comme l'évolutionnisme ou le fonctionnalisme, ou vers une indifférenciation dans l'universalité. La description des échanges s'en trouve largement biaisée comme le montre l'enjeu que représente l'origine des traits culturels. Il importe de prendre en considération ces phénomènes, si l'on veut comprendre la fabrication des discours sur les relations entre sociétés dans des contextes déterminés. Ceci nous montre à quel point il est nécessaire de contextualiser les discours didactiques afin d'en comprendre les modes de conception, et de rapporter les observations à des genres de discours.

Il nous reste à aborder la question de la mise en œuvre didactique des savoirs intersociétaux dans les textes déclencheurs d'activités cognitives et langagières. Comme nous l'avions annoncé au début de ce chapitre, les RIS-rd prennent presque exclusivement place dans des TE. Nous allons néanmoins tâcher de voir quelle exploitation pédagogique, même minimale, les manuels réservent à ces savoirs.

7 Une mise en œuvre didactique minimale des savoirs intersociétaux

Comme nous l'avons signalé en début d'analyse, vingt-cinq des vingt-sept textes étudiés dans ce chapitre sont des TE, qui se situent dans des emplacements visuellement privilégiés et qui font l'objet d'une exploitation sémantique. Cinq textes de manuels libanais du CRDP se situent cependant dans la section des « documents complémentaires » de l'unité didactique, à savoir une section de textes de réserve généralement peu utilisés, et non accompagnés de TD-QC.

On trouve seulement un TD-Ex (l'histoire de la brosse à dents), et un TD-AL destiné à réinvestir des compétences discursives-textuelles par une rédaction de la biographie du chanteur Cheb Khaled.

Généralement les TD-AL prenant en compte plus d'une société préfèrent se concentrer sur une démarche binaire ou comparatiste, type d'activité qui signe précisément la dérive essentialiste d'une certaine didactique interculturelle. Par exemple, suite au texte « Vivre en Chine », avec la « Chine moderne » dont les villes ressemblent à « Moscou, Paris ou New-York », le TD-AL est :

« Vous écrivez un article sur Athènes ou Thessalonique pour une revue française. Vous insistez à la fois sur les caractères moderne et traditionnel de la ville. » (G-AS3-51)

Une telle activité se rattache au binarisme comparatif dénoncé par Puren 2011, Beacco 2000 et Dervin 2011 : un point de vue qui isole les sociétés comme autant de monades, et qui met l'accent sur leurs différences. Certaines activités comparatistes peuvent tenter de mettre l'accent sur les ressemblances (visée transculturelle, parfois universalisante), mais l'isolement des sociétés reste le même.

Signalons une absence presque totale d'investissement des savoirs inter-sociétaux au niveau des TD-QC, ce qui a pour effet de considérablement marginaliser l'importance sémantique de ces informations. L'on peut ainsi imaginer que lors d'une lecture-compréhension guidée en classe, si celle-ci se centre fortement sur le parcours d'élucidation sémantique proposé par le manuel, ces aspects de la description culturelle seront pour ainsi dire obliérés. Les TD-QC se concentrent plutôt sur des informations rapportées à des entités monadiques, généralement nationales. Par exemple :

« Dans quel but les jeunes des ghettos américains faisaient-ils leurs tags ? » (G-CC3-74)

ou sur des pratiques non situées identitairement :

« Où les jeunes aiment-ils faire leurs graffiti ? » (G-CC3-74)

Les quelques TD-QC qui font cas des RIS contenues dans les textes se trouvent presque seulement dans les manuels grecs. Cependant, ce qui fait l'essentiel de la RIS, à savoir son action hétérogénéisante et dynamique, est délaissé au profit d'approches réifiantes, voire idéologiquement orientées. Nous avons dégagé deux types de visées pédagogiques, qui correspondent à des visées d'interprétation du sens du TE lu : la recherche du résultat de la RIS au détriment de son processus, ce qui peut orienter la lecture vers la recherche de différences et de points communs entre les sociétés en contact, et l'appui des visées valorisantes ou dévalorisantes du TE.

7.1 Rechercher la prédication de résultat de la relation

Ces activités ne supposent aucune prise en compte de processus intersociétal dynamique.

- Visée de simple constat du résultat :

« Les arts martiaux sont-ils les sports préférés des Japonais ? » (G-AS3-66) [Réponse : Non, c'est le base-ball]

« Les Mexicains adorent les courses de taureaux. » (vrai/faux) (G-AS3-123) [Réponse : Vrai]

Recopier la phrase du texte qui veut dire la même chose : « d'où l'expression "Bollywood", faite de deux mots : Bombay et Hollywood. » (G-AS3-30)

- Visée différentialiste et comparatiste : l'apprenant doit identifier les différences entre groupes humains

« Comment vivent les indiens wayanas traditionnels et comment vivent les jeunes wayanas ? » (L-CRDP7-254)

- Visée transculturelle et comparatiste : l'apprenant doit identifier les ressemblances entre groupes humains

« Explique ce qu'il y a de commun entre le graffiti, le rap et la danse hip-hop (environ 100 mots) » (G-CC3-75)

- Visée diversitaire :

« Explique le titre [La France multicolore] », « Relève tous les mots qui montrent que la France est un pays "multicolore". » (G-CC3-82)

« Plusieurs écritures sont utilisées aujourd'hui à travers le monde pour communiquer. Citez-en quelques-unes. » (L-CRDP9-129)

La RIS est réduite à des états, et à des constats d'hétérogénéité, de diversité figée.

7.2 Appuyer les effets idéologiques de valorisation/dévalorisation

« Quels sont les avantages de la diète méditerranéenne ? Qu'est-ce qu'une alimentation "américanisée" ? » (G-CC3-42)

« Quels styles de musique aime Thémis ? Pourquoi trouve-t-il que c'est dommage d'écouter de la musique étrangère ? » (G-CC2-24)

Vrai/ Faux « Les Grecs de l'Antiquité ont inventé les sciences » (Faux), « Les sciences sont nées en Orient » (Vrai), « Les savants orientaux s'intéressaient beaucoup à l'explication théorique des phénomènes scientifiques. » (Faux). « De nombreux mots scientifiques sont d'origine grecque. » (G-CC3-58)

« Relève dans le texte tout ce qui montre que la chaîne accorde une grande importance à la qualité. », « Explique ce qui fait l'originalité de cette chaîne par rapport aux autres chaînes grecques. », « Le journaliste apprécie-t-il la chaîne ? Quelle phrase le montre ? » (G-CC3-68)

Tous ces TD, présents dans les manuels grecs, visent à valoriser le Même (et sa résistance culturelle) aux dépens des Autres avec lesquels il se trouve en relation. C'est donc la relation avec l'Autre qui semble refusée, dénigrée dans ces manuels.

La mise en œuvre des activités cognitives et langagières de l'apprenant est malheureusement très pauvre. Mais nous verrons que ce n'est pas le cas pour les autres RIS que nous allons étudier : les relations conflictuelles et les migrations. Tout ceci nous conduit à penser que le savoir intersociétal dans sa dimension interculturelle n'est pas pris en compte par les auteurs de manuels.

8 Conclusion

Les représentations de la frontière comme zone de transformation empruntent différents procédés dans le discours des manuels. Dire la transformation d'un acteur sociétal au contact d'un autre implique de faire évoluer les catégorisations et les caractérisations. Certains acteurs peuvent être décatégorisés, car l'influence étrangère ne permet plus de les rattacher au prédicat contenu dans leur dénomination. D'autres peuvent être caractérisés de façons multiples, d'autres enfin peuvent être saisis dans un processus d'échanges de caractéristiques ou de biens matérialisé par un procès.

Les manuels de notre corpus optent pour un modèle de description classique en matière d'interculturalité, à savoir un modèle inspiré par les théories diffusionnistes. Les interculturalités sont à dominante unilatérale, non réciproque, ce qui renvoie à la conception restrictive de l'acculturation comme mouvement à sens unique, conception restrictive que le néologisme « interculturalité » entend précisément contrer.

La modalité essentielle de cette acculturation est l'emprunt, d'un trait culturel, ce qui oriente la description culturelle du manuel vers un paradigme anthropologique à tendance positiviste plutôt que formaliste. Toutefois l'emprunt semble fondé sur une simple sélectivité, avec peu de cas de réinterprétation ou de syncrétisme ; celui-ci concerne la création artistique, en particulier musicale. Au contraire, les pratiques liées au corps donnent lieu à des influences unilatérales, et pas toujours vues d'un bon œil, ce qui manifeste peut-être un souci de conservation d'une intégrité corporelle fantasmatisée ; peut-être une métaphore du « corps » de la nation et de son territoire ? Il semble qu'il existe des tendances dans la rencontre entre un mode de description et un domaine culturel. On trouve aussi une tendance à représenter les échanges du passé du côté du pays de l'apprenant, tandis que ceux du présent sont éloignés, en particulier ceux qui traitent de l'occidentalisation. Les échanges du passé sont d'ailleurs souvent mis en récit, ce qui manifeste la sensibilité de la question de l'origine du Même.

Les relations se déroulent massivement entre sociétés nationales, ou entre l'entité *Occident* et une société particulière, et non entre groupes intra-nationaux. Les individus sont tenus à l'écart de ces processus⁷⁰. S'il y a rapport inégalitaire entre les acteurs sociétaux, celui-ci est le plus souvent implicite, à l'exception de quelques rares cas d'occidentalisation. Ceci fait que les contacts semblent libres et non hostiles ; l'acculturation se fait plutôt dans l'amitié, et toute dimension conflictuelle est occultée ou très euphémisée. On peut remarquer ainsi que la période d'opposition de la culture dominée à la culture conquérante, observée par les anthropologues, n'apparaît pas, et que la description passe directement au stade de l'emprunt.

Certaines acculturations sont déplorées toutefois comme aliénation du groupe dominé, même s'il n'est fait pas état de conséquences néfastes comme l'anomie, le repliement, la révolte... (Brami 2000, p.61-62). Ce qui laisse penser qu'il peut très bien s'agir d'une déception d'un énonciateur occidental face à l'occidentalisation de l'autre, là où il attendait de l'« authenticité » et de l'exotisme. Les rejets d'emprunt et la résistance culturelle sont rares, et les rares cas sont observables dans des RIS auxquelles participe le Même. Si l'acculturation des autres est regrettée, sa propre acculturation fait l'objet d'une résistance (conservation de l'intégrité imaginaire du Même).

Enfin, les différents processus acculturatifs représentés sont tributaires des contraintes qui pèsent sur l'énonciation du manuel de langue, ce qui se matérialise par une distribution des places du Même et des Autres dans la relation.

Dans l'ensemble, le contact interculturel est peu représenté dans les manuels, et lorsqu'il l'est, c'est généralement de façon incidente et minimale. Ainsi, un certain nombre d'informations manquent pour se faire une idée du contact intersociétal, comme le caractère continu ou ponctuel du contact et sa durée, et si l'acculturation s'est déroulée suite à un contact direct (rencontres résultant de mobilités humaines) ou indirect (médié). Les modalités de ce contact interculturel n'apparaissent donc généralement pas, ce qui donne une image plutôt immatérielle de la nature de l'échange.

Est-ce une façon d'éviter d'aborder la dimension potentiellement conflictuelle de tout échange ? Celle des rapports de forces qui s'installent entre société dominante et société dominée qui se voit imposer un modèle ? Privilégier le contact indirect ou le silence sur le

70 À l'exception de Tahar Ben Jelloun, dont la représentation ne donne pas lieu à une mise en discours fondamentalement différente de celle de certains groupes.

contact intersociétal procéderait alors d'une conception implicite de la RIS comme menaçante. De même, privilégier l'acculturation matérielle par rapport à l'acculturation mentale, qui peut générer de profonds changements chez les individus, permet de contrer cette menace imaginaire.

Les rapports de forces entre sociétés et les effets de hiérarchisation induits par la distribution inégalitaire du pouvoir semblent donc constituer une véritable difficulté des manuels en termes de description culturelle. C'est sans doute ce qui explique aussi la faible présence de cas de réinterprétations et de syncrétismes, qui supposent un rôle actif du « dominé » et une nécessaire réciprocité, même face à un « dominant » puissant.

Les remarques de Prudhomme à propos de l'Occident nous éclairent : cas d'école de la relation inégale, l'occidentalisation est pour cet historien une notion qui permet à celui qui l'emploie de se définir, dans des relations de proximité et d'éloignement :

« Il en résulte un jeu subtil dans lequel la langue tente de faire la part des choses entre ce que l'irruption brutale de l'Occidental apporte de positif et de négatif. Les mots s'efforcent de distinguer ce qui peut être assimilé, et appartient à l'universel, et ce qui n'est pas acceptable, et relève d'une domination illégitime. » (Prudhomme 2010, p.358)

La catégorie d'Occident peut alors être repensée, dans « ce difficile processus de tri sélectif ». Prudhomme signale que les manipulations de la notion révèlent des rapports autres que de l'ordre de la domination :

« Elle renvoie à un ensemble de savoirs et de techniques, de modèles et de valeurs avec lesquels il faut négocier. L'appropriation par d'autres sociétés du champ lexical lié à "Occident" n'est donc pas seulement l'effet d'une domination subie qui obligerait à interpréter le monde à travers une grille de lecture imposée. La référence à l'Occident est aussi un moyen de changer d'échelle, de dépasser une lecture ethnique (l'étranger défini par son hérité et sa naissance), territoriale (l'étranger venu du dehors) ou religieuse (l'étranger défini par le refus de sa propre foi). Elle permet à des populations de s'approprier une part d'Occident et de s'ouvrir au monde sans avoir le sentiment de trahir leurs origines. Elle devient alors une occasion de s'interroger sur ce qui est universel et ne relève plus seulement de l'Occident tel qu'il a été délimité historiquement et géographiquement. » (*ibid.*)

Ainsi tout rapport perçu comme un rapport de domination pourrait, dans une mesure qui n'exclurait pas l'asymétrie ni sa violence potentielle, être revisité dans le sens d'une négociation, d'une participation conjointe à l'élaboration de formes inédites.

« Quand l'Occident prétend ne plus savoir ce qu'il est, les autres viennent lui rappeler ce qu'il représente pour eux. Les négociations complexes et subtiles qui ont conduit les populations du monde entier à se redéfinir par rapport à l'Occident constituent un champ d'investigation illimité. Dans la manière de s'habiller comme dans celle de manger, dans la construction des maisons et des villes comme dans l'organisation de l'espace domestique, dans les comportements les plus intimes ou les rituels publics les plus spectaculaires (matches, manifestations politiques), l'Occident impose sa présence mais n'est jamais reproduit à l'identique (...). La réalité de l'Occident est également dans l'Occident des autres, aussi surprenant et caricatural que ce dernier puisse parfois paraître aux Occidentaux. » (*ibid.*, p.358-359)

Pour cela il est nécessaire d'envisager sérieusement des modalités de mise en discours et de didactisation des processus de réinterprétation et de syncrétisme, à l'échelle des individus comme des groupes. Les interprétations singulières de l'occidentalité (ou d'autres formes d'influences) dans différents contextes pourrait constituer une piste intéressante, qui concilierait singularité et diversité, e qui aborderait des logiques transnationales sans céder à l'indifférenciation.

« S'il y a une pertinence à parler encore de l'Occident, c'est surtout pour s'opposer à des tentatives d'effacer à peu près toutes les différences entre les civilisations et de les remplacer par une vision uniforme. » (Pomian 2004, cité par Prudhomme 2010, p.352-353).

Plus généralement, ces réflexions sur l'occidentalisation du monde nous semblent ouvrir des horizons à la description culturelle scolaire. En considérant que l'emprunt à une société, même fortement dominante, se fait toujours de façon singulière et créative, il est peut-être possible de ne pas dévaloriser l'emprunteur. La hantise de la dépossession de soi, dans une RIS qui touche le Même, pourrait peut-être être contournée ou atténuée en considérant que l'influence culturelle n'est pas synonyme d'assimilation, et qu'en retour, les sociétés influencées contribuent à redéfinir, à travers leurs emprunts et leurs réinterprétations, l'entité qu'elles pensent dominante. Passer d'une acculturation restreinte et unilatérale à une véritable interculturation pourrait alors se réaliser à travers les descriptions des appropriations singulières. Dans ces conditions, l'emprunt pourrait devenir le vecteur de l'hétérogénéisation et de l'invention tout à la fois.

9 Contrepoint : le silence sur les conditions de l'interculturation

Il nous reste un point à aborder, toutefois : les conditions dans lesquelles les interculturations s'effectuent. Il se trouve que l'information à ce sujet est extrêmement pauvre dans les manuels, qui préfèrent représenter des transformations sans mise en contexte. Or, selon Baudet, les événements sont mis en discours au sein d'un « système transformationnel » :

« Lorsqu'on envisage la représentation cognitive de séquences d'événements, le problème des relations entre les événements se pose. Nous avons pu montrer l'importance des relations causales dans cette représentation cognitive : un système transformationnel est principalement un système causal représentant la séquence d'événements par un chemin de relations causales (...). La construction de la représentation d'une séquence causale d'événements nécessite (...) d'extraire de l'information sémantique sur les causes et les conséquences des événements de la séquence. » (Baudet 1990, p.54)

Aurait-on affaire à des systèmes transformationnels lacunaires ?

Rappelons que, pour les anthropologues, les deux conditions principales de la modification réciproque de sociétés sont les mobilités de populations (migrations, au sens large du terme) qui permettent la rencontre, et les conflits, qui permettent eux aussi la rencontre, mais sur un mode systématiquement violent et mettant en exergue les rapports de domination.

La question des rapports de force entre nations est, selon Zarate 1993, au cœur des descriptions culturelles des manuels. Elle est particulièrement sensible dans des thèmes comme les conflits et les migrations. Ceci explique peut-être la forte disjonction que nous constatons entre les interculturations représentées et les modalités d'interculturalisation reconnues par les anthropologues. En effet, si l'on regarde les éléments que fournissent les textes à propos des conditions de l'interculturalisation, l'on s'aperçoit que celle-ci se fait plutôt amicalement, et sans déplacements humains. Alors qu'en est-il des relations conflictuelles et migratoires dans les manuels ? N'aboutissent-elles pas à de l'interculturalisation ?

Un exemple frappant de disjonction entre interculturalisation et violence coloniale se trouve dans le texte intitulé « Mexique », où le manuel G-AS3-123 occulte toute violence de la part des Espagnols du XIV^e siècle, et se concentre sur les échanges culturels, faits d'emprunts acceptés et réciproques :

« A Mexico, la place des Trois Cultures raconte à elle seule toute l'histoire du pays : on y trouve en effet des ruines aztèques, une église de style espagnol et un bâtiment moderne, celui du ministère des Affaires étrangères. (...) De leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions. Ainsi, comme en Espagne, la corrida est ici reine et les arènes Plaza de Mexico sont les plus grandes du monde !

La cuisine mexicaine est très forte et très épicée. Pour cuisiner, on utilise beaucoup maïs, haricots, tomates et piments, des produits que les Espagnols vont rapporter en Europe ! » (G-AS3-123)

C'est le résultat de l'interculturalisation qui est montré, non le processus. L'impression qui s'en dégage est celle d'un irénisme, voire d'un angélisme pédagogique.

En ce qui concerne les mobilités humaines, il en est peu qui apparaissent dans les textes que nous avons étudiés pour ce premier chapitre. Le contact est le plus souvent indirect, sauf dans quelques cas comme « Cadmus le Tyrien apprit l'alphabet aux Grecs ! », et « Les rebetika », des textes mettant en valeur le Môme comme prêteur ou comme créateur syncrétique de formes culturelles à caractère savant ou artistique. Le rapport entre migrant et acculturation ne semble pouvoir s'établir que lorsque le migrant est valorisable... or, pour des manuels, qu'y a-t-il de plus valorisable que le Môme ?

L'on trouve cependant dans « La France multicolore » une représentation de la diversité culturelle française, mise en relation avec l'immigration, même si la désignation du migrant (« immigré ») au début du texte laisse ensuite la place à celle de traits culturels (« le raï venu d'Algérie », « tous ces rythmes d'Afrique, d'Amérique latine ou de Jamaïque »). Par ces procédés le déplacement humain n'est pas plus mis en avant que l'emprunt culturel, accepté et célébré :

« La France est un pays où vivent des personnes d'origines différentes. Un Français sur quatre a un grand-parent immigré. La danse, le sport, la musique, la cuisine, la littérature témoignent de ce mélange... Promenons-nous dans n'importe quel centre-ville à l'heure du déjeuner. Ici l'odeur d'une moussaka nous chatouillera le nez, un peu plus loin nous aurons envie de manger un délicieux couscous ou des sushis japonais, à moins que des fajitas mexicaines ou une paella espagnole ne finissent pas l'emporter ! Au restaurant, à la maison, à la cantine, notre cuisine est celle de tous les pays du monde... comme la musique que nous écoutons. Le raï venu d'Algérie dans les années 80 où la langue française se mêle à l'arabe, le blues chanté par les esclaves noirs qui est à l'origine du jazz ou du rock diffusé sur nos radios. Et tous ces rythmes d'Afrique, d'Amérique latine ou de Jamaïque qui attirent de plus en plus de personnes sur les pistes de danse ou dans les cours. » (G-CC3-82)

Ici la « diversité culturelle » s'entend plutôt comme pluralité d'identités, juxtaposées dans un même espace. C'est l'imaginaire euphorique du *patchwork* ou de la mosaïque qui semble ici célébré, sans que les relations sociales, où peut intervenir de l'ethnicité, ne soient évoquées. Les apports de chacun à cette « diversité de façade » (Dervin 2011) se sont pas envisagés dans la dynamique (peut-être conflictuelle) d'adaptations réciproques.

Pour reprendre des termes bastidiens, l'acculturation représentée l'est souvent de façon indirecte ; est-ce une façon d'oblitérer des contacts réels qui ont pu avoir lieu entre populations, autrement dit des migrations, ou des conflits ayant eu des enjeux territoriaux, comme les colonisations ? La représentation des inégalités et des rapports de force semble être une pierre d'achoppement de la description culturelle scolaire.

Le but des deux chapitres suivants est d'essayer de comprendre pourquoi le phénomène d'interculturalité est si fortement disjoint de ses deux conditions essentielles.

Relations conflictuelles : le discours scolaire entre violence et unité nationale

Pour Demorgon, « il n'y a d'univers possible que fondé sur l'antagonisme », et « depuis l'individu jusqu'à la société, la logique adaptative antagoniste des modalités de conduite est nécessairement à l'œuvre dans l'engendrement et l'évolution des cultures. » (Demorgon 2010, p.302). Cependant la définition du conflit pose un problème d'échelle : selon que l'on se place au niveau macrosociétal (conflits entre sociétés) ou au niveau microsociétal (conflits entre personnes), les conceptions et les intérêts ne sont pas les mêmes.

D'un point de vue sociologique, « les conflits sont les manifestations d'antagonismes entre des individus et/ou des groupes pour la recherche, la possession et la gestion de biens, rares à l'échelle d'un groupe ou d'une société, matériels ou idéels, tels que les richesses, le pouvoir ou le prestige. La finalité des conflits demeure la modification des rapports de force qui président à la production et à la distribution de ces biens rares. » (Étienne et al. 2004, p.101). D'un point de vue interpersonnel, le conflit interculturel est le plus souvent étudié comme « malentendu interculturel », celui-ci résultant de schèmes d'interprétation différents chez les locuteurs, qui manipulent des significations sur lesquelles il n'y a pas consensus. Le préjugé et le stéréotype peuvent jouer un rôle dans ces conflits. Si le souci de la didactique interculturelle est de prendre en compte la conflictualité des rapports humains, c'est surtout au niveau interindividuel, afin de comprendre les ressorts du malentendu interculturel et d'améliorer la communication.

« Intégrer les aspects "négatifs" du processus d'interculturalité nous semble fondamental pour ne pas en négliger l'un des pôles de la dynamique, le pôle de divergence, dont la tension complexe avec le pôle "positif" de convergence, résultant du fait même de l'altérité, constitue l'énergie de l'interculturalité. Sur le plan d'une éducation à l'interculturalité (au sens de développement de compétences à prendre en compte le facteur interculturel dans les relations sociales), ces aspects "négatifs" doivent être intégrés selon le principe de l'efficacité pédagogique des tâtonnements, "erreurs" et autres obstacles à dépasser dans des situations-problèmes. » (Blanchet et Coste 2010, p.15)

Au contraire de cette dernière approche, les manuels que nous étudions offrent une appréhension des conflits très éloignée de la sphère microsociétale. Les conflits représentés,

nombreux, sont en effet les guerres de l'histoire, celles qui ont opposé des nations ou des empires, et non ceux qui éclatent entre les personnes. Les descriptions des manuels trouveraient donc davantage d'affinités avec les analyses macrosociétales qu'avec les théories sur le malentendu dans l'interaction exolingue. La RIS qui est le conflit guerrier se réalise dans un antagonisme fort, et à la violence physique s'ajoutent généralement des violences symboliques qui asseyent l'hégémonie du plus fort. Cet antagonisme crée ou manifeste une frontière – et l'on y retrouve l'étymon « front » –, frontière qui se reconduit en discours par différents procédés.

Une discipline spécifique, la polémologie, étudie les différentes formes de conflit, celui-ci pouvant être vu comme un important facteur de changement social. Cette modalité de relation a toujours existé, a donné lieu à des mélanges de populations et à des partages d'influences que reflètent bien de nombreux lieux, notamment urbains, mais aussi de nombreux usages culturels. Pour l'école anthropologique de Bastide, une phase conflictuelle (dite « conquérante ») précède généralement toute acculturation et tout emprunt culturel ; or dans les manuels, nous avons vu que cette phase n'était pas représentée. Est-ce parce que les RIS conflictuelles impliquent la production discursive de frontières-seuils, lignes de front marquant l'opposition ? D'une manière générale, interculturation et conflictualité ne se rejoignent pas en discours ; il semblerait que les concepteurs de manuels se refusent à donner une image conflictuelle des relations interculturelles, autant qu'à donner une image « interculturante » des conflits. Fantasmatiquement, l'imaginaire de la guerre convoque celui de la préservation du territoire, et au-delà, celui de la protection du corps (social) et de son intégrité, face à un Autre qui menace cette intégrité ou cette sécurité. Ces RIS n'impliquent-elles cependant aucune transformation des belligérants ?

Nous nous proposons dans ce chapitre d'essayer de répondre à cette question, en explorant la mise en mots du conflictuel dans les manuels de LE/S, en ayant à l'esprit que bien des éléments du contexte peuvent infléchir les représentations. Debono fait cette juste remarque à propos des préconisations didactiques de prise en compte du conflit en classe de langue :

« Partant d'une critique de la neutralité relativiste de certaines approches interculturelles en DLC, cette proposition d'une réintroduction de la dynamique conflictuelle en FLE semble prise dans le piège de l'opposition relativisme/universalisme. Contre le relativisme, la critique donne donc dans l'exact contraire : une décontextualisation universaliste de la démarche pédagogique. » (Debono 2010, p.498).

Il s'agit donc d'être attentif, comme dans toute démarche didactique, à ce que le contexte éducatif et plus largement social permet ou non de dire.

La violence et l'agonistique sont des sujets sensibles en éducation ; il conviendra d'observer avec la plus grande attention les stratégies discursives représentatives d'une énonciation légitime sur pareil sujet. L'évitement du conflit des les échanges interculturels nous indique déjà que l'école vise à transmettre une vision apaisée des rapports intersociétaux. Il se peut donc que la violence dans le discours scolaire fasse l'objet d'euphémisations. En tant que discours didactique, émanant d'une instance éducative et adressée à des apprenants jeunes, le manuel manifeste nécessairement des stratégies discursives concernant les rapports de force. Ces contraintes se trouvent très étroitement intriquées avec celles qui définissent, dans les cadres nationaux spécifiques de nos trois pays, l'énonciation légitime à propos des conflits de l'histoire. Nous serons donc amenée à étudier un grand nombre de procédés de masquage et d'euphémisation de la violence agonistique ; nous définirons par masquage ce qui relève de la désignation absente (absence d'un acteur-belligérant par exemple), et par euphémisation ce qui relève de la neutralisation sémantique, à savoir l'évitement de sèmes ayant trait au conflit et à l'affrontement violent.

Il existe à notre connaissance peu d'études linguistiques portant sur les conflits dans les textes institutionnels. L'on sait toutefois que la tendance à l'euphémisation qui entoure le *soi* s'observe ailleurs que dans nos manuels, notamment si le conflit est récent. Garibay, à propos de la guerre civile dans les textes d'accord de paix et de commémoration au Salvador, souligne que

« ces textes sont le résultat de longues et délicates négociations, et les termes employés ont été choisis pour leur caractère le plus neutre et le moins polémique possible. Or, ce choix peut être analysé comme une stratégie discursive d'euphémisation non seulement de l'affrontement armé mais surtout de la violence dans son ensemble : la réalité concrète du conflit est occultée afin de ne pas donner prise à une contestation du texte par l'une des parties. » (Garibay 2006, p.66).

Par conséquent l'auteur y note la « volonté d'éviter toute référence au vocabulaire martial » (*ibid.*, p.67). « La volonté de neutralisation à l'œuvre dans les textes des accords de paix est particulièrement manifeste : les textes font l'usage le plus limité possible de termes renvoyant à la confrontation militaire et ne vont jamais chercher à caractériser le conflit, à évoquer ses causes ou à rappeler ses conséquences. ». Ces considérations feront écho à certaines de nos analyses.

Après avoir observé la répartition des RIS-rd conflictuelles dans notre corpus, nous étudierons les emplois des désignants de conflits (polémonymes) et de belligérants. L'analyse actantielle nous donnera ensuite l'occasion d'observer la distribution du Même, de l'Autre français et des Autres dans les différents types de procès. Nous nous attarderons finalement

sur les procédés d'explicitation et d'euphémisation de la violence, avant d'examiner les activités didactiques que les manuels prévoient concernant l'objet de discours *conflit*.

1 Présence des relations conflictuelles dans les trois corpus : une répartition inégale

C'est le corpus marocain, si pauvre en relations interculturelles, qui présente le propos sur le conflictuel le plus riche. Les manuels grecs et libanais, malgré des occurrences intéressantes, livrent une représentation moins importante et plus euphémisée de la violence intersociétale.

1.1 Manuels marocains : une représentation du conflit importante et diversifiée

Les manuels marocains offrent vingt TE présentant une ou plusieurs relations conflictuelles. Sept d'entre eux évoquent un conflit dont le Même marocain est partie prenante. Neuf mettent en jeu l'Autre français. Cependant la confrontation du Même et de cet Autre, représentant à la fois de la langue cible et de l'ancienne puissance coloniale, ne survient explicitement que dans un texte. Cette confrontation est le plus souvent implicite dans la mention de l'indépendance nationale du pays, en 1956.

Les conflits évoqués sont divers, et appartiennent à diverses époques de l'histoire. Ceux impliquant le Même marocain peuvent être anciens, comme les guerres entre dynasties arabo-musulmanes péninsulaires et sociétés nord-africaines (du VIII^e siècle au XIII^e siècle), la conquête de l'Andalousie et les conflits avec l'Espagne au XV^e siècle, mais ils peuvent aussi être plus récents, avec notamment l'indépendance et la Marche verte de 1975 : une mobilisation à la fois civile et militaire à la demande du roi Hassan II, en vue d'annexer les territoires du Sahara occidental. Ce conflit n'est d'ailleurs pas résolu à l'heure actuelle. Trois textes relatent l'histoire de villes marocaines, depuis leur fondation jusqu'à nos jours, et font la part belle aux conflits.

Les autres conflits évoqués dans les TE sont également d'époques diverses : conquête de l'Amérique par l'Espagne, guerres napoléoniennes (où s'illustre Henri Dunant, le fondateur de la Croix-Rouge), deuxième guerre mondiale (sept textes), guerre de Bosnie-Herzégovine. Deux TE saisissent le conflit dans une acception générale, sans référer à une guerre en particulier.

Quelques TD-Ex (six) mentionnent des conflits, parmi lesquels c'est la Marche verte de 1975 qui est la plus représentée (quatre textes). Et c'est encore la Marche verte qui est à l'honneur dans les TD-AL, où elle donne lieu à dix activités de production langagière, l'exercice étant le plus souvent centré sur ce seul événement, mais pouvant parfois en intégrer d'autres, comme la deuxième guerre mondiale, ou des épisodes de la conquête de l'Andalousie (avec la bataille de Oued El Makhazine, dite « bataille des trois rois »). D'autres TD-AL représentent la guerre du Rif (épisode de la lutte pour l'indépendance), ou l'indépendance elle-même. Globalement l'investissement de la conflictualité dans les TD-AL est fort dans le corpus marocain.

Les documents authentiques sont majoritaires. Les sources marocaines relevées sont :

- un journal marocain pour l'histoire de la ville d'Oujda, ainsi libellé : « Le Quotidien, Bulletin du 7^e festival national du film, Oujda, 7-15 juin 2003 » ;
- le magazine mensuel marocain pour la jeunesse *Junior Mag* n°16 de Novembre 2003 ;
- les *Mémoires d'un roi*, de Hassan II (récit de l'indépendance du Maroc) ;

Les sources non marocaines peuvent être des encyclopédies en français :

- l'encyclopédie *Microsoft Encarta* 2003 pour celle de la ville de Tanger et celle de Rabat ;
- l'encyclopédie *Hachette Multimédia* 2001 pour la vie de Moulay Idriss I^{er}, fondateur de la première dynastie musulmane du Maghreb ;
- *La nouvelle encyclopédie du livre d'or* n°8 pour la conquête de l'Amérique par les Espagnols ;
- *L'Encyclopédie des connaissances actuelles* pour la vie de Henri Dunant.

Le reste est composé d'extraits d'œuvres littéraires, d'auteurs français le plus souvent :

- Charles de Gaulle, dans deux TE relatant la libération de Paris en 1945 (*Mémoires*) ;
- Simone de Beauvoir, qui raconte les souvenirs de son enfance marquée par la guerre dans *Mémoires d'une jeune fille rangée* ;
- René-Guy Cadou, « Lettre à des amis perdus » ;
- Hélié de Saint-Marc avec un récit de sa sortie d'un camp de concentration en 1945 (*Les champs de braise*) ;
- Deux lettres de Poilus de la première guerre mondiale ;
- Deux extraits du *Journal* de Zlata Filipovic, adolescente ayant traversé la guerre de Bosnie-Herzégovine.

Enfin, l'on trouve la brochure d'une ONG humanitaire promouvant des cartes postales dessinées par des enfants réfugiés.

1.2 Manuels libanais : un propos centré sur l'histoire du Môme

Huit textes seulement sont des TE dans le corpus libanais, et ils sont majoritairement consacrés à des épisodes de l'histoire du Môme : notamment l'histoire de la ville de Byblos, aux prises avec différentes invasions au cours de sa longue histoire, ce qui nous conduira à rapprocher ce texte d'autres TE de manuels libanais, qui présentent des fonctionnements discursifs similaires (histoire des villes de Beyrouth, de Sidon, de Tyr ou d'Anjar). Un TE relate les exploits d'Hannibal, général carthaginois que le manuel catégorise comme descendant des Phéniciens. Cinq textes parlent de la guerre du Liban ; ce sont des documents présentés comme authentiques, mais issus, comme la quasi-totalité des textes libanais évoquant le conflictuel, d'une énonciation libanaise. Un TE enfin est consacré à l'esclavage des Noirs et des Indiens sur le continent américain. La majorité des TE se trouve dans les manuels pour l'enseignement public, qui assument ainsi presque tout le propos conflictuel.

Les documents présentés comme authentiques sont :

le TE sur Byblos, issu d'une brochure touristique libanaise. Il en va de même pour les TE consacrés aux autres villes ;

le TE sur l'esclavage en Amérique, émanant d'un *Guide des droits de l'homme* édité par la maison Edicef, et assorti de quelques articles de la Déclaration universelle des droits de l'homme ;

les TE sur la guerre du Liban, dont les sources sont le Conseil national du tourisme libanais, une chanson de la chanteuse Dalida, une revue humanitaire libanaise œuvrant pour la scolarisation des enfants après la guerre civile, un roman de l'écrivain libanais Mansour Labaky, et une simple signature : « Fadi, 14 ans ».

Les TD-AL sont pratiquement absents de notre relevé ; la production langagière de l'apprenant ne s'envisage pas dans la mise en discours de la guerre. En revanche, le discours du manuel de l'enseignement privé s'émaille de ce que nous nommerons de « fines allusions » (une dizaine en tout), autrement dit de courts et discrets TD-Ex qui évoquent de la violence, mais sans la rattacher à un quelconque contexte.

1.3 Manuels grecs : des conflits envisagés dans le proche et dans le lointain

Aucun texte n'a été relevé dans les manuels pour l'enseignement public. Les manuels d'édition privée présentent sept TE, et seulement deux TD. Les TE sont consacrés à des conflits très divers : trois impliquent le Même grec, avec pour thèmes la guerre de Troie, le retour en Grèce des réfugiés d'Asie mineure dans les années 1920 (dans le TE sur le genre musical des *rebetika* que nous avons déjà étudié), et l'indépendance du pays. Les autres sont consacrés à la conquête du Mexique par les Espagnols, à celle de la Louisiane par les Français, aux pays du Commonwealth autrefois colonisés par les Britanniques, et au génocide rwandais des années 1990.

Quatre TE sont authentiques, dont trois tirés de sources médiatiques françaises :
« Les rebetika » est tiré du magazine français Paris Match ;
« Les 18^e jeux du Commonwealth » est signé Kévin Lebrun, du Magazine *Sport et Santé* ;
le texte sur la Louisiane est signé Éric Sainfoin, *L'Amérique en alphabet* ;
enfin celui sur le génocide rwandais est une chanson de l'artiste rwandais Corneille.

Comme on le voit, la distribution des TE évocateurs de conflits est inégale entre les trois corpus. Les conflits de l'histoire du Même sont toujours abordés, mais de façon plus ou moins importante. Les TE sont le lieu privilégié de leur mise en discours ; cependant, le corpus marocain offre une riche mise en œuvre pédagogique.

2 Nommer le conflit : masquer les belligérants, occulter la violence ?

Une des spécificités des conflits, par rapport à d'autres types de RIS, c'est qu'ils portent, la plupart du temps, des noms : les polémonymes sont des noms de bataille, et nous élargirons cette appellation, pour les besoins de notre analyse, à toutes les désignations d'épisodes conflictuels de l'histoire. Nous en livrerons une analyse à l'échelle de notre corpus, qui sera nécessairement un peu rapide, l'analyse linguistique de tels désignants appelant certainement des approfondissements. Nous nous contenterons d'en mettre en évidence les aspects qui nous paraissent les plus remarquables.

Notamment ce fait assez évident : si le conflit porte un nom propre, il réfère par lui-même, et n'a pas besoin d'autres éléments. Une telle désignation permet donc de faire

l'économie d'informations importantes, comme l'identité des belligérants (acteurs de la RIS). La nature agonistique de la relation elle-même peut, selon la forme du polémonyme, être explicitée ou non. Par exemple, « Marche verte » implique davantage la violence que « Première guerre mondiale ». Nous faisons donc l'hypothèse que le polémonyme peut selon les cas jouer un rôle de masquage d'un ou de plusieurs éléments de la RIS.

Les éléments linguistiques que nous avons relevés dans les manuels relèvent parfois du chrononyme (désignation d'une période de l'histoire) ou du nom d'événement (parfois appelé « praxonyme » ou « éventonyme »). Ainsi, même si certaines dénominations ressortissent du chrononyme ou de l'éventonyme, elle peuvent référer à du conflictuel, au nom de ce que Bacot, Douzou et Honoré nomment « la politisation du temps » :

« La dimension politique de la chrononymie est incontournable dès lors qu'on définit le politique comme mise en scène de la conflictualité sociale : d'une part, le découpage du temps favorise certaines représentations des clivages et des camps ; d'autre part, la dénomination de la période qu'elle contribue à découper suggère une certaine interprétation des contradictions et des luttes qui l'ont habitée et de leurs conséquences dans différents compartiments de la réalité sociale. » (Bacot, Douzou et Honoré 2008, p.6)

Tout comme les désignants identitaires, ces noms sont des enjeux de la conflictualité sociale :

« S'ils sont pris, parfois, pour des évidences empiriques (on pense par exemple aux scissions repérées dans le temps par les manuels scolaires, ou au pouvoir qu'ont certaines formulations polémiques de s'imposer comme dénominations privilégiées), il s'agit toujours d'un système de repérage objectivant, produit du travail de réflexion, constant et nécessairement conflictuel, que conduisent les hommes sur leur société. Durables ou fugitifs, naturalisés ou éristiques, aptes à cristalliser la durée en lui donnant du sens, les chrononymes sont les outils par excellence de la politisation du temps ». (*ibid.*, p.12)

Nous faisons donc le choix de considérer comme polémonymes tous les noms d'épisodes conflictuels de l'histoire des sociétés, qui participent à la construction d'une mémoire selon « un système de repérage objectivant » créant des « évidences empiriques ».

Sur le plan morphologique, ce sont des noms ou des syntagmes nominaux figés (des noms communs devenus noms propres par lexicalisation) dont le noyau est un nom commun porteur d'un sème de conflictualité plus ou moins explicite ; des modificateurs de différents types en restreignent le sens.

Noyaux nominaux (avec sème de conflictualité plus ou moins explicite)

- lexème générique d'affrontement (« guerre », « conflit », « conquête ») : « Première guerre mondiale », « *conflit* israélo-arabe » ;

- lexème porteur d'un sémantisme plus général de négativité : « le *Non* aux Italiens », « la *Catastrophe* de Smyrne » ;
- lexème dont le sémantisme de conflictualité est contenu dans un présupposé : « l'*Indépendance* » (la dépendance, le rapport de sujétion, est présupposé comme temporellement antérieur à l'événement désigné par « Indépendance ») ;
- lexème dont le sémantisme de conflictualité est faible en langue : « la *Marche* verte » (procédé d'euphémisation, quoique le nom « marche » puisse posséder un sens martial).

Modificateurs les plus fréquents (en constructions directes et indirectes)

- syntagme prépositionnel complément de nom, introduisant un marquage spatial (« la prise *de Tolède* », « la guerre *du Rif*») ou la désignation d'un acteur-belligérant (« la guerre d'indépendance *contre les Turcs* ») ;
- adjectif ethnique : « le conflit *israélo-arabe* », « la conquête *romaine* » ;
- syntagme prépositionnel explicatif de l'enjeu du conflit : « la guerre *d'Indépendance* » ;
- ajout d'un déterminant numéral ordinal indiquant un marquage temporel (« la *première* guerre mondiale », « la *deuxième* guerre punique »).

Les noms de conflits peuvent aussi être dérivés :

- de toponymes : « *Polytechnio* » ;
- de noms communs désignant le mode sur lequel l'événement s'est réalisé : « la *Marche* verte » ;
- de noms communs désignant l'enjeu du conflit pour l'énonciateur : « l'*Indépendance* ».

De façon assez logique, les polémonymes à marquage spatial ou ethnique tendront à désigner des guerres étrangères au Même, et ceux qui en sont dépourvus tendront à désigner des conflits du Même. Ainsi « l'*Indépendance* » dans les manuels marocains réfère-t-elle à celle du Maroc, de même que la « *Marche* verte » désigne-t-il un conflit entre le Maroc et une autre société. Ceci fait que certains réfèrent de façon absolue, d'autres de façon relative.

Comme nous l'avons précédemment signalé, le nom de conflit peut permettre l'économie de deux types d'éléments :

- la désignation d'un des acteurs-belligérants, ou celle de tous les acteurs-belligérants ; celle-ci est alors implicite, et la référence à ces acteurs doit, pour se réaliser, faire appel aux compétences lexicales et référentielles des récepteurs ;
- le caractère agonistique de la relation : en lui-même, il crée en discours un « événement », c'est-à-dire une catégorisation qui englobe un ensemble de relations pour les mettre en mémoire, de façon aisément récupérable. Parfois le polémonyme ne comporte pas de lexème dénotant la violence, et peut même être construit sur un lexème à l'axiologie positive, ce qui peut avoir pour effet d'oblitérer la négativité du rapport⁷¹, et de lui substituer une autre représentation de la relation : avoir quitté une situation de dominé avec l'appellation « Indépendance », ou prédiquer un déplacement humain pour « Marche verte ».

Nous tâcherons de voir si les emplois des polémonymes correspondent à des stratégies discursives spécifiques.

3 Désignation des acteurs-belligérants : masquages et fluctuations catégorielles

Comme pour les relations d'interculturalité précédemment étudiées, la morphologie des désignants emprunte deux voies qui s'opposent par le trait sémantique {humain}. Nous présentons ci-dessous une première série dont le noyau nominal est un nom d'être humain, et une seconde dont le noyau est un nom d'être non humain. Nous étudierons ensuite leurs divers emplois dans les manuels.

[Syntagme nominal = déterminant + nom d'être humain (éventuellement modifié)]

- Ethnonyme : « les Carthaginois », « les Vandales », « les Arabes », « les Palestiniens », « les Israéliens », « les Incas », « les Amorites », « les Perses », « les Hutus », « les Tutsis » ;
- Nom générique *peuple* + marquage spatial ou ethnique par un adjectif/ syntagme adjectival : « le peuple marocain », « les peuples installés sur la montagne et sur la côte » ;

71 Signalons que malgré ce phénomène d'euphémisation à l'œuvre dans la création onomastique, les représentations sociales attachées à ces lexies peuvent en discours donner lieu à des effets de sens différents, en référant immédiatement, par exemple, à de la conflictualité. Nous renvoyons à la notion de « dialectique de la nomination » développée par Siblot 1999, et à celle d'actualisation de programmes de sens pour les noms propres développée par le même auteur.

- Nom de dynastie : « les Almoravides » ;
- Nom d'être humain + marqueur ethnique : « 350 000 volontaires marocains » ;
- Nom d'être humain + marqueur spatial : « les émirs d'Espagne », « les réfugiés d'Asie Mineure », « les Grecs de Constantinople ». Ce tour désigne des groupes que nous qualifierons de « Mêmes périphériques », à savoir des entités diasporiques issues d'un foyer politique et culturel représenté par le Même ;
- Nom d'être humain + marqueur de dynastie : « le calife abasside », « le sultan mérinide » ;
- Nom d'être humain + marqueur de confession religieuse : « des guerriers musulmans orthodoxes » ;
- Anthroponymes (éventuellement suivis d'appositions explicatives composées d'un nom d'être humain et d'un marqueur ethnique, spatial ou dynastique) : « Moulay Idriss I^{er} », « Alphonse VI », « Alexandre le Grand », « Hannibal, général carthaginois », « Moulay Idriss Ibn Abdallah Ben Hassan Ben Ali, descendant d'Ali et de Fatima » ;
- Pronoms personnels de première personne : « je », « nous », « on ».

Comme on peut le constater, les mises en frontières opérées par les catégorisations sont diverses : catégorisation ethnique, politico-dynastique, religieuse, spatiale, et empruntent parfois la voie des noms propres d'individus. Les pronoms personnels, rares, désignent un énonciateur du Même qui s'exprime au nom de l'ensemble de ses concitoyens.

[Syntagme nominal = déterminant + être non humain]

- Nom de pays : « l'Espagne » ;
- Nom de ville : « Oujda », « Tanger », « Byblos » ;
- Nom d'événement à caractère conflictuel + marqueur ethnique (parfois double), qui est souvent un polémonyme (ou un chrononyme) attesté : « conquête romaine », « conflit israélo-arabe », « révolution grecque », « affrontements franco-marocains », « ultimatum américain », « empiètements assyriens et babyloniens ».

Cette hétérogénéité des modes de catégorisation donne lieu à des mises en frontières différentes, et donc à des effets de sens différents, comme nous allons le voir. D'après nos analyses, ces stratégies discursives dépendent du statut de l'acteur désigné (s'il s'agit du Même, de l'Autre français ou des Autres), de l'histoire relationnelle entre le Même et l'Autre de la langue cible ou d'autres sociétés, et du degré d'éloignement temporel de l'événement

représenté par rapport à la situation d'énonciation. C'est pourquoi il nous a paru opportun de classer ces désignants en fonction de la structure relationnelle des conflits, selon que ceux-ci impliquaient ou non le Même ou l'Autre français, et selon qu'ils impliquaient ou non l'indépendance politique du Même (lutte contre le colonisateur).

3.1 Les conflits extérieurs au Même et à l'Autre français : un marquage ethnonymique

La désignation des deux parties s'opère par un marquage ethnique, que l'événement soit éloigné dans le temps ou non :

« Par la persuasion ou par la force, y compris la déportation de populations entières, les Incas ont soumis les peuples installés sur la montagne et sur la côte, constituant un immense empire étendu sur plus de 4000 km du nord au sud. (...) Ce grand empire et cette grande civilisation furent brutalement détruits par les Espagnols en 1533. » (M-HF1-22)

« À l'époque moderne, dès leur arrivée sur le continent américain, les Espagnols considèrent les Indiens comme des êtres inférieurs et les soumettent au travail forcé dans les plantations et les mines d'argent. » (L-A9-124/125)

« Le conflit qui oppose les Palestiniens aux Israéliens dure depuis longtemps. » (M-FC2-55)

« Une mère explique à sa fille que le problème qui oppose les Israéliens et les Palestiniens est difficilement soluble : "Malgré l'intention sincère de certains pays d'apaiser le conflit israélo-arabe, aucune intervention de médiation n'a encore abouti." » (M-HF3-121)

La représentation de l'acteur sociétal est donc humaine. Cette tendance s'inversera en revanche lorsqu'il s'agira de conflits mettant en jeu le Même ou l'Autre français.

3.2 Les conflits coloniaux impliquant le Même : masquages de l'ancien colonisateur

Chacun des trois pays de notre corpus a un passé de colonisé, et deux, le Liban et le Maroc, ont été colonisés (de manière plus ou moins longue et violente) par la France, donc par l'Autre dont l'apprenant apprend la langue. L'expérience de la domination coloniale est plus récente pour le Liban et pour le Maroc, qui ont obtenu leur indépendance politique de la France en 1943 et en 1956 respectivement. Elle est plus ancienne pour la Grèce, indépendante de l'empire ottoman depuis 1830. À cela il convient d'ajouter au compte du Maroc un épisode colonial avec l'Espagne, dont il reste encore des traces sur le territoire national (enclaves de Ceuta et Melilla, litige du Sahara occidental).

L'on observe dans les trois corpus une forte tendance au masquage de l'acteur-colonisateur du Même, en particulier lorsqu'il s'agit de l'Autre français, représentant de la langue cible.

3.2.1 Conflits coloniaux avec l'Autre français : masquage de l'Autre et implicitation de la relation coloniale

Les manuels évitent d'aborder la période coloniale de l'histoire de la nation, et recourent presque uniquement à la nominalisation « Indépendance », qui n'est pas un polémonyme à proprement parler, puisqu'il ne désigne pas un affrontement, mais plutôt l'issue positive de l'affrontement du point de vue du Même. En cela il tient davantage de l'événonyme, même si la conflictualité y est implicite. Le point de vue porté sur la colonisation française est situé après la période coloniale, à l'aide d'un vocable dont le présupposé est qu'il y avait auparavant « dépendance » à autrui.

Le corpus libanais, lui, présente une quasi-absence de référence à l'indépendance du pays, et une absence totale de désignation de l'Autre français en tant qu'ancienne puissance coloniale. Les seules occurrences du motif de l'indépendance nationale se trouvent dans deux TE informatifs associant l'événement à une date, et dans un TD-AL où la commémoration tient lieu de mise en situation de l'activité langagière demandée.

« Terre d'attache
(...) République indépendante depuis 1943, ce petit pays compact de 10452 kilomètres carrés compte environ quatre millions d'habitants. (...) » (L-CRDP7-184) [Conseil national du tourisme]

« Les Libanais ont obtenu leur complète indépendance en 1943. » (L-CRDP7-194)

« Pour la fête de l'Indépendance, composez un poème de deux strophes dans lequel vous évoquez la beauté de votre pays. » (L-A7-49)

Le corpus marocain laisse une place plus importante à ce motif, et masque également l'ancien colonisateur sous le polémonyme « Indépendance », sauf dans un texte. « Indépendance » apparaît soit dans des TE désembrayés consacrés à l'histoire des villes de la nation (Rabat, Tanger), soit dans des TE embrayés incitant le récepteur à la commémoration, soit encore dans des TD incitant eux aussi à mobiliser des connaissances mémorielles à propos de l'événement.

Les TE consacrés à l'histoire des villes marocaines, bien que leurs descriptions suivent la chronologie historique, font apparaître une ellipse de la période coloniale, malgré la présence de datations qui se situent dans cette période :

« Au début du XVII^e siècle, l'arrivée en grand nombre de musulmans d'Espagne permet à Rabat de se développer à nouveau. Le véritable essor de la ville remonte à 1912, lorsqu'elle devient le siège du palais du sultan Moulay Youssef. Au lendemain de l'Indépendance en 1956, Rabat est restée la capitale du Maroc. » (M-HF1-27)

Ici, « 1912 » date un événement qui ne présente pas de rapport à la colonialité, et qui représente l'événement le plus positif qu'ait connu la ville (« véritable essor ») ; faut-il y voir une forme de compensation discursive à une situation perçue comme défavorable à la nation ? L'événement en question signe une prise de pouvoir politique (« elle devient le siège du palais du sultan Moulay Youssef »), qui éloigne de cette période la représentation d'un pays privé de sa souveraineté et de son initiative politique.

Si on lit à présent l'histoire de la ville de Tanger :

« Elle est libérée par Moulay Ismaïl en 1684 et devient, en 1786, la capitale diplomatique du royaume chérifien. Après de nombreux affrontements, notamment franco-marocains, visant à contrôler ce point stratégique, l'empereur allemand Guillaume II y fait, en 1905, une déclaration en faveur de l'indépendance du Maroc.

En 1923, Tanger est déclarée zone internationale. En 1929, l'encadrement policier est confié à l'Espagne et le gouvernement du territoire est assuré par un corps législatif international. Profitant de la défaite française de mai 1940, l'Espagne occupe la ville jusqu'en 1945.

En 1956, à l'occasion de la proclamation de l'indépendance du Maroc, la ville est rattachée au royaume. » (M-HF1-34)

l'on constate que les dates situées à l'intérieur de la période coloniale marquent davantage de soubresauts. Toutefois, la colonisation du pays est passée sous silence, puisque l'on passe directement de 1786 à 1905, date à laquelle le motif de l'indépendance apparaît déjà. Ainsi les « nombreux affrontements, notamment franco-marocains » sont censés référer d'eux-mêmes, de façon absolue, à la colonisation française (l'acteur français n'apparaissant pas comme le seul co-belligérant du conflit, comme le montre l'adverbe non exclusif « notamment »). Cette nominalisation introduit une réciprocité dans l'agentivité, et permet de construire une égalité de rapports entre nation dominante et nation dominée, le conflit en question apparaissant comme la rivalité de deux pays convoitant un « point stratégique ». Une fois encore, le Même marocain n'est pas dépossédé de sa souveraineté : il apparaît plutôt comme l'acteur d'un conflit, sans que soit prédiquée une inégalité dans le rapport de forces. Les épisodes historiques qui suivent réfèrent à des contrôles de la ville par des instances internationales ou par l'Espagne, qui font disparaître l'acteur français. Celui-ci réapparaît seulement comme modifieur d'une nouvelle nominalisation, « défaite », qui indique un procès marqué par la négativité, à effet dévalorisant ; cette négativité est suivie d'une prédication de l'occupation espagnole (un pouvoir prend la place de l'autre), qui exprime par un sous-entendu

que la France détenait le pouvoir précédent. On a donc une implicite forte de la relation coloniale avec l'Autre-français.

Les autres TE sont des documents authentiques eux aussi, cette fois explicitement reliés à une source énonciative marocaine puisqu'il s'agit d'un extrait des mémoires du roi Hassan II (1929-1999), et d'un éditorial du magazine marocain pour la jeunesse *Junior Mag*.

« Écoutez, une date très précise reste gravée dans ma mémoire. Il s'agit du 29 janvier 1944. Ce jour-là, une foule de manifestants envahit les rues de Rabat, criant des slogans en faveur de l'indépendance... Cette journée du 29 janvier m'a laissé un souvenir profond. » (M-P3-101) [*Hassan II, La Mémoire d'un Roi*]

« Beaucoup de choses importantes en ce moment ! (...) Mais avant cette célébration, il y aura l'anniversaire de la Marche Verte le 6, et celui de l'Indépendance le 18. (...) Bref, que d'événements importants donc en ce mois de novembre ! » (M-P2-101) [*Junior Mag* n°16 Novembre 2003]

Ces deux occurrences d'« indépendance/Indépendance⁷² » sont prises dans un entourage développant une isotopie du souvenir : « mémoire », « souvenir » (noms accompagnés d'intensificateurs : « reste gravée », « profond »), avec deux lexèmes porteurs d'un sémantisme festif : « célébration », « anniversaire ». Ceci nous incite à penser que les polémonymes jouent en discours le rôle d'« organisateurs mémoriels » au sens de Paveau 2008. Étudiant les toponymes dans les noms de bataille, Paveau remarque qu'« au sein d'une approche des faits langagiers et discursifs qui articule discours et cognition, le toponyme (comme tout nom propre d'ailleurs) peut être envisagé comme un lieu de mémoire discursive et un organisateur socio-cognitif permettant aux locuteurs de construire une histoire collective. » (Paveau 2008, p.23).

Les TD convoquent eux aussi une activité mémorielle, en faisant appel aux connaissances historiques de l'élève :

« Complète les phrases suivantes par des mots et des expressions exprimant le temps : "Le Maroc a obtenu son indépendance ..." » (M-PF3-126)

« Essaie, en compagnie de tes camarades, de consulter des documents relatifs à l'Histoire du Maroc. Cela t'aidera à mieux appréhender les différents aspects de la lutte et du patriotisme de certaines figures historiques qui ont payé de leur vie l'Indépendance de notre pays. » (M-P3-100)

Nous reviendrons plus loin sur la dimension patriotique de telles activités. Nous nous contenterons ici de remarquer la valuation positive dont l'événement fait l'objet dans le deuxième énoncé.

La relation coloniale est donc largement oblitérée dans ces manuels, qui ne représentent pratiquement pas l'adversaire français. Le seul texte où l'activité coloniale de la

72 Selon les occurrences, ce nom est graphié avec une majuscule initiale ou non.

France soit mentionnée absente tout marquage du colonisé (il s'agit d'un élément du périphrase rédigé par les auteurs du manuel) :

« Boris Vian (1920-1959) a écrit ce poème en 1954 pour protester contre les guerres coloniales menées par la France à cette époque. » (M-HF3-22)

Colonisateur et colonisé ne se rencontrent donc presque jamais en discours. L'événement « Indépendance » suffit à référer à leur opposition, et permet peut-être d'éviter d'explicitier un antagonisme France/Maroc.

3.2.2 *Autres conflits coloniaux : un masquage moins systématique*

La mise en discours d'un autre événement de l'histoire relationnelle marocaine se révèle également être un exemple frappant de masquage de l'adversaire du Même : il s'agit de la Marche verte, événement signant une victoire du Maroc face à son adversaire espagnol sur la question du Sahara occidental.

Les manuels peuvent ne recourir qu'au polémonyme « Marche verte/ marche verte/ Marche Verte⁷³ », ce qui fait fonctionner la référence de façon absolue :

« Complète les phrases suivantes par des mots et des expressions exprimant le temps : "La Marche Verte a été organisée ..." » (M-PF3-126)

« Aïcha est née lors de la Marche verte » (M-HF1-77)

« Mais avant cette célébration, il y aura l'anniversaire de la Marche Verte le 6, et celui de l'Indépendance le 18. (...) Bref, que d'événements importants donc en ce mois de novembre ! » (M-P2-101)

« Rédige un récit sur un événement historique. Exemples : la marche verte, la bataille de "Oued El Makhazine", etc. » (M-HF1-35)

« Un professeur d'histoire présente à ses élèves trois événements qui ont eu lieu avant, pendant et après la Marche Verte. Fais-le parler. » (M-HF1-87)

Parfois le polémonyme est associé à l'acteur marocain, par un marquage spatial (toponyme « le Maroc ») ou ethnique (adjectif « marocain ») :

« Rédige une carte d'identité à partir du texte suivant : "NABIL Saïd vit à Fès depuis sa naissance, le 06 novembre 1975, date symbole marquant un événement historique pour le Maroc : La Marche Verte. (...) » (M-P1-118)

« Le 6 novembre de chaque année, le peuple marocain commémore la Marche Verte » (M-P3-101)

« Certes, en 1975, tu n'étais pas encore né(e). Mais, fais un effort à la fois de documentation et d'imagination pour évoquer les souvenirs, les sentiments et les sensations de l'enfant ou de l'adolescent(e) que tu aurais pu ou aimé être au moment où l'ordre fut donné, en novembre 1975, à 350 000 volontaires marocains, de marcher sur le Sahara, à l'époque spolié. La Marche Verte traçait alors la voie d'une reconquête pacifique d'une partie du territoire national. Imagine que tu aies fait partie des marcheurs. (...) » (M-P3-105)

73 Dans ce cas également, les graphies des initiales sont hétérogènes.

La simple adresse au *tu* de l'énonciation (l'apprenant destinataire du manuel) permet d'ancrer la référence dans l'espace énonciatif national :

« Tu as, dans la famille ou dans ton entourage, une personne qui a participé à un grand événement (Seconde Guerre mondiale, Marche verte...). Pose-lui des questions sur sa participation et rédige un texte à partir de tes notes ou bien rapporte, de manière directe ou indirecte, cet entretien. » (M-HF3-91)

Certains textes ne convoquent pas le polémonyme mais glosent l'événement et désignent le protagoniste marocain ainsi que le territoire litigieux :

« Trois cent cinquante mille Marocains se sont dirigés vers le Sahara le 6 novembre 1975. Les villes sahraouies réintégreront la mère patrie. » (M-HF3-163)

« Construis des phrases comportant des expressions indiquant un point du temps correspondant aux situations suivantes : (...) Un instituteur précise à ses élèves la date à laquelle le Maroc a récupéré le Sahara. » (M-P1-26)

Enfin, des textes plus allusifs placent l'actant marocain ou un « nous » dans une posture de défense territoriale qui n'est pas sans rappeler l'enjeu de la Marche verte :

« Le peuple marocain se mobilise pour défendre son intégrité territoriale » (M-PF3-36)

« Nous sommes trop attachés à notre patrie pour céder nos terres à quiconque⁷⁴. » (M-HF3-163)

L'adversaire espagnol est cependant désigné à deux reprises, et contrairement à l'ancien colonisateur français, son emprise sur le territoire marocain est tout à fait explicite :

« (...) Le roi choisit d'en appeler au sentiment national des Marocains : en novembre 1975, une Marche Verte entraîne 350 000 volontaires jusqu'au Sahara, alors territoire espagnol. » (M-PF3-84)

« Nombre de participants à la Marche Verte : 350 000 volontaires
Départ : Marrakech
Destination : les provinces du sud
But : libération de manière pacifique du Sahara occupé par l'Espagne
Résultat : succès total de l'opération » (M-PF3-72)

La mise en regard de ces deux événements, indépendance nationale et Marche verte, nous montre donc une tendance des manuels marocains à ne pas nommer l'ancien colonisateur, français ou espagnol. Le masquage de l'action coloniale française sur le pays est toutefois plus important concernant l'Autre français (procédés d'implication) que l'Autre espagnol, qui communique son identité au territoire (« territoire espagnol ») ou qui est présenté comme agent d'une action de colonisation (« occupé par l'Espagne »). Nous pourrions voir en cela une stratégie d'évitement de la dévalorisation du Même vis-à-vis de

74 Ce dernier énoncé, manifestant une relation agonistique mais investi par un *nous* et délié de toute autre deixis ou de tout autre marquage spatio-temporel, est un procédé utilisé dans les manuels libanais édités par la Librairie Antoine pour l'école privée. Nous reviendrons, dans le cours de notre analyse, sur ces « fines allusions ».

l'Autre dont on enseigne la langue, ce qui permet en même temps d'éviter la dévalorisation de cet Autre afin de ne pas créer de rapport négatif à l'apprentissage. Toutefois, la présence importante de la Marche verte dans notre corpus nous semble être une façon de mobiliser un discours d'opposition à la colonisation, si bien que nous formons l'hypothèse qu'il peut s'agir d'un moyen détourné de construire un positionnement d'ancien colonisé vis-à-vis d'un ancien colonisateur, cet ancien colonisateur étant par excellence la France dans l'histoire marocaine, France qu'il est difficile d'évaluer négativement dans le manuel de français.

Nous reviendrons plus loin sur ces textes, qui sont dans leur majorité des TD-AL construisant des dispositifs d'énonciation et de double énonciation particuliers ; il semblerait en effet que les manuels, *via* ces activités, visent à ce que l'apprenant s'imprègne, en français, d'un discours patriotique anticolonialiste et indépendantiste, d'un *ethos* d'indépendance politique travaillé dans la langue de l'ancien colonisateur.

La Grèce n'a pas eu de conflits coloniaux avec l'Autre français. Les deux pays avec lesquels elle ait eu des conflits ayant pour enjeu l'indépendance nationale sont la Turquie (ou l'empire ottoman à l'époque) et l'Italie. Ces deux acteurs de la relation agonistique sont nommés dans des lexies polémonymiques :

« Les fêtes en Grèce

Le 25 mars, c'est une fête nationale. C'est l'anniversaire de la Révolution grecque, de la guerre d'Indépendance contre les Turcs. On fête le 25 mars 1821.

Le 28 octobre, c'est une fête nationale. Les Grecs célèbrent le Non aux Italiens de 1940. » (G-CC1-59)

« On fête "le Non aux Italiens en 1940". » (G-AS3-84)

Et l'on trouve, comme dans les manuels marocains, cette question :

« Quel jour célèbre-t-on, en Grèce, l'indépendance du pays ? » (G-AS3-85)

Cependant, un long TE consacré à l'histoire du genre musical des *rebetika*, mentionne des événements de l'histoire relationnelle gréco-turque (la deuxième guerre gréco-turque en l'occurrence), sans désigner l'acteur turc par une désignation humaine :

« Les *rebetika*

« (...) Il s'agit d'une culture musicale urbaine qui voit le jour au sein des populations marginales des faubourgs d'Athènes, de Nauplie, de Salonique, de Smyrne ou d'Istanbul.

Vers 1923, les réfugiés d'Asie mineure qui s'installent, eux aussi, dans les zones urbaines, deviennent les frères de misère des chanteurs de *rebetika*. Les deux cultures musicales s'influencent et se répandent dans les milieux populaires des villes. (...) L'instrument favori des chanteurs de *rebetika* est le baglama, sorte de petit bouzouki, si petit qu'ils pouvaient le cacher sous leur manteau ou le fabriquer en prison avec une courge ou une noix de coco. Quant au bouzouki, apporté par les réfugiés d'Asie Mineure après la catastrophe de Smyrne, il deviendra le symbole de toute la musique grecque. (...) » (G-CC3-77)

L'on trouve des noms de villes grecques et turques, ce qui abstrait la représentation de l'ancien adversaire sous une forme toponymique, et deux appellations consacrées par

l'historiographie, l'une désignant les populations déplacées (« réfugiés d'Asie mineure ») et l'autre désignant l'événement à l'origine de leur exil (« catastrophe de Smyrne »).

3.3 Les conflits dans l'histoire ancienne du Mêmes : une mise en frontières fluctuante

Comme nous venons de la voir, les conflits récents dans l'histoire de la nation ayant eu pour enjeu l'indépendance politique du Mêmes, donnent lieu à une centration du propos sur la nation, en évitant de désigner l'acteur qui lui a disputé sa souveraineté. En cela, ils se démarquent vraisemblablement des manuels d'histoire, qui peuvent plus difficilement oblitérer ce genre d'informations. Le manuel de FLE/S marquerait alors une tendance à l'euphémisation des rapports sociaux.

Dans la représentation des conflits plus anciens, en revanche, l'on observe une plus grande hétérogénéité des catégorisations, qui manifeste des fluctuations dans certaines mises en frontières identitaires. Certains conflits opposent des belligérants désignés par des marqueurs identitaires comportant le trait {humain}, tandis que d'autres ont tendance à « déshumaniser » la représentation du Mêmes grâce à des marqueurs ne comportant pas ce trait ; ce sera le cas de l'emploi de toponymes, référant à des entités non humaines (même si les lieux désignés sont peuplés).

3.3.1 Usages des désignants humains : des frontières-seuils

Lorsque les acteurs de la relation agonistique sont désignés par des ethnonymes, par des adjectifs ethniques caractérisant un être humain ou par des anthroponymes, voire par des confessionnaires⁷⁵ (en co-occurrence ou non avec des toponymes), les frontières entre eux sont nettement marquées par les catégorisations identitaires. Les catégorisations des acteurs de la relation agonistique partagent le trait {humain}, et s'affrontent sur des territoires qui sont nommés eux aussi. Il s'agit donc de frontières-seuils, et non de frontières-zones de transformation, qui laisseraient voir les « altérisations » des acteurs-belligérants. Tous les TE souscrivant à ce mode de mise en mots comportent des polémonymes (« guerre de Troie », « prise de Tolède », « bataille de Fakh », « deuxième guerre punique »). La tendance n'est donc pas au masquage de la conflictualité, ni à celle des belligérants.

« La guerre de Troie

À cause de la déesse Aphrodite, le troyen Pâris est tombé amoureux de la belle Hélène, femme du roi de Sparte, Ménélas. Hélène plaît beaucoup à Pâris ! Il l'aime.

75 Nous nous permettons ce néologisme, faut d'avoir trouvé un terme correspondant à la désignation d'une religion.

Un jour, Ménélas part pour la Crète. Pendant son absence, Pâris emmène Hélène à Troie. À son retour, Ménélas est en colère. Avec d'autres rois grecs, il part en bateau pour Troie.

Les Grecs arrivent à Troie... Ulysse a alors une idée : des Grecs se cachent dans un cheval de bois. Les Troyens sont contents. Ils font entrer le cheval dans Troie. Pendant la nuit, les Grecs sortent du cheval et ouvrent les portes de la ville. Tous les Grecs sortent des bateaux et entrent dans Troie !

Les Grecs gagnent la guerre. Ménélas emmène sa femme à Sparte. » (G-AS2-25)

« Premier émir des Almoravides (1059-1106), Youssef Ibn Tachfin est considéré comme l'un des plus grands souverains de l'Islam. C'est à lui que firent appel Al-Mou'tamid Ibn Abbad et d'autres rois des Tawaïfs menacés par la reconquête chrétienne après la prise de Tolède (1085). Il débarqua aussitôt en Espagne à la tête de son armée. Il livra bataille à Alphonse VI, roi de Léon et de Castille, qu'il mit en déroute à Sagrajas (ou Zalaca) en 1086 et revint à Marrakech chargé de butins et comblé d'honneurs. (...) » (M-HF1-26)

« Moulay Idriss Ibn Abdallah Ben Hassan Ben Ali, descendant d'Ali et de Fatima, la fille du Prophète, est considéré comme le fondateur de la dynastie idriasside. Il parvint à échapper au massacre de la bataille de Fakh en 786, près de La Mecque, où le calife abasside anéantit les partisans d'Ali. (...) Il mourut assassiné en 791 (ou 792) par un émissaire du calife abasside Haroun Ar-Rachid. » (M-HF1-23)

Notons une particularité cependant, dans un manuel libanais, avec un Même que nous pourrions qualifier de « périphérique », ou de « diasporique », dans le contexte de l'Antiquité. Il s'agit du Carthaginois Hannibal, qui est prédié comme descendant des Phéniciens, comme l'indiquent une note informative accompagnant le texte, et un TD-QC invitant à associer l'origine de Carthage aux Phéniciens, par inférence à partir du texte de la note :

« Carthage est réputée pour ses vins, mais aussi pour sa flotte, héritée des fabuleux navigateurs phéniciens. » (L-CRDP7-74)

« Qui a fondé Carthage ? » (L-CRDP7-74)

Ces deux éléments du périphrase, ajoutés par les auteurs du manuel, n'ont à notre avis d'autre raison d'être que d'associer le héros du texte à l'histoire libanaise pour la valoriser. En effet, le peuple phénicien fait l'objet, au Liban, d'un investissement idéologique particulier, que ce soit dans les discours historiques savants, ou dans ceux, savants ou non, qui alimentent la polémique du « gène phénicien⁷⁶ ». Dans les manuels, la civilisation phénicienne apparaît comme la seule qui ait produit une descendance au Liban. Nous y reviendrons dans la suite de cette analyse. Dans le TE qui nous intéresse pour l'instant, « Hannibal », nous noterons pour l'instant l'existence d'une frontière catégorielle bien marquée entre les actants, qui se manifeste comme précédemment par l'emploi d'ethnonymes, d'adjectifs ethniques et d'anthroponymes (co-occurents de toponymes) :

« Hannibal
247-183 av. J.-C.

76 Les investigations actuelles sur ce gène, recherché dans l'ADN des Libanais d'aujourd'hui, visent à établir leur ascendance ethnique, et à observer la correspondance entre le « gène phénicien » et les confessions socio-religieuses du pays. À ce sujet, voir les travaux du généticien Pierre Zalloua de la Lebanese American University, et notamment Zalloua al. 2008.

Fils d'Amilcar Barca, ce général carthaginois voue une haine éternelle à Rome. Devenu chef de l'armée, il commence par pacifier l'Espagne, puis il attaque Sagonte, l'alliée de Rome, déclenchant ainsi la deuxième guerre punique en 218 av. J.-C.

Sa haute stature, sa beauté, son courage exceptionnel font l'admiration de ses soldats qui le croient né d'un dieu. Il entreprend une expédition d'Espagne en Italie, franchissant les barrières naturelles des Pyrénées et des Alpes.

Les éléphants font la grande force des Carthaginois. Talonnés par des soldats qui les affolent en les piquant à coups d'épieu et à grand renfort de sonneries de trompe, les bêtes foncent aveuglément dans les lignes ennemies, où elles terrifient les chevaux.

L'aventure carthaginoise prend fin à Zama, où Hannibal est vaincu par Scipion l'Africain. Contraint de s'enfuir en Orient, il s'empoisonne pour échapper aux Romains. » (L-CRDP7-74)

3.3.2 Usages des désignants de villes : des zones de transformation

D'autres TE font apparaître un mode de catégorisation non humain pour l'un des deux acteurs-belligérants : il s'agit d'une catégorisation toponymique à l'aide d'un désignant de ville, dans des TE relatant l'histoire de villes situées sur le territoire du Même. Oujda, Tanger, Byblos, ou encore Anjar, Sidon, Beyrouth ou Tyr, constituent les hyperthèmes de descriptions, dont les aspectualisations sont organisées dans un ordre chronologique (comme une suite d'épisodes historiques). Ces descriptions permettent de représenter la rencontre de différents acteurs dans un même espace géographique, non marqué ethniquement, plutôt que des conflits répétés entre sociétés installées et sociétés arrivantes. On aurait donc une forme de représentation déshumanisée du Même, qui apparaît sous une forme linguistique dont le trait {humain} est occulté (même si une ville reste un référent procédant de l'activité humaine). Le Même serait donc largement décatégorisé comme humain, il deviendrait un lieu, une sorte de lieu « poreux » où se rencontreraient divers peuples venus d'ailleurs. La frontière entre autochtone et étranger s'en trouve considérablement atténuée, et contournée. Ceci nous rappelle les définitions de la frontière que donne Febvre 1962 : si elles ne sont pas lignes de front, les frontières peuvent être des villes ou des places fortes. Autrement dit des espaces de conflictualité, des zones d'échanges, que Bertrand et Planas 2011 étudient comme des « sociétés de frontière ». Dans les extraits suivants, nous soulignons les désignants des villes et des acteurs de leur histoire :

« Fondée par Ziri Ibn Attia, chef Zenete de la tribu des Maghraoua vers 994 au centre de la plaine des Angads, Oujda est demeurée pendant 80 ans le siège de la dynastie de son fondateur. Ensuite la capitale de l'Oriental se retrouve sous le pouvoir des Almoravides puis sous celui des Almohades.

Détruite en 1271 par le sultan mérinide Abou Yacoub Al Marini, Oujda s'est remise sur pied grâce au fils de ce dernier, Abou Youssef. Celui-ci entreprend une politique de construction et d'embellissement de la ville. En 1673, le grand Sultan alaouite Moulay Ismaïl procède à la restauration et à l'organisation de la ville. » (M-HF1-26)

Ce dispositif permet de développer différentes aspectualisations, où interviennent des actants à l'origine d'actions plus ou moins positives ou positivées⁷⁷. Ces actants prennent le rôle de participants à l'histoire de la ville, qui devient le siège ou le bénéficiaire de leurs participations. Le nom « Oujda » et ses reformulations (le syntagme nominal « la ville » et le syntagme nominal périphrastique « la capitale de l'Oriental ») font l'objet de caractérisations à l'aide de tours prédicatifs divers : tours attributifs à l'aide des verbes *demeurer*, *se retrouver*, subordonnées participiales (« Fondée par... », « Détruite par... »), inclusion dans des constructions à complément d'objet dont les noyaux sont des nominalisations (« construction », « embellissement », « restauration », « organisation »). Ces procédés montrent une zone de transformation entre les acteurs sociétaux, qui, de façon tantôt violente et tantôt constructive, participent de l'édification du Même. Un Même qui se représente par une catégorisation non ethnique, un nom de ville, ce qui neutralise le caractère ethnique de la frontière. La catégorisation non ethnique permet ainsi de représenter de l'hétérogène, et de la transformation.

Dans la description de Tanger, le désignant de la ville parcourt également tout le texte, et occupe fréquemment la place syntaxique de sujet, ce qui a pour effet de déshumaniser les actions :

« Les Carthaginois ont fondé la ville de Tanger au IV^e siècle avant Jésus-Christ. Envahie par les Vandales puis, vers 700, par les Arabes, Tanger est conquise, en 1471, par les Portugais. Elle est libérée par Moulay Ismaïl en 1684 et devient, en 1786, la capitale diplomatique du royaume chérifien. Après de nombreux affrontements, notamment franco-marocains, visant à contrôler ce point stratégique, l'empereur allemand Guillaume II y fait, en 1905, une déclaration en faveur de l'indépendance du Maroc.

En 1923, Tanger est déclarée zone internationale. En 1929, l'encadrement policier est confié à l'Espagne et le gouvernement du territoire est assuré par un corps législatif international. Profitant de la défaite française de mai 1940, l'Espagne occupe la ville jusqu'en 1945.

En 1956, à l'occasion de la proclamation de l'indépendance du Maroc, la ville est rattachée au royaume. » (M-HF1-34)

L'effet de déshumanisation est accentué par les tournures passives sans agents (« est déclarée », « est confié », « est proclamée », « est rattachée ») ; le seul agent exprimé est « un corps législatif international », qui ne désigne aucun pays en particulier. « La ville » est finalement « rattachée » à l'entité nationale « Maroc ».

Le TE suivant retrace l'histoire de la ville de Byblos, qui est aujourd'hui la ville libanaise de Jbeil. La description fait apparaître des relations conflictuelles entre la ville et des peuples (qui lui sont au départ) étrangers :

« (...) Plusieurs siècles plus tard, des tribus nomades, les Amorites, surgirent du désert et envahirent la région côtière. Byblos fut ravagée par un grand incendie et une couche de cendres

⁷⁷ Sur la mise en mots de la relation agonistique, voir la deuxième partie de ce chapitre.

de cinquante centimètres recouvrit son emplacement. Puis, une fois les Amorites installés, la ville fut reconstruite... (...)

Tout au long du premier millénaire av. J.C., Byblos continua à bénéficier de son commerce, en dépit des empiètements assyriens et babyloniens. Puis vinrent les Perses. Une forteresse, récemment mise au jour et datant de cette époque, montre que Byblos constituait un point stratégique du système de défense perse en Méditerranée orientale.

Après sa conquête par Alexandre le Grand, Byblos devint le centre du culte d'Adonis. Pendant la période romaine, de grands temples et des bâtiments publics y furent construits, et une rue bordée de colonnades entourait alors la ville. Il reste peu de vestiges des époques byzantine et arabe.

(...) Après le départ des Croisés, Byblos sombra dans l'oubli, et ne tarda pas à être totalement enterrée sous les débris accumulés. Les fouilles entreprises au cours du dernier demi-siècle ont fait de Byblos un site archéologique important, le seul au monde dont l'histoire s'étend sur sept mille ans. » (L-CRDP7-211/213)

La relation agonistique met en vis-à-vis la ville de Byblos et différents agents catégorisés ethniquement, à l'aide d'ethnonymes ou d'adjectifs ethniques pouvant caractériser une période historique de la ville. Malgré une représentation plutôt humanisée des acteurs s'attaquant à Byblos, l'hétérogénéité de ces peuplements historiques empêche la catégorisation ethnique du lieu. Il semblerait que Byblos, investie par différents acteurs, ne puissent être catégorisée identitairement, autrement que par un nom de lieu. Catégoriser ethniquement une entité prédiquée comme hétérogène relèverait en effet de la contradiction. Aussi les manuels optent-ils pour une catégorisation non humaine concernant cette entité hétérogène, et pour des catégorisations humaines concernant les contributeurs à son hétérogénéité. Cependant, l'incorporation à la ville de cette diversité d'acteurs non autochtones demeure largement implicite. Cet effet de sens soit être inféré par l'interprétant, lecteur du texte.

Les frontières peuvent donc, dans le cadre des RIS conflictuelles, paraître incertaines entre le Même et les Autres, à savoir des belligérants au départ extérieurs au Même, mais qui ne semblent pas quitter les lieux après leur agression⁷⁸. Nous y voyons une façon très indirecte d'évoquer la mixité des populations dans l'histoire, et une difficulté à nommer le Même lorsqu'il est fait d'altérités ; ceci pose la question de la possibilité de catégoriser de façon ouverte, de nommer ou de décrire la diversité. La suite de notre analyse tentera d'approcher de nouveaux éléments de réponse, qui nous permettront de mettre en lumière d'autres phénomènes de mise en discours euphémique de la conflictualité dans les manuels libanais.

Ces phénomènes nous permettent de constater que le discours du manuel opère ses propres catégorisations et mises en frontières, assimilant à de l'altérité ou à de l'identité différents éléments de sa propre histoire. Il règle ainsi la distance entre soi et les Autres, choisissant d'intégrer ces derniers ou de les exclure. Ce phénomène nous donne l'occasion d'observer le fonctionnement en discours de la dialectique du Même et de l'Autre.

78 À l'exception des Croisés, qui quittent Byblos.

L'hétérogénéité que le discours scolaire construit à propos des entités-villes du Mème repose donc sur un brouillage catégoriel résultant de l'éviction du trait {humain}. Le conflit historique se fait conflit catégoriel, entre des désignations humaines revenant aux héros de la nation (Ibn Tachfin, Moulay Idriss ou Hannibal), et des désignations spatiales neutralisant tout effet de sens du côté de l'ethnicité du Mème. Ces stratégies de mise en fluctuation des frontières font apparaître le caractère ambigu du discours de nations sur elles-mêmes, et l'aveu implicite qu'elles sont constituées d'Autres.

La neutralisation des effets de sens ethnicisants semble s'accompagner d'une certaine neutralisation de la conflictualité des relations, comme le montre l'absence totale de polémonymes dans ces textes⁷⁹, ce qui contraste fortement avec ceux que nous avons étudiés juste avant. La frontière-zone de transformation est donc énoncée sur un mode moins violent que la frontière-seuil.

3.4 La guerre civile du Mème : peut-on nommer l'ennemi intérieur ?

Le cas particulier de la guerre civile du Mème nous est bien sûr fourni par notre corpus de manuels libanais, qui présente un cas intéressant de masquage de tous les belligérants. Grangé pointe la difficulté de nommer le conflit civil, sorte de « non-sens politique » du point de vue de la nation, et de nommer ce qui est finalement un « ennemi intérieur ». Dans les discours institutionnels des nations en guerre contre elles-mêmes, « on perçoit que la guerre est toujours beaucoup plus acceptable à l'extérieur qu'à l'intérieur » (Grangé 2003, p.15). De ce fait, « la notion d'ennemi intérieur est en toute logique un non-sens – comment un citoyen peut-il prendre les armes contre ses concitoyens, comment une unité politiquement organisée peut-elle se déclarer la guerre à elle-même ? » (*ibid.*, p.11). Ces réflexions font écho aux considérations qui vont suivre.

La « guerre du Liban » apparaît certes dans très peu de textes des manuels (cinq au total), mais elle n'en est pas totalement occultée. Une première remarque s'impose : les textes sont des TE qui évoquent l'après-guerre, c'est-à-dire la situation du pays après le conflit. Deux textes sont spécifiquement consacrés au post-conflit, tandis que les autres abordent d'autres thèmes et évoquent la guerre de façon anecdotique. Il s'agit de documents *a priori* non fabriqués par les auteurs des manuels, mais dont les sources sont libanaises :

79 À l'exception de la « conquête » d' « Alexandre le Grand ».

- une brochure du Conseil national du tourisme libanais ;
- un article de la revue de l'association humanitaire *Lebanus* (qui a œuvré pour la scolarisation des enfants après le conflit) ;
- un texte signé « Fadi, 14 ans » ;
- un extrait du roman de Mansour Labaky, *L'enfant du Liban*.

S'ajoutent le texte de la chanson « Lebnan⁸⁰ » de la chanteuse franco-égyptienne Dalida, ainsi que les TD-QC qui l'accompagnent. Ainsi semblerait-il que dans l'ensemble, les manuels privilégient une énonciation libanaise pour évoquer ce sujet. Deux TE, dans les manuels du CRDP, traitent spécifiquement de la situation des jeunes Libanais dans la société post-conflit, à travers la prise de parole d'un adolescent (Fadi) ou d'une enseignante anonyme.

3.4.1 Nommer la guerre civile : occulter la violence, s'unir dans la nation

Le polémonyme « guerre du Liban » et la lexie « guerre civile⁸¹ » sont absents du corpus. Lorsque le conflit est nommé, il s'agit de « la guerre », des « conflits » ou de « la violence », ce qui donne à la référence un caractère absolu, et manifeste une connivence avec le récepteur. Une connivence jugée même suffisante par l'énonciateur pour :

- construire une référence sur la base d'un sous-entendu : un texte parle simplement de « reconstruire le pays », le présupposé étant que ce pays a été détruit, et le sous-entendu résidant dans la causalité de la guerre civile⁸² ;
- éviter de nommer des acteurs disposant à la fois du trait {humain} et du marquage identitaire {libanais}.

En effet, les procédés de marquage identitaire sont les suivants :

- le toponyme « Liban », dans trois textes, dont une fois en arabe (marquage identitaire spatial/national, par conséquent sans le trait sémantique {humain}) ; toponyme qui apparaît également dans la source des deux autres textes : dans le titre de roman *L'enfant du Liban*, et dans le nom de la revue *Lebanus* ;

80 *Lebnan* est le nom arabe du Liban.

81 L'on trouve une seule occurrence de cette lexie dans tout le corpus libanais, mais pas pour désigner la guerre du Liban.

82 Pour les notions de présupposé et de sous-entendu, nous nous fondons sur la distinction opérée par Kerbrat-Orecchioni 1986, à savoir que le présupposé se trouve inscrit dans l'énoncé (ici *reconstruire* présuppose qu'il y a eu une destruction), tandis que le sous-entendu ne s'actualise que dans certaines circonstances énonciatives, car cette actualisation nécessite des connaissances du contexte, extérieures au texte lui-même, et diversement mobilisées selon les interprétants. Ici les interprétants devront inférer que la reconstruction du Liban, pour un énonciateur adolescent, renvoie à la récente guerre du Liban.

- les pronoms personnels de première personne « je », « nous » ou « on » (trait {humain}), mais sans autre ancrage identitaire.

Le nom de pays « Liban » associé à des évocations du conflit permet de donner une représentation du pays qui est unitaire, non divisée :

« Terre d'attache

Le Liban a toujours été un pays exceptionnellement attachant et le demeure au sortir de la guerre.

Tous ceux qui l'ont connu, paisible et serein ou déchiré par les conflits, ont été conquis par sa longue histoire, sa beauté et l'âme de son peuple. (...) » (L-CRDP7-184) [Conseil national du tourisme]

« Lebnan »

« Complétez les phrases par des mots de la chanson. a. Après la guerre et (le feu). b. Le calme est revenu au (Liban). (...) » (L-A7-48) [Chanson de Dalida « Lebnan »]

« Avoir 12-15 ans et vivre au Liban ! »

« (...) [Les jeunes du Liban] Et leur vœu le plus cher serait d'adresser une lettre aux dirigeants libanais pour exprimer leurs souhaits : protéger l'environnement, reconstruire le pays, améliorer les conditions de vie, aider les démunis et les handicapés et... accorder plus d'attention à la jeunesse. » (L-CRDP7-150) [signé « Fadi, 14 ans »]

3.4.2 Ne pas diviser les citoyens

Les belligérants ne sont pas nommés, ce qui occulte toute représentation d'antagonisme, et permet un rassemblement imaginaire de tous les groupes communautaires sous le nom de la nation. Les animés humains des textes sont prédiqués comme libanais (« la beauté et l'âme de *son peuple* », « adresser une lettre aux *dirigeants libanais* »). De même, le « nous » (« on ») de cette énonciation « adulte » (une enseignante libanaise qui témoigne sur la jeunesse de son pays durant les années de guerre et après) a un caractère rassembleur, même s'il s'agit d'un *nous* en partie exclusif, puisqu'il inclut l'ensemble des parents des jeunes Libanais (« Leurs parents, nous, » ...), à l'exclusion de ces jeunes qui constituent d'abord le délocuté, puis le destinataire dans la fin du texte :

« Je les trouve fragiles. Déchirés entre les certitudes de leur âge et un manque de repères. Les repères, c'est pas leur truc. C'est à nous de les leur donner. Et qu'est-ce qu'on leur donne ? Une fin de guerre en queue de poisson, une histoire sans mémoire, une reconstruction dans l'inflation, une paix qui n'en finit pas d'arriver, une violence que nous n'assumons pas (...)

Leurs parents, nous, avons subi passivement la guerre quand nous ne l'avons pas soutenue. Nos critères de démocratie, de paix et d'unité nous les avons gardés au fond de nous-mêmes, derrière l'effroi et la terreur. Parlez-moi d'esprit critique !

Nous avons pillé, tué, dépensé de l'argent avec un souci permanent des apparences. Parlez-moi d'amour, de sérieux et de productivité.

Tout en s'accrochant aux traditions, nous avons jeté aux moulins la famille, la patrie, les valeurs. Les jeunes ont été à bonne école durant la guerre...

Étonnez-nous, éblouissez-nous. Soyez réellement différents. Vous avez tout pour réussir là où nous avons cafouillé... Tout est à refaire : refaites-le ! » (L-CRDP9-177/179)

Enfin, il nous reste à signaler un cas tout à fait étonnant de marquage identitaire par le toponyme « Liban », mais dans la source d'un texte qui ne fait aucune mention de la guerre : il s'agit de l'extrait de roman de Mansour Labaky. *L'enfant du Liban* est un livre consacré à la vie de jeunes libanais durant la guerre ; cependant, l'extrait du manuel relate l'arrivée du jeune Nassim dans un orphelinat, sans que l'on sache pourquoi il a, comme le précise le péri-texte rédigé par les auteurs du manuel, « [perdu] ses parents, ses frères et ses sœurs » (L-A7-12).

Ces différentes stratégies permettent d'ignorer les frontières entre les membres du Même national, de ne pas faire de ce Même un « étranger à lui-même ». Les manuels opèrent un simple rapprochement en discours de désignations du Même d'une part, et du conflictuel (pris dans un grand degré de généralité grâce aux lexèmes hyperonymiques *guerre* ou *conflit*) d'autre part. La référence au conflictuel peut être implicite (« reconstruire le pays »), voire occultée (extrait du roman de Mansour Labaky), tandis que la référence au Même est explicite ; et inversement, la référence au Même peut être relativement implicite (pronoms « je » et « nous », travestissement du nom *Liban* sous la dénomination « Lebanus ») tandis que le conflit est désigné (« guerre »).

3.4.3 De « fines allusions »

Les manuels de la Librairie Antoine (manuels pour l'enseignement privé) présentent eux un cas tout à fait particulier d'évocation du conflictuel, associée à un marquage de première personne de l'énonciation (*je*, *nous/notre* ou *on*) délié de tout autre mode de référence. Ces occurrences, au nombre de six, apparaissent exclusivement dans des TD-Ex, c'est-à-dire dans des places sémiotiquement marginalisées et *a priori* peu exploitées en termes d'accès au sens. La situation d'un pronom de première personne, dans des énoncés rédigés par les auteurs des manuels, mais qui constituent des fictions dans la mesure où ceux-ci ne s'y énoncent pas en leur propre nom, est particulièrement difficile à renvoyer à une instance énonciative. Cependant le choix d'un pronom de première personne pour énoncer une expérience de la guerre n'est sans doute pas anodin non plus. Nous y voyons des « fines allusions » au conflit, autrement dit des formes d'énonciation discrètes, reléguées dans les marges du discours du manuel et déliées de toute référence à un contexte particulier. Des énoncés sont « hors champ », en quelque sorte, mais ils expriment peut-être une subjectivité masquée, auto-censurée chez l'énonciateur-auteur :

« Chers auditeurs, le journal que je présente comme chaque matin est particulièrement important aujourd'hui. Il est marqué par le début des hostilités dans notre région. » (L-A7-16)

« Les deux ennemis cessèrent de se battre ; cette trêve était inespérée ; mais combien de temps allait-elle durer ? Nous espérions qu'ils finiraient par s'entendre. » (L-A9-48)

« Les pays dans lesquels j'aimerais vivre ma retraite sont ceux où il fait toujours beau et où il n'y a pas de risque de guerre. » (L-A9-129)

« Nous espérons que les prisonniers sont traités selon les conventions internationales. » (L-A9-140)

« Dites-moi comment vous trouvez cette sculpture que j'ai faite avec des objets de guerre récupérés dans le village » (L-A9-140)

« Les avions disparus, un calme inquiétant régna sur la ville. On se demandait pourquoi ils avaient si longtemps tourné autour de ce même quartier. » (L-A9-140)

Ces énoncés ressemblent à des réminiscences de situations vécues ou de discours entendus, ou encore à des aspirations personnelles suite à des violences subies, sans que le discours du manuel ne fournisse de moyen de les interpréter. Ces spectres fugaces qui hantent les marges du discours scolaire, et investissent ses interstices les plus apparemment insignifiants, peuvent-ils être considérés comme les traces d'un traumatisme récent ? L'on pourrait penser que l'emplacement sémiotiquement marginalisé que constituent les TD-Ex offre finalement un espace de liberté énonciative aux auteurs de manuels, dans la mesure où des subjectivités peuvent se dissimuler dans ces textes anodins et à haut degré de fiction didactique.

Deux TD-Ex de manuels marocains sont de facture semblable, et entrent en résonance avec les motifs récurrents d'indépendance nationale et de hantise de la dépossession territoriale caractéristiques de ces manuels :

« Pendant la guerre de libération, j'ai pu connaître un soldat qui ne reculait devant aucun danger sur le champ de bataille. » (M-P3-111)

« Nous sommes trop attachés à notre patrie pour céder nos terres à quiconque. » (M-HF3-163)

Même si ces énoncés combinent énonciation à la première personne et évocation de conflit, le ton patriotique tranche avec celui des manuels libanais, qui traduisent davantage d'inquiétude.

Enfin, certains TD-Ex du même type, dans les deux corpus, font se rencontrer un *je* et un marquage national, ce qui conforte notre hypothèse que cette énonciation mystérieuse peut bien être inspirée par l'expérience des guerres du Mêmme :

« Beyrouth, ville de tous les dangers, était aussi la ville la plus acharnée à vivre. J'y rencontrais de nombreux journalistes. » (L-A9-128)

« Fais correspondre chaque énoncé à la situation qui convient :
(...) Un ancien combattant à un groupe de jeunes : "Lors de la guerre du Rif, j'ai été blessé à la jambe". ») (M-HF1-77)

La mise en discours scolaire de la guerre du Liban fait songer à un jeu de masques, où les références à un contexte spatial et celles à une instance énonciative personnelle se croisent sans nécessairement se rencontrer. Aucun acteur-belligérant n'est nommé, hormis le *nous* désignant l'ensemble des Libanais adultes, ce qui fait que le Liban apparaît davantage comme le siège ou le théâtre des conflits que comme leur acteur multiple et divisé. C'est ce qui peut expliquer que le polémonyme *guerre du Liban* soit rejeté au profit de termes plus génériques, de même que la lexie *guerre civile* ; ces deux expressions pourraient en effet induire des effets de sens contraires aux visées sémantiques et éducatives des manuels, avec l'idée que cette guerre serait spécifique au Liban, ou qu'elle opposerait ses citoyens. « Des facteurs internes – divisions politiques, clivages socioéconomiques, segmentation confessionnelle –, et des facteurs externes liés au conflit israélo-arabe doivent être pris en considération pour tenter d'expliquer la guerre. » (Kanafani-Zahar 2011, p.25). Or rien de tout cela n'apparaît dans les manuels.

La seule occurrence de « guerre civile » de ce corpus, nous l'avons dit, ne concerne pas le contexte libanais, et se trouve énoncée selon une modalité négative niant l'existence du référent, dans un contexte tout à fait éloigné du Même, à la fois spatialement et temporellement : une île des Caraïbes, explorée au XVIII^e siècle par le navigateur Bougainville :

« L'île

Le climat est si sain que malgré les travaux forcés que nous y avons faits, quoique nos gens y fussent continuellement dans l'eau et au grand soleil, qu'ils couchassent sur le sol nu et à la belle étoile, personne n'y est tombé malade. [...]

Il ne semblait pas qu'il y avait dans l'île aucune guerre civile, aucune guerre particulière, quoique le pays soit divisé en petits cantons. » (L-A8-222)

La séquence argumentative construite à partir de la formule concessive introduite par « quoique » pose comme règle d'inférence implicite qu'un territoire « divisé » est propice aux guerres intestines (situation qui rappelle évidemment la situation actuelle du Même), proposition qui fait office de conclusion contrariée. Le fait que cette conclusion soit contrariée pose l'existence possible d'un paradoxe, celui de situations exceptionnelles, comme une île perdue dans l'océan, imagerie propice à l'alimentation d'un rêve de paix nationale.

L'ensemble de nos constats à propos de la mise en discours de cette guerre, mis en regard avec la représentation d'une contrée mythique, à la fois diverse et paisible, donne à ce dernier extrait une signification symbolique tout à particulière, l'idéal d'un paradis perdu – mais peut-être encore possible ?...

Les modes de désignation des acteurs-belligérants dans nos manuels de FLE/S font apparaître une distribution entre les catégorisations correspondant au Même, à l'Autre français et aux Autres étrangers, à laquelle correspondent des stratégies de catégorisation particulières.

La désignation des belligérants de conflits extérieurs au Même se fait grâce à des marqueurs comportant le trait {humain}, ce qui montre une mise en frontières (ethnique) aisée à opérer. En revanche, les événements conflictuels mettant en jeu le Même contre l'Autre français sont rapportés avec un masquage de l'adversaire, ce qui peut se comprendre pour des raisons didactiques : l'on préserve de la sorte l'image positive du pays dont on apprend la langue.

Les événements conflictuels anciens manifestent une mise en frontières moins évidente ; l'on peut considérer que du point de vue de la catégorisation discursive, la désignation de l'adversaire par un moyen ethnonymique ou anthroponymique construit une frontière plus nette avec lui, alors que l'évitement de cette désignation manifeste une frontière plus indécise, en tout cas une difficulté à nommer le Même issu du mélange et de l'hétérogénéité. Ce procédé manifeste, en creux, la difficulté à produire un discours sur la nation qui tienne compte de mixités. Ceci nous rappelle cette remarque de Bertrand et Planas sur les sociétés frontalières :

« le caractère volontairement déterministe des représentations "culturelles" des voisins frontaliers, qui constituent la base des discours xénophobes et des rivalités frontalières, contraste avec l'imprécision avec laquelle des acteurs procèdent à leur propre identification : ceux-ci entretiennent le flou sur leurs appartenances nationales pour circuler sans encombre d'un bord à l'autre de la frontière. » (Bertrand et Planas 2011, p.14)

Entretenir le flou dénominatif sur le Même permet en tout cas de circuler librement dans un imaginaire du soi, labile et s'adaptant aux contours changeants des enjeux énonciatifs. Le Même délimite alors dans son sein des espaces de transformation, de porosité à l'influence d'altérités qui, de façon implicite, apparaîtront comme ayant formé l'identité plurielle de ce Même.

Enfin, la guerre civile du Même est représentée dans des ancrages nationalement fédérateurs, construction discursive d'un Même uni et indivis qui exprime le projet de socialisation scolaire libanais. Durant la guerre du Liban, « inventer des frontières et les rendre visibles par la violence ont fait partie du "système milicien" », écrit Kanafani-Zahar 2011 (p.26). Les manuels de l'après-guerre optent pour la logique inverse : le brouillage des frontières entre les citoyens. Ce qui laisse penser que le discours du manuel est une réaction à un contexte sociopolitique, et qu'il exprime des *états* de la société à travers des *projets* de société. À propos des politiques d'après-guerre, Kanafani-Zahar rappelle que « dans un

contexte où le territoire national, sous autorité milicienne, a été morcelé sur une base confessionnelle, parfois avec des velléités de scission, déclarer le Liban uni avait valeur de symbole fort. » (*ibid.*, p.33-34).

4 Processus actantiels de la relation conflictuelle : le problème de la violence du Même

L'étude des catégorisations complexes des acteurs de la RIS conflictuelle nous a montré que, loin de créer seulement une frontière-seuil entre acteurs sociétaux, ce type de relation pouvait donner lieu à la représentation de frontières poreuses. Nous allons maintenant voir en quoi les procès unissant les acteurs participent de la création de ces frontières, et la perception qu'ils en donnent.

Nous examinerons les tendances observables dans les structures d'actance mettant en jeu des acteurs en conflit, puis nous affinerons l'analyse linguistique en direction des procédés d'explicitation, ou au contraire d'euphémisation, de la violence. Ces analyses nous amèneront à questionner la place problématique de la représentation du Même et de ses origines dans le discours des manuels. Enfin nous étudierons comment la conflictualité se trouve convoquée dans les activités d'apprentissage, et comment elle peut faire l'objet de procédés d'universalisation.

4.1 Structures d'actance : légitimer la violence du Même, délégitimer celle des Autres

Celles-ci révèlent la structure des rapports de force mis en discours. Pour les étudier, nous avons procédé à un relevé sélectif, en isolant les propositions faisant apparaître deux acteurs sociétaux et leur relation. Afin de réduire quelque peu l'extension de cette analyse, qui s'avèrerait trop vaste autrement, nous avons restreint notre relevé aux énoncés contenant les deux belligérants et le processus, verbal ou nominal, exprimant la relation conflictuelle. Nous laisserons donc de côté, pour cet examen, les procédés de masquages d'acteurs que nous avons étudiés ci-avant. Nous segmentons provisoirement les textes à l'étude, et opérerons au besoin des reformulations des énoncés visant à en isoler les composants pertinents (d'où l'absence de guillemets dans nos citations). Notre objectif est de voir si des récurrences se manifestent dans les places actantielles, et si des faits et effets de discours particuliers peuvent être relevés concernant les types de processus repérés (distingués selon leurs traits sémantiques). La suite

de l'analyse nous permettra de revenir sur le sens produit à l'échelle des textes et de l'intertextualité constitutive des manuels.

Les occurrences relevées seront classées par types de processus (eux-mêmes étant distribués en fonction de leurs traits sémantiques), en lien avec les types de résultats. Nous ferons au fur et à mesure les remarques qui s'imposeront concernant les effets de sens liés aux configurations et aux relations actantielles. Aux outils d'analyse actantielle que nous avons utilisés jusqu'ici, nous ajouterons certains éléments empruntés à la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau. En particulier, nous serons attentive aux types de configurations actantielles (Charaudeau 1992, p.400 et sq.), c'est-à-dire à l'organisation particulière des processus, selon le point de départ de l'action et selon les types d'actants sélectionnés :

- la configuration active, qui adopte le point de vue de l'agent. Exemple : « *Hannibal* attaque Sagonte » ;
- la configuration passive, qui adopte le point de vue du patient (avec ou sans agent exprimé). Exemple : « *Tanger* est libérée par Moulay Ismaïl », « *de nombreux temples* furent construits » ;
- la configuration par ellipse, qui adopte le point de vue de l'auxiliaire (ou de la cause non humaine) et déshumanise l'action. Exemple : « *un incendie* ravage la ville », « un peuple dispersé par *la servitude* » ;
- la nominalisation⁸³, qui décrit le résultat d'une action à l'aide d'un nom. Exemple : « la *défaite* française ».

Au niveau de la sémantique des types de procès, les relations agonistiques font apparaître des prédications de processus basiques, qui sont des actes d'agression ou d'affrontements, et qui peuvent avoir pour effet de sens la transformation des acteurs, par leur victoire ou par leur défaite. S'ajoutent des prédications d'actions bénéfactives de type *prendre*, qui correspondent à des actions de colonisation (prise de possession d'un territoire), et des prédications d'actions basiques dotés d'un sémantisme particulier, que Charaudeau 1992 nomme la « disparition d'êtres » : « Au terme de ce processus, et en rapport avec celui-ci,

83 Il nous faut préciser, concernant les nominalisations en discours, que la plupart est anaphorique, c'est-à-dire reprend avec une économie de moyens le contenu d'un énoncé précédent. Cela implique que nous ne les étudions pas. Il se trouve cependant qu'aucune de celles de notre corpus n'est anaphorique, à l'exception d'une seule (« génocide » anaphorique de « combats entre les Hutus et les Tutsis » dans G-CC3). Il s'agit donc de véritables stratégies discursives de nomination.

l'existence d'au moins un être de l'univers disparaît, totalement ou partiellement, définitivement ou provisoirement » (p.395). Ces actions sont, dans notre relevé, des actions de destruction, partielle ou totale, de la vie ou des biens d'un acteur sociétal. Ce seront là les trois principaux types de processus que nous allons étudier (transformation, colonisation, destruction) ; nous y ajouterons un quatrième, dont la présence couvre un cinquième du total des occurrences, et qui s'avère assez curieuse lorsqu'il s'agit de référer à des conflits : il s'agit du processus de changement de lieu (prédications d'actions/ de processus locatifs). Une telle représentation de l'action ramène les épisodes guerriers à de simples déplacements humains, phénomène que nous interpréterons comme une stratégie discursive d'euphémisation de la relation agonistique.

Le corpus fait apparaître une distribution quantitative relativement équilibrée entre ces quatre types de processus.

4.2 Agressions et affrontements : exprimer ou atténuer l'antagonisme

Nous avons identifié comme prédications d'agression et d'affrontement les actions référant à la confrontation guerrière et à l'asservissement d'êtres humains. Certaines ont pour résultat une atteinte de l'objet par l'agent, c'est-à-dire une rencontre qui prend la forme d'une confrontation :

- Verbes ou périphrases verbales dont le procès indique une offensive, dans une configuration active où le Même est agent. Ces procédés sont utilisés pour représenter l'affrontement d'un Autre, qui a lieu dans un passé lointain :

[Hannibal] attaque Sagonte (L-CRDP7-74)

[Youssef Ibn Tachfin] livra bataille à Alphonse VI (M-HF1-26)

- Nominalisations indiquant des actions réciproques (ce que confirment les désignations de couples d'actants), entre le Même et l'Autre ou entre des Autres :

de nombreux affrontements, notamment franco-marocains (M-HF1-34)

[le Rwanda] ravagé par les combats entre Hutus et Tutsis (G-CC3-83)

D'autres actions ont pour résultat des transformations dont l'évaluation axiologique varie en fonction du point de vue : positives pour le Même, négatives pour l'Autre et pour les Autres.

- Verbes et périphrases verbales dans des configurations actives :

[Youssef Ibn Tachfin] mit en déroute Alphonse VI (M-HF1-26)

[les Espagnols] soumettent [les Indiens] au travail forcé (M-HF1-22)

[les Incas] ont soumis [les peuples installés sur la montagne et sur la côte] (M-HF1-22)

- Verbes dans des configurations passives, avec agents exprimés (humains ou non) :

[Hannibal] est vaincu par Scipion l'Africain (L-CRDP7-74)

[le peuple français] écrasé par la défaite (M-P3-111)

[le peuple français] dispersé par la servitude (M-P3-111)

- Configurations passives avec nominalisations aux places agentives :

[le peuple français] écrasé par la défaite (M-P3-111)

[le peuple français] dispersé par la servitude (M-P3-111)

Ces termes et expressions comportent un sémantisme de violence qui dénote une forte opposition entre les actants, productrice d'un effet de différenciation. La frontière instaurée est un seuil, une ligne de front, celle du rapport de force marqué par la violence.

L'opposition entre les acteurs se double d'une hiérarchisation entre vainqueur et vaincu lorsque le processus implique des transformations (voir en particulier les termes évaluatifs négatifs « écrasé » ou « dispersé », et les axiologiques « vaincu », « défaite » et « servitude »). Le marquage de cette conflictualité produit un fort effet de mise en frontières des acteurs, en même temps qu'un rapport de force asymétrique entre eux.

Au contraire, les actions à issue positive pour le Même sont exprimées par des termes axiologiques positifs et renvoyant à des valeurs (unité, liberté, paix), qui constituent des attracteurs au sens culiolien, dans la structure de transformation des actants-territoires. Une transformation qui s'exprime par la dérivation suffixale :

- dans *unifier* et *pacifier* : dans ces termes « le modèle $[-]N+Suf]V^{84}$ produit un verbe d'activité à partir d'un nom » (Riegel, Pellat et Rioul 2001, p.544), nom qui ici, dans le schéma actantiel du verbe, représente l'objet effectué (unité, paix) ;
- dans *libérer* : « Le schéma $[-]Adj+Suf]V^{85}$ décrit la formation de verbes à partir d'une base adjectivale et s'interprète comme le passage à l'état dénoté par la base » (*ibid.*) ;
- et dans la nominalisation *libération*, orientée vers l'objet visé par le procès (le territoire).

84 C'est-à-dire [Verbe = radical nominal + suffixe].

85 C'est-à-dire [Verbe = radical adjectival + suffixe].

Toutes ces dérivations expriment une transformation tendue vers un résultat, représenté comme atteint.

On peut voir dans ces termes évaluatifs positifs une euphémisation du caractère agonistique de la relation à des fins d'auto-valorisation et d'auto-légitimation pour un actant identifié au Même. Les configurations sont diversifiées (active, passive, nominalisation) :

[Youssef Ibn Tachfin] unifier sous son autorité [les territoires musulmans d'Andalousie] (M-HF1-26)

[Hannibal] pacifier l'Espagne (L-CRDP7-74)

[Tanger] libérée par Moulay Ismaïl (M-HF1-34)

libération de manière pacifique (M-PF3-72)

La présence d'un attracteur axiologique dans ces termes montre une stratégie de réduction de la conflictualité et de la frontière qu'elle instaure, stratégie qui peut correspondre à une légitimation de l'action d'agents qui sont tous des représentants du Même. En effet, si l'agent apparaît comme légitime, la frontière entre lui et son adversaire apparaît comme plus aisée à franchir, ce qui paraît même souhaitable. C'est une euphémisation (construction d'une image positive) du franchissement de la frontière qui est proposée ici. Il y a transformation, le territoire « unifié », « pacifié » ou « libéré » étant incorporé au Même. Ces cas sont proches d'actions bénéfactives de type *prendre*, mais cet effet de sens est évité pour ne pas donner l'impression que le Même est ou a été un colonisateur. La porosité de la frontière ne donne pas ici lieu à des « altérisations » de type culturel. Il s'agit de victoires et de transferts de possession.

Dans l'ensemble, ces processus donnent peu lieu à des phénomènes de déshumanisation de l'action (les actants, agents ou patients, sont désignés par des anthroponymes ou des ethnonymes à caractère collectif, voire par le désignant *peuple*), exception faite des deux nominalisations agentives (ce qui rend l'action plus abstraite en oblitérant l'actant humain, l'action représentée passant dans la catégorie des constructions par ellipse, avec point de vue de l'auxiliaire) ; exception faite également, et c'est intéressant, des actions à issue positive pour le Même (victoire) dans lesquelles le patient est un non humain : les verbes représentant ces actions sont des verbes qui, en langue, s'appliquent à des objets et non à des personnes (*unifier*, *pacifier*) ou à des objets et potentiellement des personnes (*libérer*). Les agents, eux, restent humains, sauf dans la nominalisation *libération*. L'on observe donc une congruence entre désignation humaine et marquage de frontière-seuil.

Le Même, lorsqu'il est concerné par la relation (et c'est le cas dans la moitié des occurrences), est en position d'agent d'une offensive, le plus souvent dans des configurations actives. L'on observe cependant trois exceptions : Hannibal, patient de l'action de Scipion l'Africain (« est vaincu »), Tanger (« libérée par ») où le Même est agent mais dans une configuration passive, et « libération » où le Même n'est pas exprimé.

Le Même est toujours désigné par un anthroponyme, le nom du héros guerrier : « Ibn Tachfin », « Moulay Ismaïl », « Hannibal », alors que les Autres sont désignés par des ethnonymes. Le marquage national de l'action guerrière du Même n'est donc pas exprimé, et celle-ci a pour agents des personnages certes célèbres mais issus d'un passé lointain, ce qui a tendance à placer l'action historique dans le registre de l'épopée (par la figuration mythique du héros).

Les offensives du Même, majoritaires dans le corpus marocain, sont de l'ordre de l'attaque et de la victoire, l'issue étant toujours positive, tandis que chez les Autres peuvent apparaître des actions transformant la condition des adversaires de façon négative, les faisant passer dans la catégorie des peuples soumis (« soumettent », « ont soumis »). Le Même ne réalise jamais d'actions qui priveraient autrui de sa propre liberté, de même que la servitude est celle des Autres, y compris celle de l'Autre français.

Cet Autre français, quant à lui, apparaît dans l'expansion d'une nominalisation (« affrontements franco-marocains »), ou comme patient « écrasé » et « dispersé » : on note une abstraction de la représentation de l'action (et surtout de l'agent humain) par une nominalisation lorsque le Même s'oppose au Français, et par le choix du registre du pathos (vocabulaire négatif) lorsqu'un autre ennemi est en jeu. La nominalisation « affrontements » constitue selon nous un procédé d'écrasement de la conflictualité avec l'Autre français, d'horizontalisation ou d'égalisation du rapport. Il est intéressant de noter que cette unique représentation d'une relation d'opposition entre Même marocain et Autre français prend les voies d'une égalisation ; dans ces mêmes manuels marocains, lorsque ces acteurs-belligérants sont en conflit contre d'Autres, ils ne sont pas placés dans une telle posture d'égalité, mais dans des postures hiérarchisées : vainqueur pour le Même-marocain, vaincu pour l'Autre-français... Cette égalisation vise sans doute à neutraliser le caractère tendu du contexte de la relation post-coloniale, mais elle signifie en même temps, de façon dialogique, une asymétrie. Cette rencontre entre ancien colonisateur et ancien colonisé se réalise sous le signe d'une neutralisation de la conflictualité, et d'une abstraction de la représentation de l'action, tandis

que les rapports de force asymétriques attribués à ces mêmes actants concernent le rapport aux autres adversaires. Ainsi la conflictualité se trouve-t-elle habilement éloignée de la relation d'apprentissage.

En ce qui concerne les autres actants de processus d'agression, nous notons la forte présence de l'actant espagnol, notamment dans le corpus marocain, où il apparaît comme le patient de l'action du Même, ou comme son opposant.

4.3 Destructures : prendre la place de la victime

Nous avons identifié comme processus de disparition d'être les actions référant à des destructions matérielles et humaines. Celles-ci apparaissent dans divers types de configurations.

- Configuration active (où un agent Autre détruit un patient assimilé au Même) :

[Le calife abasside] anéantit les partisans d'Ali (M-HF1-23)

- Configurations passives (où un agent Autre détruit un patient assimilé au Même dans trois cas, et un Autre dans les trois autres cas) :

[Moulay Idriss I^{er}] mourut assassiné par un émissaire du calife abasside Haroun Ar-Rachid (M-HF1-23)

[Oujda] détruite en 1271 par [le sultan mérinide Abou Yacoub Al Marini] (M-HF1-26)

[Byblos] fut ravagée par un grand incendie (L-CRDP7-211/213)

[l'empire et la civilisation incas] furent brutalement détruits par les Espagnols (M-HF1-22)

[l'empire et la civilisation incas] réduits à néant [par les Espagnols] (M-HF1-22)

[le Rwanda] ravagé par les combats entre Hutus et Tutsis (G-CC3-83)

- Nominalisations (où un actant assimilé au Même est victime dans un cas) :

victimes du génocide [rwandais] (G-CC3-83)

après le massacre de la bataille de Fakhr [qui oppose Abassides et partisans d'Ali] (M-HF1-23)

Ces procès verbaux expriment une forte opposition entre les acteurs-belligérants, opposition qui construit une frontière forte entre eux, en même temps qu'un rapport de force asymétrique reposant sur une image négative des agents-destructeurs.

Toutefois, il faut noter que dans les manuels marocains, cette frontière peut être érigée entre des représentants historiques du Même (le fondateur de la dynastie marocaine des Idrissides, la ville d'Oujda) et des représentants de dynasties arabo-musulmanes d'origine

péninsulaire (les Abassides) ou d'origine nord-africaine berbère (les Mérinides), deux aires culturelles avec lesquelles le Maroc possède pourtant des liens essentiels. Nous verrons plus loin comment la logique textuelle, provisoirement atomisée ici pour les besoins de notre analyse, produit une représentation plus complexe et mouvante de ces frontières.

Pour ce type de processus, les configurations passives et les nominalisations dominent, ce qui donne un effet résultatif aux actions représentées, en même temps qu'un effet d'abstraction. L'agent est humain dans cinq cas (désigné par un anthroponyme ou par un ethnonyme à caractère collectif) ; dans les autres, il est représenté par un auxiliaire (ou cause) : « un grand incendie », ou par une nominalisation qui fait apparaître les actants humains dans ses éléments modifieurs (« les combats entre Hutus et Tutsis »). Les actions particulièrement destructrices des actants espagnols dans un manuel marocain laissent supposer l'existence de relations conflictuelles entre le Même et l'Autre espagnol.

Le patient de l'action est humain dans quatre occurrences (soit moins de la moitié), dont deux où il est seulement présumé dans une nominalisation (« génocide », « massacre »). Ceci montre des tentatives d'atténuation de l'agentivité, qu'on ne retrouve pas pour les patients non humains (les cinq autres cas), où il s'agit de villes, de pays ou d'autres territoires culturalisés (empire et civilisation incas). L'on peut faire l'hypothèse que la disparition d'êtres humains est plus difficile à représenter que la disparition de choses, fussent-elles des œuvres de l'humain ou des lieux peuplés. Signalons aussi l'abstraction de la représentation du processus dans « [Byblos] fut ravagée par un grand incendie » où ni l'agent ni le patient ne sont humains.

Lorsqu'il est concerné (ce qui est le cas dans plus de la moitié des occurrences), le Même apparaît toujours en position de victime de la destruction (ce qui est plus valorisant que la position de destructeur).

Ce que semblent nous montrer ces prédications d'actions violentes, c'est que les enjeux de valorisation nationale s'expriment dans la mise en discours du conflictuel, et que, cette fois encore, le jeu des places actantielles n'est pas anodin.

4.4 Colonisations : être le colonisé plutôt que le colon

Nous avons identifié comme prédications d'actions bénéfactives de type *prendre* les actions référant à des prises de possession d'un territoire : conquêtes, invasions ou occupations. Ces actions impliquent en même temps un processus locatif (déplacement

d'agent humain dans l'espace), et le résultat associé à ces actions est une saisie de l'objet visé. Les procès des verbes ou nominalisations employés impliquent la visée d'un objet non humain : une ville, une région ou un pays. Ces objets, même s'ils ne réfèrent pas à un être humain, contiennent malgré tout un trait sémantique {humain}, puisque les actions représentées ne peuvent s'appliquer à des espaces non marqués par une présence humaine : on ne conquiert ni n'occupe un territoire qui ne représente pas d'enjeu pour un tiers. Ces actions désignent une forme d'appropriation antagoniste, qui, selon le positionnement énonciatif marqué, est considérée du point de vue du vainqueur (action légitime) ou du vaincu (action non légitime).

Si ces verbes et nominalisations contiennent tous le trait sémantique de franchissement d'une frontière (qui s'avère le plus souvent spatiale, comme c'est le cas ici puisque les objets visés sont des noms de lieux), leur saisie de l'objet est diversement connotée, notamment axiologiquement : *envahir* et *conquérir*, même s'ils peuvent référer au même type d'action, manifestent des points de vue différents sur elle ; il en va de même pour *occuper* et *spolier*. Les connotations négatives attachées à *envahir* et à *spolier* notamment, induisent une vision dysphorique du procès et une délégitimation de l'action représentée (s'approprier un territoire qui n'est pas à soi). *Conquérir* et *conquête*, en revanche, expriment une appréciation plus positive du vainqueur. C'est ainsi que certains actants peuvent bénéficier en discours de davantage de légitimité que d'autres : les « peuples germaniques » *envahissent* (comme le montre le polémonyme consacré d'*invasions barbares*, tandis que les Romains *conquièrent*), et les héros historiques comme Alexandre le Grand sont des conquérants et non des envahisseurs. Le passage de frontière apparaît donc comme plus ou moins légitimé par l'énonciateur, car réalisé par un actant teinté de plus ou moins de prestige. L'échange qui se réalise sur la frontière comporte seulement des enjeux de pouvoir, non d'interculturalité.

Par ailleurs, l'emploi des termes est marqué par l'histoire des discours, puisqu'ils se distribuent différemment selon qu'ils réfèrent à une action guerrière éloignée dans le temps ou plus récente : *envahir*, *conquête* et *conquérir* sont employés lorsque l'énonciateur réfère à des événements anciens, tandis qu'*occuper* et *spolier* s'emploient pour référer à des épisodes coloniaux datant du XX^e siècle (cette distribution se retrouve dans d'autres discours et n'est pas caractéristique de nos manuels). Ajoutons qu'à cette distribution s'en superpose une seconde : la première série de termes, à connotation positive, a plutôt tendance à désigner des événements qui ne concernent pas le Même, tandis que la deuxième, à connotation négative, désigne des événements dont le Même marocain est victime.

Les patients subissant l'action s'en trouvent plus ou moins modifiés. Les agents, quant à eux, sont diversement exprimés mais comportent le trait {humain} la plupart du temps :

- anthroponyme : « Alexandre le Grand » ;
- ethnonyme à caractère collectif : « les Vandales », « les Arabes », « les Portugais », « les Amorites », « les Romains » ;
- nom générique *peuples* + adjectif ethnique : « les peuples germaniques ».

Les exceptions concernent la représentation des conflits entre le Même et l'Espagne dans les manuels marocains, où l'actant est le nom de pays « l'Espagne » dans deux occurrences, et n'est pas exprimé dans une autre (il est seulement présumé comme agent du verbe *spolier*). La désignation de cet adversaire se fait donc plus abstraite que dans les désignations humaines, quand elle n'est pas tout simplement obliérée.

Les processus de colonisation se trouvent pris dans divers types de configurations.

- Configurations actives (où le Même, libanais ou marocain, est patient dans deux cas) :

[les Amorites] surgirent du désert et envahirent la région côtière [de Byblos] (L-CRDP7-211/213)

[les peuples germaniques] ont envahi le monde romain (L-A8-170)

l'Espagne occupe la ville [de Tanger] (M-HF1-34)

- Configurations passives (où le Même marocain est patient dans tous les cas) :

[Tanger] envahie par/ conquise par/ [les Vandales, les Arabes, les Portugais] (M-HF1-34)

Le Sahara occupé par l'Espagne (M-PF3-72)

[Le Sahara] à l'époque spolié (pas d'expression de l'agent dans le texte) (M-P3-105)

- Nominalisations à l'aide du lexème « conquête » (où le Même libanais est patient dans un cas) :

[L'empire inca] fut établi par la conquête (M-HF1-22)

après sa conquête [de Byblos] par Alexandre le Grand (L-CRDP7-211/213)

après la conquête de la Gaule par les Romains (G-CC3-30)

Ici encore la présence importante de configurations passives et de nominalisations donne un effet résultatif à la représentation de l'action.

Comme pour les processus précédents, le Même est partie prenante de la relation dans la moitié des cas. Les rôles agentifs ne lui sont cependant jamais confiés, ni à l'Autre français, mais à des Autres issus de régions diverses.

L'on retrouve l'Espagne dans le corpus marocain, mais cette fois comme agent, ce qui nous permet d'y noter une distribution complémentaire des rôles entre M^{ême} marocain et Autre Espagnol selon les types de processus : dans les actions d'affrontement guerrier, le M^{ême} marocain est agent et l'Autre espagnol patient (actions qui mènent à la victoire du M^{ême}) ; dans les actions de colonisation, l'Autre espagnol se retrouve agent, tandis que le M^{ême} marocain se retrouve patient. Notons que l'Autre espagnol se retrouve également agent dans des actions de destruction, mais pas sur un patient marocain. Le M^{ême} se construit donc comme éternel vainqueur de l'Espagne, adversaire qui se trouve représenté comme un éternel colonisateur et comme un destructeur de peuples et de libertés. Ce constat corrobore celui que nous avons déjà fait quant aux modes de désignation des acteurs-belligérants ; il se pourrait que la représentation de ce colon espagnol soit un détour discursif pour évoquer en creux la relation du M^{ême} à l'ancien colonisateur français. La relation à l'Autre de la langue cible ne pouvant être trop dévalorisée dans un manuel, le discours de celui-ci peut substituer un adversaire par un autre, en ne conservant que le propos (négatif) sur les actions de colonisation. Le M^{ême} est donc toujours patient d'une action colonisatrice (les corpus concernés sont précisément issus des deux pays ayant été colonisés par la France et par d'autres puissances européennes).

Notons également la présence de procédés d'atténuation des processus de colonisation, qui construisent une frontière plus incertaine entre les belligérants, autrement dit entre un envahisseur et une entité assimilée au M^{ême} :

- par une locution verbale atténuant la valeur d'appropriation antagoniste :

[le sultan almohade Abd El Moumen] prend possession de la région (M-HF1-27)

Cette locution ne présuppose pas nécessairement une présence humaine sur le territoire que s'approprie l'actant.

- par un tour attributif neutralisant les effets de sens antagonistes :

[la ville d'Oujda] se retrouve sous le pouvoir des Almoravides, puis sous celui des Almohades (M-HF1-26)

Le manuel opte pour une simple caractérisation (prédication d'attribution) doublée d'un marquage temporel indiquant une succession d'événements, ce qui contribue à vider l'action représentée de son contenu notionnel.

- par des lexèmes ne faisant que présupposer la relation guerrière :

des guerriers musulmans orthodoxes y établissent un ribat (forteresse) [sur le site de Rabat] (M-HF1-27)

L'action représentée ici correspond à la simple installation d'un élément dans l'espace (pas d'appropriation antagoniste), et c'est la présupposition contenue dans « forteresse » (et la co-occurrence avec le nom « guerriers ») qui crée l'effet de sens agonistique.

- par des lexèmes atténuant la valeur de saisie de l'objet :

malgré les empiètements assyriens et babyloniens [sur Byblos] (L-CRDP7-211/213)

Cette nominalisation tend à ramener la prise de possession territoriale à une extension du domaine d'action de l'agent dans l'espace, tout en conservant le sémantisme d'usurpation d'un droit par le franchissement d'une frontière. Cette légitimité du Même sur le territoire se trouve également présupposée dans le procédé suivant.

- par des lexèmes dont le préfixe itératif exprime la légitimité de la saisie de l'objet pour l'agent :

[Le Maroc] a récupéré le Sahara (M-P1-26) / récupérer ses terres (de manière pacifique) (M-PF3-72)

reconquête pacifique [du Sahara par le Maroc] (M-P3-105)

Ces différentes observations confirment l'importance, pour le Même, de se situer à une place valorisante, sur le fil du rasoir de la représentation de la violence : ni dans une posture trop dévalorisante de vaincu, ni dans celle d'un colonisateur. L'action guerrière est donc sémantisée différemment selon la place que s'y donne le Même.

4.5 Invasions : *venir* plutôt qu'*envahir*

Comme nous l'avions signalé en introduction, nous avons également noté l'emploi de processus de changement de lieu pour représenter l'action belliqueuse (prédications d'actions locatives). Ce procédé relève encore, selon nous, d'une visée d'atténuation de la conflictualité.

En effet, les événements ainsi représentés perdent tout le caractère agonistique qui leur est pourtant attaché d'ordinaire (Marche verte, invasion de la Phénicie par les Perses, Croisades, colonisation de l'Amérique par les Espagnols). Les actions sont de simples mouvements dans l'espace, sans saisie d'objet (contrairement à la catégorie de processus précédente), et l'interprétant doit faire appel à ses connaissances du monde pour y voir une activité conflictuelle. L'agent se déplace de lui-même vers un point de référence, et ce processus se réalise dans des configurations actives ou dans des nominalisations :

- en appui sur des verbes indiquant un mouvement d'approche d'un point de référence situé à l'extérieur du lieu d'énonciation :

(350 000 marocains) se sont dirigés vers le Sahara (M-HF3-163)

Ici la préposition « vers » atténue la valeur d'atteinte de l'objet, puisqu'elle « indique seulement l'*orientation* du mouvement vers la référence, *sans que soit nécessairement envisagée l'atteinte* de celle-ci » (Charaudeau 1992, p.417).

(quand les Espagnols) arrivent au Mexique (G-AS3-123)

Le point de référence peut aussi être constitué par le lieu d'énonciation :

vinrent les Perses (L-CRDP7-211/213)

- en appui sur un lexème indiquant un mouvement d'éloignement du point de référence :

après le départ des Croisés (L-CRDP7-211/213)

Le présupposé contenu dans le lexème « départ » permet une ellipse du séjour des Croisés à Byblos (puisque c'est la première et unique occurrence de cet actant dans le texte).

- en appui sur un lexème indiquant un parcours (*ibid.*, p.419) dans le point de référence, mais aussi un départ de ce point :

de leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé... (G-AS3-123)

On trouve également une action visant un objet humain, dont l'agent est l'événonyme *Marche verte*, qui, placé dans ce rôle agentif (ou causatif) se trouve humanisé, et dépossède l'agent humain de son initiative (effet compensé par le sémantisme du nom « volontaires ») :

(Une marche verte) entraîne 350 000 volontaires jusqu'au Sahara (M-PF3-84)

Ce tour manifeste une forme d'agentivité partagée, entre l'actant humain et l'actant polémonymique. L'humanisation de la Marche verte lui donne les allures d'une allégorie (telle la liberté guidant le peuple), ce qui forme un écho épique aux actions de nature héroïque que nous avons relevées plus haut (processus de type *conquête*), le référent marocain étant cette fois collectif, et non plus individualisé sous la figure du héros.

Pour résumer les tendances de mise en œuvre du processus locatif dans nos trois corpus de manuels, nous pouvons dire que :

- dans les manuels marocains, le Même se trouve agent d'un déplacement ou patient d'un mouvement de déplacement vers le Sahara occidental, dans le cadre de l'événement « Marche verte ». Le Même franchit la frontière, ce qui confère à cette frontière une image dynamique de lieu de passage ;
- dans les manuels libanais, le Même se trouve en point d'arrivée d'un mouvement qui vient de l'extérieur, et en point de départ d'un mouvement qui le quitte. Ces manuels optent plutôt pour une vision statique du Même : ce sont des Autres qui franchissent la frontière ;

- dans les manuels grecs, le déplacement ne concerne pas le Même.

4.6 Synthèse des rôles actantiels, des processus et des configurations par corpus

4.6.1 Des types de relations privilégiés

Nous avons consigné ici les types de processus reliant les acteurs sociétaux : affrontement ou agression d'un acteur par un autre, destruction (ou création de dommages et de privations), colonisation ou appropriation antagoniste d'un territoire, et simple déplacement dans l'espace.

	Maroc	Liban	Grèce
Affrontement	9	4	1
Destruction	6	1	2
Colonisation	12	4	1
Déplacement dans l'espace	2	2	2
<i>Nombre total de processus étudiés</i>	29	11	6

Le corpus marocain manifeste une préférence pour les actions de colonisation, exercées ou subies, notamment dans les nombreux énoncés qui expriment une hantise de la dépossession territoriale vis-à-vis du Sahara occidental. La plupart du temps, le point de vue adopté est celui du patient dépossédé (qui est souvent le Même marocain) ; en second lieu, ce corpus représente des processus d'affrontements avec victoire ou défaite, ce qui montre une préoccupation pour le rapport de force, avec la valorisation du Même comme vainqueur.

Le corpus libanais marque une tendance pour les actions d'affrontement et de colonisation, dans un passé très lointain lorsque le Même est concerné, ou dans des espaces éloignés lorsque l'événement est plus récent. Une action attribuée à Hannibal offre la seule occurrence d'une défaite du Même dans l'ensemble de notre corpus. Une seule destruction apparaît, dont le Même libanais est victime, mais avec une déshumanisation de l'agent et du patient (l'incendie de Byblos). Globalement, la représentation intersociétale semble moins conflictuelle qu'au Maroc.

Enfin il est difficile de tirer des conclusions du corpus grec au vu du petit nombre d'occurrences observables.

4.6.2 Rôles actantiels : usages de la frontière entre le Même, l'Autre et les Autres

Les tendances observées sont les mêmes dans les deux corpus présentant un nombre d'occurrences significatives (Maroc et Liban). Le Même peut être agent d'une agression lorsque l'action agonistique trouve une issue à son avantage. Il n'est en revanche pas agent d'une destruction, et n'est agent d'une colonisation que moyennant des procédés de légitimation d'une cause nationale, comme la reconquête d'un territoire (la Marche verte pour le Maroc, enjeu pour lequel on le trouve aussi agent d'un simple déplacement dans l'espace). Lorsque des colonisations successives d'une ville du Même sont représentées, la frontière entre le Même et ceux qui l'envahissent est moins nette. Dans ces deux cas, l'on trouve des procédés d'atténuation de la relation guerrière, qui donnent une image fluctuante de la frontière entre les acteurs.

Le Même ne subit une agression que dans un cas : Hannibal finalement vaincu par Scipion, après une suite de hauts faits guerriers. En revanche, on trouve le Même subissant des destructions et des colonisations. Lorsqu'il est patient d'une destruction, le Même marocain subit l'action d'un agent avec lequel il n'entretient pas que des liens d'extériorité, puisque ce sont des représentants de dynasties arabo-musulmanes, dont le Même s'est séparé (Moulay Idriss) ou qui se sont incorporés au Même (destruction d'Oujda par un sultan mérinide, puis reconstruction par le fils de ce dernier). Cette frontière fluctuante adoucit quelque peu le sémantisme de violence porté par les verbes (*détruire, assassiner, ...*). Lorsqu'il est patient d'une destruction, le Même libanais est lui désigné par un nom de ville, et l'agent est non humain (ce qui lui donne le statut d'auxiliaire ou de cause) ; cela permet peut-être d'éviter une représentation trop brutale de l'histoire relationnelle de la société. Lorsqu'il subit une colonisation, le Même marocain est principalement envahi par l'Autre espagnol, tandis que des procédés d'atténuation montrent une frontière plus indécise avec les envahisseurs issus du monde arabo-musulman. Le même phénomène d'atténuation est observé pour le Même libanais, avec les « empiètements assyriens et babyloniens ».

L'Autre français se trouve seulement subir des agressions, à son détriment. Nous développerons plus loin cet aspect à l'aide d'autres textes que nous n'avons pas inclus ici. Autrement, il peut faire office de patient de processus colonisateur dans des textes expliquant l'origine latine de la langue française et ses emprunts aux langues germaniques.

4.6.3 Configurations : souligner ou atténuer l'action belliqueuse

	Maroc	Liban	Grèce
Active	9	6	1
Passive	9	2	1
Nominalisation	6	3	4
Ellipse (déshumanisation de l'agent)	5	1	0
<i>Nombre total de configurations étudiées</i>	29	11	6

Le corpus marocain marque une tendance à la configuration active, où le Même est le plus souvent agent d'une offensive contre l'Espagne (lors de la conquête andalouse ou de la Marche verte), et une tendance égale à la configuration passive où la majorité des tournures pose le Même en position de victime d'une colonisation ou d'une spoliation territoriale généralement européenne. Les autres cas posent l'Autre français ou un Autre Inca dans la même position, ce qui manifeste toujours une adoption du point de vue du patient-victime. Les nominalisations sont utilisées soit pour évoquer l'antagonisme entre le Même et l'Autre français, soit pour créer un effet de préconstruit (Sériot 1986) : le référent est posé comme préexistant à l'acte d'énonciation, c'est une sorte de *déjà là*, hors du temps, ce qui a pour effet d'en légitimer l'existence ; ici la nominalisation semble légitimer une action du Même sur son adversaire (« reconquête » ou « libération » pour décrire la Marche Verte). Trois configurations par ellipse sur cinq servent à la représentation de la Marche verte, l'agent espagnol étant déshumanisé par le recours au nom de pays, ou l'agent marocain étant poussé à agir par la « Marche verte » elle-même ; les deux autres ellipses métaphorisent la défaite française de 1940, ce qui personnifie « la défaite » et « la servitude ».

Dans les manuels libanais, les configurations actives sont majoritaires et interviennent notamment pour représenter l'action épique d'Hannibal, ou l'arrivée de peuples étrangers à Byblos. Mais il est surtout intéressant de constater que les nominalisations (« départ des Croisés », « empiètements assyriens et babyloniens », « conquête par Alexandre le Grand ») se trouvent toutes dans le même texte, pour désigner ces mêmes arrivées.

Dans les manuels grecs enfin, la nominalisation constitue le principal procédé d'expression de la relation conflictuelle. Cependant il s'agit toujours de guerres éloignées du Même, et parfois de guerres anciennes. La représentation en est donc abstraite, et éloignée du

moment de l'énonciation. Ce corpus est ainsi celui qui euphémise le plus la violence agonistique.

4.6.4 *Euphémiser la violence du Même : un enjeu discursif capital*

Avant d'examiner en détails les procédés d'euphémisation de la violence conflictuelle, nous pouvons déjà remarquer que certains types de processus, combinés à d'autres procédés linguistiques, se prêtent mieux que d'autres à cette forme d'atténuation. Ces adoucissements servent en priorité la construction d'une image positive de la nation.

Le processus locatif de déplacement dans l'espace, en particulier, constitue en lui-même une atténuation de la conflictualité d'un événement ordinairement considéré comme agonistique : le seul changement de lieu ne suppose pas de relation conflictuelle, et peut donc l'oblitérer complètement en discours. La conflictualité est alors de l'ordre du sous-entendu, puisque le récepteur doit faire appel à des connaissances extérieures au texte pour reconstituer le sens du processus. L'atténuation est d'autant plus forte que la presque totalité de ces processus se trouve combinée à des actions ne supposant pas de patient (humain ou non).

Le processus de colonisation d'un territoire se prête plus facilement que ceux d'affrontement et de destruction à une atténuation, car, même s'il présuppose une relation conflictuelle, il peut se prêter à une forme de positivation de l'action, l'apparition d'un être (par l'action de type *prendre*) étant plus facile à positiver que sa disparition, et ce même lorsque cet être présente un caractère dysphorique ; en effet, la disparition d'un être dysphorique implique malgré tout de le nommer, tandis que l'apparition de l'être euphorique ne fait au mieux que présupposer une dysphorie antérieure, et se passe d'une explicitation du caractère dysphorique de la conflictualité. Les valeurs d'antagonisme et de saisie de l'objet de rivalité sont atténuées par des euphémisations lexicales.

Le processus d'agression se trouve lui combiné à des euphémismes lexicaux, ce qui produit des procès à tendance euphorique : « libération », « pacifier », etc. Ce faisant, le point de vue adopté est celui des vainqueurs, en l'occurrence celui du Même, qui montre les aspects positifs de la relation plutôt que ses aspects négatifs, ce qui rapproche le procédé de l'euphémisme.

Enfin, le processus de disparition ou de destruction d'un être ne donne pas lieu à des euphémisations. Le Même-agent se contente de s'en absenter...

4.7 Des frontières plus ou moins poreuses

Nous concluons cette analyse actantielle par les effets de sens liés à l'actualisation des différents processus, quant à la mise en frontières (frontière-seuil) ou à l'atténuation des frontières (frontière-zone de transformation).

La relation intersociétale agonistique trace en principe une frontière forte entre les acteurs-belligérants, celle du rapport de force entre un vainqueur et un vaincu (d'où une relation de domination fondée sur l'inégalité). La représentation d'une telle relation peut donc offrir l'occasion aux manuels de valoriser le national par ses propres victoires historiques. Cependant, dans les manuels que nous étudions, le discours ne se présente pas comme véritablement belliciste (sans doute à cause de la visée éducative du discours) et l'actance du conflictuel obéit à des règles spécifiques.

L'on trouve ainsi des procédés d'euphémisation et d'atténuation des actions guerrières du Même, produisant un effet de légitimation de ces actions, parfois associés à des procédés de déshumanisation des actants. Dans ces conditions, la valorisation du Même peut se réaliser par l'occupation d'une place agentive, ce qui n'est cependant pas le cas pour tous les types de processus (en particulier ceux d'asservissement, de massacre et de destruction, dont l'initiative est laissée aux Autres ; dans ces cas, le Même occupe la place de patient-victime). De même, le vocabulaire véhiculant le sémantisme de la violence est réservé aux actions étrangères, qu'elles soit réalisées ou non sur le Même.

Par ailleurs, l'effet de frontière-seuil peut être atténué entre le Même et certains adversaires, ce qui construit une représentation plus poreuse de cette frontière. La frontière se fait zone d'accueil, d'inclusion pour des acteurs sociétaux considérés comme ayant joué un rôle dans l'histoire du Même ; ceux-ci s'en trouvent inclus, en quelque sorte, dans le roman national.

Enfin il convient de signaler que ces procédés ne se retrouvent pas dans tous les corpus : si on les trouve dans les manuels libanais et marocains, ils sont absents des manuels grecs qui, nous le rappelons, offrent le moins de représentations de RIS agonistiques.

5 Explicitation ou euphémisation de la relation agonistique

Nous allons maintenant approfondir l'étude de la mise en mots de la relation conflictuelle, dont l'analyse actantielle nous aura donné un aperçu. Nous souhaiterions insister

sur les différentes modalités de mise en discours de la violence, car la plus ou moins grande explicitation de celle-ci conduit à des représentations variables de la frontière. Plus le rapport sera violent, plus le seuil paraîtra infranchissable entre les acteurs de la RIS : et au contraire, plus la violence sera atténuée, plus la frontière se montrera poreuse et ouverte à l'intervention de l'Autre. Ces différentes expressions pourront être rattachées à des caractéristiques de la situation d'énonciation.

Un premier constat que nous pouvons faire est que l'euphémisation variable de la violence antagoniste est fonction de la proximité spatiale ou temporelle de l'événement par rapport à l'espace-temps de l'énonciation. Cette violence est donc davantage exprimée à propos de conflits extérieurs à la nation du Même ou relevant de son histoire ancienne. En revanche, elle fait l'objet en discours de procédés d'atténuation dès qu'il s'agit de décrire ou de narrer un épisode récent de l'histoire nationale. Le discours du manuel procède donc à une forme de « délocalisation » de la violence dans l'espace et dans le temps, une forme de « transfiguration », qui manifeste une perception de cette violence comme pouvant être dévalorisante pour les acteurs qui l'exercent ou la subissent. Les événements à caractère dysphorique sont ainsi préférentiellement représentés dans le lointain.

Nous examinerons dans un premier temps les phénomènes qui relèvent d'une explicitation de la violence, puis avancerons vers ceux qui relèvent de l'euphémisation ou de l'adoucissement. Comme on le verra, la mise en œuvre de ces procédés correspondra à des stratégies spécifiques de mise en discours du Même, de l'Autre et des Autres.

5.1 Conflits éloignés de l'espace-temps du Même : la violence sans détours

5.1.1 *Les guerres étrangères au Même : nommer le conflit, exprimer la négativité*

Les conflits représentés sont divers, et peuvent concerner l'Autre français ou non. Il peut s'agir de la deuxième guerre mondiale, du conflit israélo-palestinien, de la guerre de Bosnie ou du génocide rwandais.

Deux tendances se repèrent à propos de ces guerres de l'Autre français et des Autres. D'une part, l'on trouve de courts TD-Ex dans lesquels la mise en mots du conflit ne comporte

pas de marques de subjectivité. On y trouve une lexie polémonymique comportant un des deux hyperonymes « guerre » ou « conflit » :

« Le conflit qui oppose les Palestiniens aux Israéliens dure depuis longtemps. » (M-FC2-55)

« Il est probable qu'une nouvelle guerre éclate au Moyen-Orient. » (M-FC2-131)

« "Malgré l'intention sincère de certains pays d'apaiser le conflit israélo-arabe, aucune intervention de médiation n'a encore abouti." » (M-HF3-121)

Cette énonciation informative d'allure journalistique évoque la mort de façon factuelle, non subjective et quantitative, comme le montrent les données chiffrées et l'absence de vocabulaire subjectif dans l'exemple suivant :

« 274 reporters ont été tués dans les zones de guerre entre 1990 et 2002 selon la Fédération Internationale des Journalistes (FIJ). En Irak, 11 journalistes sont morts en trois semaines, soit deux fois plus que pendant la première guerre du Golfe. Le conflit en Bosnie (1992-1995) a été le plus meurtrier avec la mort de 36 journalistes. » (L-A8-115)

Même dans le cadre de conflits plus anciens, la violence est tout aussi explicite, grâce à des nominalisations et à des prédications verbales, dont l'une est modifiée par l'adverbe affectif « brutalement » :

« L'empire des Incas, qui s'étendait sur l'Équateur, le Pérou, la Bolivie et le nord du Chili fut établi par une conquête qui débuta en 1445. Par la persuasion ou par la force, y compris la déportation de populations entières, les Incas ont soumis les peuples installés sur la montagne et sur la côte, constituant un immense empire étendu sur plus de 4000 km du nord au sud. (...) Ce grand empire et cette grande civilisation furent brutalement détruits par les Espagnols en 1533. Ainsi avec la mort des Incas, leur univers familier allait-il être à jamais réduit à néant. » (M-HF1-22)

« (...) À l'époque moderne, dès leur arrivée sur le continent américain, les Espagnols considèrent les Indiens comme des êtres inférieurs et les soumettent au travail forcé dans les plantations et les mines d'argent. (...) » (L-A9-124/125)

D'autre part, une énonciation plus subjective trouve sa place dans des TE authentiques, signés la plupart du temps par des auteurs connus. Il s'agit de témoignages littéraires à tonalité pathétique, sur la guerre et ses atrocités. Ces textes sont particulièrement appréciés des manuels marocains pour traiter du genre textuel des mémoires⁸⁶. Ce pathos n'est jamais exprimé à propos de conflits dont le Même est partie prenante. Ces textes à la première personne du singulier ne recourent pas aux polémonymes, mais développent des isotopies de la souffrance physique et morale, à l'aide d'un vocabulaire subjectif à tendance affective, que nous soulignons dans les exemples suivants. L'emphase est mise sur un *je* souffrant, victime de violences, qui développe une axiologie fortement négative concernant la guerre :

86 Les manuels libanais en revanche ne recourent pas à ce genre de texte, peut-être pour éviter la crudité d'images évocatrices de souvenirs douloureux ?

« J'en ai marre des canonnades ! Et des obus qui tombent ! Et des morts ! Et du désespoir ! Et de la faim ! Et du malheur ! Et de la peur ! (...) [Je suis] Une enfant qui, en un mot, n'a plus d'enfance. Une enfant de la guerre. Maintenant je réalise vraiment que je suis dans la guerre, que je suis le témoin d'une guerre sale et répugnante. Moi et aussi les milliers d'autres enfants de cette ville qui se détruit, pleure et se lamente, espère un secours qui ne viendra pas. Mon Dieu, est-ce que cela va cesser un jour, est-ce que je vais pouvoir redevenir écolière, redevenir une enfant contente d'être une enfant ? J'ai entendu dire que l'enfance est la plus belle période de la vie. J'étais contente de vivre mon enfance, mais cette sale guerre m'a tout pris. (...) » (M-HF3-65) [Zlata Filipovic, *Journal de Zlata*]

« A travers les livres, les "communiqués" que j'entendais, la vérité de la guerre se faisait jour : le froid, la boue, la peur, le sang qui coule, la douleur, les agonies. Nous avions perdu sur le front des amis, des cousins... Je suffoquais d'horreur en pensant à la mort qui sépare à jamais les gens qui s'aiment. (...) Il m'arrivait d'être submergée par quelque chose de si amer, de si définitif, que personne, j'en étais sûre, ne pouvait connaître pire détresse. Pourquoi tant de souffrances ? Me demandais-je... Je me mis à prier désespérément pour que ce malheur prît fin. La paix m'importait plus que la victoire. (...) » (M-P3-104) [Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée*]

L'isotopie dysphorique construite autour de la notion de *guerre* est faite d'une constellation de sentiments négatifs⁸⁷, comme le montrent des modificateurs comme « sale et répugnante », la co-occurrence de termes dysphoriques comme « désespoir », « malheur », « peur », « douleur », « souffrances », dont certains sont employés comme reformulations anaphoriques de « guerre ».

Contrairement aux TD-Ex précédents, ces TE mettent en scène un *je* qui expérimente la proximité de la mort et la douleur de la perte :

« Pendant qu'ils me laissaient dans le camp parmi les mourants, les nazis jetèrent trois mille camarades sur les routes. Seuls quatre cents déportés tombèrent d'épuisement ou furent abattus par des gardiens affolés, rendus ivres par la défaite. » (M-PF3-83) [Hélie de Saint-Marc, *Les champs de braise*. Récit d'une « marche de la mort » par un survivant du camp de concentration de Langenstein.]

« Loin des cauchemars de mon passé/ Loin de mon enfance/ Loin des rues en terre des quartiers/
Mon adolescence/ Loin de mes danses avec la mort/ Loin de mes souffrances/ Je suis chez moi malgré l'apparence/(...) J'ai vécu l'enfer sur la terre/ Qu'on appelle mon pays/ (...) J'ai perdu tout ce qui m'est cher dans ce pays maudit/ C'est la triste histoire de nos vies » (G-CC3-83) [Corneille, *Terre*. Chanson évoquant le génocide rwandais]

« (...) Maintenant j'ai peur de l'automne
Et des soirées d'hiver sans vous
Viendrez-vous pas au rendez-vous
Que cet ami perdu vous donne
En son pays du temps des loups » (M-HF3-36) [René-Guy Cadou, *Lettre à des amis perdus*. Le péri-texte précise : « Pendant la guerre en juin 1944, la maison du poète, à Nantes, a été détruite par les bombardements. »

Bien que le Même subisse parfois des pertes humaines et matérielles (comme nous l'avons vu dans l'étude des structures actantielles), ces pertes n'empruntent pas cette tonalité pathétique. La victime des souffrances de guerre énoncées sur ce mode est toujours un Autre.

87 Nous retrouverons cette isotopie, quoique de façon moins appuyée, dans les textes comportant des marqueurs d'universalité (voir *infra*).

Cet Autre est cependant, dans les manuels marocains, souvent un Autre français, témoin illustre ou simple Poilu de la première guerre mondiale. Pourquoi placer le Français dans cette posture souffrante ? S'agit-il de susciter la pitié du récepteur ? Ou de dévaloriser subtilement l'ancien colonisateur en le mettant à une place de vaincu ? Cette dernière hypothèse prolonge les résultats de l'analyse actantielle, l'Autre français étant toujours placé en position de vaincu, tandis que le Même-marocain se positionne en agent-vainqueur du conflit. Il est donc possible de voir dans ce phénomène la construction symbolique d'un rapport de force favorable au Même et défavorable à l'Autre français, même si les conflits représentés n'opposent pas formellement ces deux actants. Une telle représentation a sans doute des visées compensatoires, dans une configuration historique et économique défavorable au Même marocain ; inversion que nous retrouverons dans les représentations de la migration dans ces mêmes manuels, où les mouvements de populations tendent à adopter la logique inverse de celle de la migration économique (les personnages s'installant plus volontiers dans des pays moins riches que leur pays d'origine). On retrouve là des phénomènes bien identifiés par Siblot 1999 et Auger 2007 comme relevant de la dialectique du Même et de l'Autre. Il est cependant intéressant de noter qu'ici la compensation s'effectue par le choix des places actantielles, dans des relations ne mettant pas en contact le Même et l'Autre, et que l'Autre n'est pas dévalorisé par des évaluations négatives (souffrir de la barbarie d'une guerre n'étant pas *a priori* dévalorisant). L'effet de sens n'en est que plus subtil.

5.1.2 *Les guerres du Même : passé lointain et épopée*

Les événements impliquant le Même sont la deuxième guerre punique (III^e siècle avant J.-C) pour le corpus libanais, et des conflits opposant les représentants de dynasties arabo-musulmanes (Abassides et Idrissides au VIII^e siècle après J.-C, ou Almoravides et Émirs d'Espagne au XI^e siècle) pour le corpus marocain. Il s'agit donc d'événements relativement éloignés dans le temps, qui datent d'avant la constitution des nations productrices des manuels et qui n'ont pas pour enjeu l'indépendance ou la souveraineté de celles-ci. Malgré cela, il nous a paru justifié de les rattacher à l'histoire du Même, eu égard à la présence de marqueurs identitaires ethniques ou toponymiques dans les textes ou dans le périphrase (« la tribu berbère *marocaine* des Aouraba », « [il] revint à *Marrakech* chargé de butins »).

C'est à propos de ces guerres anciennes que l'on retrouve le vocabulaire de l'affrontement guerrier et de la destruction que nous avons constaté lors de l'analyse des structures actantielles. Tous ces textes sont des TE.

« Moulay Idriss Ibn Abdallah Ben Hassan Ben Ali, descendant d'Ali et de Fatima, la fille du Prophète, est considéré comme le fondateur de la dynastie idrisside. Il parvint à échapper au massacre de la bataille de Fakh en 786, près de La Mecque, où le calife abasside anéantit les partisans d'Ali. Il gagna l'Égypte puis trouva refuge au Maghreb, où il fut finalement accueilli par la tribu berbère marocaine des Aouraba (...) Il mourut assassiné en 791 (ou 792) par un émissaire du calife abasside Haroun Ar-Rachid. » (M-HF1-23)

« Premier émir des Almoravides (1059-1106), Youssef Ibn Tachfin est considéré comme l'un des plus grands souverains de l'Islam. (...) Il livra bataille à Alphonse VI, roi de Léon et de Castille, qu'il mit en déroute à Sagrajas (ou Zalaca) en 1086 et revint à Marrakech chargé de butins et comblé d'honneurs. » (M-HF1-26)

« Hannibal – 247-183 av. J.-C.

Fils d'Amilcar Barca, ce général carthaginois voue une haine éternelle à Rome. Devenu chef de l'armée, il commence par pacifier l'Espagne, puis il attaque Sagonte, l'alliée de Rome, déclenchant ainsi la deuxième guerre punique en 218 av. J.-C. (...)

L'aventure carthaginoise prend fin à Zama, où Hannibal est vaincu par Scipion l'Africain. Contraint de s'enfuir en Orient, il s'empoisonne pour échapper aux Romains. » (L-CRDP7-74)

Ces TE, contrairement aux précédents, se présentent comme de courtes narrations qui ne convoquent aucun pathos. Ils relèvent plutôt de la vulgarisation scientifique et ressemblent à des articles d'encyclopédies pour la jeunesse (dont trois sont d'ailleurs issus), qui combinent une visée informative à tendance objective et l'emploi de certains procédés du genre épique mettant en valeur une figure héroïque. Se profile alors dans les TD le personnage du héros :

« Relevez dans le texte les termes qui montrent qu'Hannibal est un héros. » (L-CRDP7-74)

« Tu connais sûrement l'histoire de personnages importants dont la vie a été, comme celle de Ibn Tachfin, animée et exemplaire. Propose le nom de l'un de ces personnages à tes camarades et demande-leur de rapporter les étapes les plus importantes de sa vie. » (M-HF1-26)

Il est donc remarquable que le conflictuel fasse l'objet d'un traitement pathétique, à orientation négative, dans les textes traitant des guerres étrangères au Même, tandis que les guerres du Même, à l'exception de la guerre du Liban, peuvent faire l'objet d'une évaluation plus positive, où perce un ton patriotique et épique : ces guerres ont un côté constructif, elles sont perçues comme ayant contribué à construire ou à consolider la nation du Même, alors que les autres sont présentées comme destructrices.

L'expression des actions colonisatrices dans un passé lointain emprunte parfois le lexème « conquête », ce en quoi le discours du manuel reprend les terminologies de l'historiographie classique (qui recourt à des polémonymes comme *les conquêtes d'Alexandre le Grand*, *la conquête romaine* ou *la conquête arabe*) :

« Après sa conquête par Alexandre le Grand, Byblos devint le centre du culte d'Adonis. » (L-CRDP7-211/213)

« Le français est une langue romane, c'est-à-dire qu'elle vient du latin parlé en Gaule pendant la conquête romaine. » (G-CC2-84)

« Située sur la Garonne, Bordeaux est devenue, après la conquête de la Gaule par les Romains, la capitale de l'Aquitaine. (...) » (G-CC3-30)

« la conquête de l'Andalousie » (M-HF3-76)

Dans les deux premiers énoncés, il s'agit presque d'actions imputées à un Autre. Lorsque le Même est agent, le manuel peut choisir « conquête » (comme ci-dessus, la « conquête de l'Andalousie »), mais peut aussi choisir une autre dénomination, comme « expéditions », qui neutralise le sémantisme d'appropriation d'un territoire :

« Au XII^e siècle, le sultan almohade Abd El Moumen (1130-1163) prend possession de la région et fonde Ribat Al Fath, un poste militaire d'où partent les expéditions vers l'Andalousie. » (M-HF1-27)

« [Hannibal] entreprend une expédition d'Espagne en Italie, franchissant les barrières naturelles des Pyrénées et des Alpes. » (L-CRDP7-74)

Signalons également deux emplois différenciés du dérivé *reconquête* dans les manuels marocains :

« Premier émir des Almoravides (1059-1106), Youssef Ibn Tachfin est considéré comme l'un des plus grands souverains de l'Islam. C'est à lui que firent appel Al-Mou'tamid Ibn Abbad et d'autres rois des Tawaïfs menacés par la reconquête chrétienne après la prise de Tolède (1085) » (M-HF1-26)

« (...) La Marche Verte traçait alors la voie d'une reconquête pacifique d'une partie du territoire national. (M-P3-105)

Dans le premier cas, le manuel réfère à une action étrangère subie par le Même marocain, et utilise le terme consacré par l'historiographie (traduction du terme espagnol *reconquista*). Dans le deuxième, il réfère à une action récente du Même (la Marche verte de 1975) pour laquelle ce terme n'est pas consacré par la tradition. Ce dernier choix correspond selon nous à une stratégie discursive particulière, qui actualise pour le préfixe *re-* une valeur non seulement itérative, mais aussi une valeur légitimante pour l'agent (le reste du corpus fait apparaître l'emploi du verbe *recupérer* pour référer à ce même événement).

En revanche, les termes dérivés de *colonie* ou de *coloniser*, habituellement employés pour référer aux expansions impériales européennes du XIX^e siècle, sont absents du corpus, à ces deux exceptions près :

« Les troupes coloniales adoptèrent la couleur kaki » (M-FC2-50)

« Boris Vian (1920-1959) a écrit ce poème en 1954 pour protester contre les guerres coloniales menées par la France à cette époque. » (M-HF3-22)

Seule la deuxième occurrence présente un marquage identitaire ; celui-ci ne désigne que l'actant-colonisateur, l'actant-colonisé étant masqué. Cela a pour effet d'estomper la frontière marquée par la relation antagoniste, en évitant de référer à celle qui marque l'histoire commune du Même marocain et de l'Autre français.

Les différents procédés lexicaux que nous avons identifiés à propos des conflits éloignés du Même ou de son actualité contribuent, en explicitant la violence, à tracer une frontière entre les acteurs-belligérants. Toutefois, dans les manuels libanais et marocains, les guerres étrangères au Même ont tendance à être énoncées sur le mode pathétique, alors que celles qui le concerne le valorisent sur le mode épique. Cette tonalité épique donne au manuel de langue seconde des allures de manuel d'histoire nationale, le *roman national* étant par excellence un espace discursif où peut s'exprimer une violence originaire, fondatrice.

Cependant, les fluctuations que l'on observe dans la désignation de ces relations nous indiquent des modalités hétérogènes de mise en discours ; nous voulons parler des procédés d'euphémisation lexicale (emplois de termes qui atténuent le sémantisme de violence ou de conflictualité) que nous allons étudier à présent.

Ces procédés d'atténuation affectent l'action exercée par le Même, ce qui indique qu'un prédicat de violence le touchant serait perçu comme dévalorisant.

5.2 Euphémisation de la violence agonistique : de la légitimation des causes nationales à la porosité des frontières

L'euphémisme est, selon Kerbrat-Orecchioni, une « expression *enjolivée* », par laquelle on masque des prédications désagréables. « De nos jours, même si l'euphémisme ne relève plus véritablement d'une conception magique ou superstitieuse du langage, ses emplois correspondent souvent aux principaux domaines tabous de notre société ». (Kerbrat-Orecchioni 2002, p.242). C'est donc un phénomène sociolinguistique, autrement dit l'expression linguistique d'un fait de société ; un terme n'est jamais euphémique en lui-même, c'est son utilisation discursive et le contexte qui le rendent euphémique. Pour Jamet et Jobert, l'euphémisme est à la fois « Contournement, camouflage, ajustement, écran, évitement, masque, atténuation... (...). L'euphémisme représente un détour par rapport au contenu immédiat, et joue le rôle d'un "déodorant du langage". Il "lubrifie les relations sociales" et, en respect des convenances et de la bienséance, évite de heurter les interdits et d'évoquer les tabous (...) ». (Jamet et Jobert 2010, p.11). « C'est donc sur sa fonction pragmatique que repose l'unité de la figure » constate Kerbrat-Orecchioni 2002 (p.241). Ainsi l'euphémisme ne correspond-il pas à des formes rhétoriques particulières :

« L'euphémisme, bien qu'il consiste en somme à remplacer un mot par un autre, n'est pas toujours considéré comme une véritable figure. En effet, au contraire d'une métaphore, d'une métonymie, d'une périphrase, il ne met pas en œuvre des moyens techniques qui lui seraient propres. Usant ainsi de moyens variables pour remplir son rôle, l'euphémisme s'appuie en fait sur diverses figures, en particulier celles du voisinage. » (Bacry 1992, p.106).

En particulier, l'euphémisme n'est pas que lexical : au niveau phrastique et discursif, l'euphémisme peut être appréhendé comme « une dilatation, voire une dilution du signifiant en discours. » (Jamet et Jobert 2010, p.15). Il n'est donc pas une figure en soi, mais plutôt un effet produit. Il représente le plus souvent « un quasi-synonyme qui se veut "neutre", ou "non marqué" par rapport à un terme "marqué". » (Jamet 2010, p.31). C'est finalement le signifiant qui entre en jeu dans le processus euphémique, comme matériau formel qu'on se refuse à nommer. La solution consiste alors à le modifier :

« Une fois le signifiant "lavé", l'euphémisme rend la perception du réel – et non le réel, qui lui reste inchangé – dénoté plus acceptable aux yeux de la société, même si le signifié est censé demeurer identique. Il altère à dessein des signifiants ressentis comme interdits, indécents, inconvenables, en leur donnant un semblant de nouveau sens, par ce qu'on peut appeler le "floutage" des signifiants. » (Jamet 2010, p.42)

Sa fonction pragmatique peut aller jusqu'à la modification des perceptions que l'on a du référent : « Il arrive parfois que cette modification perceptuelle soit telle qu'elle finisse par remplacer notre conception antérieure de la réalité. Cela constitue la preuve indéniable de la portée sociologique de l'euphémisme et de son rôle de baromètre des préoccupations et des tendances sociales et politiques. » (Jamet et Jobert 2010, p.11). Il a donc incontestablement une portée idéologique, en particulier lorsqu'il est manié par des instances énonciatives dotées d'autorité :

« L'euphémisme a une portée pragmatique, cette figure visant l'obtention d'un effet : il est un acte perlocutoire. (...) Recourir à l'euphémisme, c'est se servir de la force créatrice du langage qui a le pouvoir de proposer la réalité de multiples façons. Cependant, lorsque l'euphémisme devient idéologique, c'est-à-dire lorsque la classe dominante s'empare de ce pouvoir créateur du langage, une dissymétrie s'installe entre émetteur et destinataire à plusieurs niveaux. » (Sorlin 2010, p.95)

« L'euphémisme idéologique » maintient le récepteur « dans l'ignorance de la réalité des faits. » (Sorlin 2010, p.96) ; il « assujettit donc l'homme à une vision des choses particulières qui est celle du pouvoir dominant. » (Sorlin 2010, p.104). Or les manuels, en tant que discours institutionnels, sont bien des formes de discours émanant de lieux de pouvoir, et auxquelles est reconnue une autorité. C'est en tout cas ainsi que nous proposons de l'envisager ici.

« l'euphémisme ne peut être construit, compris et interprété qu'en discours. (...) On peut alors dire qu'un euphémisme n'existe que dans et par la construction dialogique, car sinon il serait impossible d'interpréter la disjonction entre le contenu mentionné et le contenu à interpréter, disjonction aux fondements de l'euphémisme. » (Jamet et Jobert 2010, p.14)

En tant que processus sociolinguistique, l'euphémisme est toujours relié à la société dans laquelle il apparaît et circule.

5.2.1 *Légitimation d'une cause nationale*

L'utilisation de procédés euphémiques pour représenter des actions du Même se trouve dans les manuels marocains, à propos d'un unique événement : la Marche verte de 1975. La récurrence de ce motif dans le corpus en suggère tout l'enjeu pour la nation marocaine, ce conflit avec l'Espagne pour la souveraineté sur le Sahara occidental étant toujours d'actualité. Les différentes occurrences que nous allons présenter nous permettront de cerner certains aspects de la production de sens du manuel à propos de ce polémonyme.

La légitimation de l'action marocaine s'exprime, comme nous l'avons vu plus haut, par l'emploi de lexèmes (verbes ou nominalisations) comportant un préfixe itératif *re-* qui « apporte une précision aspectuelle au verbe de base » (Riegel et al. 2001, p.545), ici la régression du procès à un stade antérieur :

« Un instituteur précise à ses élèves la date à laquelle le Maroc a recupéré le Sahara. » (M-P1-26)

« La Marche Verte a profondément marqué l'Histoire du Maroc. Elle a permis à notre pays de recupérer ses terres de manière pacifique. » (M-PF3-72)

« La Marche Verte traçait alors la voie d'une reconquête pacifique d'une partie du territoire national. » (M-P3-105)

Les procès en question référant à des actes de possession, le positionnement énonciatif exprimé par ces vocables légitime le premier possédant et son action à l'encontre de l'adversaire.

Les procédés d'euphémisation de cette action sont au nombre de trois :

- euphémisme lexical : désignation de l'événement par la nominalisation « libération » qui présuppose une occupation antérieure et illégitime du territoire, et convoque un attracteur axiologique qui est la valeur *liberté* :

« libération de manière pacifique du Sahara occupé par l'Espagne » (M-PF3-72)

Signalons à cet égard l'emploi du verbe *libérer* dans un extrait précédemment étudié, qui retraçait l'histoire de la ville de Tanger :

« Les Carthaginois ont fondé la ville de Tanger au IV^e siècle avant Jésus-Christ. Envahie par les Vandales puis, vers 700, par les Arabes, Tanger est conquise, en 1471, par les Portugais.

Elle est libérée par Moulay Ismaïl en 1684 et devient, en 1786, la capitale diplomatique du royaume chérifien. Après de nombreux affrontements, notamment franco-marocains, visant à

contrôler ce point stratégique, l'empereur allemand Guillaume II y fait, en 1905, une déclaration en faveur de l'indépendance du Maroc. (...) » (M-HF1-34)

Les acteurs-belligérants n'ont pas tous le même statut par rapport au Même, la ville subissant des actions de colonisation de la part des Vandales, des Arabes et des Portugais, mais étant « libérée » par le sultan Moulay Ismaïl. Cet actant bénéficie donc d'une prédication verbale positivement connotée, ce qui légitime son action. Action qui débouche d'ailleurs sur une modification de l'objet de discours [Tanger] par une structure attributive : « devient (...) la capitale diplomatique du royaume chérifien », modification correspondant à une centralisation de nature politique.

- emploi d'un terme antonymique de la notion de conflit :

« La Marche Verte traçait alors la voie d'une reconquête pacifique d'une partie du territoire national. » (M-P3-105)

« libération de manière pacifique du Sahara occupé par l'Espagne » (M-PF3-72)

« La Marche Verte a profondément marqué l'Histoire du Maroc. Elle a permis à notre pays de recupérer ses terres de manière pacifique. » (M-PF3-72)

Signalons encore l'emploi du verbe *pacifier* désignant une action d'Hannibal dans un manuel libanais :

« Devenu chef de l'armée, il commence par pacifier l'Espagne, puis il attaque Sagonte, l'alliée de Rome, déclenchant ainsi la deuxième guerre punique en 218 av. J.-C. » (L-CRDP7-74)

- utilisation de verbes de mouvement neutralisant le sémantisme de confrontation conflictuelle (comme nous l'avons montré à propos de l'analyse actantielle) :

« Trois cent cinquante mille Marocains se sont dirigés vers le Sahara le 6 novembre 1975. Les villes sahraouies réintégreront la mère patrie. » (M-HF3-163)

« (...) Le roi choisit d'en appeler au sentiment national des Marocains : en novembre 1975, une Marche Verte entraîne 350 000 volontaires jusqu'au Sahara, alors territoire espagnol. » (M-PF3-84)

La non violence prêtée aux actants de la Marche verte leur apporte une légitimation dont se passent les conflits plus anciens. Selon nous, le discours du manuel construit ce positionnement de façon dialogique, par rapport à l'existence de discours antagonistes soutenant l'indépendance du territoire sahraoui. Une autre hypothèse est que représenter la violence du Même peut avoir des effets de sens dévalorisants, si cette violence est trop proche du moment de l'énonciation pour être transfigurée en épopée nationale.

Les conflits du passé revêtent donc un caractère plus guerrier que les conflits récents, qui doivent bénéficier de légitimations particulières lorsqu'ils comportent une visée de conquête : retour à un état de possession antérieur et non violence.

Le manuel opère donc des mises en frontières du national, d'une part en incluant imaginativement des territoires, et d'autre part en incluant certains acteurs sociétaux à l'histoire nationale, au détriment d'autres acteurs. Ce faisant, la nation construit et transmet son unité imaginaire au jeunes récepteurs du discours scolaire.

Cet autre épisode de l'histoire conflictuelle du Même-marocain convoque précisément l'attracteur [unité territoriale], au sein d'un conflit opposant « le pouvoir central almoravide » et les « émirs d'Espagne » :

« Premier émir des Almoravides (1059-1106), Youssef Ibn Tachfin est considéré comme l'un des plus grands souverains de l'Islam. C'est à lui que firent appel Al-Mou'tamid Ibn Abbad et d'autres rois des Tawaïfs menacés par la reconquête chrétienne après la prise de Tolède (1085). Il débarqua aussitôt en Espagne à la tête de son armée. Il livra bataille à Alphonse VI, roi de Léon et de Castille, qu'il mit en déroute à Sagrajas (ou Zalaca) en 1086 et revint à Marrakech chargé de butins et comblé d'honneurs. Mais son entente avec les émirs d'Espagne fut de courte durée. Il dut bientôt repasser le détroit de Gibraltar (1091), et entreprit d'unifier sous son autorité l'ensemble des territoires musulmans d'Andalousie. À sa mort, seuls les Béni Houd de Saragosse demeuraient encore indépendants du pouvoir central almoravide. » (M-HF1-26)

L'attracteur [unité territoriale] est représenté en discours par ce « pouvoir central », situé sur le territoire de l'actuel Maroc (« Marrakech »). Une frontière est ainsi tracée entre un centre métropolitain, qui réfère encore à l'entité-Nation au moment de l'énonciation, et ses éléments périphériques, frontière en même temps représentée dans un processus discursif d'effacement.

Cette unification du national pose toutefois la question de la diversité des peuplements du Même au cours de l'histoire. Comment les représenter ? Les Vandales, les Arabes et les Portugais « envahissant » ou « conquérant » la ville de Tanger ne bénéficient d'aucune prédication supplémentaire concernant leur installation durable sur le territoire ou leurs divers apports. C'est toute la question de l'Autre en soi qui se pose à ces représentations de la conflictualité dans l'histoire du Même.

5.2.2 Porosités des frontières

Certains procédés d'euphémisation concernent plus spécifiquement le caractère conflictuel d'une prise de souveraineté sur le territoire du Même. Ce faisant ils atténuent l'altérité de l'acteur-belligérant, par rapport à cette entité discursive identifiée, qui est à chaque fois une ville dont l'histoire est narrée. Cette « porosité » relative des frontières apparaît dans les manuels libanais et marocains, et toujours à propos d'événements du passé lointain.

Ces actions colonisatrices peuvent être euphémisées par des expressions évitant le trait {humain} de l'objet visé par le procès verbal. C'est le cas de *prendre possession* (d'un

territoire), qui ne présuppose pas nécessairement que le territoire est déjà peuplé, contrairement à *coloniser* ou à *conquérir* qui présupposent une action exercée contre autrui :

« [Histoire de la ville de Rabat] Grâce aux fouilles du Chellah, on a pu vérifier qu'il existait bien, au III^e siècle avant Jésus-Christ, une cité antique. Vers le X^e siècle, des guerriers musulmans orthodoxes y établissent un ribat (forteresse). Au XII^e siècle, le sultan almohade Abd El Moumen (1130-1163) prend possession de la région et fonde Ribat Al Fath, un poste militaire d'où partent les expéditions vers l'Andalousie. (...) » (M-HF1-27)

Cette prise de possession débouche sur la création d'un poste militaire, donc sur l'apport d'un nouvel élément au lieu. Quant aux « guerriers musulmans orthodoxes » qui y « établissent un ribat⁸⁸ », leur action est également envisagée sous l'angle de l'apport d'un élément nouveau, donc d'une action plus euphorique que dysphorique. Le caractère agonistique des actions est suggéré par « forteresse » et « poste militaire », mais aucune mention n'est faite des adversaires.

Ces acteurs arabo-musulmans de l'histoire marocaine sont acteurs d'événements fondateurs de la ville, ce qui en fait des acteurs à part entière de son histoire. Leur succession sur le même site ne fait pas mention d'épisodes d'opposition entre eux, ils semblent s'y juxtaposer dans le temps, tout comme les phrases se juxtaposent dans le texte. Le corpus libanais va nous donner l'occasion d'observer à nouveau ce phénomène.

Le manuel de la septième année pour l'enseignement public libanais présente un ensemble tout à fait remarquable de stratégies de neutralisation sémantique de la conflictualité, dans le texte qui retrace l'histoire de la ville de Byblos (et dans lequel nous avons déjà fait quelques remarques sur la désignation des acteurs). C'est donc une partie de l'histoire du Même que le manuel raconte. Ce texte procède par description chronologique d'actions, au milieu desquelles s'insèrent de courtes séquences narratives. On y constate une euphémisation progressive des relations conflictuelles, les plus anciennes étant les plus explicitement agonistiques.

Le texte relate qu'après une période de prospérité, marquée par le commerce florissant et par les inventions des Phéniciens, Byblos connaît une succession d'invasions. Celles-ci commencent avec un peuple nomade, les Amorites :

« (...) Plusieurs siècles plus tard, des tribus nomades, les Amorites, surgirent du désert et envahirent la région côtière. Byblos fut ravagée par un grand incendie et une couche de cendres de cinquante centimètres recouvrit son emplacement. Puis, une fois les Amorites installés, la ville fut reconstruite... (...) Tout au long du premier millénaire av. J.C., Byblos continua à bénéficier de son commerce, en dépit des empiètements assyriens et babyloniens. Puis vinrent

88 *Ribat* est le nom marocain de Rabat.

les Perses. Une forteresse, récemment mise au jour et datant de cette époque, montre que Byblos constituait un point stratégique du système de défense perse en Méditerranée orientale. Après sa conquête par Alexandre le Grand, Byblos devint le centre du culte d'Adonis. Pendant la période romaine, de grands temples et des bâtiments publics y furent construits, et une rue bordée de colonnades entourait alors la ville. Il reste peu de vestiges des époques byzantine et arabe. (...) Après le départ des Croisés, Byblos sombra dans l'oubli, et ne tarda pas à être totalement enterrée sous les débris accumulés. (...) » (L-CRDP7-211/213)

La période phénicienne mise à part, des relations conflictuelles apparaissent. Les acteurs de cette RIS sont d'un côté la ville de Byblos, et de l'autre divers peuples qui lui sont – au départ – étrangers. Ces relations sont conflictuelles dans la mesure où il s'agit, d'un point de vue historique, de prises de pouvoir successives, qui se sont réalisées dans des circonstances guerrières. Cependant, comme nous allons le voir, le discours du manuel opère son propre réglage de sens, dont nous proposons de suivre la progression ici. Une progression qui, au fur et à mesure du récit, euphémise la violence.

L'épisode de l'invasion amorite est à la fois le plus ancien et le plus manifestement violent. Il est retranscrit dans une courte séquence narrative, sous la forme d'une perturbation de la situation initiale, qui correspond à la prospérité phénicienne. Ce caractère perturbateur s'énonce grâce au connecteur *puis*, et grâce à des verbes comportant tous un sème de /violence/ combiné à des actions de déplacement dans l'espace (*surgir* = changement de lieu + /violence/), de colonisation (*envahir* = appropriation d'un lieu + /violence/) et de destruction (*ravager* = disparition d'un être + /violence/). Le processus de disparition de la ville a pour agent un être non humain (« un grand incendie »), ce qui neutralise le caractère agentif attribué à l'actant Amorite pour lui donner l'allure d'un auxiliaire, et pour déshumaniser l'action. La résolution du récit correspond à des procès euphoriques (installation des Amorites et reconstruction de la ville), prenant le relais des procès dysphoriques et compensant leur négativité.

Nous signalons au passage que l'on trouve un phénomène analogue dans le manuel marocain *L'Heure de français 1*, à propos de la ville marocaine d'Oujda :

« (...) Ensuite la capitale de l'Oriental se retrouve sous le pouvoir des Almoravides puis sous celui des Almohades.

Détruite en 1271 par le sultan mérinide Abou Yacoub Al Marini, Oujda s'est remise sur pied grâce au fils de ce dernier, Abou Youssef. Celui-ci entreprend une politique de construction et d'embellissement de la ville (...) » (M-HF1-26)

La description opte pour une succession de pouvoirs différents, avec destruction et reconstruction, sans que soient représentées les relations entre les populations déjà présentes

et les nouveaux arrivants. La représentation de l'histoire opte pour la positivité de l'« embellissement », et les auteurs du manuel l'accompagnent par un réglage particulier du sens du lexème « histoire » :

« La plupart des villes marocaines ont une histoire riche. Échange avec tes camarades des informations sur les cités que vous connaissez ou sur les capitales de vos régions d'origine. Puis, raconte à la classe l'histoire d'une de ces villes. » (M-HF1-26)

Ce TD-AL oriente l'interprétation de l'histoire vers sa « richesse », ce qui en véhicule une appréciation positive.

Revenons à l'histoire de Byblos. La nominalisation désignant l'intervention assyro-babylonienne (« empiètements ») pose « un objet du monde "déjà là", préexistant au discours », c'est-à-dire « préconstruit » et non pris en charge par le sujet énonciateur (Sériot 1986, p.24). Comme nous l'avons dit plus haut, ce procédé tend à ramener la prise de possession territoriale à une extension du domaine spatial de l'agent, tout en conservant le sémantisme d'usurpation d'un droit par le franchissement d'une frontière. Toutefois ce sémantisme d'usurpation territoriale n'est pas le même dans « empiètements » et dans « envahissent » : ces deux lexèmes s'opposent sur le caractère total ou partiel de l'extension territoriale de l'agent, « empiètements » dénotant une saisie de l'objet de discours inférieure à celle de l'invasion. De plus, la structure concessive introduite par la locution prépositionnelle « en dépit de » introduit une négativité à l'endroit de cette action, qui n'entrave pas l'activité commerciale de la ville.

L'épisode perse, lui, repose sur un processus locatif (« vinrent ») tout à fait euphémisant pour la suite de guerres connue des historiens. L'ellipse temporelle qui suit ramène le point de vue à un passé proche du moment de l'énonciation (« une forteresse, récemment mise au jour et datant de cette époque »), et considérablement éloigné du moment de l'événement décrit. Le caractère agonistique de la relation est totalement oblitéré ; tout au plus est-il suggéré, comme dans le récit de la ville de Tanger, par un vocabulaire militaire (« forteresse », « point stratégique du système de défense perse ») désignant les apports de l'acteur perse, et qui véhicule la positivité d'une apparition d'être.

L'acteur suivant, « Alexandre le Grand », est l'actant d'une « conquête », désignation nominalisée consacrée par la tradition historiographique. Cette conquête a pour résultat d'« altérer » l'actant-Byblos en le transformant en un élément culturel de l'Autre-grec. La « zone de transformation » (Culioli 1986), rendue évidente par le verbe attributif *devenir*, est celle d'un passage du Même dans la catégorie d'un Autre, par le biais d'une pratique culturelle-

religieuse. La transformation se fait culturelle. Cette zone de transformation se prolonge dans la « période romaine », puis dans les périodes byzantine et arabe (dont les apports sont cependant minimisés par l'énonciateur). La relation agonistique prend la forme d'influences culturelles, qui font disparaître les agents humains : agentivité d'actants non humains (« Byblos », « une rue bordée de colonnades »), tournure passive sans agent (« furent construits »), et tour caractérisant [« période »/ « époque » + adjectif ethnique] avec « période romaine », « époques byzantine et arabe ». La construction de l'histoire comme succession de « périodes » permet d'éviter la représentation d'actions et de mouvements de populations.

Cette abstraction des rapports entre autochtone et étranger (avec oblitération de toute conflictualité) s'installe progressivement dans la logique – chronologique – du texte, ce qui laisse penser que plus les peuplements représentés sont récents, plus ils peuvent renvoyer aux communautés confessionnelles libanaises actuelles ; ce qui implique de positiver leur représentation. Le silence entourant leurs relations pourrait alors s'interpréter comme le degré ultime de l'euphémisation de la conflictualité.

L'histoire est donc construite comme une succession d'apports culturels qui transforment le Même, en donnant de lui une image positive. N'oublions pas que ce texte est tiré d'une brochure de communication touristique, type de communication qui met l'accent sur l'intérêt culturel du pays à visiter, et non sur ses épisodes dysphoriques⁸⁹. La mise en discours scolaire libanaise de la conflictualité présente préférentiellement un continuum discursif, tendant à la substitution, entre des actions guerrières et des caractérisations historico-culturelles. La progression thématique de ce texte montre de façon remarquable que plus la relation agonistique est récente, plus elle est représentée comme une acculturation, qui peut être positivée. La relation agonistique ancienne, comme c'est le cas pour les Amorites, ne débouche pas sur une influence culturelle. Une telle disjonction constatée dans l'ensemble du corpus, confirme notre hypothèse que la relation intersociétale ne peut, dans les manuels, être à la fois agonistique et interculturelle. Ce phénomène nous permet de mettre en lumière, à l'échelle d'un texte, la tendance générale des manuels que nous étudions : un clivage entre conflit et interculturel.

89 Dans ce genre textuel, l'adresse (incitative et séduisante) à un étranger est constitutive, aussi les référents à caractère dysphorique sont-ils systématiquement minimisés afin que le pays vanté conserve ses attraits aux yeux du touriste. Ceci nous conforte dans l'hypothèse d'une euphémisation des épisodes guerriers, et/ou de leur ancrage dans un temps éloigné du moment de l'énonciation. De plus, le Liban étant récemment sorti d'une guerre civile, il y a fort à parier que sa communication touristique tende à éloigner toute représentation du conflictuel. En cela, le choix d'un tel texte par les auteurs du manuel manifeste une rencontre des visées de la communication touristique et de la communication scolaire, qui mériterait d'être interrogée (l'apprenant doit-il être considéré comme un touriste dans son propre pays ?).

Signalons enfin l'absence de prédication d'apport culturel concernant les « Croisés », représentés de surcroît dans un simple mouvement de « départ » (le processus locatif équivaut à une splendide ellipse temporelle des Croisades). Cette différence d'avec les acteurs précédents construit une frontière entre ceux qui se sont « incorporés » au lieu en provoquant sa transformation, et ceux qui partent sans laisser de traces. En tout cas la nominalisation locative « départ » s'avère fortement euphémisante pour un tel épisode historique. Ces « Croisés » cumulent donc une oblitération de la conflictualité et une absence d'apport culturel. Ce traitement particulier est peut-être à interpréter par le fait que ces Croisés peuvent faire figure de représentants de l'Autre français, même si c'est dans une époque éloignée. Si tel était le cas, l'on aurait, comme dans les manuels marocains, un évitement de la rencontre entre le Même et son ancien colonisateur.

Cette suite de neutralisations de la relation conflictuelle, ou de compensations de la violence par des événements positifs (des apparitions d'êtres qui sont des créations culturelles patrimonialisées), constitue selon nous une stratégie de discours permettant d'aborder la diversité humaine sur le territoire du Même, dans un contexte socio-politique qui en permet difficilement la représentation. La diversité des communautés socio-confessionnelles du Liban ne se représente jamais au présent dans les manuels, et constituent un point aveugle du discours scolaire⁹⁰. En revanche, cette diversité semble représentable dans le passé, mais sur le mode d'une conflictualité euphémisée par des apports culturels. En cela la production du discours scolaire nous apparaît comme éminemment tributaire des contraintes pesant sur l'énonciation.

Malgré tout, et bien que les différents acteurs de l'histoire ne se rencontrent pas en discours, certains procédés permettent de suggérer leur incorporation au lieu. Rappelons en particulier :

- l'emploi du participe passé « installés » à propos des Amorites ; cependant la suite immédiate du texte montre une reprise de la période phénicienne de la ville. L'intervention guerrière des Amorites fait figure de parenthèse dans l'histoire, leur installation ne provoque pas la transformation culturelle de Byblos⁹¹ ;
- Les caractérisations de la ville par des expressions comportant des adjectifs ethniques, signifiant des zones de transformation (« Byblos constituait un point stratégique du

⁹⁰ Nous avons fait état de ce problème dans une de nos publications (voir Denimal 2011b).

⁹¹ Comme nous le verrons plus loin, le motif de la « guerre-parenthèse » apparaît à d'autres endroits du corpus libanais. Il constitue la modalité privilégiée de la représentation de la guerre civile.

système de défense perse en Méditerranée orientale », « période romaine », « époques byzantine et arabe »).

Cependant les mises en frontières opérées par les différents marquages identitaires du texte posent en creux le problème de la définition du « Même fait d'Autres ». Les Autres sont nommés, mais comment nommer l'entité qui procède de leurs installations successives ? De leurs prises de pouvoir successives sur le territoire du Même ? Nommer le local semble possible tant qu'il est représenté comme ethniquement homogène. Mais comment nommer le mélange, le syncrétisme, l'indistinct ? Comment construire en discours cette image hétérogène de la nation ? Le fait que la plupart des désignants identitaires apparaissent dans des propositions circonstanciées (de temps ou de concession) fait apparaître les peuplements comme de simples « circonstances » de l'histoire du Même : « une fois les Amorites installés », « Après sa conquête par Alexandre le Grand », « Pendant la période romaine », « Après le départ des Croisés », « en dépit des empiètements assyriens et babyloniens »... La référence centrale du texte reste l'hyperthème de la description, « Byblos », toponyme renvoyant à une entité spatiale patrimonialisée.

La représentation du « Même fait d'Autres » emprunte donc les voies de l'implication. Décrire la participation de ces Autres à la construction d'une entité nationale ne semble pas aisé dans les manuels. Plutôt qu'à des cultures en contact, métissées, dont les échanges aboutiraient à des productions culturelles singulières, on a plutôt affaire à une pluralité de cultures nettement différenciées, ce qui manifesterait plutôt une compréhension de la diversité comme collection d'homogénéités. Les relations entre sociétés se trouvent obliées, au profit d'une multiplicité d'entités valorisée comme patrimoine national⁹².

5.3 De la difficulté à représenter l'hétérogénéité du Même

Le corpus libanais se révèle paradigmatique de la difficulté à représenter un Même fait d'Autres, en l'occurrence une entité libanaise formée de civilisations méditerranéennes anciennes. Le TE intitulé « Byblos » a bien montré que l'incorporation au Même d'entités qui lui sont au départ étrangères, et avec lesquelles se déroulent des conflits, n'est pas aisée, et semble ne pouvoir se faire qu'au détriment d'une négation de la conflictualité. L'emploi du

92 Notons au passage qu'un tel traitement de la conflictualité du Même libanais contraste fortement avec la figure épique du Même à la fois ancien et « périphérique » que constitue Hannibal. Cet actant carthaginois a l'initiative de toutes les actions du texte, exprimées à l'aide d'un vocabulaire explicitement guerrier. Est-ce la distance à la fois temporelle et géographique avec le référent *Liban* qui permet une mise en discours explicite et héroïque de la violence du Même ? Une violence qui semble se condenser dans cette figure unique et éloignée.

désignant de ville permet – dans les manuels libanais, mais aussi marocains – d'englober la diversité du Même, en dés-ethnisant sa représentation. Nous formons l'hypothèse qu'une telle euphémisation de la RIS agonistique a pour but de donner une image apaisée de la société contemporaine, et plus généralement une image apaisée du Liban. Les guerres du passé sont considérées sous l'angle de l'enrichissement culturel, et un grand nombre de procédés linguistiques contribue à soutenir cette entreprise de patrimonialisation culturelle des RIS. Une patrimonialisation qui s'exprime sous la forme d'un lien entre les diverses civilisations méditerranéennes du passé (grecque, perse, romaine, byzantine, ottomane...) et leur existence présente dans les sites archéologiques du pays. Aucune de ces sociétés historiques ne fait l'objet d'une description à part entière : chaque texte descriptif d'un site archéologique en convoque plusieurs, pour souligner la pluralité de leurs apports au Liban. Nous allons à présent examiner quelques procédés de mise en mots des RIS entre le Liban passé et les différentes sociétés qui s'en sont disputé la possession avant d'y laisser leur trace sous forme de vestiges. C'est un continuum entre des prédications de prise de pouvoir et des prédications d'acculturation que nous souhaiterions mettre au jour, les secondes constituant selon nous une version euphémique des premières.

Ces cas d'interculturalisation sont particuliers par rapport à ceux que nous avons précédemment étudiés : ils s'interprètent selon nous comme des procédés d'euphémisation de la violence conflictuelle, ou plus exactement ils constituent des points de vue rétrospectifs sur elle : la stratégie discursive des manuels libanais nous semble donc être la mobilisation d'un point de vue interculturel sur les conflits du passé, pour mieux euphémiser les conflits du présent.

5.3.1 *Le rôle des marqueurs identitaires : catégoriser la mixité ?*

L'analyse des marqueurs identitaires des sociétés anciennes dans les manuels libanais montre un très faible nombre de substantifs, au profit d'adjectifs ethniques qui entrent dans la composition d'une expansion nominale qualifiant des vestiges archéologiques. Ce n'est donc pas la représentation humaine qui est choisie, mais plutôt une représentation temporelle et objectale. Ce procédé connaît deux versions morphologiques :

- [nom « époque » ou « période » + adjectif ethnique]. Ex : « Cruche à engobe noir lustré, *époque hellénistique* » ;
- [nom d'objet + adjectif ethnique]. Ex : « *Chandelier byzantin* en bronze ».

Ces caractérisants ethniques opèrent des mises en frontières ethnico-culturelles, et véhiculent des valeurs sémantiques sensiblement différentes.

La version [nom « époque » ou « période » + adjectif ethnique] présente deux valeurs sémantiques : une situation temporelle de l'objet de discours, et une qualification de cet objet par la désignation de propriétés particulières. Voici, parmi bien d'autres, deux énoncés décrivant des vestiges trouvés dans le sous-sol du centre-ville de Beyrouth :

« Cruche à engobe noir lustré, époque hellénistique » (L-CRDP8-149)

« Des dépôts de cendres et de sable et de nombreux déchets de verre laissent supposer l'existence d'une zone industrielle de la même époque hellénistique » (L-CRDP8-129)

Ces tours situent l'objet de discours dans une époque particulière, celle marquée par l'influence politique et culturelle hégémonique du peuple auquel réfère l'adjectif ethnique. L'époque hellénistique est celle de l'exercice du pouvoir des Grecs dans le lieu considéré (le Liban de cette époque). La valeur temporelle a plutôt tendance à prédiquer une influence qui est étrangère au lieu où a été trouvé le vestige : le marquage strictement temporel opéré par le nom « époque » oblitère l'aspect spatial de la relation historique (provenance, arrivée, installation du peuple auquel réfère l'adjectif), et l'investit entièrement de temporalité ; la représentation de cette relation s'en retrouve fortement abstraite. Un tel syntagme ne nous permet pas vraiment de considérer que les Grecs faisait partie intégrante du lieu où a été trouvé le vestige (Beyrouth, en l'occurrence), car l'adjectif ethnique renvoie à une entité distincte, extérieure à l'entité locale, tandis que le terme « époque » enferme son influence entre deux bornes temporelles ; dans ce cas le Grec apparaît plutôt comme un étranger installé chez un autochtone, et exerçant sa domination sur lui. Le fait de pouvoir segmenter l'histoire d'un pays par la succession des dominations qui s'y sont exercées implique qu'à chaque période considérée s'opère une homogénéisation du pays, une seule puissance exerçant son pouvoir à la fois. Les homogénéisations culturelles se succèdent alors au même rythme que les pouvoirs. L'on ne trouve qu'une occurrence de désignation identitaire double :

« Poignée d'épée en os à décor géométrique, époque phénico-perse » (L-CRDP8-149)

Quant à la valeur qualifiante de ce tour, elle prédiquerait plutôt l'assimilation par une entité locale d'un élément étranger : le syntagme désigne une portion de temps durant laquelle le peuple de l'adjectif ethnique exerce une influence telle qu'il transmet ses caractéristiques au lieu où il s'installe et aux objets qui s'y produisent ; par ce tour qualificatif, c'est le Liban qui est considéré comme « hellénistique ». Selon cette interprétation il n'y a plus vraiment d'extériorité, mais plutôt la transmission et/ou l'appropriation d'une caractéristique culturelle, ce qui présuppose une forme de mixité – les Grecs s'incorporant au lieu.

Il ne nous appartient pas de trancher entre ces deux effets de sens possibles. Nous nous contenterons de remarquer l'imprécision et l'abstraction que ce tour donne à la représentation de l'histoire, puisque l'on substitue à une représentation humaine ou spatiale du contact (un peuple ou un territoire), une représentation strictement temporelle de la relation (une époque), ce qui abstrait fortement voire oblitère la représentation d'échanges entre les sociétés.

Le masquage systématique des actants humains dans des procès référant à la construction de monuments est à cet égard tout à fait révélateur. Les manuels optent pour des tournures passives sans agent⁹³ :

« [Le Petit Temple] fut construit au cours du 2^{ème} s. av. J.C. »
« [Le Temple Rond] fut construit au cours du 3^{ème} s. av. J.C. »
« Quant aux bâtiments qui s'élèvent à l'intérieur de la ville, ils ont été construits selon un usage répandu à l'époque byzantine (...) » (L-CRDP8-126)

« Le Château de la Mer, une forteresse construite au cours du 13^{ème} siècle » (L-CRDP8-127)

Un tel effacement de l'agent constructeur évite de désigner des allochtones par rapport à des autochtones, et de dessiner une frontière entre des Autres arrivant de régions différentes, et un Même difficile à déterminer. Ces acteurs de l'histoire libanaise ont apparemment un statut indécidable : ni vraiment étrangers, ni vraiment locaux...

Ces tours permettent d'envisager la pluralité des influences dans leur succession chronologique, sans la rencontre des acteurs, et sans leur nécessaire coexistence ; la mise en frontières temporelles opérée correspond à une mise en frontières culturelles, puisqu'à chaque civilisation revient sa portion congrue de temps : [Un peuple = une époque]. La diversité représentée est celle des époques, des strates temporelles de l'histoire, ce qui en donne une image très abstraite et finalement peu dynamique.

Si l'on observe maintenant le tour [nom d'objet + adjectif ethnique] :

« Chandelier byzantin en bronze » (L-CRDP8-149)

« Mosaïque byzantine du VI^e siècle appartenant à un espace résidentiel » (L-CRDP8-129)

« (les traces d')une ville phénicienne », « les remparts d'une ville grecque », « la cité perse », « un château croisé », « cette madrassa mamelouke », « les fondations en arcades du petit Sérail Ottoman » (L-CRDP8-129)

l'on constate à nouveau une association de chaque objet à une civilisation unique, sauf que cette fois l'objet est directement caractérisé par l'adjectif ethnique. L'absence du lexème « époque » éloigne le sémantisme de domination ou d'influence hégémonique ; cependant,

93 Nous signalons que, pour notre relevé des configurations passives sans agent, nous n'avons tenu compte que des occurrences où l'agent n'apparaît à aucun autre endroit du cotexte, autrement dit les cas où l'action est sémantiquement sans agent dans tout le texte. Nous pouvons ainsi cerner les effets de sens particuliers qui tiennent à cette absence de l'agent en discours.

chaque objet de discours ne relève que d'une société, et non d'échanges entre sociétés diversement identifiées.

Certaines formulations vont dans le sens d'un caractère séquentiel prêté à l'évolution temporelle, les différentes cultures apparaissant comme des strates de sites archéologiques, sans communication entre elles :

« Grâce à leurs découvertes sur le site urbain de Beyrouth, ce sont les traditions et le génie d'une succession de peuples qui se révèlent. Car ce qui était devenu le centre-ville est l'un des lieux privilégiés où les civilisations se sont superposées au fil des siècles entre l'Égypte et la Mésopotamie et ont laissé l'une après l'autre leur trace, depuis le III^e millénaire avant J.C. » (L-CRDP8-128)

Une telle succession n'évoque pas la mixité. On a plutôt affaire à une approche différentialiste des sociétés, qui « surestime l'ancienneté et l'unité de chacun des protagonistes, en même temps qu'elle occulte les échanges entre ceux-ci. » (Bayart 1996, p.92). Certes l'on pourra considérer que les manuels ne font qu'emprunter aux livres d'histoires et aux brochures touristiques une rhétorique consacrée ; cependant, le manuel a une vocation de socialisation de l'apprenant, par la légitimation et la transmission de modèles de société. Dans les manuels libanais, la société libanaise contemporaine est pratiquement absente des manuels, où elle se trouve systématiquement remplacée par des représentations du passé du pays, et du patrimoine que constitue ce passé. Il pèse sur la description scolaire du Mêmes des contraintes si importantes que toute mixité entre des groupes du national est évitée ; le présent est absent, et le passé fait apparaître une multiplicité d'acteurs sociétaux, sans relations entre eux ; l'on est loin de la représentation de sociétés aux interactions complexes et dynamiques. Un tel évitement nous paraît révélateur d'un souci de contourner la question des rapports de force entre sociétés, en misant sur une pluralité neutralisée et stable. L'on ne peut s'empêcher de faire l'hypothèse que ce sont là les enjeux de reconstruction du vivre ensemble au Liban, après de longues années de guerre civile, qui façonnent ce discours scolaire. Le cloisonnement entre les sociétés du passé n'est pas sans évoquer celui, actuel, qui est maintenu autant pas communautarisme que par *statu quo* faute de meilleures propositions politiques.

Cette approche de l'histoire appréhende les civilisations disparues comme des ensembles ethniquement identifiables, comme une pluralité d'entités culturelles qui restent dans des rapports d'extériorité les unes aux autres. Le processus dynamique de la RIS s'en trouve oblitéré au profit d'une caractérisation, phénomène que nous avons déjà observé à propos des représentations d'interculturations. La RIS semble statique, sa temporalité se trouve figée dans un état, sans aucune narrativité, ni agentivité, ni causativité. Le trait de

{changement} en est absent, car elle est plutôt marquée par la persistance. Elle s'apparente donc aux prédications d'état que nous avons étudiées précédemment, qui donnent une vision accomplie du processus interculturel. Le discours s'éloigne d'une prise en compte des processus proprement dits en donnant à voir des stabilisations, des informations sur des états du monde. Le masquage des processus d'élaboration culturelle dans le contact donne alors de la diversité une représentation fondée sur l'évidence de caractéristiques stables. Rappelons que pour Laplantine 1997, « La pensée de l'être est une pensée de l'identification. C'est elle qui désigne, marque, place, pose, dispose et finalement institue la prétention identitaire : la négritude, l'indianité, la latinité, la germanité, l'Orient, l'Occident... » (Laplantine 1997, p.33). Il s'agit au fond d'« une pensée de l'un et non du multiple, qui se réalise à merveille dans l'assignation (et par conséquent dans l'exclusion) et non dans la relation. » (Laplantine 1997, p.35-36).

Les tours que nous étudions ici expriment des formes d'interculturalisation, mais qui ont selon nous la particularité de constituer, au moins en partie, des formes d'euphémisation de la conflictualité.

Les manuels n'expriment d'ailleurs pas de liens entre la diversité du passé (cette succession d'unités) et celle de la société actuelle, hormis dans cet énoncé :

« Sept fois ensevelie, sept fois rebâtie, se plaît à dire la légende de Beyrouth. On le voit bien, les fouilles conduites dans le centre-ville confirment, sinon le chiffre, du moins l'image, celle d'un réceptacle millénaire de civilisations qui se rejoignent aujourd'hui dans un grand livre d'histoire à ciel ouvert. » (L-CRDP8-129)

La « pensée de la séparation », « pensée analytique de la décomposition en éléments », se double ici d'une tendance complémentaire à la « réconciliation des contraires » ou « pensée de la fusion » (Laplantine & Nous 1997, p.72), suggérée ici par « réceptacle » et « se rejoignent ». Le patrimoine représenté par le « grand livre d'histoire à ciel ouvert » est valorisé, et l'on pourrait interpréter cet extrait dans le sens d'une idéologie de la continuité, telle que la définit Cuhe 2010 : « La continuité affirmée d'une culture donnée relève souvent bien plus de l'idéologie que de la réalité. Et cette continuité serait d'autant plus affirmée que la discontinuité éclate dans les faits : dans les moments de rupture, le discours de la continuité est une "idéologie de la compensation"⁹⁴ » (Cuhe 2010, p.74). Tout comme les « inventions de traditions » sont des formes de manipulations idéologiques du passé répondant à des crises sociales, ces formes de continuité patrimoniale du Même libanais avec son propre passé pourraient relever de la conjuration d'une dislocation du lien social. Le lien – mémoriel –

94 Cette expression est empruntée à Roger Bastide dans *Le prochain et le lointain*.

entre le passé de la communauté nationale et son présent s'exprime de plus sur un mode métaphorique, donc abstrait et euphémisant pour les relations sociales : « un grand livre d'histoire à ciel ouvert ». Une isotopie du patrimonial est développée dans tous les textes traitant du passé libanais, qui valorisent systématiquement le vestige archéologique. La description de la ville de Byblos se termine ainsi :

« Les fouilles entreprises au cours du dernier demi-siècle ont fait de Byblos un site archéologique important, le seul au monde dont l'histoire s'étend sur sept mille ans. » (L-CRDP7-211/213)

La diversité des peuplements est formulée par des expressions quantitatives participant du réglage de sens du lexème « histoire » (« sept mille ans », « réceptacle millénaire de civilisations ») tandis que les adjectifs « important » (modifiant « site archéologique ») et « grand » (modifiant « livre d'histoire ») valorisent l'objet patrimonial. Cette patrimonialisation de la diversité permet donc de la valoriser, tout en « écrasant » la représentation des relations intersociétales.

Le vestige est également prédié comme témoin palpable de l'héritage légué par les sociétés anciennes ; sa dimension véridictoire est appuyée par les textes, et par une profusion de photographies, ce qui contraste avec l'abstraction sous laquelle les vagues de peuplements antiques sont représentées :

« Les monuments du Liban ont accompagné l'histoire de l'humanité depuis l'aube des temps. Ils sont les témoins de cette histoire. C'est pourquoi, ils constituent un patrimoine précieux, pour nous tous et pour l'humanité entière. Il est de notre devoir de les connaître, de les protéger et de les sauvegarder » (L-CRDP9-90)

[Le site archéologique de Baalbeck] « Notre petite terre du Liban en garde encore les ruines à la face du soleil. Si elle n'avait plus que les débris qui lui restent de son Baalbeck, cela suffirait pour attester qu'elle a porté, visible à tous les yeux, sa petite pierre méritoire à l'édifice commun de la civilisation ! » (L-CRDP9-90)

La fouille archéologique est elle-même présentée comme une véritable entreprise heuristique, comme en témoigne la prégnance du vocabulaire de la révélation, de l'apparition :

[La ville de Sidon] « son sous-sol continue de receler des témoins de son ancienne splendeur », « fut découvert le sarcophage du roi Echemounazar », « découvrit le sarcophage », « le site d'Echemoun où l'on mit au jour plusieurs inscriptions phéniciennes », « dépoussiérer le passé de Sidon » (CRDP-8-127)

[La ville de Beyrouth] « une terre qu'on savait receler les vestiges de toutes les époques », « grâce à leurs découvertes », « ce sont les traditions et le génie d'une succession de peuples qui se révèlent », « on peut d'ailleurs voir renaître », « ce qui s'est révélé être le vieux port », « on a trouvé les traces », « des remparts (...) sont apparus », « défricher », « une des grandes découvertes », « découverte rare et importante », « les archéologues ont beaucoup appris des vestiges », « les remblais (...) ont livré », « sont apparus également », « ont été mises à jour », « ont dégagé les restes », des fouilles (...) ont fait apparaître », « les archéologues ont retrouvé », « on le voit bien » (CRDP-8-128/129)

Finalement, l'on n'observe pas d'émergence d'une entité nationale issue de la mixité ; on a plutôt affaire à une collection muséifiée d'Autres dans le Même, sans métissages, sans coexistences ni continuums culturels. Dans ces conditions, donner un contenu au Même paraît éminemment problématique : la collection d'homogénéités qui le compose permet peut-être la reconnaissance implicite d'une certaine pluralité de la société, pouvant faire écho à la diversité des sentiments d'appartenance chez les citoyens libanais ; mais l'absence d'échanges aboutissant à des productions culturelles à la fois communes et singulières laisse dubitatif sur le caractère nationalement rassembleur de telles représentations. Finalement :

« Quand le syncrétisme procède à l'abolition des différences par addition, adjonction et greffe, et non pas par soustraction et ablation comme le purisme, c'est la même violence de la réduction à l'unité qui est à l'œuvre, le même processus d'intégration dans un tout homogène et indifférencié. Le multiple se trouve vaincu, car absorbé dans l'un. (...) Si le métissage a toujours existé sur fond d'antimétissage (...), c'est-à-dire d'une pensée qui privilégie l'ordre et l'origine, (...) les catégories de mixité, de mélange et d'assemblage sont non seulement insuffisantes, mais inadéquates pour en rendre compte, car elles supposent encore l'existence d'éléments ontologiquement et historiquement premiers. » (Laplantine & Nouss 1997, p.9)

L'appropriation collective de la diversité socioculturelle semble une tâche bien malaisée pour les manuels libanais ; comment éviter de fragmenter la mémoire par des identifications non nationales et diversement inspirées par la multiplicité des héritages ? Cependant, il importe de considérer que les formes d'hétérogénéité culturelle parviennent à se dire dans ces manuels, malgré un contexte social tendu. Ajoutons que cette diversité est valorisée, ce qui manifeste un positionnement positif à son endroit.

5.3.2 Problématiques origines...

Comme pour les interculturations que nous avons étudiées dans le premier chapitre d'analyse de notre corpus, la question des origines de la communauté du Même se pose à la description culturelle des manuels lorsqu'il s'agit de représenter des conflits. Les récits de fondations – d'histoire originelle – des villes du Même constituent l'essentiel des représentations du passé de la communauté nationale (au Maroc et au Liban), et c'est encore dans ces textes que l'on trouve une multiplicité d'acteurs dont les relations avec le Même participent à sa construction.

Toutefois, l'euphémisation des relations entre ces acteurs peut aller jusqu'à l'absence de représentation du contact. La frontière est indécise entre le Même et ses « colonisateurs du passé », qui s'installent sans laisser de traces (comme les Amorites), ou qui laissent des traces sans qu'apparaisse leur installation (comme l'ont montré les constructions avec adjectif

ethnique). Les relations conflictuelles relatées dans les discours historiques savants se retrouvent édulcorés dans les manuels scolaires, qui en proposent une vulgarisation qui tire parfois du côté de la communication touristique. Certes le jeune âge des apprenants et le projet institutionnel de représenter des liens sociaux pacifiques sont déterminants pour expliquer ces phénomènes. Cependant, il nous semble que de tels textes touchent à ce point particulièrement sensible du discours national : l'origine ethnique de la nation. En effet, si la communauté nationale a une origine ethnique, quelle place faire aux autres groupes qui la composent ? Cette question a été et demeure largement débattue dans le champ de la sociologie française et anglo-saxonne, avec des différences de vues sur les conceptions républicaines du multiculturalisme⁹⁵. Ce que nous pouvons dire après l'examen de notre corpus, c'est que nos manuels de langue seconde se gardent de référer de manière tranchée à une origine unique.

Dans les manuels marocains, il semblerait que cette origine prenne le visage d'un syncrétisme arabo-berbère. La vie de Moulay Idriss I^{er}, « fondateur de la dynastie idrisside » et de la ville de Fès, donne ainsi à voir une scission avec les Arabes péninsulaires (les Abassides), et une fusion avec une tribu berbère (les Aouraba) catégorisée comme « marocaine » :

« Moulay Idriss Ibn Abdallah Ben Hassan Ben Ali, descendant d'Ali et de Fatima, la fille du Prophète, est considéré comme le fondateur de la dynastie idrisside. Il parvint à échapper au massacre de la bataille de Fakh en 786, près de La Mecque, où le calife abasside anéantit les partisans d'Ali. Il gagna l'Égypte puis trouva refuge au Maghreb, où il fut finalement accueilli par la tribu berbère marocaine des Aouraba, dont la capitale était Oualili (sur l'emplacement de l'ancienne Volubilis). Auréolé de son prestige de descendant du Prophète (chérif), il prêcha l'islam, puis, reconnu par sa tribu comme son souverain et imam, il parvint à créer un royaume dans le Rif et les plaines de la côte atlantique. Il établit alors sa capitale à Médinet Fès. Il mourut assassiné en 791 (ou 792) par un émissaire du calife abasside Haroun Ar-Rachid. » (M-HF1-23)

La scission est marquée par une relation conflictuelle (« Il parvint à échapper au *massacre* de la bataille de Fakh en 786, près de La Mecque, où le calife abasside *anéantit* les partisans d'Ali », « Il *mourut assassiné* en 791 (ou 792) par un émissaire du calife abasside Haroun Ar-Rachid ») et par un déplacement de l'actant dans l'espace (« Il gagna l'Égypte puis trouva refuge au Maghreb »). Cette scission est également suggérée par le choix du lexème « envahie » à propos de l'histoire de Tanger :

« Les Carthaginois ont fondé la ville de Tanger au IV^e siècle avant Jésus-Christ. Envahie par les Vandales puis, vers 700, par les Arabes, Tanger est conquise, en 1471, par les Portugais. (...) » (M-HF1-34)

95 Sur ces questions nous renvoyons aux travaux de Charles Taylor (*Multiculturalisme, différence et démocratie*, 1999) et de Michel Wieviorka (*La différence*, 2001).

La fusion est marquée par une relation harmonieuse avec les Berbères chez qui « il fut finalement accueilli », et où il fut « reconnu comme son souverain et imam ». La relation prend la forme d'un apport culturel-religieux (« auréolé de son prestige de descendant du Prophète », « il prêcha l'islam »), cas d'intérité culturelle qui débouche sur une souveraineté légitime du protagoniste. De courtes séquences argumentatives sont perceptibles dans les subordinées participiales apposées au pronom « il » représentant du protagoniste, qui marquent une relation causale avec les propositions principales, ainsi que dans le connecteur « puis » dont la valeur temporelle est doublée elle aussi d'une valeur causale. La chaîne argumentative obtenue établit des relations de cause à effet entre le prestige du statut de *chérif* et l'action de prêcher, puis entre cette action et la reconnaissance politico-religieuse du personnage, et enfin entre cette reconnaissance et la fondation d'une entité politique. Ces relations causales donnent à l'histoire de cette fusion un caractère téléologique, nécessaire. Les guerres entre Arabes et Berbères n'apparaissent donc pas dans les manuels ; le roman national semble plutôt s'ériger sur une origine syncrétique entre ces deux composantes ethniques. La frontière géopolitique actuelle du Maroc sert probablement à imaginer cette binarité entre acteurs Arabes venus de l'extérieur et acteurs Berbères déjà présents sur le territoire. C'est à l'intérieur de cette frontière que s'imaginaire la nation et son fondement de marocanité.

On peut sans doute expliquer ce choix par une visée discursive de conciliation entre les groupes linguistiques de la nation marocaine, dans un contexte de revendication identitaire berbère. Il est à cet égard intéressant d'observer l'absence de relation entre fondateur berbère (« tribu des Maghraoua ») et pouvoirs arabo-musulmans dans la ville d'Oujda :

« Fondée par Ziri Ibn Attia, chef Zenete de la tribu des Maghraoua vers 994 au centre de la plaine des Angads, Oujda est demeurée pendant 80 ans le siège de la dynastie de son fondateur. Ensuite la capitale de l'Oriental se retrouve sous le pouvoir des Almoravides puis sous celui des Almohades.

Détruite en 1271 par le sultan mérinide Abou Yacoub Al Marini, Oujda s'est remise sur pied grâce au fils de ce dernier, Abou Youssef. (...) » (M-HF1-26)

Des pouvoirs qui se succèdent, encore une fois, mais sans se rencontrer, comme le montrent les connecteurs temporels « ensuite » et « puis ». La conflictualité est prédiquée par le participe passé « détruite », mais elle concerne les acteurs arabo-musulmans. La relation arabo-berbère est ainsi préservée de toute violence.

Dans les manuels libanais, la représentation de l'origine ethnique de la nation semble parfois prendre la forme d'un ancêtre phénicien commun.

En effet, parmi les civilisations du passé représentées dans les manuels, la civilisation phénicienne fait l'objet d'un traitement tout à fait particulier : prestigieuse aux yeux du monde, ayant vécu sur un territoire comprenant le Liban actuel et étant suffisamment ancienne pour être neutre dans les conflits qui déchirent la société, elle est à la fois la plus représentée et la plus valorisée. Elle est également la seule qui donne lieu à la représentation d'une continuité, d'une forme de filiation avec le peuple libanais actuel. Faut-il y voir pour autant un modèle de socialisation à tendance ethnicisante, permettant de neutraliser l'éclatement des sentiments d'appartenance ?

La continuité culturelle avec les Libanais d'aujourd'hui s'exprime par les emplois de l'ethnonyme *Phénicien*, continuité sous laquelle perce la notion d'ascendance ethnique. Cet ethnonyme apparaît le plus souvent dans des textes traitant de l'artisanat et des traditions, où il entre dans la composition d'un déictique temporel ou d'un marqueur mettant en relation les plans temporels présent et passé :

« La verrerie libanaise est renommée pour sa finesse et sa qualité. Les techniques utilisées de nos jours sont restées les mêmes depuis les Phéniciens. » (L-CRDP8-142)

« L'histoire de l'artisanat libanais est aussi ancienne que celle du pays, et de nombreuses méthodes connues et utilisées aujourd'hui l'étaient déjà du temps des Phéniciens et même avant. Les "beaux-arts" occupent une place prépondérante depuis des siècles et les artisans, de nos jours, font preuve du même talent que leurs ancêtres dans l'art de la poterie, du verre soufflé et du travail du métal. » (L-CRDP8-153)

Dans ces énoncés, l'ethnonyme « Phéniciens » prolonge une isotopie de [communauté] contenue dans l'adjectif ethnique « libanais » qui le précède, ce qui produit un effet d'ethnicité.

Dans le second énoncé, on a également un effet de continuité territoriale, avec l'emploi de « pays ». Espace, temps et communauté se font écho les uns aux autres, et donnent l'image d'un peuple libanais actuel s'inscrivant dans l'héritage d'un plus ancien, qui se trouvait sur le même territoire. Un héritage qui se manifeste par une stabilité des objets de discours dans le temps (« techniques [de verrerie] » et « méthodes [artisanales] »), donc par une fidélité culturelle maximale. La reformulation du syntagme « [les] Phéniciens » par « leurs ancêtres » dans la phrase suivante suggère une filiation de type ethnique, tandis que les deux phrases du texte font apparaître des structures comparatives d'égalité entre les artisans d'autrefois et ceux d'aujourd'hui, prônant une forte continuité culturelle. Les premiers artisans apparaissent comme les premiers membres du « pays », donc comme les premiers Libanais. L'adjectif « ancienne » apprécie la durée qui sépare le présent de l'origine de l'objet [artisanat libanais], et le marqueur temporel « du temps des Phéniciens et même avant » indique le point d'origine. L'histoire du Liban semble donc avoir commencé avec l'histoire de son artisanat, qui remonte

aux Phéniciens (au moins). Le fait que les Phéniciens étaient des artisans à une époque reculée (voir les marqueurs « déjà » et « même ») forme un préconstruit qui sert de règle d'inférence à la conclusion de cette brève argumentation : [les Libanais actuels procèdent des Phéniciens et de leurs prédécesseurs].

Il convient cependant de nuancer quelque peu le caractère ethnicisant de la représentation, filiation ethnique et fidélité à l'héritage culturel apparaissant ici de façon indissociable ; ce qui n'est pas anodin à notre avis, puisqu'il est aisé d'imaginer la conflictualité que peut générer la question de l'ethnicité dans un contexte national si troublé que le contexte libanais.

La tentation d'une homogénéité ethnique du côté d'une ascendance phénicienne traverse incontestablement la société libanaise d'aujourd'hui, notamment par certaines sphères de discours médiatiques⁹⁶ ; elle s'exprime cependant sur un mode implicite et prudent dans les manuels. Postuler un « absolu du mythe d'origine », une « filiation pure » et une « reproduction de l'identique » serait caractéristique selon Laplantine & Nouss d'une « fascination de l'homogène, de l'identique et de la plénitude ontologique », voire d'une « haine du temps » et d'une « phobie de l'autre (et notamment de l'autre qui est en moi) » (Laplantine & Nouss 1997, p.85-86) ; ce qui paraît malaisé dans le discours scolaire libanais, l'homogénéité de l'« ancêtre » étant probablement trop grande pour un pays aussi divisé. L'imaginaire national s'alimente alors de représentations plus diversifiées du passé (les différentes civilisations évoquées plus haut), qui laissent justement la place à une temporalité historique et à la présence d'Autres dans le Même.

L'enjeu de la description scolaire de la RIS semble être la représentation d'une origine du Même qui réponde au projet national du moment (éviter d'alimenter les facteurs de scission dans la nation). La description scolaire, même quand elle s'attache à des événements du passé, est tributaire des enjeux contemporains de son écriture, qui peuvent être défavorables à la représentation de la diversité. Rappelons que ce qui différencie l'identité ethnique d'autres formes d'identité collective, c'est qu'elle est « orientée vers le passé » et qu'elle a toujours une « aura de filiation » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.178). Cette croyance en l'origine commune justifie et conforte les autres dimensions ou signes de l'identité, et donc le sens même de l'unicité du groupe. Cette filiation imaginaire peut, selon les groupes ou les

96 Ces discours ne font pas l'objet de notre présente étude, mais on pourra consulter avec profit le dossier réalisé par Anne-Marie El-Hage pour le quotidien francophone *L'Orient-Le Jour* paru le 27/01/2008 : « L'étude du généticien Pierre Zalloua fait la lumière sur l'histoire des Levantins, depuis la Syrie jusqu'à la Palestine. Près de 30 % des Libanais de toutes confessions possèdent le gène phénicien. »

circonstances, être plus ou moins mise en avant pour déterminer l'appartenance, ce qui participe d'un « processus de réification et de substantialisation de qualités et d'attributs comme possessions innées, naturalisées par une histoire mythique » (*ibid.*, p.178). Toutes les dimensions classiquement prises en compte pour définir le groupe ethnique (langue, territoire, religion...) peuvent servir de ressources pour entretenir ou créer le mythe de l'origine commune.

« Les différences entre les groupes ne servent à la différenciation ethnique que lorsqu'elles représentent des marqueurs d'une filiation partagée ou pour dire les choses autrement, c'est la croyance à l'origine commune qui substantialise et naturalise les rapports entre les attributs tels que la couleur, la langue, la religion, l'occupation territoriale, et les font percevoir comme des traits essentiels et immuables d'un groupe. » (Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.177).

Les anthropologues de l'ethnicité nous ont enseigné que les groupes ne sont pas des réalités substantielles existant de toute éternité, et qu'ils ne se forment et ne se maintiennent qu'en assumant de l'histoire sédimentée. Les événements historiques sont, selon les termes de Ricœur, « mis en intrigue » pour former l'histoire mythique de la communauté, ce qui fait que, paradoxalement, toute culture « doit inclure des cultures dans le passé qui seraient de toute évidence exclues au moment présent, à cause de certaines différences de forme » (Barth 1969, cité dans Poutignat et Streiff-Fénart 2008, p.180). C'est une fidélité imaginaire aux symboles identitaires et aux événements fondateurs qui permet la continuité des frontières du groupe. Le point d'origine de ces événements fondateurs peut être plus ou moins reculé dans le temps, il peut se nourrir des souvenirs d'un passé prestigieux ou de la mémoire d'une souffrance partagée, mais toujours est-il que cette référence à l'origine se réalise toujours selon un processus idéologique et créatif, comme Hobsbawm et Ranger 1982 l'ont montré à propos de « l'invention des traditions ». La logique de clôture culturelle, inhérente à l'invention de la tradition, a pour conséquence d'occulter les « chaînes de sociétés » et les continuums culturels. L'on aurait ici un discours scolaire qui tente d'asseoir un socle imaginaire du côté de la pluralité d'homogénéités. La culture imaginée se présente, dans le discours du manuel, comme une sorte de « kit identitaire », une diversité d'héritages imaginaires dans lesquelles les identifications des apprenants peuvent trouver des ressources hétérogènes. Si, selon Amselle, « débrancher les civilisations de leurs origines supposées est peut-être le meilleur moyen d'échapper au racisme ou, ce qui revient au même, de toucher à l'universel » (Amselle 2001, p.9), les manuels préfèrent brouiller la vision de l'origine en la démultipliant. Et ce faisant, ils se livrent à « un processus d'élaboration culturelle, dans les domaines de l'idéologie et de la sensibilité, qui nous parle du présent en fabriquant du passé. » (Bayart 1996, p.90).

Des différences apparaissent toutefois entre les corpus libanais et marocain. Les deux adoptent une logique de succession de pouvoirs/peuplements, mais la visée pacifique est plus forte dans les manuels libanais. Les manuels marocains fournissent davantage d'indications sur la nature (souvent belliqueuse) des échanges, malgré la visée pacifique qui préside à la mise en discours des relations arabo-berbères. L'histoire guerrière de la nation y semble plus assumée⁹⁷.

Les modalités de représentation des échanges du passé dépendent donc d'éléments contextuels (les rapports qu'entretiennent au présent les différents groupes de la nation) et des discours sociaux qui circulent à propos de ces contextes et qui contribuent à les construire (phénomène de dialogisme interdiscursif). Ce sont ces interactions entre contextes et discours qui nous permettent d'approcher des cultures discursives.

Cependant, les différents constats auxquels notre analyse a abouti ne se vérifient pas dans le corpus de manuels de français langue étrangère. Ces manuels grecs, où la représentation de l'agonistique est la plus faible de l'ensemble de notre corpus, ne représentent que des relations euphémisées, qu'il serait difficile d'interpréter par la présence d'un contexte tendu par des risques de division sociale.

On y trouve notamment des TE traitant d'événements coloniaux à la fois anciens et éloignés géographiquement, types d'événements que les manuels de langue seconde auraient plutôt tendance à traiter à l'aide d'un vocabulaire moins euphémique.

Le passé colonial de différents pays s'exprime par un tour caractérisant, construit sur un adjectif ethnique référant au pays colonisateur :

« Bordeaux

Située sur la Garonne, Bordeaux est devenue, après la conquête de la Gaule par les Romains, la capitale de l'Aquitaine. Du XII^e au XV^e siècle, elle a été anglaise. Au XVIII^e, la ville devient très riche grâce au commerce avec les Antilles. Aujourd'hui, Bordeaux est le rendez-vous des œnologues du monde entier qui viennent y visiter les châteaux et faire des stages de dégustation. » (G-CC3-30)

« Je suis encore pour quelques heures à Melbourne où se terminent les 18^e jeux du Commonwealth qui réunissent, tous les quatre ans, les pays autrefois anglais comme l'Australie, le Canada, l'Inde ou la Jamaïque. C'est pourquoi la reine Elizabeth est ici depuis quatre jours. Elle a tenu à féliciter elle-même les athlètes. (...) » (G-AS3-38)

« M comme musique. Le jazz a été inventé par les Noirs américains qui jouaient du saxophone dans les cabarets de la Nouvelle-Orléans, capitale de la Louisiane (du nom du roi de France Louis XIV). La Louisiane qui a été française a ensuite été vendue en 1803 aux Américains mais on y parle encore français... Du jazz est né le rock, aujourd'hui joué et écouté partout dans le monde ! » (G-AS3-82)

97 Comme le montre encore la correspondance totale entre histoire nationale et conflictualité dans les TD-AL, que nous étudions *infra*.

Dans ces deux derniers exemples, la relation coloniale a pour résultat de fédérer plusieurs pays dans un échange sportif (Jeux du Commonwealth) ou de provoquer une acculturation linguistique (« on y parle encore français »). Dans un texte relatant la conquête du Mexique par les Espagnols, le contact entre les acteurs est exprimé par un verbe de déplacement (processus actantiel de type locatif), le verbe *arriver*, et par une nominalisation (« passage ») qui réfère elle aussi à un déplacement :

« (...) Quand les Espagnols arrivent en 1519, ils sont ébahis par la beauté de la ville. De leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions. Ainsi, comme en Espagne, la corrida est ici reine et les arènes Plaza de Mexico sont les plus grandes du monde ! La cuisine mexicaine est très forte et très épicée. Pour cuisiner, on utilise beaucoup maïs, haricots, tomates et piments, des produits que les Espagnols vont rapporter en Europe ! » (G-AS3-123)

Ces processus sont co-occurents de processus bénéfactifs (« les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions », « des produits que les Espagnols vont ramener en Europe ») qui désignent les termes d'un échange culturel. L'acculturation de l'acteur mexicain à la culture espagnole est prédiquée par le syntagme prépositionnel comparatif « comme en Espagne ». La relation est ici encore présentée comme culturelle, par les apports mutuels des acteurs.

Ces énoncés, qui réfèrent à des événements à la fois éloignés temporellement et géographiquement du Même grec représentent la relation coloniale comme une interculturation, qui peut être réciproque et qui est énoncée dans des textes valorisants pour le lieu décrit. Il s'agit d'une nette différence par rapport à nos corpus de langue seconde. Il se peut que le statut de la langue enseignée par le manuel, le FLE, moins porteur de conflictualité historique que dans les situations de FLS, amène moins de représentations de RIS violentes. Le niveau linguistique des apprenants, moins élevé dans les collèges grecs que dans les collèges libanais et marocains, doit participer aussi du choix d'un vocabulaire plus courant.

Il n'en reste pas moins que cette forme d'interculturation des sociétés constitue dans les manuels un mode possible d'énonciation du conflictuel. Il est cependant remarquable qu'antagonisme et acculturation soient systématiquement disjoints ; la relation est soit conflictuelle, soit acculturante/ interculturante. Il ne semble pas qu'elle puisse être les deux à la fois, ou que l'interculturation puisse explicitement résulter d'un épisode conflictuel.

Il est ainsi intéressant de relever que dans un autre texte traitant de la colonisation espagnole des Amériques, cette fois tiré d'un manuel marocain, c'est une relation pleinement agonistique qui apparaît, sans aucune interculturalisation :

« Ce grand empire [l'empire des Incas] et cette grande civilisation furent brutalement détruits par les Espagnols en 1533. Ainsi avec la mort des Incas, leur univers familial allait-il être à jamais réduit à néant. » (M-HF1-22)

Le point de vue est bien différent de celui du manuel grec : seulement de l'anéantissement, et aucune place pour le mélange de populations et l'élaboration, dans le temps, d'une culture syncrétique. La visée de dévalorisation de l'Autre espagnol par le Même marocain est sans doute un ressort d'une telle représentation.

Ce fait se vérifie encore dans des RIS d'un genre particulier, celles qui convoquent le Même et des groupes que nous pourrions qualifier de « Mêmes périphériques », c'est-à-dire des populations diasporiques issues d'un foyer politique et culturel associé au Même, mais qui, au gré des changements historiques des frontières politiques, se sont retrouvées à l'extérieur de ses frontières, tout en conservant des caractéristiques linguistiques et culturelles du Même.

5.3.3 Les retours des « Mêmes périphériques » vers la nation : retrouvailles et enrichissement culturel

Il s'agit, dans un manuel marocain, des musulmans d'Andalousie (installés en Espagne suite à la conquête arabe de l'Andalousie), et dans un manuel grec, des Grecs d'Anatolie (ou Micrasiates, dont le peuplement remonte à l'Empire ottoman), respectivement nommés « musulmans d'Espagne » et « réfugiés d'Asie mineure ». Ni tout à fait Mêmes, ni tout à fait Autres, ces groupes ne bénéficient pas d'une appellation ethnonymique conventionnelle, qui les rattacherait à la nation du Même : il s'agit de syntagmes nominaux à expansion toponymique construite indirectement (désignant le lieu où ils résident, extérieur aux frontières actuelles du Même), et dont le noyau nominal est soit le confessionyme « musulman » (qui réfère à un partage de caractéristique culturelle avec le Même) soit le nom « réfugiés » qui indique un mouvement de population (en l'occurrence en direction du Même).

Dans les deux cas, ces groupes sont représentés dans des mouvements de « retour » vers les nations « originaires », le Maroc ou la Grèce ; ces mouvements correspondent historiquement à des déplacements forcés suite à des conflits, et se sont soldés par un mauvais accueil de la part des métropolitains, qui ont réservé aux arrivants des conditions d'installation précaires. Or dans les manuels ces mouvements sont représentés par des simples

processus de déplacement (« arrivée », « s'installent ») sans expression d'une coercition, et comme des événements positifs pour le Même :

« (...) Aux XIII^e et XIV^e siècles, la ville déclina. Au début du XVII^e siècle, l'arrivée en grand nombre de musulmans d'Espagne permet à Rabat de se développer à nouveau. (...) » (M-HF1-27)

« Les *rebetika*

(...) Il s'agit d'une culture musicale urbaine qui voit le jour au sein des populations marginales des faubourgs d'Athènes, de Nauplie, de Salonique, de Smyrne ou d'Istanbul.

Vers 1923, les réfugiés d'Asie mineure qui s'installent, eux aussi, dans les zones urbaines, deviennent les frères de misère des chanteurs de *rebetika*. Les deux cultures musicales s'influencent et se répandent dans les milieux populaires des villes. (...) L'instrument favori des chanteurs de *rebetika* est le baglama, sorte de petit bouzouki, si petit qu'ils pouvaient le cacher sous leur manteau ou le fabriquer en prison avec une courge ou une noix de coco. Quant au bouzouki, apporté par les réfugiés d'Asie Mineure après la catastrophe de Smyrne, il deviendra le symbole de toute la musique grecque. (...) » (G-CC3-77)

Dans cette relecture positive de l'histoire, les seuls éléments dysphoriques apparaissent dans le manuel grec, par les désignations d'acteurs et d'événements consacrées par l'historiographie « réfugiés d'Asie mineure » et « Catastrophe de Smyrne », et par le caractère marginal et misérable des chanteurs de *rebetika* (« frères de misère », « en prison ») ; mais il s'agit aussi bien des métropolitains que des Micrasiates : la dénomination « frères de misère » pose une égalité entre les deux acteurs de la relation, de même que les « populations marginales » sont aussi bien celles de Grèce que celles de Turquie (« faubourgs d'Athènes, de Nauplie, de Salonique, de Smyrne ou d'Istanbul »). La frontière sociale et économique ne se situe pas entre les Grecs micrasiates et les Grecs métropolitains, mais entre les musiciens et le reste de la société. La frontière signifiée par le syntagme nominal « les deux cultures musicales » est d'ordre culturel, et se trouve résorbée dans la prédication d'une interculturalité réciproque (« s'influencent »). L'origine de ce genre musical est à la fois simultanée et commune aux deux sociétés, ce qui manifeste une continuité identitaire malgré la frontière effective entre les deux pays. Deux pays qui ne sont d'ailleurs pas désignés par leurs noms, mais par des noms de villes (dont l'un compose le polémonyme « Catastrophe de *Smyrne* »), par un nom de région (« réfugiés d'*Asie mineure* »), ou par un adjectif ethnique modifiant l'objet de discours que développe la description (« la musique *grecque* »). La célébration du syncrétisme musical semble la célébration d'une unité, ou d'une unification au sein de la nation grecque que le discours du manuel valorise : « Quant au bouzouki, apporté par les réfugiés d'Asie Mineure après la catastrophe de Smyrne, il deviendra *le symbole de toute la musique grecque* ».

L'enrichissement culturel du Même se trouve également prédiqué dans l'extrait du manuel marocain *L'heure de français 1*, les acteurs « musulmans d'Espagne » étant agents

d'un procès de développement du Même (« Rabat »), qui fait écho au développement musical impulsé en Grèce par la rencontre des deux « cultures musicales » (« s'influencent et se répandent »).

C'est donc le Même qui bénéficie de ce retour des « Mêmes périphériques » dans son giron. Un retour valorisé par la description d'un développement culturel. Mais cette (ré)unification peut prendre aussi un caractère à la fois plus politique, et plus conflictuel comme nous l'avons vu plus haut à propos des « émirs d'Espagne » :

« Premier émir des Almoravides (1059-1106), Youssef Ibn Tachfin est considéré comme l'un des plus grands souverains de l'Islam. (...) son entente avec les émirs d'Espagne fut de courte durée. Il dut bientôt repasser le détroit de Gibraltar (1091), et entreprit d'unifier sous son autorité l'ensemble des territoires musulmans d'Andalousie. À sa mort, seuls les Béni Houd de Saragosse demeuraient encore indépendants du pouvoir central almoravide. » (M-HF1-26)

Ce qui nous permet de remarquer à nouveau une disjonction entre relation interculturelle et relation agonistique, la représentation d'une relation d'influence culturelle permettant de positiver le contact, et d'éviter toute dysphorie liée à la conflictualité. La relation d'influence culturelle semble donc bien être une façon d'euphémiser ou de positiver un contact intersociétal.

5.3.4 *Le retour à la normale : des guerres « parenthèses » ?*

Les résultats de la relation agonistique explicitée semblent davantage être de l'ordre d'un renforcement de la nation victorieuse, celle du Même bien souvent, mais parfois aussi celle de l'Autre français (dans des manuels marocains).

Le fonctionnement du morphème clitique *re-*, que nous avons déjà étudié plus haut dans les emplois de lexèmes comme « reconquête » ou « récupérer », est assez éclairant sur les représentations que les manuels construisent de la guerre. Nous rappelons que ce morphème préfixe des verbes dont il indique la répétition du procès avec une valeur de retour à une situation initiale (que le conflit avait bouleversée). Il ajoute ainsi une valeur itérative à un processus d'apparition d'être, ce qui produit un effet de retour à l'ordre, de retour à la normale.

Dans les manuels marocains, les effets de sens produits par les emplois des lexèmes « récupérer » et « reconquête » s'avèrent donc proches de ceux induits par les procès suivants, tous postérieurs à un épisode conflictuel :

« (...) [Youssef Ibn Tachfin] livra bataille à Alphonse VI, roi de Léon et de Castille, qu'il mit en déroute à Sagradas (ou Zalaca) en 1086 et revint à Marrakech chargé de butins et comblé d'honneurs. » (M-HF1-26)

« (...) En 1956, à l'occasion de la proclamation de l'indépendance du Maroc, la ville est rattachée au royaume. » (M-HF1-34)

« Trois cent cinquante mille Marocains se sont dirigés vers le Sahara le 6 novembre 1975. Les villes sahraouies réintègreront la mère patrie. » (M-HF3-163)

Les différents processus ci-dessus correspondent à des (ré)apparitions d'êtres positives pour le Même (un héros « chargé de butins et comblé d'honneurs », « la ville », « les villes sahraouies »), un Même désigné sous différentes formes (« Marrakech », « [le] royaume », « la mère patrie »). Représenter le conflit est-il une façon de conforter la nation dans l'image qu'elle veut construire et conserver d'elle-même ? Les deux derniers énoncés ont pour enjeu l'unité (territoriale et politique) de cette nation, motif que l'on repère également dans deux extraits du récit de la libération de Paris fait par Charles de Gaulle, qui présentent des emplois similaires du préfixe *re-* :

« (...) Il s'agit, aujourd'hui, de rendre à lui-même, par le spectacle de sa joie et l'évidence de sa liberté, un peuple qui fut, hier, écrasé par la défaite et dispersé par la servitude. Puisque chacun de ceux qui sont là a, dans son cœur, choisi Charles de Gaulle comme recours de sa peine et symbole de son espérance, il s'agit qu'on le voie, familier et fraternel, et qu'à cette vue resplendisse l'unité nationale. (...) » (M-P3-111) [Charles de Gaulle, *Mémoires de guerre*]

« Je ranime la flamme [du tombeau du soldat inconnu]. Depuis le 14 juin 1940, nul n'avait pu le faire qu'en présence de l'envahisseur (...). Il se passe, en ce moment, un de ces miracles de la conscience nationale, un de ces gestes de la France, qui parfois, au long des siècles, viennent illuminer notre Histoire. Dans cette communauté, qui n'est qu'une seule pensée, un seul élan, un seul cri, les différences s'effacent, les individus disparaissent. Innombrables Français dont je m'approche tour à tour, (...) si vous saviez comme vous êtes tous pareils ! (...) » (M-HF3-72) [Charles de Gaulle, *Mémoires de guerre*]

Les verbes *rendre* et *ranimer* intègrent une isotopie de l'unité, perceptible dans les éléments soulignés : « unité (nationale) » qui constitue l'attracteur de la notion, « communauté » (qui ajoute le trait {humain} à *unité*), le groupe déterminant à valeur restrictive « un seul », la modalité négative entourant les antonymes de cette *unité* (« différences », « individus ») et la caractérisation d'identité appliquée à l'ensemble des membres de la nation française.

Pourquoi cette récurrence de motifs sémantiques entre les représentations du Même marocain et de l'Autre français ? Pourquoi cette célébration commune de l'unité retrouvée suite à un conflit avec l'« envahisseur » ? La visée de ce procédé pourrait être de donner l'image d'une communauté de destins et de préoccupations entre ancien colonisé et ancien colonisateur : l'indépendance politique et le droit à l'autodétermination.

Dans ces conditions, le conflit apparaît comme un épisode qui « disperse » la nation, la prive momentanément de son unité ; l'enjeu de la victoire devient les retrouvailles avec cette unité, qui apparaît comme antérieure au conflit, donc pleinement légitime. Cette légitimation

donne à l'objet de discours l'apparence d'un donné et non d'un construit, ce que l'on pourrait caractériser par une forme de rhétorique de l'évidence. Ce motif récurrent de l'unité nationale – et de l'unification territoriale – dans les manuels marocains pourrait s'expliquer par des facteurs de type historique (colonisations française et espagnole, litige du Sahara occidental), et peut-être par des facteurs sociaux plus actuels (les revendications identitaires berbères).

Toutefois, ce retour à la situation antérieure du Môme peut donner au conflit l'apparence d'une parenthèse dans son histoire, comme c'est le cas pour la guerre du Liban dans les manuels libanais, qui ne donne lieu à la victoire d'aucun des acteurs-belligérants. Plutôt qu'un retour à l'unité nationale, on a un retour à l'état sociétal de paix qui précédait le conflit. Le préfixe *re-* se rencontre dans quelques textes des manuels libanais :

« Complétez les phrases par des mots de la chanson. a. Après la guerre et (le feu). b. Le calme est revenu au Liban » (L-A7-48)

« La paix revenue, le pays prospère. » (L-A8-250)

« (...) [Les jeunes du Liban] Et leur vœu le plus cher serait d'adresser une lettre aux dirigeants libanais pour exprimer leurs souhaits : protéger l'environnement, reconstruire le pays, améliorer les conditions de vie, aider les démunis et les handicapés et... accorder plus d'attention à la jeunesse. » (L-CRDP7-150) [signé « Fadi, 14 ans »]

Les présupposés contenus dans ces énoncés sont dysphoriques (le pays a été détruit, il a perdu sa paix, son calme, sa prospérité), mais la réapparition des éléments perdus permet d'envisager des procès à connotation positive. La violence semble contenue dans une parenthèse temporelle, qui laisse indemnes les périodes antérieure et ultérieure. La guerre *parenthèse de l'histoire* permet de ne pas expliciter ses effets négatifs, dans l'euphorie du retour à la paix.

Deux TE de natures très différentes (un texte de promotion touristique et le texte de la chanson « Lebnan » de Dalida) placent l'objet de discours [guerre du Liban] avant le moment de l'énonciation (« au sortir de la guerre », « après la guerre et le feu »), et dans une argumentation concessive que l'on peut reformuler ainsi : malgré la guerre, le pays n'a rien perdu de ses qualités.

« Le Liban a toujours été un pays exceptionnellement attachant et le demeure au sortir de la guerre. » (L-CRDP7-184)

Ici, le prédicat d'être est prolongé au-delà de l'événement dysphorique par le procès du verbe attributif *demeurer*, modifié par le complément de temps. L'emploi de ce verbe laisse entendre, de façon dialogique, un sous-énoncé contraire (à cause de la guerre, le Liban n'est plus un pays attachant) ; il est donc une négation implicite de ce sous-énoncé. Les TD-QC qui

accompagnent la chanson « Lebnan » orientent l'apprenant vers le même genre d'interprétation (nous indiquons les réponses attendues entre crochets) :

« Les affirmations suivantes sont-elles vraies ou fausses ? a. Cette chanson évoque la guerre. [vrai] b. Le pays est gris et triste. [faux] c. La chanteuse garde de beaux souvenirs. [vrai] d. Le pays est amical. [vrai] »

« Complétez les phrases par des mots de la chanson. a. Après la guerre et [le feu]. b. Le calme est revenu au [Liban]. c. Tes maisons sont les plus [chères] à mon cœur. d. Tes soirées me [manquent]. e. Le Liban dans cet [univers]. f. Ce pays a un grand [cœur]. » (L-A7-48)

La première prédication (« Cette chanson évoque la guerre ») est validée, ainsi que toutes les prédications positives à propos du Liban, ce qui donne de la guerre l'image d'une contrariété inefficace, d'un *malgré* : malgré la guerre, le pays n'est ni gris ni triste, il est amical, calme, et l'énonciatrice en garde de beaux souvenirs. Une euphémisation des effets néfastes du conflit, comme une sorte de « revanche » ou de « réparation » par le discours ? Visée de réparation indissociable des procédés d'occultation...

Ces énoncés valorisent en tout cas le Liban de l'avant et de l'après-guerre, ce qui contribue à en adoucir les effets, tout en créant une ellipse du conflit proprement dit. Il semblerait que les manuels donnent cours à un « fantasme de résilience », de survivance de soi-même, ou de retrouvailles avec un pays perdu, qu'on retrouve à l'identique et dont on ne considère que les aspects positifs. Le TD-AL faisant suite à l'exploitation sémantique du TE « Lebnan » invite précisément l'apprenant à adopter un point de vue valorisant sur son pays :

« Pour la fête de l'Indépendance, composez un poème de deux strophes dans lequel vous évoquez la beauté de votre pays. » (L-A7-49)

Cependant, il serait faux de dire que la guerre du Liban fait exclusivement l'objet d'euphémisations :

« Le Liban a toujours été un pays exceptionnellement attachant et le demeure au sortir de la guerre. Tous ceux qui l'ont connu, paisible et serein ou déchiré par les conflits, ont été conquis par sa longue histoire, sa beauté et l'âme de son peuple. » (L-CRDP7-184)

« Beyrouth, ville de tous les dangers, était aussi la ville la plus acharnée à vivre. J'y rencontrais de nombreux journalistes. » (L-A9-128)

L'extrait de la revue de l'association « Lebanus » que nous avons présenté plus haut dresse le *mea culpa* d'une génération de parents, vis-à-vis de celle des enfants. L'énonciatrice aborde sans détours les problèmes de la société post-conflit :

« Je les trouve fragiles. Déchirés entre les certitudes de leur âge et un manque de repères. Les repères, c'est pas leur truc. C'est à nous de les leur donner. Et qu'est-ce qu'on leur donne ? Une fin de guerre en queue de poisson, une histoire sans mémoire, une reconstruction dans l'inflation, une paix qui n'en finit pas d'arriver, une violence que nous n'assumons pas, un avenir possible, dans le meilleur des cas, pour une élite surtout pas intellectuelle, une société minée par le

confessionnalisme⁹⁸, une aliénation à l'argent improductif, une image d'adultes médiatiques au contenu arbitraire et aléatoire. » (L-CRDP9-177/179) [*Lebanus* 1997, numéro spécial jeunesse « Les jeunes : le pourquoi et le comment »]

Un *mea culpa* qui concerne également l'implication de la génération d'adultes dans la guerre proprement dite :

« Leurs parents, nous, avons subi passivement la guerre quand nous ne l'avons pas soutenue. Nos critères de démocratie, de paix et d'unité nous les avons gardés au fond de nous-mêmes, derrière l'effroi et la terreur. Parlez-moi d'esprit critique !

Nous avons pillé, tué, dépensé de l'argent avec un souci permanent des apparences. Parlez-moi d'amour, de sérieux et de productivité.

Tout en s'accrochant aux traditions, nous avons jeté aux moulins la famille, la patrie, les valeurs. Les jeunes ont été à bonne école durant la guerre... »

Ce texte constitue un hapax dans la mesure où il condamne explicitement la violence du Même, prédiquée comme destructrice pour lui ; l'on peut imaginer que la guerre civile de 1975-1990 représente un enjeu trop important pour être totalement éludé dans les manuels. Cependant, la concentration du propos dysphorique dans un texte unique, et de surcroît dans les dernières pages du manuel de neuvième année (autrement dit à l'extrémité finale du cycle scolaire !), et sans exploitation sémantique, fait songer à une stratégie d'exutoire, comme s'il s'agissait pour les concepteurs des manuels de « se débarrasser » en une seule fois du poids que représente la mise en discours d'un événement aussi négatif. Notons aussi que ce texte ne fait l'objet d'aucune exploitation sémantique. Il est écrit à la première personne, ce qui n'est pas habituel dans les TE évoquant une guerre du Même, et comporte une adresse finale à un *tu* jeune, celui de la génération de l'apprenant :

« Étonnez-nous, éblouissez-nous. Soyez réellement différents. Vous avez tout pour réussir là où nous avons cafouillé... Tout est à refaire : refaites-le ! »

C'est également le seul texte qui évoque le déroulement de la guerre, et pas seulement l'après-guerre. C'est enfin le seul texte de tout le corpus qui mentionne des tensions communautaires internes à la nation (« une société minée par le confessionnalisme »).

Le discours des manuels par rapport à cet événement particulièrement récent et traumatisant oscille donc entre cette représentation dysphorique, pratiquement concentrée dans un seul texte, et l'ellipse de l'épisode violent par un retour – sans doute nostalgique – « à la normale ».

Les différents extraits des manuels que nous avons analysés nous ont permis d'observer des phénomènes d'euphémisation de la violence conflictuelle, que nous avons interprétés comme des stratégies discursives d'évitement de la mise en frontières, et que nous avons pu relier à des contraintes énonciatives renvoyant pour la plupart à la situation

98 Il s'agit là de la seule évocation de la pluralité de la société libanaise contemporaine dans tout notre corpus.

sociopolitique des pays étudiés. Ces euphémisations étaient donc à relier systématiquement aux acteurs de la relation, dont la fluctuation des désignations était, elle aussi, révélatrice de stratégies de construction du Même en relation avec les Autres.

Il nous reste cependant à observer un cas tout à fait particulier d'oblitération des deux éléments fondamentaux de la relation intersociétale, à savoir les acteurs et la relation elle-même. Nous avons déjà étudié plus haut ce cas-limite de notre corpus, fourni par le manuel libanais *À la croisée des textes* pour la septième année : l'extrait du roman de Mansour Labaky, *L'enfant du Liban*. Nous rappelons que ce roman, écrit par un prêtre libanais, relate le destin tragique d'orphelins de la guerre civile dans les années 1980. Ce texte raconte l'arrivée d'un jeune garçon dans un orphelinat et sa douleur d'être privé de sa mère, car c'est précisément son silence qui nous a frappée, ou plutôt le silence péritextuel qui entoure l'extrait choisi. Le chapeau du texte ne mentionne pas la guerre :

« À l'âge de sept ans, Nassim perd ses parents, ses frères et ses sœurs. Il est alors placé dans un orphelinat. » (L-A7-12)

Les TD-QC guidant la compréhension de l'image qui illustre le texte ne permettent pas de construire une interprétation en rapport avec la guerre du Liban :

« Que représente la terre fendue à gauche ? Pourquoi les bâtiments de l'arrière-plan sont-ils penchés ? » (L-A7-12)

Le TD-AL, quant à lui, propose une activité qui n'est pas non plus en rapport avec cet événement :

« En vous inspirant de ce texte, racontez à vos camarades de classe, en cinq lignes environ, ce que vous faisiez, enfant, pour gagner l'affection de votre maman. » (L-A7-12)

Ce texte est lui aussi un hapax dans notre corpus, dans la mesure où la violence qu'il représente n'est reliée à aucun contexte. Ce sont des recherches sur sa source qui nous ont permis de repérer la stratégie d'évitement dans le discours des auteurs du manuel. La référence à la guerre civile du Même est donc délibérément évitée par eux. Le texte peut faire écho à des événements difficiles vécus par les récepteurs, mais sans mobiliser la causalité de la guerre.

Cette stratégie permet d'identifier une contrainte énonciative forte pesant sur l'objet de discours [guerre civile du Même], dans des manuels adressés à de jeunes récepteurs. Contrainte constitutive du discours lui-même, dans sa genericité et son historicité. Rappelons ce que nous avons nommé plus haut les « fines allusions » des manuels de la Librairie

Antoine⁹⁹. Ces courts TD-Ex déliés de toute référence à une spatio-temporalité mais énoncés sur le mode personnel constituent les espaces d'expression d'une subjectivité anonyme, qui exprime un vécu dysphorique de la guerre :

« Les pays dans lesquels j'aimerais vivre ma retraite sont ceux où il fait toujours beau et où il n'y a pas de risque de guerre. » (L-A9-129)

« Les deux ennemis cessèrent de se battre ; cette trêve était inespérée ; mais combien de temps allait-elle durer ? Nous espérions qu'ils finiraient par s'entendre. » (L-A9-48)

« Nous espérons que les prisonniers sont traités selon les conventions internationales. » (L-A9-140)

« Les avions disparus, un calme inquiétant régna sur la ville. On se demandait pourquoi ils avaient si longtemps tourné autour de ce même quartier. » (L-A9-140)

« Chers auditeurs, le journal que je présente comme chaque matin est particulièrement important aujourd'hui. Il est marqué par le début des hostilités dans notre région. » (L-A7-16)

« Dites-moi comment vous trouvez cette sculpture que j'ai faite avec des objets de guerre récupérés dans le village » (L-A9-140)

Ce *je/ nous/ on* exprime surtout de l'inquiétude (« risque de guerre », « calme inquiétant ») vis-à-vis d'une menace (« le début des hostilités dans notre région », « ils avaient si longtemps tourné autour de ce même quartier »), du doute (« on se demandait pourquoi ») et de l'espoir (« trêve [...] inespérée », « nous espérons », « nous espérons »), voire du souhait (« j'aimerais »), autrement dit une préoccupation de l'avenir face à un présent incertain et anxiogène.

Ces TD-Ex et le TE extrait du roman de Labaky ont en commun d'occulter la dimension identitaire des actants, et de mettre en scène des personnages textuels exprimant des sentiments. Ces personnages peuvent être individuels, comme Nassim et le *je* des TD-Ex, ce qui les distingue des référents humains des autres textes, systématiquement saisis dans le nombre par des pluriels morphologiques ou lexicaux :

- termes collectifs comme « (l'âme de son) peuple », « la jeunesse », « une élite surtout pas intellectuelle », « une société minée par le confessionnalisme », ...
- pluriels grammaticaux : « les jeunes », « les dirigeants libanais », « nous, leurs parents », « une image d'adultes médiatiques » ...).

Nous voyons donc dans ces textes la possibilité de déceler des modalités de mise en discours d'une forme de subjectivité face à la guerre (les *nous* des « fines allusions » étant certes pluriels, mais restant des marques de première personne). Quel vécu subjectif de la guerre ces subjectivités expriment-elles ?

99 Le texte de Mansour Labaky est lui aussi tiré d'un manuel de la Librairie Antoine.

Inquiétude, mais aussi espoir d'une situation meilleure, dans les TD-Ex. Le jeune personnage du roman de Labaky, en revanche, exprime manque, nostalgie, tristesse ; des émotions plutôt tournées vers le passé, et vers un présent marqué par la perte. Le TD-AL qui accompagne le texte s'appuie sur le souvenir agréable de la mère perdue, et propose à l'apprenant de développer une expression de cette relation filiale, donc un lien au passé de nature affective (« l'affection de votre maman »).

Le rapprochement de ces deux types de textes, certes très différents, permet peut-être d'envisager l'existence d'une forme de disjonction en discours, entre explicitation de l'agonistique d'un côté, et expression d'un attachement à des objets passés ou perdus – le sentiment de leur perte – de l'autre. Si ces deux éléments étaient associés, cela reviendrait à associer deux éléments négatifs : violence et perte. Le discours du manuel semble se refuser à une telle association. L'explicitation de l'agonistique et des sentiments dysphoriques qui l'accompagnent trouvent *a contrario* dans les « fines allusions » une forme de compensation positive dans l'espoir d'une situation meilleure. La mise en discours de l'objet [guerre du Liban] semble donc se caractériser par une régulation de la dysphorie affective du personnage singulier ou subjectif : si le conflictuel est exprimé, ce sont des sentiments tournés vers une positivité (même si celle-ci n'est pas effective) qui sont représentés ; si au contraire cette dysphorie est exprimée, c'est la guerre qui s'en trouve occultée. L'idéalisation de la mère (donc d'un élément du passé, dans la vie du jeune orphelin) n'est pas sans nous rappeler l'idéalisation des traces du passé de la communauté libanaise, dans les textes traitant du patrimoine. Une patrimonialisation qui, nous le rappelons, constitue une euphémisation de la conflictualité...

La mise en mémoire de la nation au Liban constitue une entreprise des plus délicates, au lendemain de la guerre civile. Pour Kanafani-Zahar 2011, les institutions libanaises ont œuvré à une véritable « construction de l'oubli » (Kanafani-Zahar 2011, p.23). « La mémoire de la guerre de 1975 [1990] du Liban est assurément un objet paradoxal. Absente du discours des officiels, elle jouit d'une belle présence dans les travaux d'écrivains, d'artistes, de comédiens, de cinéastes, des spécialistes des sciences sociales. Elle est dédaignée voire réprouvée par les premiers, adulée, révérée et rêvée par les seconds. » (Kanafani-Zahar 2011, p.13). Même l'accord de paix de Taëf, signant la fin de la guerre civile, ne comprend aucune clause « faisant référence à la guerre qui a fait cinq cents mille victimes entre tués, blessés et handicapés, des milliers de disparus sur une population de trois millions et demi d'habitants. » (*ibid.*, p.35). Les discours officiels consacrent ainsi une « forme institutionnelle d'oubli » (*ibid.*, p.37).

Les manuels optent cependant davantage pour le contournement que pour le silence et l'oubli. En porte-à-faux entre des institutions muettes et une société en manque de mémoire officielle, ils empruntent différents détours discursifs, permettant de reconnaître l'image de la guerre sans l'associer à la division de la société.

L'euphémisation des rapports conflictuels prend, on l'a vu, différents visages, et obéit à des visées pragmatiques. Elle se présente comme « une opération langagière détensive et méliorative, face à des situations conflictuelles, qu'elles soient existentielles ou institutionnelles » (Bonhomme et al. 2012, p.10). Ce fonctionnement pragmatique est indissociable d'une communication sociodiscursive : « Loin d'émaner d'un sujet singulier, l'euphémisme naît ordinairement dans l'énonciation plurielle d'une communauté langagière, d'un groupe ou de participants à une interaction. D'un point de vue proactif, on euphémise toujours sous l'influence du destinataire, souvent lui-même collectif, qu'il convient de ménager ou de persuader, dans une communication qui se donne pour consensuelle, même lorsqu'elle s'avère en définitive manipulatrice. » Il participe ainsi de la construction d'un « ethos de prudence ou de modestie chez l'énonciateur, dédramatisation d'un référent choquant, masquage des aspérités d'une information, préservation des faces des énonciateurs » (*ibid.*, p.11).

Ces procédés sont, dans les discours que nous avons étudiés, tributaires de deux principaux types d'intention :

- légitimer une cause d'intérêt national, tout d'abord, en ne donnant pas du même l'image d'un protagoniste violent ; l'héroïsme constitue alors la transfiguration de la violence.
- préserver l'unité imaginaire de la nation en ne divisant pas sa population, et en incluant la participation de différents acteurs à son histoire, ce qui indique une porosité sélective des frontières.

6 Mise en œuvre didactique de la conflictualité : épopée du Même, pathos de l'Autre

Au terme de ce parcours à travers la production de sens des manuels au regard des conflits intersociétaux, il nous reste à voir quelle mise en œuvre didactique ces discours réservent à l'objet *conflit*.

La place des conflits dans les consignes d'activités langagières marque une nouvelle dimension de la production de sens des manuels à propos de l'agonistique. Une production de sens étroitement liée à la mise en œuvre des savoirs de l'apprenant dans des savoir-faire langagiers. Nous allons voir que dans ces TD, la construction discursive de la nation du Même se réalise à travers des activités mémorielles qui célèbrent un temps de l'histoire nationale.

Les remarques qui vont suivre concerneront presque exclusivement les manuels marocains, car ce sont eux qui investissent le plus les TD de représentations du conflictuel à travers un discours national-patriotique ; on y trouve notamment une visée de commémoration, qui installe le co-énonciateur apprenant dans un rôle de récepteur et de transmetteur de la mémoire nationale. Les unités didactiques dans lesquelles ces activités apparaissent sont d'ailleurs consacrées soit au genre du récit historique, soit à celui des mémoires.

6.1 Commémorer la nation : les figures de l'apprenant-patriote

Notons que, du point de vue formel, ces TD-AL mobilisent le lexème *événement* dans presque toutes les occurrences, modifié par les adjectifs « historique » (ou la variante prépositionnelle « de l'Histoire »), « important », « grand » ou « mémorable » qui créent une forme d'emphase caractéristique de la tonalité épique. Les événements à traiter sont puisés dans l'historiographie marocaine et formulés par des polémonymes. Ce qui revient à constater la correspondance totale entre production d'un récit sur l'histoire nationale et représentation de relation agonistique : en effet, tous les épisodes de l'histoire marocaine mentionnés dans ces textes sont des épisodes conflictuels, comme si histoire nationale et conflit étaient synonymes. Nous avons déjà noté au début de ce chapitre que le corpus marocain était de loin celui qui représentait le plus de relations agonistiques ; nous pouvons dire à présent qu'il est aussi celui qui présente la vision la plus belliqueuse de sa propre histoire.

Rappelons que certains TD-Ex convoquaient une activité mémorielle à propos de l'indépendance du pays ; c'est également vrai de la Marche verte :

« Complète les phrases suivantes par des mots et des expressions exprimant le temps » :
"Le Maroc a obtenu son indépendance ..."
"La Marche Verte a été organisée ..." » (M-PF3-126)

« Le 6 novembre de chaque année, le peuple marocain commémore la Marche Verte » (M-P3-101)

C'est parfois un personnage de fiction didactique qui rapporte au discours direct des souvenirs liés à la lutte pour l'indépendance :

« Fais correspondre chaque énoncé à la situation qui convient :
(...) Un ancien combattant à un groupe de jeunes : "Lors de la guerre du Rif, j'ai été blessé à la jambe". » (M-HF1-77)

Les personnages convoqués dans ce TD sont dans une relation de transmission intergénérationnelle de type descendant (des aînés vers les plus jeunes), suggérant la possibilité d'un lien entre les « héros » de l'indépendance nationale et des personnages « jeunes » permettant l'identification de l'apprenant. Cette relation entre l'acteur historique de l'indépendance et le jeune peut d'ailleurs prendre directement pour cible l'apprenant par le moyen d'un *tu* didactique :

« Essaie, en compagnie de tes camarades, de consulter des documents relatifs à l'Histoire du Maroc. Cela t'aidera à mieux appréhender les différents aspects de la lutte et du patriotisme de certaines figures historiques qui ont payé de leur vie l'Indépendance de notre pays.
À partir de certains épisodes hautement significatifs de leur vie de résistants, tâche de confectionner des mémoires en faisant parler ces personnages. » (M-P3-100)

L'on remarquera la tonalité épique (pluriels, termes collectifs, amplification du sémantisme de l'adjectif « significatifs » par l'adverbe « hautement ») ainsi que la référence déictique à « notre pays », qui donnent à ce passage les allures d'un discours patriotique, et à cette activité une forte teneur idéologique. Le *tu* didactique est convoqué dans une activité de double énonciation (Pendanx 1998), par la médiation du personnage héroïque. Procédé qu'on retrouve encore ici :

« Fais revivre un personnage qui aurait vécu ou qui aurait été témoin d'un grand événement de l'Histoire et fais-le parler à propos de cet événement. Exemples : un général qui aurait participé à la bataille des trois rois ; à la conquête de l'Andalousie. » (M-HF3-76)

Les « événements » en question sont des épisodes conflictuels de l'histoire nationale, que le « témoin » fictif, personnage illustre, doit rapporter. Ce personnage de témoin fictif à faire parler peut lui aussi être représenté dans une position de transmission à la jeune génération :

« Imagine que tu es un vieux reporter (de la télévision, de la radio ou de la presse écrite) qui se rappelle des événements importants qu'il a couverts. Il les raconte à un groupe de jeunes intéressés par l'Histoire en disant quel a été son rôle dans l'événement. Exemples : le retour d'exil

de feu S.M. Mohammed V ; la Marche verte ; le rôle joué par les Marocains dans les deux guerres mondiales... » (M-HF3-76)

Mais ce transmetteur peut aussi prendre la figure d'un enseignant s'adressant à ses élèves :

« Construis des phrases comportant des expressions indiquant un point du temps correspondant aux situations suivantes : (...) Un instituteur précise à ses élèves la date à laquelle le Maroc a récupéré le Sahara. » (M-P1-26)

« Un professeur d'histoire présente à ses élèves trois événements qui ont eu lieu avant, pendant et après la Marche Verte. Fais-le parler. » (M-HF1-87)

Ce motif de transmission intergénérationnelle de la mémoire nationale propose à l'apprenant (ou à ses représentations textuelles, « élèves » ou « jeunes ») un rôle de dépositaire de cette mémoire. Le lien au passé de la communauté s'établit par cette mémoire parlée, qui crée une socialisation et une acculturation – au sens large du terme – aux références de la nation. Ces activités mettent toutefois l'apprenant dans le rôle langagier du transmetteur, et lui prêtent la compétence encyclopédique nécessaire à leur réalisation. Le personnage fictif est caractérisé par son savoir à propos des événements, un savoir nécessaire à la réalisation de ces activités en français.

Ce personnage peut-être à mi-chemin entre fiction et *tu* didactique (autofiction qui repose sur la caractérisation de *tu* comme élément de mise en situation communicative) :

« Tu as, dans la famille ou dans ton entourage, une personne qui a participé à un grand événement (Seconde Guerre mondiale, Marche verte...). Pose-lui des questions sur sa participation et rédige un texte à partir de tes notes ou bien rapporte, de manière directe ou indirecte, cet entretien. » (M-HF3-91)

Ce *tu* n'est pas le témoin mais le représentant de la jeune génération qui l'interroge, ce qui constitue une variante des activités précédentes.

L'interpénétration entre enseignement de la langue seconde et enseignement historique est donc particulièrement forte dans ces activités. L'histoire du Maroc est régulièrement utilisée comme support des activités langagières, comme on le voit encore ici :

« Rédige un récit sur un événement historique. Exemples : la marche verte, la bataille de "Oued El Makhazine", etc. » (M-HF1-35)

« La plupart des villes marocaines ont une histoire riche. Échange avec tes camarades des informations sur les cités que vous connaissez ou sur les capitales de vos régions d'origine. Puis, raconte à la classe l'histoire d'une de ces villes. » (M-HF1-26)

La teneur idéologique de telles activités atteint parfois des proportions étonnantes, lorsque la dimension fictionnelle repose sur un contresens à propos de l'action de *témoigner* : l'action locutoire d'un témoin suppose qu'il ait assisté aux événements qu'il est censé rapporter

(énonciation véridictoire) ; or il est parfois demandé à l'apprenant de témoigner à propos d'événements qu'il n'a pas pu vivre, sans passer par la médiation imaginaire d'un personnage :

« La Marche Verte a profondément marqué l'Histoire du Maroc. Elle a permis à notre pays de récupérer ses terres de manière pacifique. En t'inspirant du texte de Chateaubriand, rédige un récit sur cet événement mémorable dans le but d'informer et de témoigner.

Exemple d'introduction :

Le 6 novembre 1975, vers midi, je déjeunais chez mes grands-parents à la campagne quand la radio annonça le grand événement...

Voici quelques indications pour t'aider à élaborer ton écrit :

- Artisan de l'événement : Feu Hassan II (discours historique de Marrakech)
- Date de l'événement : 6 novembre 1975
- Nombre de participants à la Marche Verte : 350 000 volontaires
- Départ : Marrakech
- Destination : les provinces du sud
- But : libération de manière pacifique du Sahara occupé par l'Espagne
- Résultat : succès total de l'opération » (M-PF3-72)

Les informations fournies dans la liste de tirets permettent d'élaborer le récit.

L'exactitude historique est donc déterminante pour la réussite de l'exercice, apparemment plus que le réinvestissement des éléments langagiers du texte-source (qui fait l'objet d'une consigne minimale et imprécise : « en t'inspirant du texte de Chateaubriand »). Dans ce cas, la visée idéologique prend nettement le pas sur l'objectif proprement linguistique et discursif.

L'activité suivante met pleinement en évidence à la fois les ambitions et les contradictions de cet exercice de « témoignage fictif » :

« Certes, en 1975, tu n'étais pas encore né(e). Mais, fais un effort à la fois de documentation et d'imagination pour évoquer les souvenirs, les sentiments et les sensations de l'enfant ou de l'adolescent(e) que tu aurais pu ou aimé être au moment où l'ordre fut donné, en novembre 1975, à 350 000 volontaires marocains, de marcher sur le Sahara, à l'époque spolié. La Marche Verte traçait alors la voie d'une reconquête pacifique d'une partie du territoire national. Imagine que tu aies fait partie des marcheurs.

- Commence par situer l'événement : Quand ? Où ?
- Décris l'atmosphère particulière que tu voyais autour de toi.
- Décris ce que portaient la plupart des marcheurs ce jour-là, l'expression des visages ; rappelle quelques chants fredonnés ou des refrains scandés...
- Décris tes sentiments et ceux de tes compagnons de route.
- Rapporte quelques commentaires que tu as pu percevoir par-ci ou par-là.
- Utilise des énumérations, des comparaisons, des modalisateurs, le lexique du souvenir.
- Utilise des phrases courtes mieux appropriées pour rendre une émotion. » (M-P3-105)

La structure concessive du début du texte marque bien la contradiction entre la dimension véridictoire de l'activité de témoignage et l'absence nécessaire de rapport au réel chez la personne investie du rôle de témoin. Un rôle qui repose sur une autofiction dans la mesure où l'apprenant est censé s'exprimer en son nom propre et sans la médiation d'un personnage. Il lui est cependant suggéré d'adopter un jugement positif sur l'événement (« l'adolescent(e) que tu aurais pu ou aimé être »), et d'imaginer, en plus des « souvenirs », des états affectifs¹⁰⁰ (« les sentiments et les sensations », « décris tes sentiments et ceux de tes

100Ce TD-AL fait suite à l'extrait des *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Simone de Beauvoir, qui évoque la deuxième guerre mondiale sur un registre très pathétique.

compagnons de route », « rendre une émotion »). Cette activité va donc au-delà du simple témoignage documenté, la description se voulant vivante, mobilisant des émotions aussi bien que des sensations visuelles ou auditives ; cela donne à l'activité un degré fictionnel plus important encore, comme s'il s'agissait véritablement de « revivre » un événement qui n'a pas été vécu. Ce TD-AL associe donc une isotopie affective à un exercice de mémoire patriotique, ce qui suggère au récepteur d'adopter un rapport affectif à sa nation.

L'ensemble de ces TD-AL révèle l'élaboration d'un faisceau isotopique qui relie l'histoire nationale, l'agonistique et la mémoire. Rappelons cet extrait des mémoires du roi Hassan II qui actualise ce même faisceau, prolongé dans des TD-QC centrés sur l'activité mémorielle :

« Écoutez, une date très précise reste gravée dans ma mémoire. Il s'agit du 29 janvier 1944. Ce jour-là, une foule de manifestants envahit les rues de Rabat, criant des slogans en faveur de l'indépendance... Cette journée du 29 janvier m'a laissé un souvenir profond. »

« Relève dans le texte : a- toutes les formules qui renvoient à un souvenir net ; b- une expression qui laisse entendre ou planer un tout petit doute quant à la netteté du souvenir. » (M-P3-101) [*Hassan II, La Mémoire d'un Roi*]

Une activité mémorielle dont l'importance semble résumée dans ce TD-Ex :

« Un peuple sans mémoire est un peuple sans avenir. » (M-P3-101)

Les manuels de français marocains sollicitent ainsi la participation de l'apprenant à la constitution du « roman national », à l'entreprise d'élaboration discursive et mémorielle de la nation. L'activité langagière convoquée à propos du conflictuel prend donc la forme d'une valorisation du Même : relater « un grand événement de l'Histoire », « des épisodes hautement significatifs », un « événement mémorable » ou « important », comme une « reconquête pacifique », avec « succès total de l'opération », les appréciatifs ne manquent pas.

Les autres manuels de notre corpus investissent peu ce domaine :

« Quel jour célèbre-t-on, en Grèce, l'indépendance du pays ? » (G-AS3-85)

« Pour la fête de l'Indépendance, composez un poème de deux strophes dans lequel vous évoquez la beauté de votre pays. » (L-A7-49)

La Grèce n'a pas eu de relation coloniale à l'Autre français, et a obtenu son indépendance depuis plus longtemps que le Maroc. Au Liban, il serait difficile d'envisager un discours nationaliste péremptoire dans un contexte de sortie de guerre civile et de fragilité générale du pays.

L'insistance de ce nationalisme dans les manuels du Maroc peut être considérée comme un élément de la culture discursive scolaire du pays, dans lequel nous serions tentée de voir la trace d'un rapport encore conflictuel à l'ancienne domination coloniale, dont la langue seconde enseignée est un relief. L'injonction au devoir de mémoire qui émaille les TD-AL portant sur les épisodes conflictuels de l'histoire nationale semble une exhortation à ne pas oublier que la nation a eu raison d'un colonisateur, comme si dans son apprentissage de la langue française, l'apprenant devait en même temps souscrire à une sorte de devoir moral envers sa communauté nationale. Faut-il y voir l'expression d'une dette symbolique, instituée entre l'ancien colonisateur et le pays de l'apprenant, et une forme de compensation – non moins symbolique – d'une acculturation linguistique qui est la trace la plus manifeste de l'ancienne domination coloniale ?

Quoi qu'il en soit, apprendre la langue de l'ancien colonisateur semble être orienté vers la production d'un discours nationaliste dans la langue seconde, ce qui s'apparente à une forme de « résistance dans la langue de l'Autre ». La colonisation française n'est pas explicitement condamnée, mais la souveraineté nationale est régulièrement réaffirmée en français. L'énonciation patriotique « de circonstance » convoquée dans le TD-AL ci-dessus aurait plutôt une visée de réparation de l'image du pays par l'expression d'une évaluation d'ordre esthétique. Une telle activité mobilise les affects de l'apprenant, mais pas ses connaissances du passé de la nation (alors que le discours des manuels marocains adjoint systématiquement le conflictuel à l'histoire nationale et à la mémoire.

Cependant, lorsque le Même n'est plus partie prenante des conflits qu'il énonce, les TD-AL prennent une tout autre allure. L'apprenant n'est plus interpellé comme sujet de sa nation, mais comme jeune « citoyen du monde », investi d'un positionnement éthique qui consiste à condamner toute violence. Le dernier point que nous aborderons à propos des représentations de l'agonistique dans les manuels concernera les procédés d'universalisation, dans les TD mais aussi dans quelques TE à visée incitative, que nous mentionnerons rapidement. Ils s'appliquent essentiellement à deux motifs textuels : la souffrance des victimes de guerre, et les valeurs et comportements permettant d'éviter les conflits. La conjonction de ces deux domaines d'universalisation dessine de façon assez évidente les formes d'une éducation à la paix.

6.2 Universaliser la souffrance des victimes étrangères : vers une « internationale adolescente »

Comme on l'a vu plus haut, l'une des façons de dire la violence d'un conflit est de prédiquer les souffrances qu'elle inflige à ceux qui la subissent. Dans les manuels, ce propos prend la forme d'une énonciation pathétique qui adopte le point de vue des victimes, développe une isotopie de la souffrance et condamne la violence. Le positionnement pacifiste ainsi manifesté est aisément universalisable. Cette énonciation pathétique ne concerne jamais les guerres du Même, mais toujours celles de l'Autre français et des Autres éloignés. Cet éloignement de soi d'une violence à laquelle le Même ne peut donner ni un sens épique, ni un rôle constructif pour la nation, semble favoriser une représentation universalisée des conflits, qui prend pour point de départ la souffrance humaine. Les représentations des guerres du Même étant très centrées sur la construction de la particularité nationale, le lointain peut d'autant mieux être assimilé à de l'universalité.

Les marqueurs d'universalité comme les termes « monde », « international » ou « universel » ainsi qu'« humanité » et « homme » dans son sens générique, sont davantage présents dans le corpus marocain, soit dans des TE authentiques, soit dans le périphrase de textes authentiques. L'on en trouve également deux occurrences dans les manuels libanais, l'un dans un TE authentique, l'autre dans un élément périphrastique.

Les marqueurs présents dans les TE authentiques sont divers : deux sont de nature spatiale, construits à l'aide du désignant universalisant *monde*, et marquent l'extension d'actions à caractère humanitaire, des actions émanant d'institutions dont les noms comportent chacun un marqueur (« du monde », « international ») :

« [L'Italie] est en pleine guerre. Il [Henri Dunant, fondateur de la Croix-Rouge] va ainsi tristement découvrir les malheurs et les horreurs des conflits armés. (...) Pendant cinq jours, et presque sans dormir, Dunant va soigner les blessés. Il le fait maladroitement, comme un amateur, mais avec beaucoup de cœur et de courage. C'est là le début de la Croix-Rouge et son premier geste. Quelques temps après, un groupe de cinq personnes est réuni à Genève par Dunant. Il se donne un nom : Comité international de secours aux blessés. Il se fixe une tâche : créer dans tous les pays du monde, des sociétés privées de secours aux blessés de guerre et aux victimes des catastrophes. (...) » (M-P1-10)

« Des cartes dessinées par les enfants réfugiés
Depuis plus de quinze ans, dans les missions menées par l'association Enfants réfugiés du monde, d'Amérique centrale au Proche-Orient et du Rwanda au Cambodge, des enfants, dont la vie a été bouleversée par des conflits, trouvent dans le dessin un moyen de rétablir leur équilibre. Certains dessins sont de vrais chefs-d'œuvre, édités sous forme de cartes de vœux que vous pouvez acheter par correspondance au bénéfice de l'association. » (M-P3-28)

Le TE suivant se compose de deux TE authentiques, que les concepteurs du manuel ont choisi de mettre en vis-à-vis. Le premier texte est tiré d'un *Guide des droits de l'homme* édité par la maison *Edicef*, et il universalise la pratique de l'esclavage (« humanité », « humains ») :

« Esclavage

Définition

Système en vigueur depuis les origines de l'humanité, qui consiste à considérer d'autres humains comme du bétail dont on dispose à sa guise. » (L-A9-124/125)

Le second est une citation des articles 1 à 7 de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*. Un TD-QC invite l'apprenant à les confronter : « Dans le premier texte, les personnes tirent-elles profit des droits et des libertés énoncés dans le second texte ? Pourquoi ? » (L-A9-125).

Les marqueurs d'universalité du périphrase révèlent des procédés d'universalisation d'éléments contenus dans les TE qu'ils accompagnent.

De façon classique, un conflit comme une guerre mondiale peut être universalisé par la prédication d'un enjeu de type humain et non particulier à certains pays :

« Dans cet extrait, Simone de Beauvoir relate des souvenirs qu'elle a gardés de cette triste et tragique période de l'histoire de l'humanité, marquée par la deuxième guerre mondiale ». (M-P3-104)

Ou bien un épisode violent peut faire l'objet d'une interprétation axiologique absolue, comme dans le TD-QC qui accompagne ce TE :

« 6 août 1945 : Destruction d'Hiroshima et de Nagasaki par la bombe atomique.

L'Américain Robert Oppenheimer, directeur du centre nucléaire de Los Alamos, maudira son cerveau après les bombardements d'Hiroshima et de Nagasaki.

Quant à Albert Einstein, considéré parfois comme le père de la bombe atomique, il qualifiera le 6 août 1945 de "jour le plus noir de sa vie". »

« D'après les textes 4 et 5, dites comment une même découverte scientifique peut être utilisée pour le bien ou pour le mal. » (L-CRDP9-99)

Pour ces conflits saisis dans leur plus haut degré de généralité, sont avancées des explications d'ordre axiologique (il y a des guerres dans le monde parce que les humains ne respectent pas certaines valeurs), participant d'une argumentation dont la visée est de promouvoir ces valeurs.

Ces séquences argumentatives prennent place dans des TE adressés à des récepteurs jeunes : un article du magazine marocain pour adolescents *Junior Mag*, et le texte fabriqué d'une lettre adressée par un personnage adolescent marocain à son correspondant. Nous soulignons ci-après les noms de valeurs et les autres marqueurs d'universalité :

« Beaucoup de choses importantes en ce moment ! (...)

Premièrement, nous voici en plein Ramadan. Les jours s'étirent, rallongés par le jeûne et les soirées s'animent plus que d'habitude. Ce mois sacré nous rappelle que l'Islam est une religion de tolérance et de compréhension, d'amour et de paix : des principes dont le monde a besoin aujourd'hui. Car, malheureusement, la tolérance et la paix ne sont pas toujours les valeurs les mieux partagées dans le monde. Il y a beaucoup de conflits raciaux, de déchirements ethniques, d'incompréhension entre les peuples, de guerres... Alors pour nous rappeler que toutes les personnes ont des droits universels, le 16 novembre, on va fêter ensemble la Journée Internationale de la Tolérance. (...) » (M-P2-101) [*Junior Mag* n°16 Novembre 2003]

« J'aimerais tant aller à l'étranger. Je crois que les rencontres et les échanges culturels entre les jeunes de différents pays peuvent développer la compréhension entre les peuples et l'esprit de tolérance chez les jeunes. J'espère qu'ainsi il n'y aura plus de guerres dans le monde. » (M-HF3-28)

Les lexèmes « guerre » ou « conflit » sont pris dans un entourage dysphorique (adverbe axiologique négatif « malheureusement » et souhait en modalité négative) et marqué de causalité (« car ») ou de conséquence (« ainsi »). Dans le premier énoncé, la négativité touchant les valeurs de « tolérance », de « paix » ou de « compréhension entre les peuples » (« la tolérance et la paix ne sont pas toujours les valeurs les mieux partagées dans le monde ») détermine la causalité de l'explication ; dans le second énoncé, la positivité introduite par le sémantisme du verbe *développer* détermine la conséquence positive envisagée avec la disparition de l'objet de discours [guerres].

La visée incitative de ces argumentations est plus ou moins implicite. Elle peut prendre la forme d'une invitation incluant émetteur et récepteur (« on va fêter ensemble »), ou bien catégoriser le *je* comme « jeune » (« J'aimerais tant aller à l'étranger/ les rencontres et les échanges culturels entre les jeunes de différents pays »), catégorie qui concerne également son récepteur fictif (le destinataire de sa lettre) et son récepteur effectif (l'apprenant utilisateur du manuel). Ces deux TE expriment l'idéalisme de ce que l'on pourrait appeler une « internationale adolescente », autrement dit d'une mission assignée aux individus catégorisés comme jeunes par les énonciateurs représentants de l'institution scolaire. Cet universalisme abstrait – qui voit dans le respect de valeurs morales la solution aux conflits mondiaux – prend la forme d'une adresse plus ou moins directe à l'apprenant, semblable à celle que l'on trouvait à la fin du TE du manuel L-CRDP9 (extrait de la revue de l'Association humanitaire *Lebanus*, p.177-179). Le récepteur construit par ces types de discours est un jeune qui rachèterait pas sa conduite les erreurs de la génération précédente, ou celles de toute l'humanité.

L'abstraction de cet universalisme et l'assignation de rôle se retrouvent dans des TD-AL qui construisent ce récepteur par une posture de législateur-prescripteur :

« Refais le petit texte suivant de manière à utiliser des expressions pour annoncer ou rappeler une idée :

En temps de conflit armé :

- Il est interdit d'utiliser contre les personnes civiles la famine comme méthode de combat ;

- Certaines armes sont interdites : les armes chimiques et biologiques, les armes à laser aveuglantes, le poison, les mines anti-personnel ;
- Il est interdit de tuer ou de blesser un ennemi qui se rend ou qui est hors de combat ;
- Le traitement des malades et des blessés doit être fait effectué sans discrimination fondée sur des critères autres que médicaux. » (M-P2-19)

« Écrire une charte

Une charte est une loi présentée sous forme de document écrit pour éviter des conflits entre les personnes et les groupes.

- 1- Relevez les problèmes qui peuvent apparaître au sein d'un groupe donné.
- 2- Classez-les par ordre d'importance.
- 3- Proposez pour chaque problème cité plus haut une solution qui permettrait d'éviter un conflit dans l'avenir.
- 4- Formulez vos propositions sous la forme de recommandations, de conseils.

(cf. Charte des Nations Unies, documents complémentaires) » (L-CRDP9-229)

Cette dernière activité, située dans l'unité didactique ayant pour thème la citoyenneté, dans le manuel de neuvième année du collège public libanais, laisse à l'apprenant le soin de déterminer ce qui peut être à l'origine d'un conflit, et ce qui peut le prévenir. Sachant qu'au Liban les causes de la guerre civile sont loin de faire l'objet d'un consensus (d'où l'absence de manuel d'histoire contemporaine), cette activité semble investir l'apprenant d'un rôle dans la construction d'une société paisible ; cependant la visée universalisante du texte évite de rattacher cette « mission » au contexte particulier de la nation. Le manuel préfère lui faire adopter un discours prescriptif prenant modèle sur celui des institutions internationales de promotion de la paix, modèle auquel l'apprenant est renvoyé à la fin du TD-AL. La « Charte des Nations Unies », qui figure à la fin du manuel sous la forme de la Déclaration universelle des droits de l'homme, constitue ce modèle discursif qui permet de travailler une énonciation surplombante et généralisante. L'énonciation de ce genre d'institution est ainsi légitimée par le manuel.

Ces textes universalisant la problématique des conflits ou de leurs résolutions constituent un mode particulier de représentation de la conflictualité dans les manuels. Avec ces universalisations apparaissent des causes aux conflits, alors que les représentations de tous ceux que nous avons précédemment étudiés ne mobilisaient aucune séquence explicative. Ils mobilisaient tout au plus des formes de légitimation de l'action belliqueuse du Même, visant à en préserver l'image, ou laissaient paraître des enjeux territoriaux. Au contraire, le référent *conflit* saisi dans son universalité est explicable par des lacunes dans les comportements moraux des hommes. On observe donc un hiatus entre les motifs apparents des conflits particuliers, et ceux énoncés pour les « conflits en général ».

7 Conclusion

Si l'on observe les tendances globales des manuels par pays, on s'aperçoit que c'est dans le corpus marocain, par ailleurs si pauvre en relations interculturelles, que le propos sur la guerre est le plus riche et le plus fourni. Compte tenu de la relation coloniale passée entre le Même et l'Autre de la langue cible, ce corpus de manuels de français serait plus fortement marqué par un imaginaire de la conflictualité, par une mémoire de l'adversité ?

Le corpus libanais offre lui aussi de nombreuses occurrences intéressantes, mais dans un registre tout à fait particulier, qui s'apparente pour nous à une euphémisation totale de la conflictualité de l'histoire du Même, au bénéfice d'une patrimonialisation des apports culturels. De l'acculturation est présente, mais en disjonction avec la représentation du conflictuel, et, semble-t-il, dans le but d'éviter cette représentation.

Si les manuels marocains et libanais restent très centrés sur les conflits qui concernent le Même, la Grèce évoque plutôt des conflits lointains (dans le temps et/ ou dans l'espace). Le passé colonial de ce pays est plus lointain, et il n'est pas représenté par l'Autre de la langue cible. De plus, il existe une concurrence commerciale entre les manuels, au moins pour ceux d'édition privée, ce qui peut expliquer une réticence à représenter des événements dysphoriques comme les guerres. Les manuels grecs sont également ceux qui représentent le moins de conflits mettant en jeu le Même.

La disjonction que nous avons repérée entre conflictualité et interculturel est une stratégie discursive majeure des manuels, qui utilisent un grand nombre de procédés de contournement. Ce phénomène peut être imputable à deux faits de bon sens :

- un conflit est *a priori* un événement traumatisant pour une société ; il faut donc un recul temporel suffisant pour pouvoir en apprécier des aspects positifs ; or les apports culturels sont généralement évalués positivement. Il faut donc que le conflit soit ancien pour en apprécier les apports à la civilisation ;
- les conflits sont des éléments fondamentaux pour les romans nationaux, et constituent des réservoirs importants d'auto-valorisation pour la nation qui les a vécus, et d'alimentation du sentiment national par une mise en frontières. Le sens cognitif et mémoriel est de conforter l'unité et la singularité de la nation, ce qui est à l'opposé de la prise en compte d'une interculturel, réciproque ou non. La dialectique différenciatrice du Même et de l'Autre est donc particulièrement mise en œuvre lorsqu'une situation présente de la tension.

Les RIS conflictuelles ne se présentent pas comme interculturelles, car leur enjeu discursif est autre ; il s'agit d'une part de donner une représentation de la violence qui ne délégitime pas la nation, et d'autre part de ne pas mettre en péril l'unité nationale par la prise en compte d'Autres dans l'histoire de la constitution du Même. C'est toute la question de l'hétérogénéité du Même qui se pose, entre reconnaissance d'héritages et valorisation des différents groupes, et menace de fragmentation de sa représentation. La nation, concernant sa propre image, doit sans cesse composer entre son unicité et sa diversité, et ces stratégies de conciliation sont perceptibles dans les discours scolaires. Différents types de frontières apparaissent : des frontières-seuils et des frontières-zones de transformation selon les acteurs mobilisés.

Comme pour les interculturalités étudiées dans le premier chapitre, la question des places du Même, de l'Autre français et des Autres extérieurs à la relation d'enseignement/apprentissage est déterminante pour la description scolaire, notamment dans les manuels de langue seconde, où la langue enseignée est nécessairement porteuse des souvenirs peu valorisants de la relation coloniale. Cependant l'on observe que les deux corpus de manuels de LS n'expriment pas le même positionnement vis-à-vis de la violence du Même. Quoique celle-ci soit toujours reléguée à un passé lointain, elle paraît beaucoup plus assumée dans les manuels marocains, où la violence peut être constructive, que dans les manuels libanais, où elle est davantage condamnée.

Malgré le hiatus observé, les frontières entre belligérants ne sont pas étanches pour autant. Leur ouverture ou leur fermeture répond à des règles discursives bien déterminées. L'étude des RIS conflictuelles nous révèle que la frontière est en discours une sorte de « curseur », incluant et excluant les Autres de l'histoire du Même, selon les enjeux du roman national et de la reconnaissance de la diversité.

Le conflit dont le Même est partie prenante semble toujours avoir pour enjeu l'unité de la nation, l'intégrité fantasmatisée de ce corps auquel appartiennent les citoyens lecteurs du manuel. Les RIS font soit apparaître des frontières délimitant l'espace du Même face à d'Autres (construction de l'unité nationale), soit des zones de transformations et d'échanges, dans lesquelles les Autres peuvent s'incorporer au Même. La diversité alors représentée est plutôt celle d'une collection d'identités présentes dans le Même, mais sans contacts entre elles. L'influence culturelle de ces Autres sur le Même est patrimonialisée sous la forme d'apports culturels. L'interculturalité, dans cette perspective, se comprend autant comme modalité

euphémisée de représentation de la RIS conflictuelle, que comme stratégie discursive d'apaisement d'une potentielle crise sociale. De telles représentations visent vraisemblablement à préserver la cohésion de la société, marquée par la diversité confessionnelle dans le cas du Liban, et par des revendications identitaires de la part des groupes berbères au Maroc ; à moins qu'il ne s'agisse de réaffirmer l'unité nationale face à l'ancien colonisateur...

L'interculturalité des sociétés s'opère la plupart du temps dans la violence, dans des rapports de domination. C'est ce que nous enseignent les études anthropologiques. Pour des manuels scolaires, la question qui se pose est la suivante : comment représenter cette hétérogénéité née des conflits, sachant que la vocation de l'école est de donner une image de la nation qui soit à la fois rassembleuse et positive ? L'adhésion de tous au projet national passe par la capacité des discours institutionnels à susciter des identifications chez leurs récepteurs. La représentation de RIS conflictuelles semble être une pierre d'achoppement de ces discours. Mais malgré tout, leur mise en discours permet la représentation d'une certaine diversité. Tout ceci nous invite à prendre en compte la difficulté de produire sur la nation un discours qui tienne compte des mixités. C'est également ce que nous allons vérifier dans les représentations de la migration.

Entre émigration et immigration : le difficile positionnement du discours scolaire

« La migration internationale (...) est le produit d'un rapport de forces. »

(Sayad 2006, p.178-179)

Tout comme les RIS conflictuelles, les RIS migratoires expriment « un rapport de force entre nations » (Zarate 1993), et sont un point névralgique des inégalités, notamment économiques, entre pays. Nous pouvons donc penser que leur représentation ne sera pas aisée pour les manuels. Rappelons que, comme pour les conflits, nous avons identifié un hiatus entre interculturation et migration.

La migration internationale peut prendre plusieurs aspects. Elle peut être temporaire ou permanente, ponctuelle ou saisonnière, régulière ou irrégulière, forcée ou choisie, unidirectionnelle ou circulaire ; elle peut être envisagée de façon individuelle ou collective (de la famille à l'émigration massive à l'échelle d'une société). Elle peut frapper différentes catégories d'une société : hommes, femmes, jeunes et moins jeunes, « cerveaux » ou personnes non qualifiées. Elle peut aussi s'inscrire sur plusieurs générations. Un migrant fait toujours au moins l'objet d'un double point de vue : il peut être considéré comme un émigré ou comme un immigré, et les facteurs d'attraction pour un pays d'accueil et de répulsion pour un pays d'origine sont diversifiés. La migration internationale peut avoir des conséquences positives ou négatives sur la démographie d'un pays, sur son économie ou sur sa culture. Tous ces aspects font de la migration internationale un sujet complexe et difficile à définir, à mesurer et à comprendre. « L'immigration est un "fait social total" » et « à ce titre, c'est tout l'itinéraire de l'immigré qui est un itinéraire épistémologique, un itinéraire qui se donne comme situé, en quelque sorte, au carrefour des sciences sociales, comme le lieu géométrique d'un grand nombre de disciplines (...) » (Sayad 2006, p.17).

Abdelmalek Sayad résume bien, dans son ouvrage intitulé *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, les difficultés que pose la notion de migration. À commencer par les divergences d'appréhension du phénomène selon l'emploi des préfixes :

« Ce qu'on appelle immigration, et dont on traite comme telle en un lieu et en une société, s'appelle ailleurs, en une autre société ou pour une autre société, émigration. Ainsi que deux faces d'une même réalité, l'émigration demeure l'autre versant de l'immigration, en laquelle elle se prolonge et survit, et qu'elle continuera à accompagner aussi longtemps que l'immigré, ce double de l'émigré, n'a pas disparu ou n'a pas été oublié définitivement en tant que tel – et encore, cela n'est pas sûr absolument, car l'émigré en tant que tel peut être oublié par la société d'émigration avant même qu'il ait cessé d'être appelé du nom d'immigré. » (*ibid.*, p.15)

Certes l'on peut d'abord appréhender l'aspect spatial de la mobilité humaine : « l'immigration est, en premier lieu, un déplacement de personnes dans l'espace et, d'abord, dans l'espace physique. (...) Mais l'espace de ces déplacements n'est pas seulement un espace physique, il est aussi un espace qualifié sous de multiples rapports, socialement, économiquement, politiquement, culturellement (surtout à travers les deux réalisations culturelles que sont la langue et la religion), etc. » (*ibid.*, p.17). De ce fait, une « relation de domination », une « dissymétrie ou inégalité dans les rapports de force », « sont à l'origine et sont constitutives du phénomène migratoire » (*ibid.*, p.19).

Nous avons pu voir que l'émergence historique de la didactique interculturelle est fréquemment rattachée à des contextes où la question migratoire est perçue comme déterminante pour les sociétés d'accueil (l'Europe occidentale des années 1980).

En France, Lorcerie observe que « le terme "interculturel" fit son entrée dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale à la fin des années 1970, dans une nouvelle lignée pédagogique supposée favoriser l'intégration des enfants immigrés. » (Lorcerie 2003, p.261). Quant à la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme des années 2000, elle s'attache à définir la pluralité constitutive des sociétés contemporaines, issue de mobilités humaines que les politiques européennes valorisent et encouragent afin de construire le citoyen européen. Et même indépendamment des considérations européennes, la prise en compte des élèves nouvellement arrivés dans un système scolaire étranger constitue pour Lorcerie, qui interroge le rapport entre éducation et intégration, le « défi ethnique » de l'école. Reprenant les théories de Fredrik Barth, Lorcerie pose que « le concept d'ethnicité désigne *la production et l'activation de certaines formes d'identité communautaire au cœur des sociétés modernes* » et, d'un point de vue français en tout cas, « l'école est doublement concernée par ce défi dont les termes sont inédits dans la tradition républicaine. Comme tous les espaces sociaux, elle

peut être le siège de tensions et de discriminations ethniques. Mais, en outre, elle a pour mission d'assurer les bases de la pérennité de la société démocratique, elle est en charge de l'éducation civique. » (*ibid.*, p.11-12). Cette auteure propose, au vu de ces enjeux, de « revisiter l' "éducation interculturelle" » par une prise en compte de la diversité ethnique – à savoir la production de différences – à l'école. Elle préconise, outre un enseignement de valeurs (savoir être) et de « capacités et attitudes relatives au vivre ensemble » (savoir faire et savoir être), « une offre nouvelle de *savoirs* relatifs à la pluralité de la société nationale » (*ibid.*, p.261), ce qui intéresse notre réflexion sur les savoirs intersociétaux. Nous pouvons donc tâcher de voir quelles perceptions de ces enjeux se manifestent dans des discours scolaires hors de France, c'est-à-dire dans nos manuels de FLE/S.

« Dans une visée d'éducation interculturelle, il s'agit de reconnaître et d'accepter, sous l'étiquette de pluralisme culturel, la pluralité des apports humains qui ont constitué la société nationale et continuent de la renouveler. Tous les élèves ont besoin de repères à ce sujet pour comprendre, les uns, comment ils sont ici, et tous, quel genre de communauté nous formons. » (*ibid.*, p.264)

Cependant « l'enseignement donne peu de repères cognitifs sur la construction de la communauté nationale et sa pluralité » (*ibid.*, p.264). Or « il faut donner aux élèves "l'intelligence" des questions qui ont une importance sociale et politique, même si elles ne sont pas des objets classiques d'enseignement. Cette idée convient à l'ensemble des objets de connaissance propres à donner aux élèves des repères sur la diversité culturelle de la société et à les faire accéder à une représentation non essentialiste de la communauté nationale. » (*ibid.*, p.264). Et comme l'écrit Abdallah-Preteceille, « tout le monde est concerné », et pas seulement les migrants ; tous les individus de la société sont insérés dans des situations de contact :

« Il est, à ce titre, nécessaire de rappeler qu'il n'y a pas que les populations immigrées qui sont confrontées au phénomène d'acculturation mais que tout le monde est concerné, même si les modalités sont différentes. Cette focalisation sur une catégorie de personnes peut conduire à une certaine marginalisation, alors qu'en fait la nature du phénomène est identique pour tous les individus même s'il prend des formes et des caractéristiques différentes selon les situations, les contacts, le contexte, les personnes en présence... » (Abdallah-Preteceille 1996, p.47).

En d'autres termes, la diversité n'est pas l'apanage de ceux qui la représentent aux yeux du groupe majoritaire : « il est clair que la diversité est constitutive de tout individu, de tout "groupe", de toute rencontre... et qu'elle n'est pas réservée à une seule partie de la population (immigrés, étrangers, binationaux, plurilingues...) » (Dervin 2011, p.109). L'étude des représentations discursives des migrations nous renseignera donc sur la prise en compte de la diversité des sociétés d'immigration dans les manuels.

1 La migration comme relation intersociétale

La particularité de l'objet *migration* pour l'étude de notre corpus est l'incarnation de la RIS dans un élément humain : le migrant, l'individu ou le groupe en déplacement. Le migrant est autant l'acteur que le signe de la RIS. Son existence présuppose celle d'une frontière poreuse, zone de passages et de circulations. Mais il est lui-même une frontière, dans la mesure où dans son passage d'une société à une autre, il devient une zone de transformation, le lieu d'un aménagement subjectif entre lieux quittés et lieux rejoints. Et en retour, il peut contribuer à transformer les sociétés d'où il vient et où il vit. Ces RIS-rd migratoires s'incarnent souvent dans des personnages individuels, ce qui en constitue une des particularités. Rappelons que la didactique interculturelle actuelle est centrée sur la notion d'individu, ressaisissant le concept de *culture* dans la multiplicité des identifications et des positionnements des individus. Il nous importera donc voir quel usage les manuels font de ces personnages en situation d'interculturalité.

1.1 Qu'est-ce que la migration ? Qu'est-ce qu'un migrant ?

Même si « le polymorphisme du fait migratoire, en fonction des pays, des époques, des circonstances, des causes, politiques ou économiques, des statuts sociaux, etc. interdit toute tentative de définition et d'enfermement dans un cadre unique et homogène » (Abdallah-Preteille 2003, p.50), nous allons tout de même tenter d'en approcher quelques définitions, avant d'analyser la production de sens spécifique des manuels vis-à-vis de ces objets de discours.

1.1.1 « Migrant » et « migration » dans un dictionnaire de langue française : des points de vue contrastés

Un point terminologique et sémantique sur les termes de la famille de *migrer* (*migrer/émigrer/immigrer, migrant(e/s)/émigrant(e/s)/immigrant(e/s), émigré(e/s)/immigré(e/s), migration/émigration/immigration*) nous a paru nécessaire, car l'identification de migrations ou de personnes en situation de migration n'est pas aisée dans les manuels.

Parmi les dictionnaires de langue courante, nous avons choisi d'examiner les définitions données par le *Petit Robert de la langue française*¹⁰¹. Le verbe *migrer* nous fournit une base sémantique minimale : « Changer d'endroit, de région », qui équivaut à « émigrer ».

¹⁰¹Nous avons restreint cet examen à ce dictionnaire ; une rapide exploration d'autres dictionnaires de même type a donné des résultats similaires.

Une *migration* désigne plutôt un mouvement collectif, avec une installation à l'étranger de façon durable : « Déplacement de populations qui passent d'un pays à un autre pour s'y établir », ce que l'on retrouvera dans une collocation d'usage à propos d'*immigration* (« courant, mouvement d'immigration »), alors que la définition de migrant fera apparaître « qui participe à une migration ». La mobilité peut donc être collective ou individuelle. Certains motifs apparaissent à l'origine de ce déplacement, et il est intéressant de constater que le motif économique n'apparaît pas : « Migration provoquée par une guerre (exode) », quitte à rapprocher la *migration* de l'*invasion* : « Migration des barbares (invasion) ». Entre colonisation et migration, il existe donc une porosité sémantique. La motivation économique apparaît dans la définition de *migrant* : « Travailleur d'une région peu développée, s'expatriant pour trouver du travail, ou un travail mieux rémunéré ».

Parmi les termes préfixés, *émigrer* (point de vue sortant sur le mouvement, par rapport au pays d'origine) signifie : « Quitter son pays pour aller s'établir dans un autre, temporairement ou définitivement (s'expatrier). Émigrer pour des raisons politiques, économiques ». Le sémantisme d'installation durable persiste, et les motivations sont donc à la fois politiques et économiques (« la misère, les persécutions, facteurs d'émigration »), l'*émigré* est une « personne qui s'est expatriée pour des raisons politiques, économiques, etc. par rapport à son pays ». La migration peut être temporaire ou définitive, et transnationale ou interne à un pays.

Pour *immigration* (point de vue entrant, par rapport au pays d'accueil), l'on trouve des sens similaires : « entrée dans un pays de personnes non autochtones, qui viennent s'y établir, généralement pour y trouver un emploi », « immigration permanente et temporaire » ; l'inégalité entre sociétés semble avant tout d'ordre économique (l'*immigré* est celui « qui est venu d'un pays peu développé pour travailler dans un pays industrialisé »). Le migrant se définit par son travail (« travailleurs immigrés »), mais son installation est plus profonde et durable que ce cadre de travail, puisque le dictionnaire évoque « les immigrés maghrébins et leurs enfants ». La famille et la descendance du travailleur font partie de la migration. Nous pourrions d'ores et déjà retenir quelques traits sémantiques minimaux qui nous permettront d'identifier les migrations dans nos manuels : il s'agira de déplacements individuels ou collectifs vers un lieu étranger, dans le but de s'établir durablement et de trouver du travail, ou de fuir une oppression.

Dans les emplois d'*immigration* et d'*immigré*, le point de vue de la société d'accueil semble amener des considérations peu positives : « lois sur l'immigration », « immigration clandestine », « immigrés clandestins ». La migration apparaît donc comme un phénomène

devant être géré au niveau politique et législatif, et une partition se dessine entre migration légale et illégale, ce qui souligne l'existence d'un rapport de force (ou au moins d'inégalité) entre migrants et sociétés d'accueil. Pour *immigrant*, l'on trouve la collocation « l'assimilation des immigrants » et pour *immigré* « intégration des immigrés », ce qui montre une perception de l'existence du migrant comme conditionnée par cette assimilation. Cependant, un exemple d'usage va dans le sens contraire : « "Le premier immigré demeure, sa vie durant, un homme de son pays d'origine" (Siegfried) ». Le migrant apparaît comme un individu de l'entre-deux, qui doit s'intégrer tout en restant « un homme de son pays d'origine ». Paradoxe qu'ont bien identifié Sayad 2006 et Bourdieu selon qui « ni citoyen ni étranger, ni vraiment du côté du même, ni totalement du côté de l'autre, l'immigré se situe en ce lieu bâtard (...), la frontière de l'être et du non-être social. Déplacé, au sens d'incongru et d'importun, il suscite l'embarras ; et la difficulté que l'on éprouve à le penser... ne fait que reproduire l'embarras que crée son inexistence encombrante ». (Bourdieu 1991, p.9).

Un point de vue contrasté sur le migrant apparaît donc dans les définitions du dictionnaire. Pour émigrant (« personne qui émigre »), un exemple d'emploi est fourni : « "Tu regardes les yeux pleins de larmes ces pauvres émigrants" (Apollinaire) », ce qui indique un point de vue sur la migration enregistré dans le sémantisme connotatif du terme (la condition du migrant semble peut enviable, et suscite la pitié). Le migrant peut donc être considéré comme une victime, y compris de l'hostilité du pays d'accueil (« racisme à l'égard des immigrés »). Pour *émigré*, un autre effet de sens possible apparaît, avec un nouvel exemple littéraire : « "Les émigrés qui n'ont jamais bien pu assimiler la langue de leur pays d'adoption et qui font honte à leurs enfants par leur accent et leurs fautes de syntaxe" (Tournier) ». Le point de vue n'est plus compatissant mais réprobateur, pour motif d'un défaut d'assimilation linguistique (qui peut renvoyer à un défaut d'intégration sociale).

Tenant de qualifier les discours tenus sur la migration, Sayad observe qu'ils participent de la relation de domination entre société d'accueil et immigrés. Ces discours envisagent en effet le migrant comme un « problème » :

« Produit, le plus souvent, d'une problématique imposée de l'extérieur, et à laquelle il n'est pas toujours facile d'échapper, le discours (scientifique ou non) tenu sur l'immigré et sur l'immigration se condamne, pour pouvoir parler de son objet, à le coupler avec toute une série d'objets ou d'autres problèmes. Est-il d'ailleurs possible d'en parler autrement ? Il est dans le statut de l'immigré (statut tout à la fois juridique, politique, mais aussi scientifique) et, par suite, dans la nature même de l'immigration de ne pouvoir être nommés, de ne pouvoir être saisis et traités qu'à travers les différents problèmes auxquels ils sont associés – problèmes qu'il faut entendre, ici, au sens de difficultés, d'ennuis, de dommages, etc., plus qu'au sens d'une problématique constituée de manière critique en vue de l'étude d'un objet qui fait nécessairement problème et qui, caractéristique qui lui est propre, n'existe, à la limite, que par les problèmes qu'il pose à la société. » (Sayad 2006, p.16)

C'est donc une définition complexe du migrant que fournit le dictionnaire de langue, assortie de points de vue qui contribuent à étoffer la production de sens à son propos. Il nous importera de voir si ces effets de sens et connotations sont présents dans les réglages de sens propres aux manuels.

1.1.2 « Migrant » et « migration » dans les dictionnaires de sciences humaines

La définition de « migration » par Boudon et al. fait déjà apparaître une différence avec celles du dictionnaire de langue :

« La migration désigne le déplacement de populations d'une région à l'autre, en particulier des régions rurales vers les zones urbanisées, mais aussi d'une société à une autre. Dans les deux cas, ce ne sont pas les plus misérables qui se déplacent, mais ceux qui sont les plus susceptibles de prendre conscience du décalage entre leurs aspirations et le possibilité de les réaliser sur place. » (Boudon et al. 2012, p.148)

Pour les sociologues, la pauvreté du migrant n'est déterminante que si elle est ressentie comme remédiable grâce à l'expatriation. Ces auteurs précisent également la différence entre migration économique et migration politique :

« Les exilés politiques font souvent l'expérience d'un départ définitif. Ils sont plus susceptibles d'être acculés à l'adaptation au pays qui leur a donné un abri. En revanche, les immigrés économiques, du moins depuis la Seconde Guerre mondiale, partent avec un projet d'accumulation financière et le rêve de revenir ensuite s'installer dans leur pays. » (*ibid.*, p.119-120).

Le retour, ou en tout cas le projet de retour, serait donc caractéristique de la migration économique.

Malgré tout, l'expérience de tous les migrants comporte des traits communs : « obligation de réélaborer des rôles nouveaux et de s'adapter aux nécessités de la vie commune dans le pays d'installation ; formes d'acculturation (...) [car] il se forme une culture spécifique d'émigrés, où se bricolent des éléments empruntés aux modèles traditionnels et aux modèles de la société d'installation. » (*ibid.*).

« A l'instar de l'absence, la présence a ses effets propres : on ne réside pas en permanence impunément dans un autre pays, on ne vit pas à demeure et continûment au sein d'une autre société, d'une autre économie, dans un autre monde en somme, sans qu'il en reste quelque chose, sans qu'on en subisse plus ou moins intensément et plus ou moins profondément, selon les modalités du contact, selon les domaines, selon les expériences et les sensibilités individuelles, parfois sans même s'en rendre compte et d'autres en ayant pleinement conscience, les effets. » (Sayad 2006, p.150)

Les migrants sont pour Sayad des « hommes de l'entre-deux – de l'entre-deux-lieux, de l'entre-deux-temps, de l'entre-deux-sociétés, etc. –, sont aussi et surtout des hommes de l'entre-deux-manières d'être ou de l'entre-deux-cultures. » (*ibid.*, p.158). La représentation de migrants dans les manuels devrait donc logiquement donner lieu à des interculturations. Or

c'est très rarement le cas. Nous tâcherons de comprendre ce qui, dans les modalités de représentation de la migration, empêche de considérer les phénomènes d'interculturalisation.

La migration suppose l'interculturalisation si l'on considère que la société d'accueil elle aussi évolue au contact des migrants. Une réciprocity éloignée de la notion d'*intégration* : « il importe de distinguer entre ce que certains appellent l'assimilation culturelle (qualifiée par d'autres d'*acculturation*), qui désigne l'adoption par les migrants des modèles culturels de la société d'installation, et l'assimilation structurelle (souvent qualifiée d'*intégration* (...)) » (Boudon et al. 2012, p.148). Deux processus de transformation des modes de vie, qui sont nécessairement fonction des rapports de force qui se dessinent entre société d'accueil (dominante) et migrants (dominés). La domination est d'ordre économique avant tout :

« À quelque niveau qu'on se place (ou que se situent les pays considérés), ce phénomène constitue sans doute l'indice le plus sûr de l'inégal développement qui sépare les pays d'immigration et les pays d'émigration ainsi que la dissymétrie flagrante des rapports de force qui opposent les deux catégories de pays, pays dominants et pays dominés. (...) On n'insistera jamais assez sur la signification que prend, dans ce contexte généralisé de course au travail salarié principalement, ce type de transfert de main-d'œuvre d'un pays à l'autre : il s'agit d'un mode de relation qui témoigne fondamentalement du rapport de domination qui est au principe de la genèse même de ces transferts, et qui constitue aussi l'aune à laquelle se mesure cette domination. » (Sayad 2006, p.134-135)

Une domination qui détermine les conditions de l'interculturalisation. À propos de l'« acculturation » Étienne et al. écrivent :

« Finalement, les processus d'acculturation produisent des effets multiples et contrastés. Les éléments des deux cultures en contact peuvent se combiner et donner naissance à une culture syncrétique inédite. Au contraire, lorsque les échanges sont très déséquilibrés, l'un des groupes finit par adopter l'ensemble des traits culturels de l'autre, abandonnant ainsi sa culture d'origine. Aussi ne faut-il pas oublier que l'assimilation des immigrés par la société d'accueil signifie aussi, d'une certaine manière, la négation de leur culture d'origine. Les contacts entre cultures peuvent aussi produire des crises d'identité, à la source de conflits avec la société d'accueil et de désorganisation interne des familles (...) » (Étienne & al. 2004, p.10)

Dans une perspective bastidienne, de tels (dés)équilibres évoluent dans le temps, et spécialement dans le temps de l'histoire familiale :

« À la suite de R. Bastide (1970), on parle d'*acculturation matérielle*, lorsque des populations adoptent des traits et des modèles de la culture dominante dans la vie publique et les relations secondaires, tout en maintenant leur code culturel d'origine dans le domaine du privé et des relations primaires. C'est bien souvent le cas des populations immigrées. On parle d'*acculturation formelle*, lorsque les populations en présence modifient les structures mêmes de leur mode de pensée et de leur sensibilité, ce qui entraîne une nouvelle culture, synthèse des deux cultures d'origine. C'est la forme d'acculturation des enfants d'immigrés. » (Boudon & al. 2012, p.2)

En d'autres termes, alors que les immigrés « tendaient à réinterpréter selon les schèmes de leur culture d'origine, les traits culturels de la société réceptrice qu'ils étaient obligés d'adopter, leurs descendants tendent de plus en plus, au contraire à réinterpréter, selon les

schèmes de la culture nouvelle, les traits culturels hérités de leurs parents. » (Abou 1981, p.211).

L'évolution culturelle, du migrant comme de sa société d'accueil, n'est pas toujours bien considérée :

« De part et d'autre, l'émigration et l'immigration sont suspectées de subversion ou plus ou moins accusées d'altérations culturelles. C'est par elles que s'introduisent des pratiques susceptibles de perturber l'homogénéité culturelle du groupe, de nuire à l'authenticité fondatrice du groupe. Bien sûr, le risque est plus grand du côté du plus faible, du côté de celui qui est en position de dominé dans cette confrontation, c'est-à-dire du côté de l'émigration. » (Sayad 2006, p.158)

Nous essaierons de comprendre quelle image les manuels donnent des changements de vie rencontrés par les migrants, et si ces changements semblent renvoyer à des rapports de force entre société d'accueil et société d'origine.

Notre analyse des manuels ne retiendra que les migrations transnationales, et non les migrations régionales à l'intérieur d'une même nation. Elle sera donc attentive aux points de vue (positifs ou négatifs) sur les migrants et la migration, ainsi qu'aux éventuels motifs de déplacement apparents (recherche de travail, fuite de l'oppression). Le caractère collectif ou individuel de la migration sera examiné, à travers des marquages de nombre des désignations, ainsi que les zones de départ et de destination, évocatrices d'éventuels rapports d'inégalités. Nous tâcherons de voir si apparaissent des liens du migrant avec sa société d'origine d'une part, et avec sa société d'accueil d'autre part. Nous examinerons enfin les activités didactiques proposées à l'apprenant et incluant la migration. Mais tout d'abord, nous allons nous livrer à une description des contextes migratoires propres au Maroc, au Liban et à la Grèce, afin de pouvoir situer le discours des manuels par rapport à des données sociologiques, et par rapport aux autres discours sur la migration qui circulent dans les sociétés où ils ont été produits.

2 Maroc, Liban, Grèce : des pays d'émigration et d'immigration

2.1 La migration marocaine entre réalités et représentations

Le Maroc est l'un des principaux pays d'émigration au monde, et la France en constitue la première destination, suivie d'autres pays d'Europe de l'Ouest. La gestion de ces flux constitue depuis une quarantaine d'années un enjeu important des relations du Maroc avec

l'Union Européenne d'une part, et avec la France d'autre part. Les visées politiques oscillent entre enrayment du phénomène et encouragement du co-développement, tandis que les discours ordinaires manifestent l'hétérogénéité des expériences migratoires, pour ceux qui les vivent comme pour leurs proches restés au pays.

2.1.1 Une diaspora étendue

Il est difficile de résumer ici tous les aspects des mobilités marocaines. Elles donnent fort heureusement lieu à un grand nombre d'études statistiques et qualitatives, qui permettent d'en saisir la complexité. Nous nous contenterons ici de brosser un tableau de leurs principaux visages. Les données statistiques et historiques qui suivent sont principalement tirées de bases de données en ligne¹⁰² émanant d'instituts marocains et européens ou internationaux.

Le Maroc est devenu, au cours du XX^e siècle et plus particulièrement dans la deuxième moitié, l'un des principaux pays d'émigration du monde, faisant des Marocains une des plus importantes diasporas d'Europe de l'Ouest. Sur environ trente millions de personnes d'origine marocaine, entre deux et trois millions vivent actuellement dans cette partie du monde, tandis que plus récemment, un nombre croissant de migrants s'est installé au Canada et aux États-Unis. Le flux annuel est estimé à 140 400 personnes. D'après le Migration Policy Institute, « La France abrite la plus grande population d'origine marocaine résidant légalement (plus de 1.025.000), suivie par l'Espagne (397.000), les Pays-Bas (315.000), l'Italie (287.000), la Belgique (215.000), et l'Allemagne (99.000). Des communautés moins importantes vivent dans les pays scandinaves (17.000), au Royaume-Uni (50.000), aux États-Unis (85.000), et au Canada (70.000) », ainsi que dans divers pays arabes et en Israël.

Le Maroc est actuellement parmi les plus grands récepteurs de transferts de fonds des émigrés¹⁰³, tandis qu'il tend à devenir un pays de transit et même d'immigration pour des migrants de l'Afrique subsaharienne.

102 Ces bases de données sont celle du Migration Policy Institute, un organe d'observation indépendant (www.migrationinformation.org) et celle du Consortium pour la Recherche Appliquée sur les Migrations Internationales (CARIM) du European University Institute/ Robert Schuman Centre for Advanced Studies (www.carim.org). Nous nous référons également aux amples travaux réalisés par l'Association Marocaine d'Études et de Recherches sur les Migrations (AMERM).

103 « Les implications économiques de ces transferts sont notoires, ils contribuent à augmenter la liquidité de l'économie, à doper l'investissement (le taux d'investissement au Maroc s'établit à 25,3% en 2005) et à contribuer au développement des régions d'origine des migrants. (...) » (Kachani 2006, en ligne)

2.1.2 Histoire d'une émigration massive

L'ère coloniale (1912-1956) a marqué le commencement des migrations vers la France : dès la première guerre mondiale, la France recrute activement une main d'œuvre composée de dizaines de milliers d'hommes marocains pour les usines, les mines et l'armée françaises ; la plupart de ces personnes est retournée au Maroc. Toutefois cette émigration s'est amplifiée par la suite, surtout au cours de la décennie 1962-1972, avec la forte croissance économique en Europe de l'Ouest qui entraînait une demande massive de main d'œuvre non qualifiée ou semi-qualifiée. Une diversification spatiale de l'émigration marocaine s'amorce vers l'Allemagne de l'Ouest, la Belgique et les Pays-Bas. Les juifs marocains suivaient des itinéraires migratoires distincts, en émigrant en masse vers la France, Israël et le Canada (Québec) après la création de l'État d'Israël en 1948 et la Guerre des Six Jours en 1967¹⁰⁴.

Suite à la crise pétrolière de 1973, les pays d'Europe de l'Ouest connaissent une augmentation du chômage qui aboutit à la fermeture de leurs frontières aux nouveaux travailleurs migrants, et à l'instauration de visas pour les voyageurs marocains. Les restrictions des politiques d'immigration européennes qui entravent les allers-retours, adjointes à un climat d'instabilité politique et économique au Maroc, incitent la plupart des immigrés à rester dans leur pays d'accueil, restreignant fortement la circularité traditionnelle de la migration marocaine. La réunification familiale massive des années 1970 et 1980 consolide alors cette mutation vers une migration plus permanente. La parité de genre a été atteinte par le regroupement familial dans les pays de destination traditionnels comme la France. Aujourd'hui, les taux de migration de retour des marocains figurent parmi les plus bas de tous les groupes d'immigrés en Europe. En 2007, 86,2% des Marocains à l'étranger vivaient en Europe, principalement en France (34,3%), en Espagne (16,6%) et en Italie (11,5%). L'autre conséquence des politiques d'immigration restrictives a été un accroissement du nombre de travailleurs migrants en situation irrégulière, en particulier en Espagne et en Italie.

Enfin, concernant leur profil socio-économique, les émigrés marocains en Europe tendent à avoir un faible niveau d'éducation et à être employés à des postes peu qualifiés, tandis qu'en Amérique du Nord, les États-Unis et le Canada constituent aujourd'hui des pôles d'attraction importants pour les Marocains hautement qualifiés.

104« La population juive au Maroc a diminué d'environ 250.000 vers le nombre actuel d'environ 5.000. Entre 1965 et 1972, le nombre estimé de Marocains documentés résidant en Europe s'est multiplié par dix, de 30.000 à 300.000, vers environ 400.000 en 1975 » d'après le Migration Policy Institute.

2.1.3 L'émigration : impacts sur la société marocaine

D'après la base CARIM, « l'émigration apporte des ressources importantes au Maroc. Ces transferts financiers représentent en réalité la seconde source de devises après les recettes touristiques, elles-mêmes tirées des expatriés marocains venus passer l'été au Maroc. (...) Sans transfert de devises, 60 000 ménages passeraient au-dessous du seuil de pauvreté et celle-ci augmenterait de 4%. » Ce qui fait que « l'immigration apparaît comme un moyen d'assurer des revenus décents aux familles restées au pays. Ces transferts qui constituent des filets de sécurité, réduisent le taux de la pauvreté. » (Kachani 2006, en ligne).

Mais le phénomène a aussi des implications psycho-sociologiques négatives :

« Le départ du chef de famille à l'étranger propulse la femme, la mère ou la grande sœur au premier plan pour assumer la lourde responsabilité de gérer le foyer et de s'occuper de l'éducation des enfants, ce qui remet en cause le modèle social dominant. De même, le vide laissé au niveau psychologique affecte la femme et les enfants restés au pays d'origine ; l'enrichissement matériel (argent, électroménager, habillement etc.) s'accompagne d'un déficit affectif, ce qui a des implications très négatives sur l'équilibre familial et en particulier sur l'éducation des enfants. » (*ibid.*, en ligne)

Malgré cela, l'attraction qu'exerce le migrant « qui a réussi » sur ses compatriotes est sans cesse renouvelée, « confirmation d'une réussite sociale venue d'ailleurs » et par conséquent « facteur d'incitation à la migration et à la recherche d'une vie meilleure. » (Lahlou 2005, p.7). « Pour [les jeunes citadins] notamment, l'Europe et l'Amérique du Nord représentent "ce qu'il y a de mieux" en termes de conditions de vie, de liberté, de garantie des droits, de loisirs... Elles sont tout ce que leurs pays ne sont pas, tout ce à quoi ils aspirent particulièrement en terme de "chance de s'en sortir". » (*ibid.*). Ainsi :

« 63,82% des Marocains désirent quitter le pays à la recherche de meilleures conditions de vie et de travail et 16% entendent le faire en *pateras*¹⁰⁵ malgré les dangers que cela représente. Seuls 29% de ceux qui désirent émigrer, comptent le faire par des moyens légaux, c'est-à-dire après l'obtention d'un contrat de travail. » (Kachani 2006, en ligne).

18,2% des enfants de moins de quinze ans (13,2% des filles et 23,2% des garçons) auraient comme projet d'avenir l'émigration, et de fait de plus en plus d'enfants issus de familles démunies et en échec scolaire émigrent dans la clandestinité, dont les conditions dramatiques alourdissent chaque année le coût humain.

Cependant, Hamdouch 2005 invite à envisager les causes de l'émigration sous l'angle d'une pauvreté « au sens large », non restreinte à un revenu monétaire inférieur à un certain seuil :

« Ceux qui partent de leurs régions, puis de leurs pays, sont, comme cela a été confirmé par la plupart des enquêtes de terrain menées sur la question au Maghreb, des jeunes de 17/18 à 30/35 ans. Beaucoup sont des élèves ou des étudiants qui ont stoppé leur scolarité. Dans ce sens, on ne

105 Embarcations de fortune utilisées pour la traversée de la Méditerranée.

peut parler à leur propos de pauvres, surtout à un âge où ils sont supposés s'ouvrir sur le marché de l'emploi et sur la vie. La pauvreté n'est pas celle où ils se trouvent eux-mêmes au moment où ils se sont mis en tête d'émigrer. C'est plutôt celle qu'ils craignent, c'est-à-dire un ensemble diffus d'appréhension, d'inquiétude sur l'avenir, de précarité et d'absence de vision et, de plus en plus souvent, d'espoir. (...) » (Hamdouch 2005, p.73).

L'auteur signale d'ailleurs que ceux qui partent sont ceux qui en ont les moyens. Les causes de départ sont ainsi multiples et variables :

« La pauvreté, c'est aussi l'absence de services publics, (...) l'aridité de l'environnement immédiat, (...) l'impression qu'on manque de libertés, le sentiment qu'on a perdu sa liberté propre et qu'il n'existe plus qu'un seul moyen de la reconquérir, partir. Et là, ce qui est valable pour les hommes, l'est encore plus pour les jeunes femmes. De la sorte, partir partout ailleurs, ce sera toujours mieux "qu'ici"... La pauvreté, c'est aussi cette comparaison permanente, totale, cette mise en perspective quotidienne par rapport à ce que a fait ou n'a pas fait le voisin, un peu plus riche, dont les enfants sont partis, ou par rapport à ce qu'on voit à la télévision tous les soirs, et qu'on sent tellement proche, puisqu'il suffit d'y aller... » (Hamdouch 2005, p.74).

D'autres auteurs soulignent d'ailleurs l'importance du rôle des médias dans ces aspirations à l'« Eldorado » occidental, aspirations qui bénéficient à ce que Kachani 2006 appelle « le commerce des illusions » (« Cette forte propension à émigrer a favorisé le développement de ce qu'on pourrait appeler le "commerce des illusions" »), qui prend selon l'auteur des proportions dramatiques puisque « des réseaux structurés se sont formés dans les deux rives, ils assurent le passage des clandestins aux pays de l'Union Européenne à des prix exorbitants. »).

Parmi les tendances récentes de l'émigration marocaine, nous signalerons enfin trois phénomènes.

Tout d'abord l'apparition d'« entrepreneurs transnationaux d'un genre nouveau », tissant « un nouveau type de rapports socio-économiques entre pays de départ et d'arrivée » :

« À l'aube du troisième millénaire on observe un changement dans le comportement des émigrés/immigrés marocains qui "surfont" au minimum sur deux systèmes politicojuridiques, deux cultures, deux lieux de résidence. Leurs pérégrinations est l'expression d'un dilemme, et des difficultés de faire un choix ferme entre deux espaces. Résultat, ils ne tranchent pas, ils ne coupent pas comme par le passé avec le pays d'immigration, mais ils "zappent" et vivent dans "un mouvement en boucle" entre les deux espaces (...) en stalinification permanente et qui s'élargit géographiquement de jour en jour. » (Charef 2003, en ligne).

Ensuite, la « fuite des cerveaux » : « Plus d'étudiants marocains, qui vont faire ou terminer leurs études supérieures en Europe, mais aussi de plus en plus en Amérique du nord, y restent pour travailler après avoir obtenu leur diplôme. La France reste le premier pays d'accueil avec un effectif de 21 000 en 2000-2001 dont les deux-tiers suivent des études scientifiques » (Hamdouch 2005, p.58). « Or, ces ressources humaines ont coûté très cher à leurs pays de naissance en formation et en entretien, et leur départ éventuel est de nature à priver les économies maghrébines des compétences dont elles ont grandement besoin, pour

garantir leur développement futur, et, justement, pour refréner la propension à émigrer de tous ceux que l'UE ne désire plus ou ne peut plus recevoir. » (Lahlou 2005, p.10)

Enfin, l'importance croissante d'une « diaspora marocaine du savoir » à travers des associations internationales de spécialistes regroupant leurs compétences.

2.1.4 Tendances de l'immigration

D'après la base de données CARIM, « en 2008, plus de 60 000 étrangers détenaient un permis de résidence en cours de validité ; la plupart provenait de France (environ 16 000) et d'Algérie (plus de 12 000). Le motif principal du séjour était le regroupement familial (40%), le travail (37%) et les études (23%). » La même base de données fait état de statistiques du Ministère de l'Intérieur marocain, qui montrent que plus de la moitié des Français réside au Maroc pour des raisons de travail.

En dehors de ces migrants réguliers, le Maroc a reçu depuis les années 1990 des flux importants de ressortissants d'Afrique subsaharienne en situation irrégulière, évalués par le Ministère marocain de l'Intérieur à environ quinze mille en 2007, et qui ont fait du Maroc un pays de transit et d'immigration. Ces migrants subsahariens tentent généralement de se rendre en Europe illégalement, mais beaucoup ont aussi l'intention de rester au Maroc pour améliorer leurs conditions de vie. Par ailleurs, de plus en plus d'étudiants choisissent le Maroc pour poursuivre leurs études universitaires. Ces immigrés font fréquemment l'objet de stigmatisations et de discriminations.

2.1.5 Les représentations de la migration marocaine : eldorado, ghorba et angoisse sécuritaire

Étant donnée l'ampleur du phénomène, il est impossible de résumer en quelques lignes l'ensemble des discours circulant sur le sujet. Nous tâcherons cependant d'en identifier les tendances qui nous ont paru les plus saillantes.

Discours tenus par les Marocains résidant au Maroc

D'après Kachani, « le migrant est valorisé. En milieu rural, il devient une notabilité et est souvent sollicité pour faciliter la migration d'autres membres de la famille. Cette image valorisante apparaît au niveau de l'institution du mariage. Le mariage avec la migrante et/ ou le migrant est recherché aux dépens de l'endogamie dont le recul est perceptible dans les différentes régions d'émigration. » Le mariage est donc un moyen de préparer la migration.

Par ailleurs, « la migration est devenu source d'inspiration pour l'art, la littérature et la chanson, certaines chansons populaires chantent le départ et le glorifient, d'autres chantent la solitude, la nostalgie et les douleurs de l'exode. » (*ibid.*)

Discours tenus par les émigrants sur leur propre expérience

Selon Charef, « les émigrés marocains ont semble-t-il une perception quelque peu éclatée de l'espace. Apparaissant à cet égard comme écartelés entre leur espace d'origine et les espaces d'installation ; ayant même à l'âge de la retraite, du mal à se défaire de leur mobilité. » Ils semblent de moins en moins tentés par le retour définitif au pays, même si cette aspiration subsiste dans les discours. Charef parle de « double idéalisation » chez ces migrants qui se disent fiers de leur territoire d'origine tout en revendiquant celui de leur installation. Toutefois,

« (...) l'immigration représente dans de nombreux cas la "ghorba", à savoir l'isolement, la solitude, le manque de chaleur humaine, etc... et contraste de ce fait avec les valeurs idéalisées du Maroc en général et du pays d'origine en particulier. (...) Le pays, représente la chaleur, l'ensoleillement, l'accueil, la générosité, la solidarité, la sécurité, l'endroit où il fait bon vivre (on peut multiplier à l'infini les atouts dont les immigrés bardent cet espace, tout particulièrement lors de moments de contrariétés, de difficultés ou de problèmes de tous genres rencontrés en exil). De ce fait il y a comme une volonté "inconsciente" de mystification, en tant que "terre originelle". (...) C'est le lieu de l'enfance, de la tradition, des racines et le modèle du passé. » (Charef 2003, en ligne)

L'auteur ajoute enfin que « bien des parents craignent pour leurs enfants et leur descendance l'expérience angoissante du déracinement et de l'absence d'ancrage véritable. Être né ici, mais n'être à proprement parler de nulle part ; ne pas posséder la mémoire, mais simplement la mémoire de la mémoire. » (*ibid.*). Et de fait, un tissu associatif marocain œuvre de plus en plus pour la promotion de l'image des émigrés/immigrés, et pour leur arrimage au "pays".

Changer d'espace revient à « découvrir et apprendre par la même occasion que l'espace est par définition un *espace nostalgique*, un *lieu* ouvert à toutes les nostalgies, c'est-à-dire chargé d'affectivité. » (Sayad 2006, p.142). La nostalgie est définie par la présence-absence de l'immigré : « il est deux fois présent et deux fois absent : ici, il est présent physiquement, matériellement, de manière corporelle seulement, et absent moralement, mentalement, en esprit ; là, il est, dans les faits, physiquement, matériellement, corporellement absent, mais il est moralement, mentalement, imaginativement et spirituellement présent. » (Sayad 2006, p.162).

Discours tenus dans la sphère politique

L'État marocain, confronté à la complexité du dossier migratoire et aux pressions exercées par l'Union Européenne, a multiplié ses actions destinées à la lutte contre la migration clandestine. Ce volet sécuritaire repose sur la lutte contre les réseaux mafieux, la communication et la sensibilisation, la coopération internationale et le co-développement. À cet égard, l'État œuvre au renforcement des liens avec la communauté marocaine résidant à l'étranger, en s'efforçant d'impliquer les migrants marocains dans la gestion du dossier migratoire, d'améliorer les conditions de leur retour au pays, de promouvoir leurs investissements au Maroc dans le sens d'un développement économique durable, et de transférer les connaissances et les expertises scientifiques et technologiques nécessaires au développement du Maroc.

Mais comme le souligne Alami M'Chichi, un certain nombre de discours tenus dans la sphère politique marocaine semblent en réaction aux politiques restrictives de l'UE en matière d'immigration :

« L'après 11 septembre a marqué un tournant dans la politique migratoire de l'UE en consacrant officiellement la prédominance de la préoccupation sécuritaire. Toutes les discussions relatives aux politiques d'asile et d'immigration ont été marginalisées au profit de la lutte contre le terrorisme et l'immigration clandestine. » (Alami M'Chichi 2005, p.17)

La forte pression exercée par l'UE sur le Maroc pour qu'il contrôle ses frontières et « l'idéologisation de la problématique de la sécurité » ont eu pour effet de mettre au premier plan des préoccupations la migration clandestine et le contrôle des flux. Les problématiques du co-développement et de l'intégration des migrants réguliers ont ainsi été reléguées au second plan, orientation que les discours des responsables marocains essaient de compenser par une rhétorique mettant davantage l'accent sur des principes universels et sur une vision globale et humaniste de la migration :

« Dans les négociations avec l'UE, le Maroc développe un discours fondé sur la réciprocité dans les relations internationales et sur les principes universels d'équilibre, de solidarité et de respect des droits humains. Cette orientation récuse les explications strictement sécuritaires et revendique une vision globale, une responsabilité commune et le respect des droits des migrants. En direction des migrants et des sociétés, les politiques se concentrent sur le renforcement des liens et sur les potentialités des migrants à servir de trait d'union entre pays d'accueil et pays d'origine et à être des acteurs de développement. » (Alami M'Chichi 2005, p.13)

L'asymétrie qui apparaît dans ces discours manifeste une différence de vues entre l'UE et le Maroc sur les questions migratoires.

Aux yeux du gouvernement marocain, l'intention de l'UE de créer un "espace euroméditerranéen commun" souffre d'un manque de crédibilité du fait de l'inégalité des

possibilités de circulations (des biens de consommation comme des personnes) entre les deux rives de la Méditerranée.

Vue de la perspective marocaine, la migration constitue une ressource de développement vitale en soulageant la pauvreté et en diminuant le chômage, en contribuant à la stabilité politique ainsi qu'en générant des transferts de fonds. De ce point de vue, le gouvernement marocain aurait donc peu intérêt à s'opposer à l'émigration...

Nous tâcherons de voir comment le discours institutionnel qu'est le manuel se positionne face à ces enjeux complexes, entre les visées politiques dont il est censé se faire l'écho, et la nécessaire prise en compte de la société civile à laquelle il s'adresse à travers les apprenants.

2.2 Liban : une émigration ancienne, qui s'accroît avec la guerre civile

2.2.1 Une des plus importantes diasporas du monde

Les études à propos du phénomène migratoire libanais s'accordent à dire que l'émigration est indissociable de l'histoire du Liban. Les expatriés libanais sont présents dans de nombreux pays. Actuellement, ils se répartissent entre les pays arabes (34,9%), l'Europe (22,4%), l'Amérique du Nord (22,2) et l'Australie (8,9%). Cependant, il est difficile aujourd'hui d'estimer la présence libanaise à l'étranger (les estimations varient entre 3 et 17 millions !), « puisque cette notion, selon la définition qu'on lui donne, recouvre des situations extrêmement variées : de première à troisième génération, descendants d'unions mixtes, chiffres selon la nationalité, le pays de naissance ou l'origine ethnique, etc. » (Asal 2012, p.5). Pour Asal, la diaspora libanaise est une diaspora de dispersion, extrêmement étendue, et parmi les plus importantes au monde : « la diaspora libanaise est souvent considérée comme une des plus importantes dans le monde relativement au nombre d'habitants du pays d'origine. Si les chiffres varient, la plupart des études sérieuses convergent pour affirmer qu'il y aurait autant, voire plus de Libanais en diaspora qu'au Liban, à savoir environ 3 à 4 millions (...) » (*ibid.*, p.5).

2.2.2 Un Liban « fait par la migration »

Le territoire libanais a toujours été une zone d'échanges, de départs et d'arrivées. Les travaux sur l'émigration libanaise prennent cependant la seconde moitié du XIX^e siècle pour

repère, car c'est à cette époque que le phénomène prend de l'ampleur, sous l'effet conjugué du conflit opposant les populations chrétiennes et musulmanes et de la crise économique au Mont-Liban. Cette première vague migratoire s'accélère et devient un mouvement massif de population au milieu des années 1880. Au moment du déclenchement de la première guerre mondiale, plusieurs centaines de milliers de migrants, soit près d'un tiers de la population de la montagne libanaise, avaient déjà quitté le Liban, s'installant principalement aux États-Unis, au Brésil et en Argentine, et dans une moindre mesure en l'Égypte, au Canada et en Australie. La deuxième phase du mouvement migratoire (1926-1960) se caractérise par le développement d'un nouveau courant d'émigration vers l'Afrique de l'Ouest. « Cette émigration est alors favorisée par la puissance mandataire, la France, qui y voyait un moyen pour mailler les pays de l'Afrique Occidentale Française (AOF), riches en matières premières, par un réseau de courtiers et de négociants intermédiaires. (...) Ainsi, le Sénégal, centre de l'empire colonial français en AOF, était également la destination principale des émigrés libanais et le foyer à partir duquel ils essaïmaient dans les autres pays de l'Afrique de l'Ouest : Mali, Niger, Côte d'Ivoire, Guinée Haute-Volta (l'actuel Burkina), Sierra Leone... » (Abi Samra 2010, p.24). L'émigration diminue cependant lors des deux Guerres mondiales et dans les années d'entre-deux-guerres, notamment parce qu'il devient plus difficile de partir et que les pays d'accueil traditionnels ferment leurs frontières (comme les États-Unis et le Canada). Dans les années 1950-1960, l'émigration reprend progressivement et se diversifie : elle concerne désormais les diplômés, qui vont dans les pays du Golfe, les étudiants et les professionnels, qui tentent leur chance dans le monde occidental ; c'est la troisième phase du mouvement migratoire (1950-1974). Cependant, pour Abi Samra, « en comparaison avec les précédentes vagues migratoires, un changement radical s'opère aussi bien au niveau de la nature de l'émigration qu'au niveau des caractéristiques des flux d'émigrés. Alors que les émigrés des deux vagues précédentes étaient majoritairement des analphabètes ou d'un faible niveau scolaire et issus du milieu rural, les nouveaux émigrés sont majoritairement et de façon croissante des personnes semi-qualifiées et des professionnels issus du milieu urbain. » (*ibid.*, p.24). Le Liban est donc touché, comme le Maroc, par la « fuite des cerveaux ».

Pour certains analystes,

« Il n'est pas exagéré de dire que le Liban d'avant-guerre a été en grande partie fait par la migration. (...) la formation de sa première classe moyenne, la transformation du rôle et du statut de la femme ont en bonne partie résulté de la première vague d'émigration et de ses effets de retour. Aussi, nombreux sont les signes qui laissent entrevoir que l'émigration a fortement contribué à la transformation des structures sociales "féodales" au Sud Liban et à la mobilité socio-économique de sa population ; le double phénomène d'émigration et d'immigration a également été un facteur déterminant de la croissance économique et du rayonnement culturel du Liban entre les années 1950 et 1974. » (*ibid.*, p.90).

2.2.3 La guerre du Liban : un accroissement décisif de l'émigration

Entre 1975 et 1989, la guerre civile donne lieu à une augmentation considérable du nombre de migrants issus de toutes les catégories de la population. « La guerre, ses désastreuses conséquences socioéconomiques et la difficulté qu'éprouve le pays pour se remettre, économiquement et politiquement, de son lourd passif, sont sans doute les facteurs les plus déterminants qui expliquent le caractère massif de cette nouvelle vague migratoire. » (Abi Samra 2010, p.8). L'on estime à 800 000 le total des émigrés partis depuis 1975, ce qui a profondément modifié la structure démographique du pays. « Le Liban connaît depuis plus de trois décennies un mouvement massif et continu d'émigration. Cette émigration massive fait aujourd'hui du Liban l'un des pays du monde les plus touchés par l'émigration et de son économie l'une des plus dépendantes des transferts opérés par les émigrés. » (*ibid.*, p.1). La fin de la guerre, proclamée officiellement en 1990 suite aux Accords de Taëf, n'a pas mis un coup d'arrêt au courant massif d'émigration. En dépit d'un mouvement de retour qui s'amorce avec les programmes de reconstruction, la vague migratoire continue sans rupture et s'amplifie rapidement, « alimentée par la stagnation de l'économie, son incapacité à créer des opportunités d'emplois en nombre suffisant et en adéquation avec les attentes, l'insécurité et l'instabilité politique, ainsi que par la dynamique propre des réseaux et des chaînes migratoires. » (*ibid.*, p.25). Les effets négatifs de ce phénomène sont l'important déséquilibre démographique qui résulte de la perte d'une grande partie de la jeunesse, et de la forte proportion des hommes parmi les émigrés (malgré une féminisation du mouvement, avec environ un tiers de femmes aujourd'hui), le départ des travailleurs hautement qualifiés, la désertification des zones rurales et semi-urbaines, et les risques de transformation de l'économie libanaise en une économie de rente. Cependant Abi Samra considère que :

« l'émigration a été le moyen de survie du pays et de son économie, comme en témoigne l'importance des transferts effectués par les émigrés (...) et leur contribution majeure à l'économie des ménages et à l'équilibre macroéconomique du pays. Paradoxalement, l'émigration a également été le moyen qui a permis de sauvegarder et de renouveler un capital humain sur lequel les guerres et leurs désastreuses conséquences faisaient peser une menace de déclin irrémédiable. La formation à l'étranger de dizaines de milliers d'étudiants, les expériences professionnelles dans les pays développés, le maintien d'un niveau d'enseignement relativement élevé dans une bonne partie des universités du pays, la capacité des familles à faire face à des dépenses d'éducation sans rapport avec les niveaux de salaires au Liban, sont autant de faits qui résultent du mouvement migratoire. » (*ibid.*, p.90)

Ainsi, 64% des ménages résidents bénéficient du soutien financier d'un parent émigré. L'action politique, tout comme au Maroc, est alors délicate à concevoir. Comment enrayer l'hémorragie démographique sans perdre les bénéfices économiques ? Pour faire face

à ce phénomène, le gouvernement œuvre dans les directions suivantes¹⁰⁶ : au niveau externe, il s'agit de préserver les liens avec les membres de la diaspora libanaise, d'encourager le maintien de liens pacifiques entre les différents groupes confessionnels libanais résidant à l'étranger (à travers ce que le Ministère de l'Émigration appelle « la politique de la Concorde »), de faciliter le transfert de devises et la circularité du capital social, et d'encourager les Libanais de l'étranger à se rendre au Liban régulièrement. Au niveau interne, il s'agit principalement de réformer le marché du travail afin de réduire la fracture entre le niveau d'éducation des demandeurs d'emploi et les opportunités professionnelles au Liban. Ces initiatives traduisent la nécessité de réguler les vagues d'émigration depuis 1975, qui ont privé le Liban de ses forces vives. Il s'agit enfin d'identifier les secteurs les plus touchés par la fuite des cerveaux, et de mettre en place des politiques publiques visant à en réduire les effets négatifs. Cependant, en dépit de ces efforts, l'émigration libanaise se poursuit. Les flux concernent surtout des travailleurs hautement qualifiés en partance vers les pays du Golfe. « Le mouvement migratoire au cours de la seule période 1992-2007 a conduit à l'étranger un quart de l'ensemble des personnes hautement qualifiées du pays. » (*ibid.*, p.39), ce qui fait de ce pays celui qui, dans la région, souffre le plus du phénomène de la fuite des cerveaux, qui est parmi les plus élevées au monde.

Malgré tout, en dépit de l'instabilité politique et des difficultés économiques, la migration de retour est loin de constituer un phénomène mineur, mais selon une logique circulaire : « De même que l'émigration ne signifie pas pour autant une sédentarisation définitive dans les pays de destination, la migration de retour est loin de signifier un retour définitif qui met un terme à la migration. Le départ comme le retour sont souvent des étapes dans des parcours migratoires faits de retours alternés, de va-et-vient, de mobilités et de circulations dans l'espace délocalisé de la diaspora. » (*ibid.*, p.72).

Nous tâcherons de voir si les manuels représentent la complexité de ces phénomènes, et dans quelle mesure ils se font l'écho des positionnements politiques de la nation.

2.2.4 *Travailleurs et demandeurs d'asile : une immigration importante*

Le Liban a également une longue histoire d'immigration, et accueille aujourd'hui un nombre conséquent de travailleurs temporaires, en provenance principalement de la Syrie et d'Asie. Par ailleurs, les réfugiés et les demandeurs d'asile, majoritairement Palestiniens et Irakiens, représentent une part non négligeable de la population résidente au Liban. Ces flux d'immigration constituent depuis longtemps une donnée fondamentale de la situation

¹⁰⁶Ces informations sont tirées de la base de données en ligne CARIM.

sociodémographique et socioéconomique du pays : immigration de plusieurs dizaines de milliers d'Arméniens après la première guerre mondiale, flux continu d'immigrés kurdes, à partir du début des années 1940, immigration syrienne (aujourd'hui évaluée entre 300 et 500 000 personnes, au niveau socio-économique généralement peu élevé) et, dans une moindre mesure, égyptienne, composée pour une bonne partie d'industriels, de commerçants et d'hommes d'affaires ainsi que de leurs familles, à partir des années 1950-1960. Par ailleurs, à partir de 1948, l'arrivée et l'installation des réfugiés palestiniens a donné lieu à une population de 350 à 400 000 réfugiés (Abi Samra 2010, p.8), dont les conditions d'accueil et de séjour sont loin d'être les meilleures. Une autre vague migratoire concerne les populations en provenance des Philippines, du Sri Lanka, de l'Inde et de l'Éthiopie. « Aujourd'hui sur une population estimée entre 3,5 à 4 millions de résidents dans tout le Liban, un quart de la population active serait composée de travailleurs migrants toutes nationalités confondues, soit un total estimé entre 600 000 et 800 000 personnes (...) » (Deboulet et Hily 2009, p.2). Parmi ces immigrants, certains procèdent directement des conflits qui déstabilisent la région moyen-orientale (Palestiniens, Irakiens), ou viennent de pays avec lesquels le Liban a eu des relations conflictuelles pendant la guerre civile (Syrie). Leur évocation dans les discours scolaires risque de poser problème, ces migrants pouvant être considérés comme un sujet divisant la société.

2.3 La Grèce, de l'émigration à l'immigration

Si l'on se concentre sur les mouvements migratoires du dernier demi-siècle, les études disponibles font presque toujours apparaître deux périodes, l'une marquée par une forte émigration, et la suivante par une inversion des flux et par l'arrivée d'un grand nombre d'immigrants. D'après Pteroudis,

« L'histoire des migrations en Grèce peut être divisée en deux périodes. La première va du début des années 1950 au milieu des années 1970 ; elle a connu le départ de plus de 1,3 millions de personnes, principalement vers la R.F.A., mais aussi vers d'autres pays d'Europe et d'Outre-Mer, États-Unis, Canada, Australie. Dès le milieu des années 1960, s'amorce un mouvement de retours, qui s'amplifiera avec la crise pétrolière et les mesures de réduction de la main-d'œuvre étrangère prises par les pays d'accueil et surtout par la R.F.A. La seconde période débute au milieu des années 70 et voit la Grèce devenir un pays d'immigration comme d'autres pays méditerranéens de l'Europe (...). » (Pteroudis 1996, p.59)

2.3.1 Une tradition d'expatriation

Comme pour les autres pays de notre corpus, les mobilités humaines à partir de la Grèce ou vers la Grèce ont une longue histoire, et ce pays possède une forte tradition

migratoire. De la constitution de l'État grec à la fin du XX^e siècle, l'on estime à 2 millions le nombre de Grecs qui se sont expatriés. Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les émigrés se sont surtout installés aux États-Unis, en Turquie, en Roumanie, en Russie et en Égypte. Entre 1900 et 1920, environ 400 000 Grecs, originaires de zones rurales principalement, s'installent aux États-Unis. Une faible immigration est observée en France dès la Première Guerre mondiale, qui augmentera peu jusqu'à la fin du XX^e siècle. Cette immigration en France

« fut le résultat des migrations de main-d'œuvre pour les industries d'armement pendant la grande guerre, suivies par l'arrivée de réfugiés originaires d'Asie Mineure (entre 1922 et 1931) dont la plupart venaient rejoindre des parents en France. Ainsi la population grecque de France, à la veille de la Seconde Guerre mondiale, était surtout composée de Grecs d'Asie Mineure et du Dodécannèse. Cette population immigrée, majoritairement ouvrière dans un premier temps, s'est engagée dans un processus d'ascension sociale rapide dans l'entre-deux-guerres. L'artisanat et le commerce lui ont permis d'atteindre un statut de travailleur indépendant ou de chef d'entreprise (...) » (Bruneau 1996, p.404).

Entre les années 1950 et 1970, un million de migrants se tournent vers les pays d'Europe de l'Ouest (notamment la RFA) en manque de main-d'œuvre, tandis que l'émigration transatlantique se maintient. La France est l'une de ces destinations, avec une immigration composée surtout de Grecs d'Asie mineure, mais derrière l'Allemagne de l'Ouest et la Belgique qui ont organisé par des accords la possibilité d'une immigration massive. Les départs annuels sont d'environ 60 000 personnes. Ces flux de Grecs vers l'étranger s'expliquent par des conditions économiques difficiles, notamment dans les campagnes, mais elle revêt également un caractère politique : guerre civile de 1946-1949, et dictature des colonels de 1967-1974 qui entraîne notamment le départ de l'élite intellectuelle grecque, qui retourne en Grèce après la chute du régime des colonels. La majorité des Grecs émigrés sont des commerçants et des artisans. Jusqu'à la fin des années 1970, les petits commerces (restaurants, magasins d'alimentation) sont nombreux dans les capitales européennes. D'après Bruneau 1996, « la communauté grecque de France ne se limite pas aux 6 635 nationaux grecs et 9 356 naturalisés recensés en 1990, mais comprend de nombreux membres des seconde, troisième et quatrième générations francisés, mais qui revendiquent une identité grecque même s'ils sont issus de mariages mixtes. Les bi-nationaux sont nombreux parmi les membres de la première génération naturalisés. » (Bruneau 1996, p.493).

La crise économique qui frappe les pays Ouest-Européens dans les années 1970 va entraîner une baisse des émigrations, et un retour des travailleurs dans leur pays d'origine. L'importante émigration des Grecs aura eu des conséquences positives pour le pays, comme l'apport de devises et la baisse du chômage, mais elle aura aussi entraîné un creux démographique et le vieillissement de la population, ainsi qu'une désertification des campagnes.

Comme pour toutes les diasporas, les chiffres varient selon qu'ils prennent ou non en compte les divers degrés de descendance des migrants. L'on estime cette diaspora à quelque 6,5 millions de personnes, répartis sur les cinq continents et principalement au États-Unis (3 à 4 millions). Chicago serait la troisième ville grecque du monde (300 000 personnes) après Athènes et Salonique. Melbourne serait la quatrième (quelque 700 000 Grecs vivent en Australie). 600 000 vivraient dans l'ex-URSS, environ 500 000 en Europe, 300 000 au Canada, 130 000 en Afrique (notamment en Afrique du Sud), et 50 000 en Amérique latine. La moitié de la diaspora européenne vit en Allemagne.

2.3.2 *La question des rapatriés*

Il faut ajouter qu'avant de s'étendre à des régions plus lointaines, la diaspora grecque était déjà présente sur tout le territoire de l'ancien empire ottoman. L'avènement des États-nations a joué un rôle particulier dans la perception des frontières chez ces populations hellénophones, qui formaient une diaspora régionale équivalant parfois à une colonie de peuplement :

« Jusqu'au début de ce siècle, la plupart des hellénophones étaient dispersés sur les territoires de l'ancien Empire Ottoman. La mise en place d'un système d'États nationaux a créé par conséquent des minorités hellénophones qui entretiennent un rapport ambigu avec l'État grec. Ces populations ont parfois été contraintes de s'installer sur le territoire de l'État grec, à la suite par exemple de la guerre de 1920-22 en Asie Mineure et du traité d'échange des populations entre la Grèce et la Turquie en 1923. » (Pteroudis 1996, p.166-167)

Le fameux « échange de populations » entre la Grèce et la Turquie a été un traumatisme particulièrement violent pour les déplacés, et les différents « rapatriements » de populations de différentes régions des Balkans ou de l'ex-Union soviétique (ces hellénophones de la diaspora sont en effet appelés des « rapatriés » en Grèce) ne sont pas toujours vécus de façon positive. Pteroudis note que « depuis les premières installations des hellénophones en Grèce, on a pu observer qu'une partie d'entre eux décidaient de retourner dans leurs régions d'origine. Ces mouvements de retour, de la part des hellénophones d'Albanie ou de ceux du Pont, montrent que l'installation dans le pays de leurs ancêtres n'est pas aussi facile que ce qu'ils espéraient. » (Pteroudis 1996, p.169-170). Mais « d'autres mouvements se sont faits de manière moins brutale. Les mouvements de retour de Grecs installés aux États-Unis et en Australie pendant des longues périodes sont fréquents, et dans certains cas, ces personnes disposent d'une double nationalité. Cette fois, il s'agit de migrations volontaires, la Grèce n'est pas pour ces anciens émigrants un espace de refuge mais un espace de retraite ou de travail. » (Pteroudis 1996, p.167).

2.3.3 Perceptions de la diaspora

La perception des émigrés en Grèce reste, d'après Bruneau 2005, centrée sur une représentation de la périphérie, par rapport à un centre constitué par l'État-nation. La diaspora fait figure d'hellénisme délocalisé, mais toujours relié à la Grèce. Les discours institutionnels montrent un emploi du terme *Apodimos Ellinismos* (hellénisme de l'émigration), associé à l'idée d'un retour de ces expatriés dans la mère patrie : « La préférence de l'État grec et de ses politiques pour utiliser le terme d'*Apodimos Ellinismos* plutôt que de *diaspora* (...) montre bien la place centrale dans tous les sens du terme qu'entend encore jouer l'État-nation (*kratos*). Ce terme implique que les Grecs de la diaspora soient tous issus de migrations à partir du territoire de la Grèce, c'est-à-dire de l'actuel État-nation, et qu'ils aient le désir éventuellement d'y revenir (*palinnostisi*). » (Bruneau 2005, p.87). Or, observe Bruneau, « beaucoup de ces Grecs de la diaspora proviennent de territoires où ils étaient historiquement enracinés depuis des siècles, voire des millénaires, et qui sont aujourd'hui situés hors des frontières de l'État-nation (Thrace orientale, Pont, Asie mineure en générale, Epire du Nord...). Cette notion de retour au pays natal qu'exprime le mot de *palinnostisi* est donc particulièrement inexacte pour eux. (...) Les Grecs pontiques de l'ex-URSS qui sont venus récemment se réfugier en Grèce sont qualifiés de rapatriés (*palinnostountes*) alors que la plupart d'entre eux n'ont aucune racine dans ce territoire. » (Bruneau 2005, p.87). Ceci indique un imaginaire fort de la nation grecque, en partie adossé à une idéologie de l'homogénéité et de la pureté ethnico-culturelle, comme nous allons le voir. Le terme d'« hellénisme » (*Ellinismos*) semble en tout cas englober l'ensemble de la nation grecque, à ses niveaux restreints comme à ses niveaux étendus : « Ce terme d'Hellénisme (*Ellinismos*) est donc le plus englobant puisqu'il s'applique aux trois entités entre lesquelles se répartit le peuple grec, à savoir l'État-nation (*kratos*), la nation (*ethnos*) au sens large, c'est-à-dire incluant les communautés historiques non rattachées à l'État-nation, et la diaspora issue de l'émigration aux époques moderne et contemporaine. » (Bruneau 2005, p.84).

2.3.4 Réalités et perceptions de l'immigration

La Grèce a donc été, jusqu'aux années 1970, un pays de forte émigration. À tel point que l'entrée dans la Communauté Économique Européenne en 1981 pouvait faire craindre une reprise massive des départs :

« Lors des négociations précédant l'adhésion de la Grèce à la C.E.E. en 1981, une des principales craintes des négociateurs était la reprise de l'émigration grecque. Elle avait motivé le report de la mise en œuvre effective de la libre circulation au 1er janvier 1988. Cette crainte était d'abord

celle des autorités de la R. F. A. : en effet, le mouvement d'émigration des années 1960 vers l'Europe était à plus de 80 % dirigé vers ce pays. Ce sont les politiques de retours et de restriction des entrées mises en place par les pays européens les plus développés qui étaient à l'origine de la diminution du nombre des émigrés grecs. On pouvait donc penser que la liberté de circulation et d'installation allait provoquer une reprise de ces flux. » (Pteroudis 1996, p.160).

Or cette entrée dans l'UE a plutôt contribué à faire de la Grèce un pays d'immigration. En effet, la deuxième phase observée dans les migrations récentes est celle de l'arrivée en Grèce d'une main-d'œuvre étrangère non qualifiée.

« Au début des années 1970, le problème se déplace. Dans certains secteurs industriels et, de manière saisonnière, dans l'agriculture, un manque de main-d'œuvre non qualifiée se fait sentir. L'Association des Industriels Grecs, à travers son bulletin, va prendre position sur ce sujet. Le problème du manque de main-d'œuvre est selon eux un problème de rapatriement des travailleurs grecs immigrés, mais aussi un problème de redistribution de la main-d'œuvre disponible. » (Pteroudis 1996, p.163)

L'entrée dans la Grèce dans la CEE en 1981 contribue aussi à en faire une destination choisie par des immigrants non européens. Pour Pteroudis 1996, « Le soutien aux activités agricoles mais aussi à celles de la construction publique, grande consommatrice de main-d'œuvre non-qualifiée a joué un rôle dans l'accroissement des débouchés possibles », notamment pour les clandestins » (Pteroudis 1996, p.164). À partir des années 1970-1980, la Grèce est donc devenue une terre d'immigration. Ce mouvement s'est accru à partir de 1990 avec la chute des pays ex-socialistes des Balkans du Sud. A partir de 1980, une migration de plus longue distance touche la Grèce, venant d'Asie centrale et, dans une moindre mesure, d'Afrique subsaharienne. Sintès note qu'« à la grande rapidité du phénomène s'ajoute une massivité peu commune : les migrants présents dans le pays composaient en effet un groupe de 797 093 personnes lors du dernier recensement de 2001, contre 176 276 en 1991. Ils représentent ainsi 7 % de la population totale du pays, proportion proche des autres pays européens à forte immigration. ». Pour Androulakis, cette immigration est une nouveauté à plus d'un titre : elle est importante numériquement parlant, et elle se manifeste dans un contexte d'absence d'une véritable politique migratoire ; « par conséquent, il s'agit d'une immigration majoritairement non officielle », « qui joue un rôle important dans l'économie "parallèle" (la plupart des immigrés travaillent au noir) » (Sintès 2009, en ligne). Enfin, c'est une immigration qui se caractérise par la pluralité des nationalités et des cultures d'origine des immigrés. Sintès 2009 souligne toutefois le surinvestissement de cette question dans les discours politiques, médiatiques et ordinaires : « comme si ces chiffres officiels ne suffisaient pas, l'exagération et l'amalgame prévalent fréquemment dans la plupart des médias du pays quand il s'agit de traiter des effets de ce phénomène sur la société grecque. » (*ibid.*). Les immigrés d'Asie centrale et d'Afrique notamment, donnent lieu à une « omniprésence médiatique », alors que ce flux est numériquement très faible en comparaison de ceux qui

proviennent des pays des Balkans, et principalement de l'Albanie voisine (les Albanais seraient en effet 438 000, soit près de 60 % du total des étrangers en Grèce). Puis viennent les Bulgares, les Roumains et les Ukrainiens. « Les autres nationalités, comme les Afghans, les Égyptiens ou les Pakistanais, mais aussi les très nombreux ressortissants d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord ayant élu domicile en Grèce, ne dépassent pas officiellement quelques milliers d'individus. » (*ibid.*). En ce qui concerne les migrants clandestins, leur nombre fait souvent l'objet de débats, et les données disponibles ne sont pas fiables, toujours d'après Sintès 2009. Pour Androulakis,

« Une première conséquence de taille pour la Grèce, devenue désormais pays d'accueil, est que cette nouvelle immigration massive signifie inexorablement la destruction du mythe de l'homogénéité de la culture grecque. Fondée sur des éléments religieux, sociaux et linguistiques, cette homogénéité culturelle supposée, en général ethnocentrique ou nationaliste (avec prédominance de l'idée de la "qualité" et/ou de la primauté de la culture et de la langue grecques) était déjà un mythe, puisqu'elle ignorait les minorités territoriales, présentes depuis des siècles dans le territoire de la Grèce (turcophones et Pomaques musulmans en Thrace, slavophones en Macédoine hellénique, albanophones, Valaques, Roms). Les phénomènes sociaux, le discours public et la réflexion scientifique en Grèce, liés à l'immigration nouvelle, nous font penser que la conscientisation de la multiculturalité est une conséquence positive de l'immigration, pourtant vécue négativement... » (Androulakis 2001, en ligne)

La perception de la multiculturalité grecque issue de la migration serait donc à tendance négative. L'idéologie de la pureté linguistique et culturelle n'y serait pas étrangère. Les débats nés autour de l'immigration révéleraient « les craintes et les fantasmes d'une partie importante de l'opinion publique qui, influencée par le simplisme du traitement médiatique, se représente l'immigration comme un phénomène susceptible de la mettre physiquement et culturellement en danger. Le succès de ce point de vue s'explique par sa compatibilité avec les grandes lignes du discours national grec, fondé depuis le XIX^e siècle sur la double identification à la langue et à la religion. » (Sintès 2009, en ligne). L'opinion grecque aurait donc tendance à ignorer les nombreux mouvements de populations de l'histoire, y compris ceux du XX^e siècle, avec la confrontation « aux déracinés d'Asie Mineure de 1922, aux réfugiés de la guerre civile de 1949 et aux migrants économiques des campagnes – dont certains, venus des espaces les plus marginaux du pays, n'étaient pas toujours hellénophones. » (Sintès 2009, en ligne).

Les médias oscillent toutefois entre des représentations d'immigrés « criminels » ou « dangereux », et des représentations d'immigrés victimes d'exploitation, de racisme et d'exclusion sociale de la part de la société d'accueil. Se font face dans l'espace public « une attitude xénophobe qui mène à la perception négative des immigrés : un fardeau ou une entrave pour la société grecque actuelle » et « une attitude "démocratique" (...) » plus tolérante

et compatissante eu égard aux conditions de vie des immigrés en Grèce (Androulakis 2001, en ligne).

Par ailleurs, quelques éléments « brillent par leur absence » dans les discours sociaux : « la possibilité de métissage entre Grecs et immigrés » (mariages mixtes ou manifestations culturelles et/ou politiques communes, « le discours des immigrés : quand ils prennent, rarement, la parole, c'est pour assurer que tout va bien, qu'ils sont contents du traitement que leur réservent les Grecs, etc. », « les références à l'émigration grecque des années 60-70, ainsi que les parallélismes de cette émigration, pourtant assez étudiée et amplement vécue, avec l'immigration actuelle, même si les analogies nous semblent assez évidentes. » (*ibid.*).

Enfin, un phénomène intéressant à noter est « la distinction entre immigrés rapatriés et immigrés étrangers », qui est à la source d'attitudes différentes : « le bon immigré, l'immigré travailleur et honnête, souvent "mon étranger" et "mon pote" (ami, employé) n'est pas Russe ou Albanais, il est plutôt Pontique (originaire du Pont, et d'autres régions autour de la Mer Noire, historiquement habitées par des populations d'origine grecque) ou Epirote du Nord (le nom grec de l'Albanie du sud, habitée par une minorité grecque toujours forte, après des décennies d'oppression étatique) » (*ibid.*). En résumé :

« La défiance actuelle vis-à-vis des migrants démontre une fois encore l'énorme décalage entre une conception ethnoculturelle de la nation, telle qu'elle apparaît jusque dans la constitution de la Grèce qui interdit l'expression publique d'une religion autre que l'orthodoxie, et la promotion de solidarités fondées sur le civisme qui doit prévaloir dans un pays d'immigration. On peut aussi y voir un signe de la persistance dans ce pays du fantasme de l'homogénéité ethnique ou religieuse comme garantie de la cohésion sociale, même si cela est contredit par l'histoire d'une population qui connaît un brassage permanent depuis la création de l'État grec moderne, en 1830. » (Sintès 2009, en ligne)

Nous tâcherons de voir comment le manuel positionne sont discours vis-à-vis de ces différentes représentations sociales, s'il réserve une place aux immigrés qui vivent sur son sol, et aux émigrés qui l'ont quitté quelques décennies plus tôt. À travers les représentations des migrants et des migrations, nous espérons voir si une idéologie telle que celle décrite par Androulakis et Sintès apparaît, et comment le discours du manuel se positionne vis-à-vis d'elle.

3 La migration, un sujet malaisé pour les manuels ?

3.1 Des risques de dévalorisation du Même et de l'Autre

Avant de passer à l'étude de notre corpus, nous pouvons faire l'hypothèse que la représentation du migrant peut poser divers problèmes aux manuels. Tout d'abord, parce que nous avons vu qu'il pouvait être difficile de définir un migrant ou une migration « dans l'absolu » : les mobilités humaines sont diverses, tant par leurs aspects que par leurs motivations. Parmi les définitions que nous avons données, les critères récurrents semblent être la recherche d'un meilleur niveau de vie (et dans ce cas, ce peut être ou non une colonie de peuplement, résultant d'un encouragement à peupler des espaces disputés à un adversaire), ou la fuite d'un régime politique oppressif. Ce sont également les sens qui ressortent des définitions proposées par les dictionnaires de langue française.

Dans le cas particulier de pays à forte émigration, comme le Liban et le Maroc, la difficulté n'est pas seulement d'ordre conceptuel ou sémantique. La migration et ses motivations sont des sujets rarement évoqués dans les manuels, car ils revêtent *a priori* toutes les caractéristiques du sujet malaisé pour des discours institutionnels d'éducation : comment une institution censée conforter le sentiment national peut-elle évoquer le fait que ses ressortissants préfèrent aller vivre et gagner leur vie ailleurs, parfois dans la clandestinité et dans des conditions de vie peu enviables ? Comment, par une telle représentation, ne pas dévaloriser la nation, en sous-entendant les problèmes (pauvreté, chômage, inégalités, non respect des libertés) qui peuvent y exister ? Par ailleurs, le manuel peut-il ignorer qu'un nombre conséquent d'élèves a un ou plusieurs proches émigrés ? Et peut-il réprover les choix d'individus qui ont été poussés à s'expatrier par nécessité ?

Du côté des pays représentatifs de la langue cible (la France, mais aussi le Canada, la Belgique, la Suisse), l'on ne peut ignorer qu'ils représentent des destinations possibles pour les émigrants : la France est la principale destination des Marocains, et le Canada a reçu un très grand nombre de Grecs et de Libanais. Quelle image donner de ces pays ? Doit-on les valoriser pour favoriser des attitudes favorables à l'apprentissage ? Et ainsi courir le risque d'encourager l'émigration vers ces destinations ? Ou à l'inverse, peut-on prendre le risque de représenter négativement la langue cible, en mentionnant par exemple les difficiles conditions de vie des immigrés et les stigmatisations dont ils font l'objet dans cet ailleurs considéré comme meilleur ?

Enfin, et cette question n'est pas non plus sans importance, doit-on tenter de décourager l'émigration, sachant que les transferts d'argent des résidents à l'étranger constituent une importante source de devises pour le pays ?

Concernant maintenant l'immigration, nous pouvons imaginer que ce sujet n'est pas non plus facile à aborder. Celle-ci fait généralement l'objet de controverses dans la société d'accueil, tout comme les politiques de « gestion » de la migration, qui oscillent selon les contextes entre assimilation et exclusion. Selon les mots de Sayad 2006, l'immigré est perçu comme un « problème » dans sa société d'accueil. Les manuels peuvent-ils évoquer ce « problème », qui divise l'opinion ? Toutes ces questions dessinent un objet problématique pour la description scolaire.

3.2 Difficultés à identifier la migration dans les manuels

La première difficulté que l'on rencontre lors de l'étude des mobilités humaines dans les manuels, est l'identification de la migration. Les manuels comportent un très grand nombre de déplacements de personnages, individuels ou collectifs, mais les déplacements qui évoquent une installation durable pour des raisons économiques ou politiques sont difficiles à identifier, étant donnée la rareté de telles informations, et étant donnée, surtout, la rareté de l'emploi de termes de la famille lexicale de *migrer* (*migrer/ émigrer/ immigrer, migrant(e/s), émigrant(e/s)/ immigrant(e/s), émigré(e/s)/ immigré(e/s), migration/ émigration/ immigration*). Cette difficulté à désigner le migrant nous semble intéressante en elle-même.

Pour notre analyse, nous examinerons d'abord les occurrences et emplois des termes de la famille de *migrer*, avec la production de sens qui concerne ces vocables dans le discours des manuels. ensuite, nous étudierons les textes où apparaissent des personnages en situation de mobilité, cette mobilité étant caractérisée par des prédications d'installation durable, et/ou par des prédications de motivations économiques ou politiques. Ce faisant, nous tâcherons de rester proche des éléments de définition les plus stables fournis dans les dictionnaires de langue. Nous tiendrons bien sûr compte des différents éléments de description des personnes ou des groupes en déplacement, notamment les espaces entre lesquels ils se déplacent, et les conditions dans lesquelles se font le déplacement et l'installation à l'étranger. Une fois que nous aurons identifié une migration, par la présence d'un terme de la famille lexicale de *migrer*, ou par des prédications d'installation durable à l'étranger et/ou de motivations économiques ou politiques pour quitter une société d'origine, nous examinerons les lieux

d'origine et de destination, les prédictions d'être et d'activités du migrant, en tâchant de voir quels rapports elles dessinent aux sociétés d'origine et d'accueil.

Mais tout d'abord, nous ferons quelques observations sur les déplacements humains dans les RIS interculturelles et conflictuelles que nous avons étudiées dans les chapitres 1 et 2 de notre analyse de corpus.

4 Note sur les déplacements humains étudiés dans les chapitres 1 et 2

Avant de passer à l'étude des migrations dans les manuels, il nous importe de jeter un regard rétrospectif sur les déplacements humains que nous avons été amenée à considérer jusqu'ici. En effet, la mobilité humaine est contenue dans un grand nombre de prédictions verbales ou nominales, parmi les relations d'interculturalité et de conflictualité. Cependant, pour plusieurs raisons, il est difficile de les considérer comme des migrations au sens où nous les avons définies, c'est pourquoi nous avons parlé, à de rares exceptions près, de hiatus entre la RIS interculturelle ou conflictuelle et la migration elle-même, voire de déshumanisation de la représentation de la RIS.

Parmi les interculturalités, les cas de figure sont les suivants :

- l'interculturalité est prédiquée par la présence d'un trait culturel hors de son lieu d'origine, et aucun contact humain n'est mentionné. L'influence culturelle semble s'être réalisée indirectement, par une sorte d'imprégnation à distance, sans qu'il y ait eu migration :

« Le sport préféré des Japonais est le base-ball, et il est plus populaire au Japon qu'aux États-Unis où il est né ! Toutes les grandes villes, tous les lycées ont leurs propres équipes. » (G-AS3-66)

« *Le graffiti hip-hop* a fait son apparition dans les villes du Nord des États-Unis à la fin des années 60, quand les jeunes Portoricains et Africains des ghettos se sont révoltés contre leur exclusion de la société américaine. (...) En France, les graffiti semblent faire partie de l'environnement urbain ordinaire. » (G-CC3-74)

- l'interculturalité est prédiquée par le déplacement d'un trait culturel, ce qui ne présuppose pas non plus de migration :

« C'est en souvenir de cette invention que nos chiffres sont appelés "arabes" (...). Toujours est-il qu'ils furent introduits en Europe au X^e siècle, sous une forme quelque peu différente de leur forme actuelle. » (L-CRDP9-149)

« le raï, venu d'Algérie dans les années 80 » (G-CC3-82)

Pour les RIS conflictuelles, le déplacement humain se trouve présupposé pour au moins un des deux acteurs-belligérants (sauf dans le cas de la guerre civile). Cependant, faute de prédication d'une installation durable de l'acteur déplacé, l'action belliqueuse ne peut être envisagée comme migration. C'est le cas pour les prédications d'agression et de destruction, à caractère ponctuel. Pour les actions de colonisation, en revanche, les choses sont plus complexes (les colonisations étant normalement assorties d'un peuplement). Certains énoncés ont fait apparaître des prédications d'installation :

« Plusieurs siècles plus tard, des tribus nomades, les Amorites, surgirent du désert et envahirent la région côtière. Byblos fut ravagée par un grand incendie et une couche de cendres de cinquante centimètres recouvrit son emplacement. Puis, une fois les Amorites installés, la ville fut reconstruite... » (L-CRDP7-211/213)

L'installation peut être présupposée par un apport culturel ultérieur à l'arrivée de l'acteur sociétal :

« Puis vinrent les Perses. Une forteresse, récemment mise au jour et datant de cette époque, montre que Byblos constituait un point stratégique du système de défense perse en Méditerranée orientale. » (L-CRDP7-211/213)

Cependant, dans la plupart des cas, une telle indication est absente. L'on ne sait pas si l'envahisseur reste sur les lieux qu'il a conquis :

« Envahie par les Vandales puis, vers 700, par les Arabes, Tanger est conquise, en 1471, par les Portugais. » (M-HF1-34)

Les seules occurrences de termes de la famille lexicale de *coloniser* manifestent des effets de sens du côté de l'action guerrière, non du peuplement :

« Les troupes coloniales adoptèrent la couleur kaki » (M-FC2-50)

« Boris Vian (1920-1959) a écrit ce poème en 1954 pour protester contre les guerres coloniales menées par la France à cette époque. » (M-HF3-22)

Les tours caractérisants de type [« époque »/ « période »/ nom d'objet + adjectif ethnique] ou [être + adjectif ethnique], quant à eux, sous-entendent une durabilité de l'influence. Cependant, c'est cette fois le sémantisme de déplacement qui se trouve oblitéré :

« Pendant la période romaine, de grands temples et des bâtiments publics y furent construits, et une rue bordée de colonnades entourait alors la ville. Il reste peu de vestiges des époques byzantine et arabe. » (L-CRDP7-211/213)

« La Louisiane qui a été française a ensuite été vendue en 1803 aux Américains mais on y parle encore français... Du jazz est né le rock, aujourd'hui joué et écouté partout dans le monde ! » (G-AS3-82)

On peut donc observer un hiatus entre prédication de mouvement et prédication d'installation, dans les RIS interculturelles et conflictuelles que nous avons observées jusqu'ici.

Quelques exceptions apparaissent toutefois, avec la légende du Tyrien Cadmus, installé avec des Phéniciens en Grèce et transmettant l'écriture aux autochtones. Le Mème émigre, mais dans une mission civilisatrice valorisante. Avec le « passage » des Espagnols au Mexique et leur transmission de leur langue et de leur culture, l'on a aussi déplacement humain et interculturation, mais le sémantisme des verbes et nominalisations de déplacement (« passage », « ont laissé », « vont rapporter ») ne donnent pas l'impression d'une installation, mais d'un aller-retour :

« De leur passage au Mexique, les Espagnols ont laissé leur langue et leurs traditions. Ainsi, comme en Espagne, la corrida est ici reine et les arènes Plaza de Mexico sont les plus grandes du monde !

La cuisine mexicaine est très forte et très épicée. Pour cuisiner, on utilise beaucoup maïs, haricots, tomates et piments, des produits que les Espagnols vont rapporter en Europe ! » (G-AS3-123)

Deux autres cas de déplacements humains sont envisagés dans une perspective interculturelle, mais il s'agit de retours de « Mêmes périphériques » vers la nation mère : l'arrivée des réfugiés d'Asie mineure en Grèce (TE « Les rebetika ») et celle des musulmans d'Espagne au Maroc (histoire de la ville de Rabat). Cette migration envisagée comme un retour en est-elle vraiment une ?

En revanche, les manuels de LE/S présentent de nombreux personnages en mobilité et des populations en déplacement, sans que soient convoquées ni interculturation ni conflictualité. Ces déplacements sont parfois assortis d'une prédication, plus ou moins explicite, d'installation dans une société qui est étrangère à celle d'origine. Ce sont ces mouvements que nous nous proposons d'observer à présent. Nous étudierons les mouvements d'acteurs collectifs, mais aussi et surtout ceux relevant de personnages individuels, car ce sont eux qui sont majoritaires. Nous pouvons faire l'hypothèse que, du fait de la non rencontre en discours entre migration et interculturation, la diversité qui résultera des migrations représentées sera ethnique et non culturelle.

Cette étude nous conduira à envisager un aspect nouveau des RIS, à savoir l'individualisation de leurs représentations. En effet, la plupart des migrations sont

représentées à travers des personnages de migrants individuels. Ces mobilités nous permettront ainsi d'envisager le rôle d'individus, certes représentatifs d'une société, dans ces RIS. Notre hypothèse est que la didactique interculturelle peut y voir un intérêt, dans la mesure où l'individu (ou sujet) constitue un point d'ancrage fort de ses options.

Par ailleurs, le rapport de force intersociétal présent dans la majorité des situations de migration est d'ordre économique. Ceci constituera également un aspect de la RIS que nous n'avons pas encore abordé.

5 Les désignations des migrants et de la migration : du collectif à l'individuel

5.1 La famille lexicale de *migrer* : une production de sens contrastée

Les manuels grecs sont ceux qui font apparaître le plus d'occurrences de ces termes (quinze), ensuite viennent les manuels marocains avec sept occurrences, et enfin les manuels libanais avec seulement deux occurrences. Ces manuels libanais sont, de loin, ceux qui représentent le moins de personnages dont la situation peut s'interpréter comme une migration. Peut-être faut-il y voir l'évitement d'une réalité qui touche de trop près le pays : l'émigration ?

Les deux mots qui apparaissent dans le corpus libanais sont dérivés du verbe *émigrer*, c'est donc le point de vue sortant qui est choisi. Il s'agit d'un TD-Ex et d'un TE. Le TD-Ex est sans repérage temporel ni spatial, et assimilable à ce que nous avons nommé les « fines allusions » dans le chapitre précédent :

« Il émigré mais il regrette amèrement son pays. » (L-A7-221)

Le TE est un poème de l'écrivaine libanaise Nadia Tuani, « Tyr » :

« (...) Ainsi glisse en phrases de pourpre,
une histoire bruyante, de mort, de temps, d'amour ;
un livre de soleil,
têtu comme l'odeur d'un matin à Carthage.
Une histoire de vaisseaux qui émigrent encore,
et déchirent au passage un morceau de nuit ronde. (...) » (L-CRDP9-79)

Ce texte présente un ancrage énonciatif dans le contexte libanais, par la mention de Carthage (ville d'origine phénicienne), et de vaisseaux qui quittent la ville phénicienne de Tyr.

L'émigration est rattachée à un passé valorisant pour le Même. Cependant le marqueur temporel « encore » indique une continuité du présent avec ce passé ; une continuité qui se fait dans le « déchirement » ? Dans aucun de ces deux textes n'apparaît de destination, ce qui abstrait fortement la représentation. Les verbes sont employés sans compléments, de façon intransitive, ce qui met l'accent sur le procès lui-même, et non sur un objet visé par ce procès.

Ces deux textes sont trop allusifs pour reconstituer une véritable production de sens autour de ces vocables, cependant la négativité attachée au premier énoncé signale une péjoration fortement teintée d'affectivité (« regrette amèrement »).

Six textes des manuels marocains, majoritairement de troisième année de collège, font apparaître des mots de la famille de *migrer* : un TE sur la vie et l'œuvre de Tahar Ben Jelloun, un TD-Ex, et, chose intéressante, quatre TD-AL. Une production langagière est donc mobilisée à propos de la migration, et trois de ces TD-AL visent la mise en œuvre d'une argumentation contre le projet d'émigration.

Ce sont « émigrer », « émigré(s) » et « émigration » qui sont employés dans ces TD, écrits par les auteurs des manuels : ici encore c'est le point de vue sortant qui est privilégié, avec la représentation d'un mouvement vers l'extérieur. Faut-il y voir une perception du contexte marocain : le Maroc comme pays d'émigration, plutôt que d'immigration ?

« Les émigrés clandestins dépassèrent la frontière. Ils se sentirent soulagés » (M-HF3-169)

« (...) tâche de trouver des arguments qui s'adressent à la raison et d'autres qui visent les sentiments du destinataire : (...) "Attention ! Ne te laisse jamais tenter par l'émigration clandestine" » (M-P3-72)

« (...) imagine ce que pourrait dire chacune des personnes pour exprimer son désaccord : (...) "Un jeune homme à son ami tenté par l'émigration clandestine" » (M-P2-181)

« Trouve des énoncés qu'on peut utiliser dans les situations suivantes : (...) "Une mère veut persuader son fils de ne pas émigrer" » (M-PF3-185)

« Des parents illettrés veulent écrire à leur fils unique, émigré en France. Ils invitent un voisin de ton âge pour les aider » (M-HF3-16)

Ces déplacements sont relativement indéterminés du point de vue des pays de départ et de destination (un déplacement a pour destination la France, mais sans mention du pays d'origine). Cependant les places énonciatives assignées à l'apprenant dans les activités de production langagière construisent un ancrage minimal présupposant une relation de familiarité entre le rôle à occuper et les personnages-locuteurs à faire parler ou auxquels s'adresser.

Dans trois cas, « émigré » et « émigration » sont modifiés par l'adjectif « clandestin(e/s) », une migration clandestine elle-même représentée comme une tentative

(« tenté/ tenter »), répréhensible puisque trois consignes d'activités langagières consistent à exprimer un désaccord vis-à-vis de ce projet, ou à mettre formellement en garde contre cette forme d'émigration, à argumenter contre. Ces énoncés expriment donc un jugement de valeur négatif, en direction de l'émigration clandestine dans deux cas, mais aussi de l'émigration en général dans un cas. Par ces activités, l'apprenant est invité à relayer un message dissuasif, dont l'origine est masquée, ou attribuée par le manuel à la mère inquiète ou à l'ami raisonnable ; des masques de l'institution scolaire elle-même ? Dans ce cas, le *tu* de la communication adressée à un tiers pourrait présenter l'ambiguïté de recouvrir un *tu* didactique, autrement dit une adresse détournée à l'apprenant lui-même.

Il est intéressant de remarquer qu'un rapport de filiation apparaît dans deux cas (« une mère », « des parents illettrés »), ou un rapport d'amitié (« un jeune homme à son ami »). Les occurrences de ces termes sont donc reliées à un vocabulaire du lien familial et affectif. Lien affectif que doit exprimer l'apprenant en réalisant l'activité.

Par ailleurs, la migration représentée est à l'état de projet (ou de « tentation ») dans quatre cas sur cinq, non de voyage réalisé. Trois personnages d'émigrés ou de candidats à la migration sont d'ailleurs désignés comme « fils » ou ami d'un « jeune homme » (des personnages jeunes, donc, qui pourraient susciter une identification de la part de l'apprenant), ce qui reflète sans doute une préoccupation pour le devenir des jeunes Marocains happés par le rêve d'Occident, mais non encore « perdus » pour la nation¹⁰⁷.

Dans le TE, c'est le mot « immigration » qui, à deux reprises, vient caractériser l'œuvre de Tahar Ben Jelloun (« grand chroniqueur de l'immigration », « une thèse sur l'immigration ») ; l'écrivain, cependant, même s'il « s'installe à Paris en 1971 », n'est pas désigné comme un immigré :

« Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste, mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. Ben Jelloun s'installe à Paris en 1971. (...) Il entreprend des études de psychiatrie sociale et soutient en 1975 une thèse sur l'immigration, fruit de longues enquêtes (...) » (M-HF3-83)

Les personnages anonymes « émigrent », tandis que la célébrité « s'installe à Paris ». L'installation d'un intellectuel à l'étranger n'est pas nommée comme une émigration, d'autant plus que cette personnalité a sur la question de l'immigration le recul d'un scientifique. La production de sens autour des vocables *émigré* et *émigration* semble construire de l'émigrant

¹⁰⁷Au contraire de ces personnages fabriqués par les auteurs de manuels, les personnages réels ou de fiction littéraire, généralement non marocains, sont beaucoup moins caractérisés par des projets de départ que par des installations effectives. Il semblerait donc que les auteurs scolaires s'efforcent de créer des personnages marocains en suspens, qui n'ont pas encore réalisé leur projet... Le co-énonciateur qui construit le discours du manuel semble être un apprenant baigné dans des discours sociaux favorables à la mobilité, et le positionnement du manuel semble être de contrecarrer de tels projets.

la représentation d'un proche de l'apprenant, mais volontiers clandestin, tenté mais non encore parti, et qu'il s'agit de retenir au pays.

Les désignations du phénomène migratoire empruntent la voie de la nominalisation (*émigration, immigration*), c'est-à-dire d'une saisie plutôt globale et abstraite du référent, ou bien à l'inverse optent pour la saisie d'individus singuliers (« émigré » n'est qu'une seule fois au pluriel), ce qui au contraire donne une perception individualisée de la migration. Les migrants ne sont donc pas envisagés comme groupes de personnes.

Dans les manuels grecs, on note une absence d'occurrence dans les manuels de l'enseignement public, et une concentration des termes dans les manuels de niveau 3. Ceci s'explique sans doute pour des raisons de progression linguistique, les mots de la famille de *migrer* n'étant pas sentis comme prioritaires dans l'enseignement lexical des premiers niveaux.

C'est le préfixe *im-* qui est le plus utilisé, avec six occurrences d'*immigré(s)*, cinq occurrences d'*immigrant(s)*, trois occurrences du verbe *immigrer*. L'on en trouve une seule du verbe *émigrer*. Le choix des termes suit des tendances par collections de manuels ; ainsi la collection *Alex et Sophie* choisit-elle *immigrant(s)*, tandis que *C'est clair* choisit *immigrer/é*. Nous y voyons une sélection didactique du vocabulaire à apprendre, un seul terme paraissant suffisant pour désigner le référent.

Contrairement au corpus marocain, sept termes apparaissent dans des TE, donc bien mis en évidence par l'activité de lecture, quatre dans des TD-Ex, et seulement un dans un TD-AL. La stratégie de mise en discours des occurrences est donc opposée dans ces deux corpus. Il faut également signaler la présence de définitions, dans deux manuels :

- « Émigrer : quitter pour toujours son pays pour aller vivre dans un autre pays »
- « Immigrer : vivre pour toujours dans un pays qui n'est pas le sien » (G-AS3-84)
- « Immigré : étranger qui est venu d'un pays pauvre pour travailler dans un pays riche » (G-CC3-79)

Les deux premiers énoncés oblitèrent la relation inégalitaire entre migrant et société d'accueil (seul le caractère durable est conservé, mais pour en faire une migration définitive, ce qui n'est que rarement le cas), tandis que le dernier représente l'asymétrie, à l'aide du critère économique (« pays pauvre »/ « pays riche »). Pourtant, dans le même exercice qui consiste à associer des mots à leurs définitions, l'on trouve d'autres mots et définitions qui viennent étoffer le domaine de sens :

- « Demandeur d'asile : Personne qui vient trouver refuge et protection dans un pays étranger »
- « Minorité : Groupe de personnes différentes par leur religion, leur langue, leurs traditions »
- « Discrimination : Le fait de séparer un groupe social des autres en le traitant plus mal »
- « Exclu : Personne qui n'est pas acceptée par la société » (G-CC3-79)

Dans la même rubrique, un petit glossaire intitulé « Les valeurs citoyennes » comprend cependant une liste où « immigré » est en co-occurrence avec d'autres domaines de sens : clandestinité et exil politique.

« l'immigré, le sans-papiers, le réfugié, le demandeur d'asile » (G-CC3-79)

Dans *C'est clair*, la migration semble donc envisagée comme phénomène social. Les désignations sont généralement au pluriel ou dans des emplois génériques ; l'immigré est associé à des référents victimes d'attitudes hostiles, soit dans la société d'origine (demandeur d'asile, réfugié), soit dans la société d'accueil (groupes minoritaires, sous-entendu par rapport à un groupe majoritaire, discrimination et exclusion). Le manuel qui actualise ces effets de sens, *C'est clair 3*, semble opter pour une forme de discours « citoyen » (l'unité didactique, la dernière du manuel et du cycle collégial, s'appelle « La citoyenneté »). Ce thème, qui clôt le cycle collégial, associe « immigré(s) » à l'énonciation de valeurs concernant le vivre ensemble dans la société française, où se déroule l'échange dialogué entre les personnages. L'un d'entre eux dénonce des injustices qu'il observe dans la société française et s'exclame :

« Et les immigrés qu'on accuse d'être responsables du chômage ! C'est scandaleux ! » (G-CC3-78)

La thèse du personnage rejette celle selon laquelle les immigrés sont un « problème » pour la société française. Il énonce ainsi un positionnement humaniste et anti-discriminatoire. Ceci nous rappelle les attitudes démocratiques dont Androulakis 2001 fait état dans l'opinion grecque, à propos des immigrés (et qui s'oppose à l'attitude hostile de l'autre partie de l'opinion). Cependant, les immigrés dont il est question sont en France, et non en Grèce. Le manuel « délocaliserait-il » la problématique de l'immigration chez l'Autre français ?

Les discriminations semblent combattues au nom de la diversité ethnico-culturelle de la France, représentée dans un TE de la même unité didactique, « La France multicolore » :

« La France est un pays où vivent des personnes d'origines différentes. Un Français sur quatre a un grand-parent immigré. La danse, le sport, la musique, la cuisine, la littérature témoignent de ce mélange... (...) La France comprend de nombreuses villes multiculturelles, mais la plus "multicolore" de toutes, c'est sans aucun doute Paris où toutes les origines se mélangent. Si vous cherchez le dépaysement, rendez-vous dans le XIII^e arrondissement où vit une majorité d'Asiatiques (Chinois, Vietnamiens, Cambodgiens) ou bien à la Goutte d'or, au nord-est, où se mêlent Africains et Maghrébins. » (G-CC3-82/83)

La diversité de l'Autre français montrée ici se veut donc un appel à la non discrimination des migrants, qui apportent la diversité des cultures et celle des « couleurs » (« multicolore »), ainsi que le « dépaysement », variante de l'exotisme. La diversité en elle-même est considérée comme un motif de jouissance.

Cependant, un tel discours peut dériver à l'opposé des valeurs qu'il prône, en corrélant immigration et discrimination dans une relation argumentative :

« Étant donné qu'il y a beaucoup d'immigrés en France, le racisme est en progression. » (G-CC3-87)

Le racisme semble être fonction de la présence d'immigrés, non de représentations propres à la société d'accueil. De même, l'exemple suivant, choisi pour illustrer le fonctionnement linguistique de la concession, contient un implicite argumentatif qui repose sur le caractère normalement « in-assimilable » de l'étranger, pour la société d'accueil :

« La concession

On indique qu'une cause n'a pas le résultat logique attendu. (...) [Exemple] "Il est étranger, (et) pourtant/ cependant il est bien intégré" » (G-CC3-81)

Le point de vue développé sur l'immigré dans *C'est clair* est globalement celui de l'immigré victime, ce qui développe une préoccupation d'ordre social et citoyen. C'est la France qui apparaît comme pays d'accueil, de migrants d'origines diverses dans « La France multicolore » (Afrique, Maghreb, Asie...). Les isotopies présentes ont valeur d'argumentation pour retourner un stigmaté négatif : à l'immigré pauvre et à l'immigré-problème, l'on s'efforce de substituer un immigré riche de culture(s), qui enrichit la société d'accueil. L'interculturalité semble ici convoquée comme argument pour défendre un positionnement éthique et politique : la lutte contre le racisme. « La France multicolore » donne une représentation du mélange de populations, et ce de deux façons : par une mixité familiale (« Un Français sur quatre a un grand-parent immigré »), et par l'existence d'immigrés sur le sol français. De ce point de vue – surplombant et macro-sociétal – sur la diversité humaine, la prédication de « mélange » s'avère ambiguë : c'est d'un côté le « mélange » ethnique dont procède la société française, et de l'autre le « mélange des origines » dans Paris (« toutes les origines se mélangent »), qui peut refléter la simple perception d'une juxtaposition entre communautés immigrées. À cet égard, il est intéressant de voir que le texte mentionne des quartiers de Paris spécifiques, où se concentrent les migrants, ce qui signifie bien que le « mélange » n'équivaut pas forcément à une réelle mixité sociale.

Parallèlement, l'on trouve un TE, dans le même manuel, où le Même grec apparaît comme recevant des immigrés ; le Même se rapproche ainsi de l'Autre, envisageant les immigrés en Grèce et en France, mais non les émigrants grecs ou français. Il s'agit d'un TE évoquant une association humanitaire, qui corréle implicitement problèmes sociaux (pauvreté) et immigration :

« SOS Villages d'enfants en Grèce » : « Depuis 1996, un foyer de jeunes pour 24 adolescents et un centre social SOS, situé dans l'un des quartiers les plus peuplés d'Athènes comportant une population immigrée importante, ont été créés. » (G-CC3-85)

La visée est donc humaniste, mais reste tout de même fondée sur une perception de l'immigré comme problème (il subit le problème de la pauvreté, mais en même temps représente un problème pour la société d'accueil qui doit s'occuper de lui). Il représente non seulement le besoin de ressources, mais aussi la concentration urbaine et l'abandon d'enfants ou d'adolescents. Sa perception est donc dans l'ensemble négative, au sein d'un discours qui incite à une attitude tolérante et altruiste. Les immigrés en Grèce ne sont pas assimilés par le manuel à de l'enrichissement culturel pour la société d'accueil, sauf dans un TE présentant Athènes sous un jour touristique :

« Place Omonia, un marché multiethnique s'installe quotidiennement » (G-CC3-76)

et dans un TD-AL invitant l'apprenant à comparer son interprétation de « La France multicolore » à la perception qu'il a de sa propre société :

« Peut-on dire que la Grèce, comme la France, est un pays multiculturel ? » (G-CC3-83)

Alors que la prédication de multiculturalité est assertée en ce qui concerne la France, elle est modalisée par l'interrogation lorsqu'il s'agit du Même grec. Le TE « SOS Villages d'enfants en Grèce » ne contient lui aucune prédication de multiculturalité, si bien que la réponse à cette question sera laissée à l'appréciation subjective de l'apprenant, sans qu'aucune activité de débat ne soit mise en place par le manuel.

La concentration de la « population immigrée » dans un quartier d'Athènes particulier (le quartier Omonia, mentionné ci-dessus) évoque elle aussi la juxtaposition sociale, et non la mixité. Plus exactement, les prédications de pluralité et de mélange, comme dans « La France multicolore », ne touchent que les migrants, non leurs interactions avec la société d'accueil, dont ils occupent une portion d'espace circonscrite. Ce référent de population n'est pas saisi dans un procès dynamique, il fait simplement partie de la caractérisation d'un lieu par prédication d'*avoir* (« comporte »). Par ailleurs, le choix d'un nom formé sur un participe passé (« immigré ») donne à voir un procès accompli. L'hétérogénéité de la société française côtoie donc des représentations cloisonnées et juxtaposées de la multiculturalité.

En ce qui concerne le manuel *Alex et Sophie 3*, c'est le terme *immigrant* qui domine dans les TE, nom formé sur un participe présent, qui donne à voir une représentation plus dynamique du procès. La perspective est tout à fait différente, puisqu'il s'agit de représenter des vagues de peuplements aux XVIII^e et XIX^e siècles, d'Européens ou d'individus « du

monde entier », vers des colonies de peuplement (États-Unis, Canada, Australie). Des TD-Ex relaient les énoncés des TE :

« Au XIX^e siècle, les États-Unis ont accueilli de nombreux immigrants. » (G-AS3-90)
« Gustave Eiffel a fait cette statue à Paris.
On a offert la statue aux Américains.
On a envoyé la statue à New York.
On a installé la statue à l'entrée du port.
La statue accueille maintenant les immigrants.
Cette statue symbolisera la liberté. » (G-AS3-90)

Ici les « immigrants » sont l'objet de prédications de processus bénéfactifs représentés par le verbe *accueillir*. Ils semblent donc considérés comme un apport à la société d'accueil, avec une connotation positive.

Dans d'autres énoncés, les acteurs-migrants sont agents de prédications d'actions locatives (*venir, arriver*). Les pays de destination sont les principaux pays d'immigration des Grecs au XX^e siècle, et ces derniers sont représentés dans les manuels. C'est donc la diaspora éloignée qui est désignée par les termes de la famille de *migrer*, une diaspora qui suit un mouvement général de peuplement européen. Les Grecs, aux côtés d'autres acteurs sociétaux, sont donc catégorisés comme « immigrants » :

« Le Canada a beaucoup de points communs avec l'Australie : climat difficile, pays immense, population faible composée d'immigrants venus du monde entier. (...). Autre point commun : la communauté grecque du Canada est aussi très importante : 350 000 personnes ! » (G-AS3-95)

« Les premiers habitants des États-Unis, avant l'arrivée des immigrants européens, étaient des Indiens. (...) La communauté grecque américaine, quant à elle, est la plus importante de la diaspora grecque. Elle compte 3.000.000 de personnes !... » (G-AS3-95)

La catégorisation du Même-grec comme migrant se retrouve dans ce TD :

« Citez 3 grands pays où beaucoup de Grecs ont immigré. » (G-AS3-84)

L'Autre français peut lui aussi être catégorisé comme tel, *via* le verbe *immigrer* : un récit de l'émigration des habitants de Barcelonnette vers le Mexique témoigne de l'enrichissement de Français pauvres issus d'une région rurale, où « les montagnards vivaient pauvrement de l'agriculture et de l'élevage des moutons » :

« En 1821, trois Barcelonnettes, les trois frères Arnaud, profitant du départ des Espagnols après l'indépendance du Mexique, s'installent à Mexico. Ils ouvrent un magasin de tissu, *Les sept portes*. Parce que les trois frères sont courageux, travailleurs, économes, leurs affaires marchent bien. Généreux, ils font venir d'autres Barcelonnettes nommés Caire, Jauffred et Teissier... En 1845, Caire et Jauffred reviennent, riches, au pays. La nouvelle fait le tour de la vallée ! Tout le monde veut alors immigrer au Mexique. » (G-AS3-103)

L'attrait de l'Eldorado américain s'exerce toujours sur l'Autre français (« La vallée restait très pauvre et l'Amérique faisait rêver ! »), comme on le voit encore ici :

« La monnaie américaine, le dollar, symbolise depuis cinquante ans la puissance économique des États-Unis. La richesse du pays a longtemps fait rêver et l'expression "le rêve américain" est encore synonyme de vie agréable, facile, luxueuse. Ce rêve, au 19^e siècle, a attiré du monde entier des milliers de chercheurs d'or : le pays a alors connu trois ruées vers l'or, en 1848 en Californie, en 1857 au Nevada, en 1859 au Colorado. C'est à cette époque que de nombreux Français se fixent aux États-Unis, principalement en Californie. » (G-AS3-95)

Représenter d'Autre français comme pauvre, et devant émigrer en Amérique pour faire fortune, semble être une façon de ne pas représenter le Même grec dans cette situation. Les émigrants grecs, même référés à la période du XIX^e siècle ou du début du XX^e, ne sont pas, en discours, motivés par l'attrait de l'enrichissement, ce qui rend toute motivation absente. Le lecteur ne sait pas pourquoi ils émigrent ou ont émigré. En l'absence d'une telle prédication, les agents-migrants pourraient sembler autodéterminés, mus par une volonté propre. Ce qui est plus valorisant que de s'expatrier par nécessité. L'on voit ici un exemple d'une telle autodétermination :

« Dîtes autrement : Le grand-père de Mike était français. Un jour *il a décidé de quitter la France pour toujours*. Il a été l'un des premiers Français à *vivre* en Australie » [exercice de vocabulaire consistant à remplacer les termes en italiques par *émigrer* et *immigrer*] (G-AS3-84)

Ces divers emplois s'inscrivent plutôt dans un propos historique sur les migrations. Les désignations sont collectives (*immigrant* est toujours au pluriel, et le verbe *immigrer* a des sujets collectifs). L'on a donc la représentation de groupes en déplacement, ce qui convoque plutôt un imaginaire diasporique de la migration.

Si *C'est clair* 3 faisait apparaître la Grèce comme pays d'immigration et ne mentionnait pas les émigrants grecs, l'on a exactement le contraire ici. Malgré l'emploi de termes préfixés par *im-* et désignant un mouvement entrant, c'est plutôt le point de vue de l'émigration du Même qui est adopté. La Grèce apparaît donc comme une nation diasporique, à l'émigration datant d'avant le XX^e siècle, et étendue loin du centre national grec. Étrangement l'émigration grecque n'est jamais considérée négativement, à croire que celle-ci ne présente pas d'inconvénient pour le Même, ou que le contexte socio-économique de conception des manuels (début des années 2000) ne faisait pas craindre une reprise de l'émigration (les manuels ont été conçus avant que la toute récente crise économique ne frappe la Grèce). Deux TE précisent même qu'« il est aujourd'hui plus difficile qu'autrefois d'émigrer au Canada et en Australie. » (G-AS3-95), et qu'« aujourd'hui, il est difficile d'immigrer au Canada. » (G-AS3-96), ce qui laisse croire qu'un tel projet puisse être celui des récepteurs du manuel.

Le propos de socialisation citoyenne est absent d'*Alex et Sophie* 3. Cependant l'on retrouve, attachée à l'immigrant, l'image d'une diversité ethnique dans les sociétés d'accueil :

« Aujourd'hui, la population américaine se compose de multiples communautés venues des quatre coins du monde. Toutes ces communautés habitent souvent ensemble dans le même quartier d'une grande ville, comme celui de Chinatown à San Francisco où vivent la plupart des Asiatiques de la ville... L'une des communautés les plus fortes aux États-Unis est la communauté hispanique, c'est-à-dire d'origine espagnole. » (G-AS3-95)

La société d'accueil est composée de « multiples communautés », regroupées dans des quartiers urbains spécifiques. Comme dans *C'est clair*, la vision de la diversité est plutôt inspirée du modèle culturaliste, c'est-à-dire d'une juxtaposition d'entités ethniques. Une diversité qui n'est pas associée à des productions culturelles.

Les emplois de désignants de la famille lexicale de *migrer* sont très distincts selon les corpus, et même selon les collections de manuels. La production de sens à leur propos peut être teinté d'euphorie ou de dysphorie, ce qui révèle le positionnement des énonciateurs : ceux-ci peuvent entourer la migration d'une rhétorique dissuasive, la présenter comme un problème de société, ou la valoriser comme vecteur de diversité culturelle, ou comme extension de la diaspora dans le monde.

Ces différents emplois de termes de la famille lexicale de *migrer* nous auront permis d'identifier la production de sens des manuels à leur propos. Cependant, l'identification des migrants et des migrations ne peut s'arrêter là ; en effet, bien des mobilités humaines sont représentées, avec les critères minimaux définitoires de la migration (installation durable à l'étranger, dans une perspective de travail ou d'exil politique), sans qu'un terme dérivé de *migrer* n'apparaisse.

Nous allons, dans la suite de notre analyse, examiner les modes de mise en discours de ces mobilités, ainsi que les effets de sens qui semblent d'en dégager.

Nous allons d'abord étudier les prédications de déplacement/ d'installation portant sur les désignations collectives (migrations collectives), puis celles portant sur les désignations individuelles de personnages (migrations individuelles).

5.2 Migrations collectives : une vision communautariste de la diaspora

Avant d'étudier les personnages individuels, nous dirons un mot des déplacements de groupes, qui sont peu nombreux au regard des autres. Nous les avons déjà en partie décrits dans les désignations collectives de la famille du mot *migrer*, et dans les remarques faites à propos des mobilités humaines impliquant de l'interculturalité ou de la conflictualité.

Nous avons remarqué que les textes représentant des migrations collectives sont presque tous fabriqués par les auteurs des manuels. ils n'apparaissent que dans les manuels grecs et libanais, ce qui signifie que les manuels marocains optent pour une représentation strictement individuelle de la migration. Peut-être pour une meilleure persuasion de l'individu-apprenant auquel ils s'adressent ? Pour une meilleure efficacité des argumentations anti-migratoires que développent ces manuels ?

L'étude des migrations collectives fait appel à la notion de diaspora, qu'Asal définit comme suit : « quatre dimensions semblent caractériser la diaspora : la mémoire et la conscience d'une condition commune ; la transmission organisée de cette mémoire collective ; la multiplicité de foyers d'expression culturelle décentrés ; et les moyens économiques et culturels pour maintenir un réseau multinational de liens entre ces foyers (...) » (Asal 2012, p.5). Nous allons tâcher de voir comment se définit la diaspora dans les manuels de LE/S.

Jusqu'ici, nous avons pu voir qu'il s'agissait majoritairement de retours de « Mêmes périphériques » dans le giron de la nation, ou bien, dans le corpus grec, de peuplements européens (ou en provenance « du monde entier ») dans des colonies du XIX^e siècle, géographiquement éloignées du Même, mais auxquelles le Même grec participe, constituant ainsi sa diaspora. L'Autre français y participe également. Le Même a donc une place dans les mouvements migratoires collectifs, en tant que société d'accueil (Maroc, Grèce) ou société de départ (Grèce uniquement, et Liban si l'on tient compte des « vaisseaux qui émigrent encore » dans le poème « Tyr » de Nadia Tueni).

En l'absence de désignations de la famille lexicale de *migrer*, la migration collective s'exprime par un désignant collectif (ethnonyme), ou par un adjectif ethnique rapporté à une désignation de groupe humain (« communauté », « quartier »). Ce marquage ethnique est bien entendu différent de celui, spatial, où le migrant va ou se trouve. L'étude de ces mouvements collectifs fait apparaître des différences importantes entre corpus, qui confirment des tendances déjà repérées ; à savoir l'absence de désignations collectives dans le corpus marocain, leur faible présence dans le corpus libanais, et leur présence plus importante dans les manuels grecs. Il semblerait donc que plus l'émigration des nationaux vers l'Autre de la langue cible, constitue un problème de société, moins le manuel a tendance à représenter des migrations collectives. Est-ce parce qu'un grand nombre de nationaux possède un ou des

émigrés dans son entourage proche que la représentation s'individualise ? Ou bien est-ce un évitement de l'émigration en tant que « sujet de société », et la préférence pour des destins personnels qui placent l'individu face à ses propres choix ? L'émigration doit en tout cas être moins dévalorisante pour la nation lorsqu'elle est le fait d'un individu, qui fait un choix singulier, plutôt que lorsqu'elle est présentée comme une hémorragie démographique. Rapporter la migration à des individus permet sans doute de moins instituer l'existence de l'émigration massive dans le réel.

Dans les manuels libanais, la représentation de migrations collectives emprunte cependant deux voies opposées, qui recourent la frontière entre manuels pour l'enseignement public et manuels pour l'enseignement privé. Les manuels du CRDP pour les écoles publiques ne représentent qu'une émigration phénicienne, dans la lointaine antiquité, puisqu'il s'agit du mythe de Cadmus rapporté par Hérodote (TE intitulé « Cadmus le Tyrien apprit l'alphabet aux Grecs ! »). Les acteurs du déplacement sont à la fois individuel (« Cadmus ») et collectifs (« les Phéniciens venus avec Cadmus », « les Cadméens »). Le référent est très éloigné de la réalité temporelle de l'apprenant, et il se trouve valorisé par ses apports à la civilisation de l'Autre grec (alphabet, écriture). Dans les manuels édités par la Librairie Antoine pour les écoles privées, l'on trouve trois TD-AL qui abordent frontalement les enjeux sociaux du Même, soit dans l'émigration :

« De nombreux jeunes quittent le pays pour chercher du travail à l'étranger. Exposez les raisons pour lesquelles ils se voient obligés de s'expatrier et les conséquences qui en résultent pour eux, leur famille et le pays. » (L-A9-157)

« On déplore souvent les nombreux départs des jeunes pour d'autres pays. Écrivez un paragraphe expliquant pour quelles raisons ces jeunes quittent le Liban. Vous variez le vocabulaire permettant d'exprimer la cause. » (L-A8-227)

soit dans l'immigration :

« Des étrangers ayant quitté leur pays à cause de la misère travaillent au Liban dans des conditions parfois difficiles.

a. Décrivez le quotidien de l'un d'eux. Employez le plus d'expressions possible pour montrer leur souffrance, leur fatigue.

b. Écrivez un article pour un journal. Vous demanderez que l'on fasse quelque chose pour améliorer leurs conditions de travail. Soulignez les expressions que vous avez utilisées. » (L-A9-129)

Comme on le voit dans ces énoncés, l'énonciateur-auteur du manuel n'hésite pas à dévaloriser le Même, par la prédication d'émigrations chez les jeunes – à savoir la frange de la population la plus sensible à l'appel de l'étranger, et la plus indispensable à la reconstruction du pays – et par la représentation dévalorisante du Même comme pays d'accueil... peu

accueillant. Nous reviendrons sur les positionnements énonciatifs requis chez l'apprenant par ces activités.

Dans les deux collections de manuels, c'est le M^{ême} libanais qui est en jeu, qu'il soit en déplacement ou qu'il reçoive une population immigrée sur son territoire.

Dans les manuels grecs, dix-sept textes sur quarante-six contiennent des désignations collectives. Nous en avons déjà étudié quelques-uns, qui relataient l'arrivée d'immigrants européens aux États-Unis. C'est aussi le cas pour d'autres TE du même genre, tirés du même manuel, qui ne comportent pas de désignation de la famille lexicale de *migrer* :

« Les premiers Européens arrivent en Australie en 1788. Ils sont anglais. Arrivent ensuite des Italiens, des Grecs, des Hollandais, des Yougoslaves, et des Allemands. Aujourd'hui la communauté grecque est très importante et on parle encore grec en famille. Cette communauté compte 700.000 personnes et il faut savoir que Melbourne est la 3^e ville grecque au monde après Athènes et Thessalonique ! ... Les Grecs ont même leurs journaux, leur quartier, celui de Richmond. » (G-AS3-64)

« La plus grande communauté grecque à l'étranger vit aux États-Unis. Elle représente à peu près le quart de la population de la Grèce. » (G-AS3-96)

Les acteurs-migrants sont variés, et désignés à l'aide d'ethnonymes et d'adjectifs ethniques référant à des nations européennes catégorisées comme telles (« les premiers Européens »). L'accent est mis sur la « communauté grecque », qui fait figure de « M^{ême} périphérique », grâce au prédicat de dénomination ethnonymique (les Grecs de la diaspora sont désignés comme des Grecs), notamment celle qui touche la ville australienne de Melbourne, « 3^e ville grecque au monde après Athènes et Thessalonique ». La continuité de l'hellénité s'exprime dans une continuité linguistique (« on parle encore grec en famille ») dont le marquage temporel indique, par effet de dialogisme, la possibilité contraire d'une acculturation linguistique dans la diaspora, autrement dit la possibilité d'une perte de la langue d'origine des migrants au profit de l'adoption de la langue de la société d'accueil. Ce motif linguistique est assez important pour les personnages de migrants individuels également, nous y reviendrons. Nous avons relevé un seul cas de double prédication ethnique :

« La communauté grecque américaine, quant à elle, est la plus importante de la diaspora grecque. Elle compte 3.000.000 de personnes !... » (G-AS3-95)

C'est en tout cas le M^{ême} grec qui est au centre des représentations de la migration collective. La présence du M^{ême} dans différents pays du monde peut avoir un effet valorisant. Cependant les motifs de l'émigration n'apparaissent pas, ni les conditions de vie des Grecs dans les pays d'accueil (si ce n'est qu'ils entretiennent leur langue-culture d'origine : « Les Grecs ont même leurs journaux », ce qui les rattache à l'ethnos grec, à la « nation mère »). Le

TE suivant fait état d'une émigration plus ancienne, présentée comme ayant donné lieu à la communauté grecque d'Égypte :

« C'est le roi de Grèce, le fameux Alexandre le Grand qui fonde la ville d'Alexandrie en 330 avant Jésus-Christ. La ville, qui porte son nom, devient rapidement un port riche et connu pour son phare et sa bibliothèque. De nombreux savants grecs étudient et travaillent à Alexandrie, par exemple le célèbre Euclide, le père de la géométrie ! (...) Depuis cette époque, de nombreux Grecs ont vécu en Égypte. Aujourd'hui, la communauté hellénique d'Égypte représente encore 5000 personnes. » (G-AS3-35)

Ici les prédications d'actions locatives sont absentes, les migrants sont décrits par des actions n'impliquant pas forcément un déplacement (« fonde », « étudie », « travaille », « ont vécu »). La diaspora antique permet de valoriser le Même, notamment par l'évocation de personnages illustres et de leurs œuvres. Il en va de même pour l'émigration grecque vers la France :

« Beaucoup de Grecs habitent en France. Ils travaillent souvent à la télévision ou à la radio. Ils font des films. Ils sont chanteurs. Tous les Français connaissent Nana Mouskouri ». (G-AS2-37)

L'on voit que la représentation du migrant peut servir de stratégie de valorisation du Même, et que c'est l'activité du migrant sur place qui constitue le moyen de cette valorisation. Chez l'Autre, et en particulier chez l'Autre français, le migrant grec apporte des éléments positifs. Le migrant sert de vecteur du rayonnement du Même à l'étranger. L'on observe alors une tendance à l'individualisation de la représentation (Alexandre le Grand, Euclide, Nana Mouskouri), dès qu'il s'agit d'opérer cette auto-valorisation. Le parcours d'individus brillants offre semble-t-il plus de moyens de servir cet objectif discursif que les émigrations collectives, historiquement poussées vers l'étranger par la nécessité.

Cette tendance à l'individualisation s'observe également à propos d'acteurs français, désignés à la fois collectivement (ethnonyme) et individuellement (anthroponymes) :

« Beaucoup de Français vivent en Chine (2000 à Shanghai). Ils sont architectes, comme Jean-Marie Charpentier à qui on doit l'opéra de Shanghai, ou boulangers comme Anthony Le Corre. Celui-ci a commencé par faire du pain pour les grands hôtels du pays. Maintenant, il possède une chaîne de pizzerias... De même, beaucoup de Chinois vivent en France, surtout à Paris. Ils habitent dans le XIII^e arrondissement de la capitale, devenu "le quartier chinois de Paris". » (G-AS3-65)

L'Autre français est valorisé par des apports positifs à l'Autre chinois. Cependant, le connecteur « de même » ne sert pas à prédiquer une identité totale entre migrations chinoise et française : l'Autre chinois est saisi dans une désignation strictement collective, sans individus distingués. Les Chinois vivent dans leur propre quartier, image qui n'évoque pas la mixité sociale, alors qu'une telle prédication est absente pour l'Autre français. Il semblerait donc que migration individuelle et migration collective ne fassent pas appel aux mêmes représentations. La migration collective pourrait ne pas être valorisante pour la nation du migrant représenté,

ce qui fait que le discours du manuel l'assortit de parcours individuels réussis. Certains rapprochements ne sont cependant pas très heureux :

« Le célèbre pianiste Frédéric Chopin était polonais mais il habitait en France. Comme lui beaucoup de Polonais sont venus travailler en France ». (G-AS2-67)

En ce qui concerne le « rapatriement » du « Même périphérique », la représentation de l'immigrant est positivée par des apports culturels, le bouzouki et la musique *rebetika* dans le TE « Les rebetika », ou bien se trouve individualisée de manière à lui donner les allures d'un drame familial (ici l'expulsion des Grecs de Constantinople/ Istanbul en 1964) :

« Il se souvient également du déchirement qu'il a ressenti quand, en 1964, sa famille a été obligée de quitter la ville pour Athènes, comme tous les Grecs de Constantinople. (...) Le père devient émouvant quand il doit prendre une grande décision : changer de religion ou quitter Constantinople avec sa famille. » [Synopsis du film *Politiki kouzina* de Tassos Boulmetis] (G-CC3-24)

Ces différentes considérations sur la désignation collective nous montrent que celle-ci peut donner lieu à des effets de sens que le manuel essaie plus ou moins de contrôler :

une représentation négative de la communauté qui s'expatrie par nécessité. Le discours du manuel compense cet effet de sens possible par un silence sur les motivations et conditions de la migration, et/ou par des parcours individuels réussis ;

une représentation « cloisonnée » des communautés de la diaspora, qu'il s'agisse des communautés du Même à l'étranger ou de communautés de migrants établies chez l'Autre français. Cette représentation d'inspiration multiculturaliste, qui ignore les échanges et les mixités tout comme les interculturations et les syncrétismes, est assumée par les manuels. Les émigrés sont assignés à des lieux spécifiques dans la société d'accueil, ou désignés par le vocable de « communauté » :

« Si vous cherchez le dépaysement, rendez-vous dans le XIII^e arrondissement où vit une majorité d'Asiatiques (Chinois, Vietnamiens, Cambodgiens) ou bien à la Goutte d'or, au nord-est, où se mêlent Africains et Maghrébins. » (G-CC3-82/83)

« SOS villages d'enfants en Grèce » : « Depuis 1996, un foyer de jeunes pour 24 adolescents et un centre social SOS, situé dans l'un des quartiers les plus peuplés d'Athènes comportant une population immigrée importante, ont été créés. » (G-CC3-85)

« De même, beaucoup de Chinois vivent en France, surtout à Paris. Ils habitent dans le XIII^e arrondissement de la capitale, devenu "le quartier chinois de Paris". » (G-AS3-65)

« Aujourd'hui, la communauté hellénique d'Égypte représente encore 5000 personnes. » (G-AS3-35)

« la communauté grecque du Canada est aussi très importante : 350 000 personnes ! » (G-AS3-95)

« La communauté grecque américaine, quant à elle, est la plus importante de la diaspora grecque. Elle compte 3.000.000 de personnes !... » (G-AS3-95)

« La plus grande communauté grecque à l'étranger vit aux États-Unis. Elle représente à peu près le quart de la population de la Grèce. » (G-AS3-96)

« Aujourd'hui, la population américaine se compose de multiples communautés venues des quatre coins du monde. Toutes ces communautés habitent souvent ensemble dans le même quartier d'une grande ville, comme celui de Chinatown à San Francisco où vivent la plupart des Asiatiques de la ville... L'une des communautés les plus fortes aux États-Unis est la communauté hispanique, c'est-à-dire d'origine espagnole. » (G-AS3-95)

« Aujourd'hui la communauté grecque est très importante et on parle encore grec en famille. Cette communauté compte 700.000 personnes et il faut savoir que Melbourne est la 3^e ville grecque au monde après Athènes et Thessalonique !... Les Grecs ont même leurs journaux, leur quartier, celui de Richmond. » (G-AS3-64)

La désignation du groupe est soit humaine (ou sociale) avec « communauté », soit spatiale, avec le nom « quartier » ou des noms propres de quartiers. La mise en frontières ethniques équivaut semble-t-il à une mise en frontières spatiale, ce qui véhicule une représentation de la vie des migrants proche de la ghettoïsation. La catégorisation ethnique véhicule nécessairement une prédication d'homogénéité ; cependant l'absence de toute relation entre le migrant et sa société d'accueil donne l'image d'une simple coexistence, vision simpliste, voire essentialiste, des sociétés contemporaines.

L'imaginaire qui entoure, dans *Alex et Sophie 3*, les colonies de peuplement, fait apparaître un étagement des sociétés selon leur ordre d'arrivée :

« (...) Les Berbères d'abord, les premiers habitants du Maroc, les Arabes ensuite qui sont arrivés au 7^e siècle après JC. Les Berbères ont leur propre langue mais parlent l'arabe marocain » (G-AS3-125)

« [Le Canada] Comme en Australie, les premiers habitants du pays ne sont ni les Anglais ni les Français mais les Indiens (comme ceux de la puissante tribu des "Pieds Noirs") et les Inuits, appelés aussi Esquimaux, qui vivent dans le Nord du pays. » (G-AS3-95)

« Les premiers habitants des États-Unis, avant l'arrivée des immigrants européens, étaient des Indiens. » (G-AS3-95)

Même si la chronologie est historiquement exacte, ce mode de cloisonnement temporel nous rappelle celui que nous avons observé à propos des colonisations du Liban antique, où la succession des sociétés oblitère la question des échanges. Le souci de la préséance temporelle peut même confiner à la préséance culturelle :

« A Mexico, la place des Trois Cultures raconte à elle seule toute l'histoire du pays : on y trouve en effet des ruines aztèques, une église de style espagnol et un bâtiment moderne, celui du ministère des Affaires étrangères.

Les véritables habitants du pays sont les Indiens qui ont connu plusieurs civilisations et ont construit de gigantesques pyramides comme celles du Soleil et de la Lune. Les plus célèbres de ces civilisations sont celles des Mayas et des Aztèques... » (G-AS3-123)

La distinction, pour un même espace, entre habitants « véritables » et « non véritables » véhicule un effet de sens hiérarchisant pour les sociétés en contact, et l'absence de mixité semble résulter d'un préjugé d'homogénéité.

Comme on le voit, les migrations collectives font abstraction du vécu des migrants dans leurs sociétés d'accueil, ou des raisons qui les ont poussés à partir. La représentation qui s'en dégage évoque le projet de société multiculturaliste, fondé sur la coexistence de communautés. L'étude des personnages individuels nous montrera une représentation plus riche et plus complexe de la migration.

5.3 Personnages individuels

Ceux-ci apparaissent en plus grand nombre que les groupes de migrants, et ils sont très variés. Leurs différents attributs et caractérisations nous donneront des indications sur leurs sociétés d'origine et de destination, mais aussi sur leurs activités dans le pays d'accueil, leurs liens avec les deux sociétés, et les appréciations en discours pourront nous indiquer quels aspects de leur expérience, construite par les énonciateurs-auteurs, sont valorisés ou dévalorisés.

5.3.1 La référence du personnage, entre personne réelle et fiction

Les personnages individuels de migrants constituent le procédé le plus important de représentation de la migration ; cette représentation « incarnée » repose sur des désignations et des caractérisations variables. Nous nous fonderons sur la notion de personnage telle que définie par Brugeilles et Cromer : le personnage de manuel est « porteur de qualités, de rôles, de statuts, d'actions et d'activités ; il évolue dans un décor, un territoire, et est pris dans un réseau d'interactions avec d'autres personnages lui conférant une place dans la société fictive ainsi élaborée. Pour toutes ces raisons, le personnage est au cœur de tout écrit pour les plus jeunes, car il favorise l'investissement idéologique et psychologique des auteurs et des lecteurs (...). » (Brugeilles et Cromer 2005, p.18). Nous examinerons les différentes prédictions qui entourent ces figures textuelles et leurs déplacements, en tenant compte de leur inscription dans les divers types de textes du manuel, et de leur mode de référencement : personnages référant à des personnes existantes ou ayant existé ; les personnes réelles prennent la forme de personnages dans les manuels. Comme le précisent Ducrot et Schaeffer, la notion de personnage « trouve une application dans les récits factuels tout

autant que fictionnels (...). Limiter la pertinence de la notion de *personnage* au domaine de la fiction amène à méconnaître que (...) la construction de la réalité factuelle et celle des univers fictifs suivent pour une large part des voies parallèles (...) » (Ducrot et Schaeffer 1995, p.754). Le personnage que le lecteur construit à partir d'un récit factuel correspond à une personne réelle, sans que la distinction logique entre personnage construit et personne réelle soit remise en cause ;

personnages fictionnels et issus de textes authentiques (personnages de romans ou de nouvelles) ;

personnages fictionnels et relevant de créations didactiques (personnages fabriqués par les auteurs des manuels). Parmi ceux-ci, nous distinguerons encore ce que Brugeilles et Cromer nomment des « personnages conducteurs » : « Les personnages conducteurs sont des personnages récurrents : ils accompagnent l'élève dans ses apprentissages tout au long du manuel. Ils prennent place à la fois dans les textes et dans les images. (...) Ces personnages ont une identité précisée par un prénom ou un nom, voire une fonction sociale, et deviennent familiers à l'élève qui peut s'identifier à eux. » (Brugeilles et Comer 2005, p.33). Présents uniquement dans nos manuels de FLE grecs, ils servent de base à une trame narrative minimale, qui soutient l'apprentissage, et peuvent changer d'un manuel à l'autre (*C'est clair*) ou être les mêmes dans toute la collection (*Action.fr-gr, Alex et Sophie*).

Le personnage de manuel, comme tout acteur sociétal, correspond à un « rôle identitaire » : « Cette identité est avant tout nationale, mais elle renvoie aussi aux caractéristiques de la situation des apprenants (âge, loisirs, scolarité, etc.) dans un but d'identification évident. » (Auger 2007, p.75). Pour Ducrot et Schaeffer,

« il existe une relation non contingente entre personnage fictif et personne : le *personnage* représente fictivement une *personne*, en sorte que l'activité projective qui nous fait traiter le premier *comme* une personne est essentielle à la création et à la réception des récits. C'est que le texte de fiction mime le texte factuel : or, dans ce dernier, les noms de personnes (et donc les personnages avec leurs attributs et actions) réfèrent à des personnes (avec leurs attributs et actions). Il est donc normal que jusqu'à un certain point le traitement cognitif d'un récit de fiction suive le même chemin que celui d'un récit factuel. » (Ducrot et Schaeffer 1995, 755).

Ainsi, qu'il renvoie à une personne réelle ou à une fiction, le personnage fait nécessairement partie de la mise en texte d'une représentation identitaire. Il constitue une ressource mobilisée par le manuel dans la création d'un monde auquel il propose à l'apprenant de s'identifier. Le personnage a donc vraisemblablement un impact idéologique plus fort que la représentation d'une société entière. Ceci est très intéressant pour notre étude, car il nous importe de savoir ce que fait le manuel de l'individu en situation d'interculturalité. Est-ce un

personnage fait de « diverses diversités » (Dervin 2011) ? Dans quel sens est mobilisé son impact idéologique ?

Nous allons tout d'abord examiner les modes d'identification des personnages individuels (en l'absence de mots de la famille lexicale de *migrer*), puis nous verrons quelles prédications de processus ou d'action leurs sont associées. Nous étudierons ensuite les espaces de la migration, à savoir entre quelles sociétés les personnages effectuent leurs déplacements, et comment sont décrites ces sociétés. Les rapports des migrants à leurs sociétés d'origine et d'accueil feront l'objet d'un développement spécifique. Enfin, nous tâcherons de montrer comment les dispositifs énonciatifs employés dans les types de textes du manuel (TE et TD) contribuent à la production du sens, et à l'assignation d'un positionnement axiologique à l'apprenant vis-à-vis de l'objet de discours.

Au cours de l'analyse, nous soulignerons les aspects qui nous paraissent caractéristiques de la mise en discours du manuel, notamment les procédés de masquage et d'appréciation (positive et négative).

5.3.2 Des désignations complexes

L'identification du personnage individuel, réel ou de fiction, repose sur une base désignationnelle, dont les composantes sont :

- le nom propre du personnage (anthroponyme) dans presque tous les cas, parfois assorti d'un marquage identitaire (ethnique ou spatial) indiquant sa société d'origine ;
- une prédication d'être ou de déplacement ;
- un marquage identitaire, généralement spatial, indiquant la société d'accueil.

Concernant l'anthroponyme, celui-ci peut référer à une personne réelle, qui est toujours une personne célèbre, distinguée par des talents particuliers. Il peut également référer à une fiction, construite par les énonciateurs-auteurs des manuels, ou à une fiction empruntée à des textes authentiques, souvent littéraires.

- Personnages référant à des personnes réelles :

« Le graffiti hip-hop fait son apparition dans les villes du Nord des EU à la fin des années 60, quand les jeunes Porto-Ricains et Africains des ghettos se sont révoltés contre leur exclusion de la société américaine. En 70, l'un des célèbres artistes était TAKI 183, un jeune homme de 17 ans d'origine grecque. » (G-CC3-74)

« [Manu Chao] est né en France en 1961. (...) Il vend près de trois millions d'albums en France et à l'étranger. (...) En 1999, Manu décide de poser ses valises à Barcelone pour préparer ses nouvelles chansons. » (G-CC2-24)

« Costas Kapakas est né à Rhodes en 1953. De 1974 à 1983, il a fait ses études et il a travaillé à Berlin. » (G-CC3-17)

« [Georges Papanicolaou] Né en 1883 à Kymi (Eubée), mort en février 1962 à Miami en Floride, il est le fils de Nicolas Papanicolaou, médecin, maire et député de Kymi. (...) Malgré l'opposition de ses parents, il part poursuivre ses études en Allemagne, pays qu'il admire pour ses philosophes. Il s'y consacre à la biologie, découvre les premières théories sur la génétique, puis il se rend à Monaco où il fait des recherches au Musée océanographique. Au début des premières guerres balkaniques, il rentre en Grèce pour défendre son pays. Il y rencontre des militaires gréco-américains qui l'incitent à se rendre aux États-Unis, le pays qui deviendra sa patrie d'adoption. » (G-CC3-59)

« De son vrai nom de jeune fille, Fatima-Zohra Imalayen, Assia Djébar est née le 4 août 1936 à Cherchell. (...) Elle passa le baccalauréat et partit pour Paris où elle obtint sa licence en histoire et géographie. (...) Assia Djébar a été assistante d'Histoire à la Faculté des Lettres d'Alger. Elle vit actuellement à Paris. » (M-HF3-84)

« Portrait coup de cœur : Jean Lefebvre. Un monstre sacré du cinéma français s'installe à Marrakech. » (M-P2-87)

« Originaire de Fès, Tahar Ben Jelloun est un écrivain marocain d'expression française. (...) Ben Jelloun s'installe à Paris en 1971. Il publie des recueils de poésie (...) » (M-HF3-83)

« Hassan Kamel AL-SABBAH (1895-1935). Ce grand savant libanais est né le 16 août 1895 à Nabatieh, de parents éclairés appréciant la science et la culture. (...) En 1923, il obtint un diplôme d'ingénieur de l'Université d'Illinois et fut tout de suite engagé dans une société industrielle américaine. » (L-CRDP9-120)

– Personnages de fiction littéraire :

« Après la seconde guerre mondiale, de lointains cousins polonais ont écrit à un couple dans l'espoir qu'il les aide à venir s'installer en France pour y travailler. » [chapeau introducteur d'un extrait de la pièce de théâtre *L'atelier* de Jean-Claude Grumberg] (M-P2-136)

– Personnages de fiction didactique :

« Nikos et ses parents déménagent d'Athènes en France, suite à la mutation de sa mère à Strasbourg pour y exercer le métier d'institutrice. » [notre traduction] (G-AFR1-26)

« Mary est une nouvelle élève au collège. Armelle lui fait visiter le collège. Elle lui a présenté ses amis, Mary leur a dit qu'elle venait de Londres et qu'elle avait des difficultés en français. » (G-CC2-35)

Signalons aussi que les personnages de fiction créés par les auteurs des manuels ne sont pas toujours des *il/ elle*, ils peuvent aussi être des *je* lorsque la parole leur est donnée (ce sont alors des « énonciateurs-relais », Auger 2007). C'est notamment le cas des personnages dits conducteurs. Dans ces cas d'énonciation déléguée au personnage, celui-ci peut se désigner lui-même comme migrant, ou repérer des personnages de migrants par rapport à lui. L'on trouve ainsi quelques cas de désignation humaine rapportée à un *je* de personnage :

« Cher Samir, (...) Nous vivons, ma sœur Samira et moi, chez ma tante depuis que nos parents sont partis travailler en Europe, il y a 5 ans. Ma tante est très gentille, mais nos parents nous

manquent terriblement. J'espère qu'ils se décideront à rentrer définitivement au pays. (...) Wahid ». (M-HF3-28)

« Najwa révèle à Ibtissam, sa confidente, quelque secret de famille : "Notre père est parti en Europe en octobre dernier, il reviendra dans deux ans. Pendant ce temps c'est notre oncle qui s'occupe de nous" ». (M-HF3-152)

« C'est mon oncle Socratis. (...) - Qu'est-ce qu'il fait à Strasbourg ? - Il travaille au Parlement européen. Il est traducteur. » (G-AS1-64)

Parfois le migrant est repéré à travers la fiction d'un *tu* didactique, adressé à l'apprenant :

« A partir d'une situation précise, écris un texte visant à persuader quelqu'un. Exemples de situations : (...) Ton grand frère veut partir chercher du travail à l'étranger » (M-HF3-177)

« Votre sœur, mariée à l'étranger, ne se souvient plus de la façon de tricoter des torsades. Expliquez par écrit. » (L-CRDP7-173)

Nous remarquons que dans certains cas, l'hétérogénéité entre le personnage-migrant et sa société d'accueil est appuyée par l'emploi du connecteur adversatif « mais », qui souligne l'aspect concessif d'une argumentation implicite :

« C'est à Chypre en 1980 que naît Mélanie, mais c'est à Paris et dans sa banlieue qu'elle va grandir dès l'âge de 4 ans. » (G-CC3-22)

« Pablo Picasso et Salvador Dali sont eux aussi deux grands peintres espagnols mais... ils habitaient en France ! » (G-AS2-12)

« Bonjour à tous ! Je m'appelle Jean-Pierre. Je suis français mais j'habite à Bruxelles parce que mon père travaille à l'École Européenne III. » (G-AFR1-42)

Cette argumentation implicite a pour règle d'inférence que le lieu de naissance ou la nationalité d'un individu correspondent normalement à son lieu de résidence. Le « mais » a donc pour effet de marquer en discours l'existence d'une situation qui ne correspond pas à la norme¹⁰⁸.

Le repérage spatial de la société d'accueil peut être présent dans le cotexte du manuel et non dans l'énoncé qui présente le personnage ; c'est notamment le cas des personnages conducteurs des manuels de FLE. Dans le manuel grec *Action.fr-gr 1*, par exemple, ceux-ci apparaissent dans le dialogue introducteur de l'unité 1 du livre. Un chapeau permet d'identifier la situation :

108 Nous n'avons pas intégré à notre analyse les courts TE ou TD-Ex centrés sur des fonctionnements linguistiques comme : « J'habite à ... mais je viens de ... », car les lieux de provenance et de destination sont choisis en fonction de la progression linguistique. Cependant, par le connecteur d'opposition qui rassemble les deux prédications, celles-ci paraissent s'exclure mutuellement dans une situation normale. Il en ressort l'effet dialogique que nous avons remarqué : l'on entend un énoncé réfuté « Je devrais habiter là d'où je viens/ là où je suis né(e) ». Un choix discursif particulier quant à la mobilité et à l'appartenance est donc présent.

« Nikos et ses parents déménagent d'Athènes en France, suite à la mutation de sa mère à Strasbourg pour y exercer le métier d'institutrice. Il est alors inscrit à l'école internationale, le « Collège de l'Esplanade », et le jour de la rentrée, il fait la connaissance de ses camarades dans le tram, sur la route de l'école... » [notre traduction] (G-AFR1-26)

Ensuite, à l'intérieur du texte dialogué, les personnages se présentent :

« Moi, je suis espagnole, je viens de Madrid et Sabine est allemande, elle vient de Berlin. » (G-AFR1-26)

Dans la mise en discours des types de marqueurs que nous avons relevés, différentes combinaisons sont possibles, ce qui fait varier les modes d'identification. Notons quelques phénomènes, qui amènent selon nous des effets de sens particuliers.

Parfois, seuls les marquages identitaires (du personnage et de la société d'accueil) sont présents, et toute prédication de déplacement est oblitérée. La présence du personnage dans la société d'accueil n'apparaît pas comme résultant d'un processus de déplacement, individuel ou familial, et la société d'accueil est signifiée comme ethniquement hétérogène :

« [Au collège de l'Esplanade, à Strasbourg] Aïcha, une camarade algérienne, fait la connaissance de Nikos. Imagine le dialogue » (G-AFR1-38)

Dans le texte dialogué suivant, les personnages conducteurs du manuel grec *C'est clair 1* se présentent. Alice, la « française de souche », fait les présentations, entre des personnages de collégiens aux marquages identitaires divers :

« Alice : Salut !

Stéphane : Bonjour ! Moi, c'est Stéphane.

Alice : Moi, c'est Alice. Lui, c'est Akim. Elle, c'est Marion.

Stéphane : Elle est chinoise ?

Alice : Non, elle est française !

Akim : Et toi, Stéphane, tu es français ?

Stéphane : Non, je suis grec. Et vous ?

Alice : Moi, je suis française. Je suis de Lyon. Akim et Marion sont français.

Marion : Toi, tu es grec, alors tu parles grec ?

Stéphane : Oui, je parle grec et français.

Marion : Et moi, je parle chinois !

Akim : Moi, je parle français et arabe ! » (G-CC1-10)

Les personnages sont des Français aux origines diverses, et l'un d'eux est un étranger (grec, donc représentant du Même) vivant en France. La même structure est utilisée à propos des personnages conducteurs de *C'est clair 2*, avec un personnage « français de souche », deux personnages français d'origine étrangère, et un personnage grec. Les prédications identitaires à propos de ces collégiens font figure d'exploration de différentes configurations identitaires, au sein d'un collège français qui servira de cadre situationnel à un grand nombre de TE et de TD du manuel.

Dans le dialogue ci-dessus, le marquage identitaire des personnages français d'origine non française se fait selon deux modalités : pour Marion, c'est l'apparence physique¹⁰⁹ qui fait demander à Stéphane : « Elle est chinoise ? ». Le préjugé de correspondance entre le physique et la nationalité est démenti : « Non, elle est française ! ». Être français ne signifie donc pas avoir le type physique européen. Même chose pour Akim, dont le prénom pourrait indiquer une autre nationalité : « Akim et Marion sont français ». Les prénoms peuvent ainsi révéler une origine étrangère ou la masquer : Akim est un prénom arabe, Marion est un prénom français. Les langues familiales, en revanche, fonctionnent comme marqueurs identitaires : « Et moi, je parle chinois ! », « Moi, je parle français et arabe ! », ce qui correspond sans doute aux visées d'éducation au plurilinguisme du Conseil de l'Europe, dont les préconisations sont censées inspirer les auteurs de manuels en Grèce. Le discours du manuel n'opte pas pour des combinaisons mécaniques, l'on peut être français en ayant un faciès ou un prénom étranger, ou l'on peut être issu de la migration et avoir, ou non, un prénom français. Par ces procédés le manuel introduit un peu de complexité dans les identifications des personnages, afin de contredire des opinions trop simplistes, qui assimileraient de façon ethnicisante le physique ou le prénom à la nationalité. La représentation de l'Autre français est celle d'une société qui assimile des personnes issues de la migration. La combinatoire de traits identitaires a cependant pour effet de dénoter plus ou moins d'assimilation (ce qui fait qu'ici par exemple, par simple addition de traits, l'on peut aboutir à un continuum de personnages du plus au moins « français »).

Dans *C'est clair 2*, la présentation des personnages conducteurs ne se fait pas sous forme dialoguée. À l'exception du personnage d'Élodie, les nationalités de chacun sont assorties d'une précision sur les ascendants (père ou grand-mère) : leur ville d'origine.

« Prénom : Élodie
 Nom : Cordelier
 Nationalité : française (...) »
 « Prénom : Julien
 Nom : Bartoldi
 Nationalité : française
 Père de Milan (...) »
 « Prénom : Danaé
 Nom : Pétrou
 Nationalité : grecque
 Grand-mère de Corfou (...) »
 « Prénom : Habib
 Nom : El-Kader
 Nationalité : française
 Père de Casablanca (...) » (G-CC2-6)

109Le personnage représenté sur l'illustration accompagnant le dialogue est de type asiatique.

Les patronymes de chacun reflètent l'ascendance ethnique ainsi désignée. Afin de pouvoir prédiquer une nationalité unique (française) et en même temps de la diversité, le manuel a recours à la caractérisation d'un être représentatif de l'origine du personnage. Celui-ci n'est pas défini par une nationalité, ni même par un nom de pays, mais par un nom de ville, ce qui donne une perception atténuée de la mise en frontières (nationales). Le personnage grec ne possède pas la nationalité française, et son ascendant vient d'une ville grecque. Il n'est donc pas un « assimilé » comme les autres : il possède seulement sa nationalité d'origine, comme s'il était en France depuis peu, ou comme si sa migration n'allait pas être durable. Sa situation est considérée comme n'allant pas de soi, le trait « nationalité » pouvant être placé en hiatus avec le trait « lieu de résidence » : « Tu es grec et tu n'habites pas en Grèce ? - Non, j'habite à Paris » répond Stéphane (G-CC1-18). Le lien au pays d'origine n'est d'ailleurs pas coupé : « Lucas demande à Nikos son numéro de téléphone en Grèce et en France. » (G-AFR1-31). La migration du jeune Grec paraît provisoire ou récente. Est-ce une façon de protéger imaginativement l'homogénéité du Même dont fait état Androulakis 2001, face à une assimilation possible chez un Autre ? Pour Sayad, les discours sur la migration entretiennent toujours « l'illusion du provisoire », même lorsque « cette présence (ou cette absence), provisoire en droit, s'avère, dans les faits et toujours après coup (...) comme une présence durable, voire définitive (ce qu'on ne peut toutefois avouer si même s'avouer, car dans la majorité des cas, cela est une chose impossible nationalement, voire ontologiquement parlant. » (Sayad 2006, p.23).

« Parce qu'elle est partagée entre ces deux représentations contradictoires qu'elle s'ingénie à contredire, tout se passe comme si l'immigration avait besoin, pour pouvoir se perpétuer et se reproduire, de s'ignorer (ou de feindre s'ignorer) et d'être ignorée comme provisoire et, en même temps, de ne pas s'avouer comme transplantation définitive. Cette contradiction fondamentale semble être constitutive de la condition même de l'immigré. Elle s'impose à tout le monde : aux immigrés, bien sûr, mais aussi à la société qui les reçoit, ainsi qu'à la société dont ils sont originaires ; elle impose à tous d'entretenir l'illusion collective d'un état qui n'est ni provisoire ni permanent (...) » (Sayad 2006, p.32)

Nous avons pensé qu'il pouvait aussi s'agir d'une stratégie de préservation des possibilités d'identification des apprenants grecs, à un personnage pour qui le français est, comme pour eux, une langue étrangère ? Les compétences et les progrès en français du personnage grec sont d'ailleurs valorisées par le discours du manuel. Danaé dit : « Je parle français toute la journée avec [mes copains] et mes parents sont très contents. Je fais encore beaucoup de fautes mais j'essaie de les corriger. » (G-CC2-8). Habib lui dit : « En plus, si tu restes en France, tu vas être drôlement bonne en français avec toutes les racines grecques qu'il y a ! » (G-CC2-78).

Signalons que dans le manuel de troisième niveau, *C'est clair 3*, la présentation des personnages conducteurs ne fait plus apparaître aucun marquage d'ordre identitaire, hormis les prénoms de deux d'entre eux : Christos et Fatou. Il semblerait qu'en dernière année de collège, la notion de société multiculturelle aille de soi, et n'ait plus besoin d'être explicitée. Les personnages se définissent par leurs centres d'intérêt et par leurs talents dans divers domaines. La représentation du personnage se singularise par un discours sur ses qualités propres, et non sur des caractéristiques partagées avec des communautés définies identitairement.

L'on retrouve ce phénomène avec des personnages non conducteurs, de fiction ou célèbres. Un simple anthroponyme sert de désignation, sans autre marquage identitaire. C'est l'hétérogénéité entre la ou les sociétés auxquelles renvoie le nom propre et la société où se trouve le personnage qui conduit à supposer l'existence d'une migration, celle du personnage ou celle de ses ascendants familiaux :

« Une clameur sur les gradins, toute l'équipe du C.O.S. [Club Olympique de Savigny, précise une note] monte en attaque, une-deux, passe en profondeur, Saïd se démarque, non il n'est pas hors jeu, aïe-aïe-aïe, manque de pot, la balle qui lui est destinée est trop haute et alors, l'incroyable ! » (L-A7-115)

« A partir de 12 ans, Zinedine Zidane a commencé à jouer dans l'équipe de Septèmes-les-Vallons près de Marseille. Puis à 14 ans, il est entré dans l'équipe de Cannes. Il y est resté quatre ans. À Cannes, il a rencontré Véronique, sa future épouse. En 1992, il est parti pour Bordeaux. De 1996 à 2000, il a joué à la Juventus. En 2000, avec l'équipe de France, il a remporté la coupe du monde de football. » (L-A8-255)

Dans ce cas, le migrant (ou le personnage dont la famille a migré) n'est pas identifié comme tel. De tels procédés peuvent donner de la société du personnage un image intégratrice, dans la mesure où ne sont pas corrélées des données comme le lieu de l'origine familiale et le lieu de résidence. Nombreux sont les personnages (célèbres), notamment dans le corpus de manuels de FLE grecs, ayant un parcours individuel ou familial entre deux pays, qui n'apparaît pas : par exemple Pablo Picasso, Alfred Hitchcock, Charles Chaplin, Jamel Debbouze, Shakira, Monica Bellucci ou Mélina Mercouri.

Le marquage de double nationalité (ou de double ascendance) est presque inexistant :

« Je m'appelle Michel mais ici tout le monde m'appelle Mike. J'ai quinze ans. J'ai deux passeports, en effet, je suis australien mais aussi français : mon grand père est arrivé ici il y a cinquante ans ! (...) » (G-AS3-44)

« Ma mère est anglaise et mon père est allemand. Ma mère vient d'Angleterre et mon père vient d'Allemagne, mais nous habitons à Strasbourg. Et toi ? Tu viens d'où ? Où tu habites ? » (G-AFR1-163)

Lorsqu'il y a prédication de déplacement du personnage, en plus de l'hétérogénéité entre son nom (et éventuellement sa nationalité) et sa société de résidence, celle-ci rend la

migration plus explicite. Lorsque le marquage identitaire (ethnique ou spatial) du personnage est absent, cette prédication permet malgré tout d'interpréter un mouvement migratoire :

« Kate, sœur aînée de Timothy, est partie travailler à Heidelberg, en Allemagne. Elle écrit à ses parents au printemps de l'année 1951. » (M-HF3-31)

La présence du migrant dans l'espace désigné résulte alors d'un processus locatif.

Les prédications de type *habiter* ou *vivre* donnent une représentation plus faible de ce processus, leur aspect de dynamicité étant moins fort. Le migrant apparaît alors davantage comme un donné du réel, que comme une réalité résultant d'un processus :

« Bonjour à tous ! Je m'appelle Jean-Pierre. Je suis français mais j'habite à Bruxelles parce que mon père travaille à l'École Européenne III. » (G-AFR1-42)

Parmi ces différentes modalités de désignation du migrant, l'on trouve deux hapax :

- Une absence de désignation de la société d'accueil :

« N. Corneille a dû fuir, en 1994, son pays, le Rwanda, ravagé par les combats entre Hutus et Tutsis. Son album, *Parce qu'on vient de loin*, est dédié aux victimes du génocide » (G-CC3-83)

Ici le sémantisme de *fuir* et l'objet visé par le verbe, « son pays, le Rwanda », suffisent à évoquer un émigré politique.

- Une identification du migrant par une suite d'actions ayant trait à l'organisation et au déroulement de l'émigration clandestine, entre deux lieux connus comme des points de départ et d'arrivée (parfois dans des conditions tragiques) :

« Tanger. Le car déboule dans un grincement de frein. Déjà le graisseur a ouvert la porte, et, debout sur le marchepied, avant que le car ne soit immobilisé, il saute sur l'asphalte.

Mouha, portant pour tout bagage un sachet en plastique où sa mère avait glissé quelques pains et des olives noires, quitte le car en dernier. Il est dix-huit heures, Mouha a mis dix heures pour arriver à Tanger. Il faut à présent suivre les recommandations de Si Mourad : trouver une correspondance pour Ksar Sghir et là, chercher son porteur. Et surtout ne pas oublier le mot de passe pour se faire connaître "les cigognes sont de retour". Cette phrase, Mouha ne pouvait l'oublier, elle lui avait coûté cinq cents dirhams de nuits d'insomnie car avec ce premier versement, il s'était irrémédiablement engagé. [...]

Le lendemain, le soleil se lève sur une petite plage non loin de Cadix. La garde civile y est effervescente : on a repêché cette nuit les candidats à la mort. Une dizaine de noyés sont alignés sur le sable. » (M-P3-154)

Certaines connaissances du monde sont nécessaires pour interpréter correctement ce récit, et elles sont présumées disponibles chez l'apprenant par les auteurs de manuels.

Enfin l'on trouve, dans les manuels libanais de la Librairie Antoine, sur le modèle des énoncés que nous avons qualifiés de « fines allusions » dans ces mêmes manuels, des *je* ou des *il* sans repérage identitaire (ni de société d'origine, ni de société d'accueil), mais accompagnés de prédications de départ d'un lieu, ou de retour vers un lieu :

« Avant de quitter le pays j'écris ces quelques mots pour te dire au revoir. » (L-A9-15)

« Cette vie dans ce pays ne lui plaît plus, ce qu'il veut c'est partir. » (L-A7-233)

« Je comprends votre inquiétude, mais si je quitte ce pays c'est pour une vie meilleure. Là-bas, je trouverai du travail, je pourrai vous offrir tout ce dont vous rêvez. » (L-A8-15)

« Quand j'aurai terminé mes études, je reviendrai au pays. » (L-A7-183)

Dans les deux derniers énoncés, des motifs d'émigration apparaissent : le travail et les études.

Comme on le voit, la diversité des modes d'identification rend le repérage des personnages de migrants assez complexe. Les traits identitaires du migrant se combinent différemment selon les occurrences, ce qui aboutit à des effets de sens très diversifiés.

6 Les prédications d'être, de processus et d'action : vivre, s'installer, travailler, étudier

6.1 Dire ou taire le déplacement

Ce qui caractérise *a priori* une migration, même en l'absence de désignations de la famille lexicale de *migrer*, c'est un déplacement dans l'espace, d'une société à une autre ; ce déplacement donne ensuite lieu à une installation durable à l'étranger, ou à des séjours réguliers entre lesquels le migrant retourne dans son pays (migration circulaire). Pourtant, les prédications de processus locatifs ne se trouvent pas dans toutes les représentations de migrants. Bien souvent même, cet aspect spatial de la migration est oblitéré, ce qui signifie qu'il n'est pas forcément nécessaire de l'exprimer. La prédication d'un séjour durable à l'étranger, à l'aide de verbes comportant un aspect de durabilité comme *vivre*, *habiter* ou *travailler* peut suffire. Par l'existence d'un double marquage identitaire, dont l'un est un marquage spatial de destination, le déplacement peut être présupposé. Des prédications d'*être* peuvent alors revêtir un caractère locatif où un processus de migration est implicite.

Lorsqu'une action de déplacement est explicitée, elle l'est le plus souvent à l'aide d'un verbe de mouvement. Parmi les verbes de mouvement de notre corpus, ce sont ceux qui désignent un éloignement du point de référence (de type partir) qui sont les plus employés.

Le verbe *partir* peut être utilisé seul, en co-occurrence avec une prédication de longue durée concernant le séjour du personnage à l'étranger :

« Najwa révèle à Ibtissam, sa confidente, quelque secret de famille : "Notre père est parti en Europe en octobre dernier, il reviendra dans deux ans. Pendant ce temps c'est notre oncle qui s'occupe de nous" ». (M-HF3-152)

« Un jour son père a décidé de partir. Il a pris le bateau pour l'Australie. Il est resté dix ans dans ce pays. » (G-CC2-35)

« Il y rencontre des militaires gréco-américains qui l'incitent à se rendre aux États-Unis, le pays qui deviendra sa patrie d'adoption. » (G-CC3-59)

Partir peut aussi être le premier d'une suite de deux verbes, dont le deuxième réfère à une activité de travail, qui devient définitoire du migrant :

« Cher Samir, (...) Nous vivons, ma sœur Samira et moi, chez ma tante depuis que nos parents sont partis travailler en Europe, il y a 5 ans. » (M-HF3-28)

« A partir d'une situation précise, écris un texte visant à persuader quelqu'un. Exemples de situations : (...) Ton grand frère veut partir chercher du travail à l'étranger » (M-HF3-177)

« Kate, sœur aînée de Timothy, est partie travailler à Heidelberg, en Allemagne. Elle écrit à ses parents au printemps de l'année 1951. » (M-HF3-31)

L'activité associée à *partir* peut aussi être en lien avec les études :

« Malgré l'opposition de ses parents, il part poursuivre ses études en Allemagne, pays qu'il admire pour ses philosophes. » (G-CC3-59)

« En 1921, il partit pour les États-Unis pour poursuivre ses études. » (L-CRDP9-120)

« Elle passa le baccalauréat et partit pour Paris où elle obtint sa licence en histoire et géographie. » (M-HF3-84)

Dans deux cas enfin, le verbe de mouvement comporte un sémantisme de coercition (*fuir*), et est employé dans un tour à modalité déontique (*devoir, être obligé de*), ce qui permet la représentation de réfugiés politiques :

« N. Corneille a dû fuir, en 1994, son pays, le Rwanda, ravagé par les combats entre Hutus et Tutsis. Son album, *Parce qu'on vient de loin*, est dédié aux victimes du génocide » (G-CC3-83)

« Il se souvient également du déchirement qu'il a ressenti quand, en 1964, sa famille a été obligée de quitter la ville pour Athènes, comme tous les Grecs de Constantinople. » (G-CC3-24)

Les verbes indiquant un mouvement d'approche du point de référence sont plus rares :

« Les Phéniciens venus avec Cadmus introduisirent chez les Grecs, en s'établissant dans ce pays, beaucoup de connaissances (...) » (L-CRDP9-92)

« Je m'appelle Michel mais ici tout le monde m'appelle Mike. J'ai quinze ans. J'ai deux passeports, en effet, je suis australien mais aussi français : mon grand père est arrivé ici il y a cinquante ans ! (...) » (G-AS3-44)

« Mary est une nouvelle élève au collège. Armelle lui fait visiter le collège. Elle lui a présenté ses amis, Mary leur a dit qu'elle venait de Londres et qu'elle avait des difficultés en français. (...) » (G-CC2-35)

L'on relève un verbe de parcours :

« [Assia Djébar] de 1955 à 1962, elle voyage : à Tunis où son mari, M. Ould-Rouis, l'emmène en 1958, puis à Rabat où elle enseigne à l'Université. » (M-HF3-84)

Enfin, quelques procès indiquant un retour (dans le pays d'origine) peuvent être relevés : *retourner/ de retour/ retour aux sources, rentrer, revenir*, ou tout simplement *aller*. Ces procès s'accompagnent en discours de différentes prédictions, tantôt euphoriques lorsque le procès est réalisé, tantôt dysphoriques lorsque celui-ci est modalisé par la négation ou par un tour à valeur épistémique, par lequel l'énonciateur évalue comme faibles les chances de réalisation de ce procès.

Nikos et Linda, personnages conducteurs du manuel grec *Action.fr-gr*, racontent leurs vacances d'été :

« Tu es allé chez tes grands-parents ? - Évidemment, comme chaque année. - Décidément tu n'aimes que la Crète ! - Oui, j'adore ! On fait la fête sans arrêt en Crète. » (G-AFR3-29)

« J'ai fait un retour aux sources ! J'ai visité Barcelone. J'ai adoré, mais j'ai regretté de ne pas être majeure. Mes parents ne m'ont pas lâchée d'une semelle. » (G-AFR3-29)

Un personnage anonyme rentre en Grèce, enrichi après dix années de travail en Australie :

« Il est resté 10 ans dans ce pays. Il a beaucoup travaillé et il a gagné beaucoup d'argent. Quand il est rentré dans son village, il était riche et il parlait l'anglais. » (G-CC2-35)

Le réalisateur Tassos Boulmetis rencontre le succès après être retourné en Grèce :

« De retour en Grèce, il travaille pour la télévision grecque. Il collabore à la réalisation d'un long métrage, *Βιοτεχνεία ονειρών*¹¹⁰, qui remporte le Prix d'or au Festival du film fantastique à Houston. Depuis 1988, il fait des films publicitaires en Grèce et à l'étranger. » (G-CC3-24)

Un personnage de fiction littéraire regrette de ne pouvoir rentrer dans son pays d'origine pour l'été :

« "C'est bien dommage, mais je ne pourrai finalement pas revenir à la maison cette année. Je pensais m'arranger pour obtenir une semaine de congé cet été, mais mon patron ne veut pas en entendre parler. » (M-HF3-31)

Enfin, une « fine allusion » envisage le retour futur du personnage :

« Quand j'aurai terminé mes études, je reviendrai au pays. » (L-A7-183)

Ainsi dans l'ensemble, le retour vers le lieu d'origine semble considéré positivement. Cependant, un cas manifeste une position appréciative inverse, par une modalité déontique et par un connecteur adversatif (« pourtant ») marquant la rupture avec une situation heureuse :

¹¹⁰Se prononce [viotɛçn'ia onir'ɔn], et signifie « La science des rêves ».

« Viviane vit au Kenya où son père administre une ferme. (...) Les deux enfants coulent des jours heureux loin des atrocités de la Deuxième Guerre mondiale. Un jour, pourtant, Viviane devra retourner dans son pays... » (M-P1-32)

L'on remarque que les manuels grecs représentent des retours effectués, tandis que les autres manuels représentent des retours impossibles ou envisagés.

6.2 L'installation durable : des motivations pas toujours exprimées

Le personnage migrant peut être représenté comme déjà arrivé dans la société d'accueil, sans que le parcours qui l'y a mené ne soit évoqué. Les prédications se réalisent entre autres à l'aide de verbes comme *vivre* ou *habiter* qui dénotent une installation durable. Le travail peut justifier la migration de certains personnages.

« Viviane vit au Kenya où son père administre une ferme. (...) Un jour, pourtant, Viviane devra retourner dans son pays... » (M-P1-32)

« Bonjour à tous ! Je m'appelle Jean-Pierre. Je suis français mais j'habite à Bruxelles parce que mon père travaille à l'École Européenne III. Dans ce collège, il y a des élèves et des professeurs de différentes nationalités. Voilà pourquoi il parle cinq langues étrangères : le russe, l'espagnol, l'italien, l'allemand et le grec ! À plus ! » (G-AFR1-42)

« Ma mère est anglaise et mon père est allemand. Ma mère vient d'Angleterre et mon père vient d'Allemagne, mais nous habitons à Strasbourg. Et toi ? Tu viens d'où ? Où tu habites ? » (G-AFR1-163)

« Votre sœur, mariée à l'étranger, ne se souvient plus de la façon de tricoter des torsades. Expliquez par écrit. » (L-CRDP7-173)

Certains verbes contiennent un sémantisme locatif, assorti d'un aspect processuel : les personnages sont saisis dans un mouvement qui les amène à s'installer quelque part. Les actions sont représentées à l'aide des verbes *s'installer* ou *déménager*, qui dénotent eux aussi une installation durable :

« Portrait coup de cœur : Jean Lefebvre. Un monstre sacré du cinéma français s'installe à Marrakech ». (M-P2-87)

« [Le réalisateur Tassos Boulmetis] Né à Constantinople en 1957, il s'installe en Grèce en 1964. » (G-CC3-24)

« Ben Jelloun s'installe à Paris en 1971. » (M-HF3-83)

« Invitation à une exposition [CV du peintre libanais Torossian]

- Né à Beyrouth en 1933.
- De 1953 à 1955 : Académie Libanaise des Beaux-Arts.
- De 1956 à 1966 : Séjour à Paris. » (L-CRDP8-202)

Les motivations qui ont poussé le migrant à s'installer à l'étranger n'apparaissent pas toujours, sauf dans quelques énoncés qui invoquent la recherche de travail (demande du

migrant envers la société d'accueil) ou une mutation professionnelle (demande de la société d'accueil envers le migrant) :

« Après la seconde guerre mondiale, de lointains cousins polonais ont écrit à un couple dans l'espoir qu'il les aide à venir s'installer en France pour y travailler. » (M-P2-136)

« Nikos et ses parents déménagent d'Athènes en France, suite à la mutation de sa mère à Strasbourg pour y exercer le métier d'institutrice. Il est alors inscrit à l'école internationale, le "Collège de l'Esplanade", et le jour de la rentrée, il fait la connaissance de ses camarades dans le tram, sur la route de l'école... » [notre traduction du grec] (G-AFR1-26)

Pour le migrant français Jean Lefebvre, les motivations touchent également au travail :

« Pourquoi avoir choisi d'y ouvrir un restaurant [à Marrakech] ? - Et bien parce qu'il faut bien que je continue à vivre. » (M-P2-87)

Notons que la prédication de motivations au projet migratoire tend à disparaître lorsque le migrant est un représentant du Même. L'on ne sait pas ce qui a poussé Boulmetis¹¹¹, Ben Jelloun ou Torossian à émigrer. L'Autre, français ou non, émigre pour des raisons de travail. Le travail du Même migrant, pour être représenté, doit être valorisé. Ce travail peut être valorisé par une demande émanant du pays d'accueil, comme c'est le cas de « mutation » de la mère de Nikos ci-dessus, ou du recrutement de cette personnalité libanaise :

« Un savant libanais

Hassan Kamel AL-SABBAH (1895-1935)

Ce grand savant libanais est né le 16 août 1895 à Nabatieh, de parents éclairés appréciant la science et la culture. (...) En 1923, il obtint un diplôme d'ingénieur de l'Université d'Illinois et fut tout de suite engagé dans une société industrielle américaine. » (L-CRDP9-120)

Mais le travail du migrant est généralement valorisé par une profession jouissant d'un certain prestige social. Pour Sayad, le migrant est avant tout défini, dans les discours ordinaires ou politiques, à travers son travail :

« Le séjour qu'on autorise à l'immigré est entièrement assujéti au travail, la seule raison d'être qu'on lui reconnaisse : d'être en tant qu'immigré d'abord, mais aussi et très vite en tant qu'homme – sa qualité d'homme étant subordonnée à sa condition d'immigré. C'est le travail qui fait "naître l'immigré", qui le fait être ; c'est lui aussi, quand il vient à cesser, qui fait "mourir" l'immigré, prononce sa négation ou le refoule dans le non-être. Et ce travail qui conditionne toute l'existence de l'immigré n'est pas n'importe quel travail, il n'est pas n'importe où ; il est le travail que lui assigne le "marché du travail pour immigrants", là où il le lui assigne (...) » (Sayad 2006, p.50-51)

Si un grand nombre de personnages se définit par l'exercice d'un métier, ce ne sont effectivement pas n'importe quelles professions que les personnages des manuels occupent ; mais celles-ci ne sont pas forcément représentatives de ce que Sayad sous-entend comme « marché du travail pour immigrants » : beaucoup sont des professions jouissant d'un certain prestige social.

¹¹¹La date d'émigration de ce personnage, né à Constantinople, est 1964, date à laquelle la plupart des Grecs de cette ville ont été contraints de la quitter par les autorités turques. Les motivations de ce réfugié politique sont ici masquées.

6.3 Travailler : des professions plus ou moins valorisées, et valorisantes

Parmi les migrants dont l'occupation à l'étranger est mentionnée, quelques-uns sont des enseignants :

« De son vrai nom de jeune fille, Fatima-Zohra Imalayen, Assia Djebar est née le 4 août 1936 à Cherchell. (...) de 1955 à 1962, elle voyage : à Tunis où son mari, M. Ould-Rouis, l'emmène en 1958, puis à Rabat où elle enseigne à l'Université. » (M-HF3-84)

« Henri Bosco est un écrivain célèbre. Rédige sa biographie, à partir des éléments suivants. (...) Enseignant en Italie de 1920 à 1930 et au Maroc de 1931 à 1955. (...) » (M-HF3-91)

« Bonjour à tous ! Je m'appelle Jean-Pierre. Je suis français mais j'habite à Bruxelles parce que mon père travaille à l'École Européenne III. » (G-AFR1-42)

« Nikos et ses parents déménagent d'Athènes en France, suite à la mutation de sa mère à Strasbourg pour y exercer le métier d'institutrice. » [notre traduction du grec] (G-AFR1-26)

D'autres sont traducteur, architecte, réalisateur de cinéma ou astrophysicien, ou administrateur :

« C'est mon oncle Socratis. (...) - Qu'est-ce qu'il fait à Strasbourg ? - Il travaille au Parlement européen. Il est traducteur » (G-AS1-64)

« Vous habitez à Paris. Ton père travaille ici ? - Oui, il est architecte. [le père de Stéphane, le personnage conducteur grec du manuel] » (G-CC1-26).

« Costas Kapakas est né à Rhodes en 1953. De 1974 à 1983, il a fait ses études et il a travaillé à Berlin. Il a commencé sa carrière cinématographique avec des films d'animation. De 1984 à 1995, il a réalisé quatre courts métrages. *Peppermint* est son premier long métrage. Le film a remporté 9 prix au 40^e festival de Salonique. » (G-CC3-17)

« Naissance au Mali, études de mathématiques en France, réussite exceptionnelle, dans la très sélecte Nasa : voilà qui pourrait résumer l'extraordinaire destin de Cheick Modibo Diarra, tel qu'il l'a raconté à Bernard Pivot (...) » (M-P2-114)

« Viviane vit au Kenya où son père administre une ferme. (...) Un jour, pourtant, Viviane devra retourner dans son pays... » (M-P1-32)

Ces personnages sont issus de textes fabriqués ou authentiques. Cependant, pour un nombre réduit de migrants, de textes fabriqués exclusivement, la mention du travail apparaît sans désignation de profession :

« Après la seconde guerre mondiale, de lointains cousins polonais ont écrit à un couple dans l'espoir qu'il les aide à venir s'installer en France pour y travailler. » (M-P2-136)

« Cher Samir, (...) Nous vivons, ma sœur Samira et moi, chez ma tante depuis que nos parents sont partis travailler en Europe, il y a 5 ans. Ma tante est très gentille, mais nos parents nous manquent terriblement. J'espère qu'ils se décideront à rentrer définitivement au pays. (...) Wahid ». (M-HF3-28)

« Quand il était enfant, il habitait dans un petit village de montagne. Sa famille était très pauvre. Souvent, il n'y avait rien à manger à la maison. Un jour son père a décidé de partir. Il a pris le bateau pour l'Australie. Il est resté 10 ans dans ce pays. Il a beaucoup travaillé et il a gagné

beaucoup d'argent. Quand il est rentré dans son village, il était riche et il parlait l'anglais » (G-CC2-35)

Contrairement aux textes précédents, une certaine dysphorie est présente : les « cousins polonais » ont l'espoir de se faire aider, les parents émigrés « manquent terriblement aux enfants », et le mystérieux « il » du dernier récit « était très pauvre ». Ces migrants-là n'ont-ils pas le choix de la profession exercée, et ne sont-ils appelés nulle part pour exercer leurs compétences. Et, contrairement aux personnages plus favorisés, ils ne font pas l'expérience des études à l'étranger.

6.4 Étudier : le gage d'une migration réussie ?

Les études à l'étranger ne font pas partie des définitions de la migration que nous avons exposées au début de ce chapitre ; pourtant quelques personnages, personnes réelles, possèdent dans leur parcours réussi l'étape des études à l'étranger. Bien souvent, il s'agit de la première expérience de la personne hors de son pays, et cela initie une migration plus longue, voire définitive (c'est-à-dire sans prédication de retour). Les migrants célèbres sont avant tout de célèbres étudiants internationaux :

« [Cheick Modibo Diarra] Naissance au Mali, études de mathématiques en France, réussite exceptionnelle, dans la très sélecte Nasa (...) » (M-P2-114)

« [Assia Djebar] passa le baccalauréat et partit pour Paris où elle obtint sa licence en histoire et géographie. (...) Elle vit actuellement à Paris. » (M-HF3-84)

« Henri Bosco est un écrivain célèbre. Rédige sa biographie, à partir des éléments suivants.

- Études universitaires en France et en Italie.
- Enseignant en Italie de 1920 à 1930 et au Maroc de 1931 à 1955. (...) » (M-HF3-91)

« Invitation à une exposition [du peintre libanais Torossian]

- (...) De 1956 à 1961 : École Nationale Supérieure des Beaux-Arts (Paris) (...)
- Études dans les musées et voyages d'études : Musée du Louvre, Musée Prado, Musée de Vienne, Musée des offices. » (L-CRDP8-202)

« Hassan Kamel AL-SABBAH (1895-1935)

- En 1921, il partit pour les États-Unis pour poursuivre ses études.
- En 1923, il obtint un diplôme d'ingénieur de l'Université d'Illinois et fut tout de suite engagé dans une société industrielle américaine. » (L-CRDP9-120)

« [Tassos Boulmetis] Né à Constantinople en 1957, il s'installe en Grèce en 1964. Il étudie la physique à l'université d'Athènes et le cinéma à Los Angeles. » (G-CC3-24)

« Costas Kapakas est né à Rhodes en 1953. De 1974 à 1983, il a fait ses études et il a travaillé à Berlin. » (G-CC3-17)

« [Georges Papanicolaou] Malgré l'opposition de ses parents, il part poursuivre ses études en Allemagne, (...) puis il se rend à Monaco où il fait des recherches au Musée océanographique. » (G-CC3-59)

Les différentes actions prêtées aux personnages de migrants peuvent donner lieu à des stratégies plus ou moins appuyées de valorisation ou de dévalorisation des sociétés entre lesquelles s'effectue la migration. Nous allons à présent voir si ces procédés se vérifient dans la mise en discours des espaces de la migration : sociétés d'origine et d'accueil des migrants.

7 Les espaces de la migration : un enjeu de la (non) représentation du rapport de force

Si l'on examine maintenant les lieux de provenance et de destination des personnages de la migration, l'on remarque des différences importantes entre nos trois corpus, si bien que nous avons choisi de présenter nos résultats de façon dissociée (manuels libanais, puis marocains, puis grecs).

Les points saillants à partir desquels nous ferons nos remarques seront la tendance au masquage d'une société (de provenance ou de destination), les destinations du Même, celles de l'Autre français, et le Même ou l'Autre français comme société d'accueil de migrants.

De manière globale, voici les tendances que nous avons pu observer :

- le corpus de manuels grecs contient très peu de masquages, sauf en ce qui concerne la provenance d'immigrés chez le Même, et dans une moindre mesure chez l'Autre français. Le Même se représente beaucoup comme pays d'émigration (ses lieux de destination sont toujours exprimés), collective ou individuelle, vers des pays occidentaux, et notamment vers la France. En revanche, il se représente très peu comme pays d'immigration : les immigrés du Même sont très peu évoqués et ne font pas l'objet d'un marquage identitaire. Il ne reçoit pas d'immigrants français, alors que beaucoup de migrants grecs vont en France ; les seuls immigrants identifiables qu'il reçoit sont des réfugiés de Turquie, c'est-à-dire des Mêmes diasporiques auxquels le Même sert de refuge contre les persécutions de l'ancien colonisateur ;
- le corpus de manuels marocains, au contraire, a tendance à masquer les destinations du Même, et à signifier l'identité du Même à l'aide de marqueurs non identitaires (c'est-à-dire ni ethniques ni spatiaux). La migration du Même est donc exprimée de façon assez imprécise et lacunaire. Cependant, les rares migrations vers le Maroc ont toujours un migrant identifié du point de vue de sa nationalité, et c'est presque toujours un Français ; et les personnages français ont pour unique destination le Même. L'on

observe donc une distorsion de la réalité par le discours, le manuel insistant sur les migrations françaises, moins importantes numériquement que les migrations marocaines. Les autres migrations se déroulent hors des représentants de la relation d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire entre des Autres non français ;

- le corpus de manuels libanais enfin tend à masquer aussi bien les destinations que les provenances des mouvements migratoires, ce qui donne une grande impression d'imprécision. Les destinations du Même sont souvent masquées, mais quand elles apparaissent, elles ne sont pratiquement pas l'Autre français (ni des pays francophones). Ces Autres ne reçoivent d'ailleurs que des migrants issus du Même. Les immigrants du Même sont presque inexistantes.

Tous ces constats nous incitent à penser que la stratégie, consciente ou non, des concepteurs de manuels est de faire silence sur les aspects de la migration qui sont les plus sensibles, les plus problématiques pour la société : l'immigration pour les trois pays, et l'émigration pour le Liban et pour le Maroc. Les procédés de masquages sont révélateurs de sujets difficiles à aborder, et contribuent à la construction de tabous discursifs. Ils sont à la fois l'expression de contraintes pesant sur l'énonciation (l'école ne doit pas relayer des sujets sensibles), et ils contribuent à la délégitimation de ces sujets.

Nous allons à présent examiner de façon plus précise la mise en discours de ces mouvements migratoires. Nous allons commencer par les manuels dans lesquels les procédés de masquage sont les plus importants, à savoir les manuels libanais et marocains.

7.1 Manuels libanais : le silence sur les « espaces qui fâchent »

7.1.1 Une tendance à masquer la destination du Même

Le Même libanais se représente comme pays de départ à travers huit personnages, dont la moitié a une destination inconnue. Le verbe *émigrer* peut être en emploi absolu :

« (...) Ainsi glisse en phrases de pourpre,
une histoire bruyante, de mort, de temps, d'amour ;
un livre de soleil,
têtu comme l'odeur d'un matin à Carthage.
Une histoire de vaisseaux qui émigrent encore,
et déchirent au passage un morceau de nuit ronde. (...) » [Poème « Tyr » de Nadia Tueni] (L-CRDP9-79)

Le Même-émigrant n'est lui-même désigné que par la métonymie de la désignation de Tyr, qui réfère au passé du Même plutôt qu'à son présent, malgré la présence du marqueur temporel « encore ». Les autres textes sont des TD-AL, donc fabriqués par les auteurs de manuels, qui repèrent le Même-émigrant de différentes façons, dont une seule correspond à un marquage spatial :

« On déplore souvent les nombreux départs des jeunes pour d'autres pays. Écrivez un paragraphe expliquant pour quelles raisons ces jeunes quittent le Liban. Vous varierez le vocabulaire permettant d'exprimer la cause. » (L-A8-227)

Une activité pédagogique semblable évite le toponyme, et le remplace par la désignation générique « le pays » (l'article défini étant ici en emploi déictique, et équivaut à « notre ») :

« De nombreux jeunes quittent le pays pour chercher du travail à l'étranger. Exposez les raisons pour lesquelles ils se voient obligés de s'expatrier et les conséquences qui en résultent pour eux, leur famille et le pays. » (L-A9-157)

Le dernier personnage est identifié par une référence déictique au récepteur apprenant :

« Votre sœur, mariée à l'étranger, ne se souvient plus de la façon de tricoter des torsades. Expliquez par écrit. » (L-CRDP7-173)

Les destinations sont un marquage altéritaire assorti d'un terme générique (« d'autres pays »), et l'expression « à l'étranger ». L'on voit qu'à la tendance au masquage de la destination du Même, correspond aussi un brouillage de la désignation de ce Même.

Les autres migrants libanais vont dans des pays d'Europe, notamment d'Europe de l'Ouest, ou aux États-Unis. Ces destinations sont exprimées par des noms de pays, de villes ou d'institutions (avec adjectifs ethniques).

« Un savant libanais (...) »

- En 1921, il partit pour les États-Unis pour poursuivre ses études.
- En 1923, il obtint un diplôme d'ingénieur de l'Université d'Illinois et fut tout de suite engagé dans une société industrielle américaine. (...) » (L-CRDP9-120)

« Samir Sidani a choisi un métier peu commun : taxidermiste ou l'art de donner l'apparence vivante à des animaux morts.

Pour acquérir les rouages du métier à partir de Beyrouth, il a dû suivre des cours par correspondance, puis s'est spécialisé en Europe et aux États-Unis où il a décroché ses diplômes. Il a également participé aux travaux de plusieurs musées hollandais et anglais. (...) » (L-A9-33)

« Invitation à une exposition [CV du peintre libanais Torossian]

- De 1956 à 1966 : Séjour à Paris.
- De 1956 à 1961 : École Nationale Supérieure des Beaux-Arts (Paris) dans les sections de Peinture (Atelier Souverni et Brianchon), de Gravure (Atelier Camille, Bersier et Couteau), de Mosaique (Atelier Licata) et de Fresque (Atelier Aujame).
- Études dans les musées et voyages d'études : Musée du Louvre, Musée Prado, Musée de Vienne, Musée des offices. (...) » (L-CRDP8-202)

Ces migrants à la destination affichée sont des personnes réelles, et connues, donc valorisantes pour le Môme. Il semblerait donc que les émigrants pourvus de reconnaissance sociale permettent l'explicitation de la migration, celle-ci s'effectuant uniquement pour motif d'études et de formation personnelle. Les talents propres de la personne individualisent sa représentation, et les raisons de sa migration tiennent au développement de ce talent.

Les migrants anonymes, eux, sont plutôt évoqués sur le mode dysphorique : « on déplore » le départ des jeunes, qui « se voient obligés de s'expatrier ». Et l'émigré, parfois, « ne se souvient plus » de ce qu'il avait appris dans son pays d'origine.

L'émigration libanaise semble donc se décliner selon deux aspects, que l'on retrouvera dans les autres corpus : une migration de personnes célèbres, donc valorisantes, pour lesquelles les marquages identitaires ne posent pas de problèmes, et une migration anonyme, aux destinations inconnues, évoquée sur le mode du regret et du manque.

7.1.2 Le Môme et ses immigrants : une rencontre impossible ?

En ce qui concerne le Môme comme pays d'accueil cette fois, les deux seuls cas d'immigration présentent soit un masquage de la provenance des immigrants, soit une désignation du Môme à l'aide d'un marquage non identitaire. Ils ne sont représentés que dans des TD (un TD-AL et un TD-Ex). Les arrivants peuvent simplement être des « étrangers » anonymes :

« Des étrangers ayant quitté leur pays à cause de la misère travaillent au Liban dans des conditions parfois difficiles.

a. Décrivez le quotidien de l'un d'eux. Employez le plus d'expressions possible pour montrer leur souffrance, leur fatigue.

b. Écrivez un article pour un journal. Vous demanderez que l'on fasse quelque chose pour améliorer leurs conditions de travail. Soulignez les expressions que vous avez utilisées. » (L-A9-129)

L'immigration philippine apparaît dans le TD-Ex, et s'avère représentative d'une partie des migrants présents sur le sol libanais¹¹². Cependant, le Môme n'est identifiable que dans la forme des numéros de téléphone :

« Employée de maison des Philippines avec garantie jusqu'à la fin du contrat. 01/123456 – 03/000000 – 01/135678 » (L-A8-148)

La rencontre entre le Môme et les immigrants installés chez lui emprunte donc des détours discursifs.

¹¹²Observons cependant qu'il ne s'agit pas de l'immigration la plus problématique pour les Libanais. Les réfugiés palestiniens et les immigrés syriens, par exemple, ne sont pas représentés. Les manuels évitent ainsi de représenter des ressortissants de pays avec lesquels ils se trouvent en conflit.

7.1.3 Des émigrants libanais en France

L'Autre français, lui, n'est pas présenté comme un pays d'émigration. En tant que pays d'immigration, il n'accueille que trois personnages, dont un du Même, qui est le peintre Torossian en formation. Dans les autres cas, il s'agit de personnages désignés seulement par un anthroponyme, et dont le parcours entre deux sociétés (individuel ou familial) est absent du discours (il s'agit du footballeur Zinedine Zidane et d'un personnage de roman, prénommé Saïd et footballeur lui aussi dans un club français).

7.1.4 Le retour des « fines allusions »

Enfin, cinq textes représentent une migration, mais sans indications de lieux de provenance ou de destination. Ce sont ce que nous avons choisi de nommer les « fines allusions¹¹³ ». Des *je* ou des *il* détachés de toute référence à un contexte évoquent le départ ou le retour dans leur pays :

« Avant de quitter le pays j'écris ces quelques mots pour te dire au revoir. » (L-A9-15)

« Je comprends votre inquiétude, mais si je quitte ce pays c'est pour une vie meilleure. Là-bas, je trouverai du travail, je pourrai vous offrir tout ce dont vous rêvez. » (L-A8-15)

« Cette vie dans ce pays ne lui plaît plus, ce qu'il veut c'est partir. » (L-A7-233)

« Il a émigré mais il regrette amèrement son pays. » (L-A7-221)

« Quand j'aurai terminé mes études, je reviendrai au pays. » (L-A7-183)

Comme pour les autres migrants anonymes et non assignés à une société de départ, ceux-ci sont évoqués sur le mode du regret, de l'inquiétude, de l'insatisfaction, de la séparation. Des affects qui développent un climat de négativité autour de la migration. Autre point commun, ils se trouvent dans des espaces graphiques peu visibles du manuel, des TD-Ex en l'occurrence, alors que les migrants célèbres figurent en meilleure place, dans des TE.

Les masquages de sociétés de départ ou d'arrivée semblent obéir à des stratégies discursives déterminées : évitement de sujets « qui fâchent » concernant les immigrants, et brouillage des elodorados qui attirent les ressortissants du Même.

113Signalons que comme les fines allusions à la guerre que nous avons étudiées dans le chapitre précédent, celles-ci sont uniquement le fait des manuels de la Librairie Antoine.

7.2 Manuels marocains : masquage ou inversion du rapport de force

7.2.1 *Un masquage des destinations du Même*

Comme dans les manuels libanais, la destination de l'émigration est relativement peu explicitée.

Seuls deux TE sont centrés sur des personnages d'émigrants identifiés comme marocains par un adjectif ethnique (« un écrivain *marocain* d'expression française ») et par un toponyme (« Tanger »). Le premier est le célèbre écrivain Tahar Ben Jelloun, qui « s'installe à Paris en 1971 » (M-HF3-83) et y publie des œuvres à la fois littéraires et scientifiques. Le second est aux antipodes du migrant célèbre ; il est un personnage de fiction romanesque, de condition modeste, qui connaît un sort tragique :

« Tanger. Le car déboule dans un grincement de frein. Déjà le graisseur a ouvert la porte, et, debout sur le marchepied, avant que le car ne soit immobilisé, il saute sur l'asphalte.

Mouha, portant pour tout bagage un sachet en plastique où sa mère avait glissé quelques pains et des olives noires, quitte le car en dernier. Il est dix-huit heures, Mouha a mis dix heures pour arriver à Tanger. Il faut à présent suivre les recommandations de Si Mourad : trouver une correspondance pour Ksar Sghir et là, chercher son passeur. Et surtout ne pas oublier le mot de passe pour se faire connaître « les cigognes sont de retour ». Cette phrase, Mouha ne pouvait l'oublier, elle lui avait coûté cinq cents dirhams de nuits d'insomnie car avec ce premier versement, il s'était irrémédiablement engagé. [...]

Le lendemain, le soleil se lève sur une petite plage non loin de Cadix. La garde civile y est effervescente : on a repêché cette nuit les candidats à la mort. Une dizaine de noyés sont alignés sur le sable. » (M-P3-154)

Le récit de ce drame fait écho aux dispositions prises par le gouvernement marocain pour empêcher l'émigration clandestine. Le manuel se fait donc le porte-parole de cette visée politique, et la dissuasion emprunte les voies du pathétique, s'adressant à la sensibilité des apprenants. De manière plus subtile, la description biographique de Tahar Ben Jelloun, bien qu'elle soit valorisante pour le sujet, comporte elle aussi quelques prédications dysphoriques, à travers les titres de ses ouvrages :

« Il entreprend des études de psychiatrie sociale et soutient en 1975 une thèse sur l'immigration, fruit de longues enquêtes, dont il tire un essai, *La Plus Haute des Solitudes* (1977), et un roman, *La Réclusion solitaire* (1976). (...) » (M-HF3-83)

7.2.2 *Un masquage de l'identité du Même-migrant*

D'autres textes, des TD-AL cette fois, contiennent de la négativité à propos de la migration, et l'on y retrouve la condamnation de l'émigration clandestine :

« (...) tâche de trouver des arguments qui s'adressent à la raison et d'autres qui visent les sentiments du destinataire : (...) "Attention ! Ne te laisse jamais tenter par l'émigration clandestine" » (M-P3-72)

« (...) imagine ce que pourrait dire chacune des personnes pour exprimer son désaccord : (...) "Un jeune homme à son ami tenté par l'émigration clandestine" » (M-P2-181)

La nominalisation « émigration » permet d'éviter la représentation d'un personnage de migrant, avec ses lieux de départ et de destination. Le personnage est ici un candidat « tenté » par la migration, désigné par un *tu* et par un « ami ».

La même indétermination identitaire se retrouve dans des TD-AL dont le but est toujours d'adresser un discours à un individu qui désire émigrer (un « grand frère », un « fils ») :

« Trouve des énoncés qu'on peut utiliser dans les situations suivantes : (...) "Une mère veut persuader son fils de ne pas émigrer" » (M-PF3-185)

« A partir d'une situation précise, écris un texte visant à persuader quelqu'un. Exemples de situations : (...) Ton grand frère veut partir chercher du travail à l'étranger. » (M-HF3-177)

Il semblerait que cette indétermination relève de procédés de masquage du Même, comme candidat à l'émigration. Ces énoncés peuvent référer à des situations connues des apprenants et de leurs familles, et, même en l'absence de marquage de l'identité du Même, l'on imagine tout à fait que l'interprétant puisse, par défaut, construire une référence sur un environnement proche. Une mère, un jeune homme ou un ami sont suffisamment indéterminés pour recevoir des projections de l'apprenant. S'il y a bien masquage, de la part des auteurs de manuels, de l'identité du Même dans ces énoncés, il faut alors souligner que ces procédés portent exclusivement sur l'émigration du Même. Les autres migrations représentées ne comportent pas de sociétés masquées.

Lorsque de rares destinations apparaissent pour ces émigrants indéterminés, il s'agit de la France dans un cas, et de l'Europe dans deux autres cas :

« Des parents illettrés veulent écrire à leur fils unique, émigré en France. Ils invitent un voisin de ton âge pour les aider » (M-HF3-16)

« Najwa révèle à Ibtissam, sa confidente, quelque secret de famille : "Notre père est parti en Europe en octobre dernier, il reviendra dans deux ans. Pendant ce temps c'est notre oncle qui s'occupe de nous" ». (M-HF3-152)

« Cher Samir, (...) Nous vivons, ma sœur Samira et moi, chez ma tante depuis que nos parents sont partis travailler en Europe, il y a 5 ans. Ma tante est très gentille, mais nos parents nous manquent terriblement. J'espère qu'ils se décideront à rentrer définitivement au pays. (...) Wahid ». (M-HF3-28)

Ces destinations sont représentatives de celles des émigrants marocains, ce qui conforte notre hypothèse qu'il y a masquage de l'identité du Même. Dans les deux derniers énoncés toutefois, des prénoms arabes apparaissent (« Najwa », « Ibtissem », « Samir », « Wahid »).

7.2.3 *L'Autre français comme faire-valoir*

Parallèlement, les migrants qui ont pour destination le Môme sont seulement trois, dont deux sont Français. Ce sont les deux seuls émigrants français du corpus ; par conséquent, l'émigration française est considérée seulement vers le Maroc. Ces trois émigrants ne sont pas des anonymes ; ce sont des personnalités du monde artistique :

« Henri Bosco est un écrivain célèbre. Rédige sa biographie, à partir des éléments suivants. (...) Enseignant en Italie de 1920 à 1930 et au Maroc de 1931 à 1955. (...) » (M-HF3-91)

« Portrait coup de cœur : Jean Lefebvre. Un monstre sacré du cinéma français s'installe à Marrakech ». (M-P2-87)

« [Assia Djébar] de 1955 à 1962, elle voyage : à Tunis où son mari, M. Ould-Rouis, l'emmène en 1958, puis à Rabat où elle enseigne à l'Université. » (M-HF3-84)

Le Môme se valorise par l'installation de personnes célèbres sur son sol, notamment des représentants de l'Autre français, qui est à la fois le représentant de la langue cible et celui de l'ancien colonisateur. Le discours du manuel peut ainsi compenser un rapport de force ressenti comme défavorable, par une inversion des tendances migratoires¹¹⁴ et par l'imaginarisation d'un désir de Français prestigieux à son endroit. Les textes sur Henri Bosco et Jean Lefebvre ont tous deux une source énonciative marocaine, et comportent des procédés de valorisation (« écrivain célèbre », « monstre sacré du cinéma français »). Compensation qui se réalise parfois de façon appuyée : alors que l'interview de Jean Lefebvre livre un témoignage ambigu de son choix d'expatriation,

« Pourquoi avoir choisi d'y ouvrir un restaurant [à Marrakech] ? - Et bien parce qu'il faut bien que je continue à vivre. - Quel effet cela vous fait-il (...) ? - Je pars à l'aventure ! Je mentirais si je disais le contraire ». (M-P2-87)

de courts TE rédigés par les auteurs du manuel s'en inspirent pour illustrer ainsi le fonctionnement du discours rapporté :

« Jean Lefebvre a affirmé : "Je m'installe à Marrakech" »

« "Je m'installe à Marrakech" a affirmé Jean Lefebvre »

« "Je m'installe à Marrakech" a-t-il affirmé »

« Jean Lefebvre a admis : "Oh ! Quelle chance de s'installer à Marrakech !" » (M-P2-88)

L'Autre français reçoit, lui, des migrants célèbres en provenance du Maghreb (Tahar Ben Jelloun, Assia Djébar), mais aussi des anonymes, relevant de la fiction littéraire ou didactique :

¹¹⁴De fait, le Maroc figure parmi les dix premiers pays d'émigration des Français. L'inversion opérée par le manuel concerne la proportion de migrants marocains en France, par rapport à celle des Français au Maroc. Par ailleurs, les immigrants français au Maroc sont pour la plupart des retraités à la recherche d'une meilleure qualité de vie à un coût moindre, ce que les manuels ne font pas apparaître.

« Des parents illettrés veulent écrire à leur fils unique, émigré en France. Ils invitent un voisin de ton âge pour les aider » (M-HF3-16)

« Après la seconde guerre mondiale, de lointains cousins polonais ont écrit à un couple dans l'espoir qu'il les aide à venir s'installer en France pour y travailler » [résumé de la pièce de théâtre L'atelier, de l'écrivain français Jean-Claude Grumberg] (M-P2-136)

7.2.4 *Entre les Autres : une tendance à inverser le rapport de force*

Les autres migrations se déroulent entre des Autres, non français, célèbres ou relevant de la fiction littéraire. À part Cheikh Modibo Diarra, « le Malien de la NASA » (M-P2-114), ces personnages émigrent dans des pays dont le niveau économique est comparable à celui de leur pays d'origine (Algérie/ Tunisie, Angleterre/ Allemagne), ou inférieur (Allemagne/ Kenya), ce qui a tendance à inverser, là encore, le rapport de force habituel entre sociétés (l'on émigre généralement vers un pays plus riche que le sien).

La mise en discours des sociétés de provenance et de destination sert les objectifs des énonciateurs, que ce soit du côté d'une valorisation du Même, ou du côté d'une dévalorisation des projets d'émigration. Dans un cas comme dans l'autre, les visées politiques d'enrayement de la migration peuvent y trouver leur compte.

7.3 **Manuels grecs : des émigrants prestigieux, des immigrants sans visage**

Les manuels grecs sont ceux qui comportent le plus grand nombre de personnages en migration, et la plus faible proportion de procédés de masquage, en tout cas en ce qui concerne l'immigration vers le Même. Les cas de masquage identitaire total (de la société d'origine et de la société d'accueil) sont absents.

Si l'émigration du Même ne donne pas lieu au masquage de destinations, comme dans les autres corpus, en revanche les immigrants installés chez le Même n'ont pas d'identité. Et si l'on compte vingt-et-une émigrations de Grecs (en comptant les migrations collectives), l'on compte à peine quatre immigrations vers la Grèce, dont deux sont des Mêmes diasporiques (réfugiés d'Asie mineure).

7.3.1 Des émigrants célèbres

Les destinations du Même sont la France dans la moitié des cas, avec quelques migrants célèbres. La chanteuse Nana Mouskouri est « la plus française des chanteuses grecques » (G-CC3-16), et la personnalité la plus représentée.

« Beaucoup de Grecs habitent en France. Ils travaillent souvent à la télévision ou à la radio. Ils font des films. Ils sont chanteurs. Tous les Français connaissent Nana Mouskouri ». (G-AS2-37)

Un TD-AL est accompagné de photographies de Nana Mouskouri, Mikis Theodorakis, Nikos Aliagas, Sakis Rouvas et Costa Gavras, des artistes du monde du spectacle et du show-business, qui se sont établis en France ou qui y ont exercé leur art durant une période de leur vie. Le TD se contente de demander :

« Qui est-ce ? Quel est son rapport avec la France ? Recherche dans des magazines ou sur Internet une photo d'un artiste célèbre qui a fait carrière en France et colle-la dans l'emplacement ci-dessus. Ensuite, présente la personnalité choisie. » (G-AFR1-13)

Le manuel laisse à l'apprenant le soin de retracer les parcours. Ces textes ont vraisemblablement pour but de resserrer les liens entre le Même et l'Autre autour de représentations valorisantes pour chacun. Les professions de ces migrants relèvent seulement du domaine artistique, ce qui contraste avec les observations sociologiques (les Grecs en France sont surtout des artisans et des commerçants).

Ce sont donc des migrations individuelles, et lorsque le migrant n'est pas une célébrité, il est un personnage fabriqué par les auteurs du manuel (personnage conducteur, censé permettre l'identification de l'apprenant) et la description comporte toujours un élément valorisant, qui éloigne toute représentation du migrant en recherche d'un meilleur niveau de vie. La profession d'un parent est le moyen de cette valorisation :

« C'est mon oncle Socratis. (...) - Qu'est-ce qu'il fait à Strasbourg ? - Il travaille au Parlement européen. Il est traducteur » (G-AS1-64)

« Nikos et ses parents déménagent d'Athènes en France, suite à la mutation de sa mère à Strasbourg pour y exercer le métier d'institutrice. Il est alors inscrit à l'école internationale, le « Collège de l'Esplanade », et le jour de la rentrée, il fait la connaissance de ses camarades dans le tram, sur la route de l'école... » [notre traduction] (G-AFR1-26)

« Alice : Vous habitez à Paris. Ton père travaille ici ?
Stéphane : Oui, il est architecte » (G-CC1-26). » (G-CC1-10)

Les autres émigrations grecques ont pour destinations des pays représentatifs de la diaspora, et sont surtout des migrations collectives, dont nous avons déjà parlé et sur lesquelles nous ne reviendrons pas. Les migrants individuels sont les réalisateurs de cinéma Kostas Kapakas et Tassos Boulmetis, le tagueur TAKI 183, et le chercheur en médecine

Georges Papanicolaou. Il va sans dire qu'il bénéficie de procédés discursifs de valorisation, et qu'ils se trouvent textuellement mis en valeur par des TE :

« Costas Kapakas est né à Rhodes en 1953. De 1974 à 1983, il a fait ses études et il a travaillé à Berlin. Il a commencé sa carrière cinématographique avec des films d'animation. De 1984 à 1995, il a réalisé quatre courts métrages. *Peppermint* est son premier long métrage. Le film a remporté 9 prix au 40^e festival de Salonique. » (G-CC3-17)

« [Le réalisateur Tassos Boulmetis] Né à Constantinople en 1957, il s'installe en Grèce en 1964. Il étudie la physique à l'université d'Athènes et le cinéma à Los Angeles. De retour en Grèce, il travaille pour la télévision grecque. Il collabore à la réalisation d'un long métrage, *Βιοτεχνεία ορείφων*, qui remporte le Prix d'or au Festival du film fantastique à Houston. Depuis 1988, il fait des films publicitaires en Grèce et à l'étranger. » (G-CC3-24)

« Le graffiti hip-hop fait son apparition dans les villes du Nord des EU à la fin des années 60, quand les jeunes Porto-Ricains et Africains des ghettos se sont révoltés contre leur exclusion de la société américaine. En 70, l'un des célèbres artistes était TAKI 183, un jeune homme de 17 ans d'origine grecque. Ce tagueur légendaire inscrivait partout son diminutif et un nombre indiquant le numéro de la rue où il habitait. Il est le premier à avoir exercé son art dans toute la ville et pas seulement dans son quartier. » (G-CC3-74)

« [Georges Papanicolaou] C'est alors qu'il fait une découverte exceptionnelle : la présence de cellules cancéreuses dans l'appareil génital féminin. En 1943, il publie un article qui va révolutionner les moyens pour dépister le cancer.

À une époque où l'on se demande encore s'il est juste d'hospitaliser les malades du cancer, le chercheur grec lutte contre la maladie et la douleur humaine. Sa méthode ouvre de nombreux horizons pour diagnostiquer à temps le cancer, mais dans les premiers temps elle se heurte au rejet de nombreux médecins. (...) Il laissera 150 travaux d'avant-garde. On estime que grâce au test Papanicolaou (le "Pap-test"), seulement pour les États-Unis, les morts dues au cancer du col de l'utérus ont diminué de 70% ces 50 dernières années. » (G-CC3-59)

7.3.2 Des parcours parfois difficiles, mais toujours réussis

Cependant, malgré ces procédés de valorisation et ces parcours réussis, l'on note une différence entre les migrations temporaires, ayant pour but la formation professionnelle et artistique des réalisateurs de cinéma, et les expériences de TAKI 183 et de Papanicolaou. Le jeune tagueur s'inscrit dans un mouvement social de lutte contre l'exclusion, et le médecin doit faire face à la pauvreté et à l'hostilité de ses collègues :

« Il y vit pauvrement [aux États-Unis] et exerce de nombreux métiers pour survivre, comme vendeur dans un magasin ou journaliste pour un quotidien grec. Ce n'est qu'avec beaucoup de peine qu'il réussit à obtenir une place au laboratoire anatomique de l'université de Columbia, puis à l'université Cornell à New York.

Il travaille jour et nuit et sacrifie tout ce qu'il aime au nom de la science. Il renonce au sport, à ses amis et même à ses proches et se consacre corps et âme à ses recherches. (...) Sa méthode ouvre de nombreux horizons pour diagnostiquer à temps le cancer, mais dans les premiers temps elle se heurte au rejet de nombreux médecins. Cependant, le savant ne perd pas espoir de faire triompher la vérité. » (G-CC3-59)

Ce récit valorise donc une réussite qui ne s'est faite qu'au prix de nombreuses difficultés. Il est donc possible de représenter les expériences négatives du migrant dans sa société d'accueil, mais seulement si celui-ci a eu un parcours exemplaire.

7.3.3 Échec d'un personnage anonyme

Les parcours de migration dans les manuels grecs ont toujours une issue positive, et ne semblent jamais motivés, au départ, par une nécessité économique. Lorsque c'est le cas, le migrant devient un anonyme, et malgré sa réussite, il est marginalisé dans un TD-Ex :

« Quand il était enfant, il habitait dans un petit village de montagne. Sa famille était très pauvre. Souvent, il n'y avait rien à manger à la maison. Un jour son père a décidé de partir. Il a pris le bateau pour l'Australie. Il est resté 10 ans dans ce pays. Il a beaucoup travaillé et il a gagné beaucoup d'argent. Quand il est rentré dans son village, il était riche et il parlait l'anglais. » (G-CC2-35)

A-t-on ici affaire au masquage identitaire d'un migrant pauvre, semblable à ceux identifiés dans les manuels marocains et libanais ? La destination, l'Australie, est représentative de l'émigration économique grecque, du début du XX^e siècle aux années 1970.

7.3.4 Une immigration sans visage

En ce qui concerne l'immigration, les seuls étrangers représentés en Grèce sont ceux, saisis dans une désignation collective, dont nous avons déjà fait état :

« SOS villages d'enfants en Grèce (...) Depuis 1996, un foyer de jeunes pour 24 adolescents et un centre social SOS, situé dans l'un des quartiers les plus peuplés d'Athènes comportant une population immigrée importante, ont été créés. » (G-CC3-85)

« Place Omonia, un marché multiethnique s'installe quotidiennement » (G-CC3-76)

Appréhendée dans son aspect massif, cette immigration n'a pas de visage. Les seuls autres mouvements vers la Grèce sont ceux des réfugiés d'Asie mineure, autrement dit des « Mêmes périphériques » venus chercher refuge dans la nation. L'immigration est donc très peu évoquée au regard de l'émigration. Comme elle constitue un sujet qui divise l'opinion grecque, l'on peut faire l'hypothèse que les manuels choisissent de ne pas aborder un sujet conflictuel, et de ne pas valoriser des individus immigrés ayant « réussi » dans leur société d'accueil.

7.3.5 Des migrants français

Quant aux Français, ils émigrent peu, et pas vers la Grèce. Les personnages individuels (avec leur famille) s'installent à Bruxelles, à Barcelone, à Shanghai ou en Australie, autrement dit dans des lieux au niveau économique à peu près équivalent à celui de

la France. Ces pays figurent parmi les vingt premiers pays d'installation des Français à l'étranger, le manuel ne semble pas obéir à une logique de distorsion de la réalité. Certains personnages sont des personnalités connues :

« [Manu Chao] est né en France en 1961. (...) Il vend près de trois millions d'albums en France et à l'étranger. (...) En 1999, Manu décide de poser ses valises à Barcelone pour préparer ses nouvelles chansons. » (G-CC2-24)

« Beaucoup de Français vivent en Chine (2000 à Shanghai). Ils sont architectes, comme Jean-Marie Charpentier à qui on doit l'opéra de Shanghai, ou boulangers comme Anthony Le Corre. Celui-ci a commencé par faire du pain pour les grands hôtels du pays. Maintenant, il possède une chaîne de pizzerias... » (G-AS3-65)

D'autres sont des personnages fabriqués d'adolescents :

« Bonjour à tous ! Je m'appelle Jean-Pierre. Je suis français mais j'habite à Bruxelles parce que mon père travaille à l'École Européenne III. Dans ce collège, il y a des élèves et des professeurs de différentes nationalités. Voilà pourquoi il parle cinq langues étrangères : le russe, l'espagnol, l'italien, l'allemand et le grec ! À plus ! » (G-AFR1-42)

« Salut les copains, (...) Je m'appelle Michel mais ici tout le monde m'appelle Mike. J'ai quinze ans. J'ai deux passeports, en effet, je suis australien mais aussi français : mon grand père est arrivé ici il y a cinquante ans ! (...) » (G-AS3-44)

Le vécu de ces personnages n'est teinté d'aucune dysphorie. La plupart d'entre eux ont des professions et des talents brillants, ce qui les rapproche des émigrants grecs. Le Même et l'Autre se trouvent donc valorisés par des procédés semblables. En revanche, en ce qui concerne l'immigration, les manuels opposent la Grèce et la France. Si la première n'apparaît presque pas comme pays d'accueil, la seconde apparaît massivement comme un pays d'immigration. Environ vingt-cinq migrations sont représentées en direction de la France. Nous en avons déjà eu un aperçu avec l'étude des migrations collectives. Le TE « La France multicolore » en était une illustration.

7.3.6 Un cadre d'interactions : le collège multiculturel français

Les personnages individuels, comme nous l'avons vu, sont pour un tiers environ des Grecs, personnes célèbres ou personnages conducteurs. D'autres personnages conducteurs d'adolescents français, mais ayant une origine non française, font partie du dispositif de mise en situation du manuel : le collège français.

Ce cadre servant de contexte aux interactions des personnages est censé figurer un domaine d'expérience dans lequel les apprenants utilisateurs du manuel puissent se reconnaître. Ce cadre de socialisation est travaillé dans le sens d'une projection du centre de référence sur l'apprenant, car chaque classe représentée correspond au niveau d'études de l'apprenant auquel s'adresse le manuel. Et il y a en même temps une projection possible vers l'ailleurs de la langue cible. Comme nous l'avons dit plus haut, ce cadre sert de contexte aux

actions des personnages conducteurs, selon un schéma identique : quatre personnages, dont un Français « de souche » (représentant de l'altérité de la langue cible), un Grec (représentant du Même), et deux autres qui sont originaires d'autres pays. Grâce à ce dispositif, la langue cible se trouve être la langue du pays d'accueil des personnages-migrants, notamment du personnage conducteur grec auquel va s'identifier prioritairement l'apprenant grec. Le personnage conducteur partage ainsi une caractéristique avec le récepteur du manuel : il est apprenant de FLE, et de la culture étrangère française. Cela permet de ménager des situations de communication en LE (des étrangers qui parlent français entre eux ou avec des Français, puisqu'ils vivent en France). La France apparaît comme un pays d'immigration, et le plurilinguisme est constitutif de ces situations, où différents personnages disent parler deux langues (le français et leur langue d'origine). Le français est en même temps présenté comme une langue de communication entre des personnes d'origines diverses, ce qui peut contribuer à sa promotion.

Nous avons remarqué que dans les deux collections de manuels mobilisant ce procédé (*C'est clair* et *Action.fr-gr*), le collège français se décline selon deux versions :

- une version « collège international », fondée sur le modèle des sections « européennes » ou « internationales » des collèges français, qui accueillent des élèves de différents pays et qui enseignent généralement des langues européennes de façon privilégiée : *Action.fr-gr* (manuel de l'école publique) ;
- une version « collège traditionnel » de grande ville française, accueillant des élèves français ayant des origines étrangères : *C'est clair* (manuel de l'enseignement public, puis privé depuis la récente réforme instaurant le manuel d'État).

Ces deux versions manifestent des points de vue différents sur l'hétérogénéité de l'Autre français, sur cette société multiculturelle dont le collège est une sorte de réplique en miniature.

Dans *Action.fr-gr*, le « collège international de l'Esplanade » est situé à Strasbourg, ville proche de pays fondateurs de l'Union Européenne, et siège d'institutions européennes, que les manuels grecs convoquent fréquemment. Les personnages conducteurs, hormis Nikos le Grec, sont Linda (Espagnole) et Sabine (Allemande). La société multiculturelle est conçue comme une collection d'homogénéités culturelles, chaque personnage étant représentatif d'un seul pays. La seule mixité est celle de la socialisation scolaire et amicale. Une autre élève de ce collège, prénommée Aïcha, est présentée comme « une camarade algérienne de Nikos ».

L'intervention de ce personnage correspond peut-être à un souci de représentativité de l'immigration chez l'Autre français, cependant l'adjectif ethnique le désigne comme étranger.

Dans *C'est clair*, le collège est situé à Paris, et accueille Marion (adolescente français d'origine chinoise et sinophone) et Akim (adolescent français arabophone) dans le niveau 1, Julien (français d'origine italienne) et Habib (français d'origine marocaine) dans le niveau 2, et Fatou dans le niveau 3, en plus des personnages grecs Stéphane, Danaé et Christos. L'image de l'immigration est plus intégrative que dans *Action.fr-gr*. L'une des premières activités pédagogiques du manuel consiste d'ailleurs à épeler des noms propres, qui ne sont pas tous français : « Hubert Favier », « Ibrahim Khaled », « Ieoh Ming Pei » (G-CC1-8). L'apprenant associe donc à l'Autre français une hétérogénéité ethnique.

Malgré cette divergence entre les deux collections de manuels, chacune donne un aperçu du vécu de l'immigré en France qui n'est pas forcément positif. Deux textes de chansons de chanteuses françaises d'origine algérienne et marocaine (Amel Bent) et chypriote (Diam's) évoquent la difficulté de vivre en France :

« C'est ta fille, tu sais, Mélanie, que t'as laissée en France il y a 18 ans quand tu es parti (...) Petite métisse à la peau d'or, tu sais maintenant j'suis blanche car en France le soleil dort. » (G-CC3-22)

« Sans que personne ne soit jugé, même si j'en ai marre, il n'y a qu'à voir les noms qu'on m'a donnés
Qui fait des histoires dans notre beau pays ? Moi je viens de quelque part mais j'ai grandi ici, je suis ici. Un Français nouveau, nouveau Français. Sous le même drapeau, sans demander reconnaissance, je ne suis qu'un enfant de France, de la France.
Un Français nouveau, nouveau Français. Il ne faut pas qu'on oublie : je viens bien d'un endroit, mais je suis né ici, je suis d'ici » (G-AFR3-38)

Ce dernier texte en particulier revendique une légitimité pour les personnes naturalisées, et dénonce le racisme. Le discours du manuel se place ainsi du côté d'une culture jeune et engagée, demandant la reconnaissance et le respect.

La France est donc incontestablement un pays d'immigration dans les manuels grecs. Même si les migrants de ces manuels ont un destin plutôt enviable, quelques expériences négatives sont décrites, aussi bien chez des émigrés grecs que chez des immigrés en France. Cependant l'expérience d'immigrés en Grèce n'est pas évoquée, sauf pour mettre en valeur l'action humanitaire grecque (dans le TE « SOS Villages d'enfants en Grèce »). S'agit-il de déléguer à la représentation de l'Autre français la responsabilité du sujet de l'immigration ?

Les expressions ou les masquages des sociétés de la migration sont révélateurs de positionnements malaisés chez les énonciateurs. La stratégie dominante concernant les sujets « qui fâchent » semble être le silence. Ce faisant, le manuel évite d'aborder un sujet qui divise la société, et qui pourrait dévaloriser le Môme.

8 Les rapports du migrant à ses sociétés d'origine et d'accueil

8.1 Liens à la société d'accueil : bonheur des personnages fabriqués, malheur des personnes réelles

Les rapports des migrants aux sociétés d'origine et d'accueil ne sont guère développés. Les migrations collectives donnent lieu à des installations durables et à des créations de communautés ethniques sans que le manuel ne fasse état des conditions d'installation et de vie. À cette règle il y a quelques exceptions : pour les immigrés installés en France, le manuel *C'est clair 3* fait état de discriminations et d'exclusion, et, pour les immigrés installés en Grèce, de conditions de vie défavorables nécessitant une intervention humanitaire. Les étrangers installés au Liban « travaillent au Liban dans des conditions parfois difficiles » (L-A9-129).

Du côté des personnages individuels, les informations ne sont pas beaucoup plus nombreuses. Ce sont plutôt des parcours de réussite qui sont décrits, le personnage rencontrant fortune et succès la plupart du temps. Quelques individus rencontrent des attitudes hostiles dans leur pays d'accueil, malgré lesquelles ils conquièrent la notoriété : TAKI 183, Georges Papanicolaou. Les titres d'œuvres de Tahar Ben Jelloun font écho à la *ghorba* évoquée par Charef 2003, et recourent discrètement les discours sociaux sur les douleurs de l'exode :

« Il entreprend des études de psychiatrie sociale et soutient en 1975 une thèse sur l'immigration, fruit de longues enquêtes, dont il tire un essai, *La Plus Haute des Solitudes* (1977), et un roman, *La Réclusion solitaire* (1976). (...) » (M-HF3-83)

Les personnages de textes littéraires (documents authentiques) semblent assez heureux de leur sort :

« Heidelberg est une vieille ville charmante où il y a plein de choses à voir et à faire. » (M-HF3-31)

« Viviane vit au Kenya où son père administre une ferme. Envoûtée par l'Afrique, l'adolescente partage les jeux de Jogona, son ami noir, qui lui enseigne aussi sa langue et l'initie aux coutumes de sa race. Les deux enfants coulent des jours heureux loin des atrocités de la Deuxième Guerre mondiale. » (M-P1-32)

Quant aux personnages fabriqués par les auteurs de manuels, ils ne rencontrent pas de difficultés, et vivent des vies d'adolescents sans histoires.

8.2 Liens à la société d'origine : attachement aux racines et retour des « cerveaux »

Le lien au pays d'origine, en revanche, peut être thématiqué à propos de personnages individuels. Ce lien peut prendre différentes formes : prédication de retours au pays d'origine, expression par un *je* d'un attachement affectif à ce pays, ou à ses représentants familiaux.

Pour les personnages renvoyant à des personnes réelles, les manuels marocains choisissent de faire exprimer au migrant un attachement à ses « racines ». Ces migrants effectuent des séjours plus ou moins longs en France, ce qui laisse penser que le manuel associe à cette destination privilégiée des émigrants marocains un discours de la fidélité mémorielle, au sein duquel émerge toujours une figure parentale :

« [Le journaliste Bernard Pivot interviewe Cheick Modibo Diarra] La terre du Mali – de la même couleur que celle de Mars ! Votre jeunesse, votre famille à laquelle vous êtes très attaché. Est-ce que tout cela n'est pas de la même pâte ? – Nécessairement ! C'est la fibre avec laquelle je vis, c'est un tout : ma façon de penser, mes émotions... – Quelle est votre langue maternelle ? – Le bambara. Ma mère était peule et me parlait bambara (...) » (M-P2-114)

« [Assia Djebar] Son père lui disait : "Tu représentes tes frères", considérant en effet que ses enfants devaient être bien armés sur le plan intellectuel parce que le pays aurait besoin un jour d'une élite. Assia Djebar se sentait ainsi d'une certaine façon déléguée par les siens auprès d'un autre monde et elle travaillait avec acharnement. Les paroles de son père furent peut-être à l'origine de sa production littéraire. » (M-HF3-84)

L'écrivain, en particulier, semble investi d'une mission de représentation de ses compatriotes en terre étrangère, une forme d'allégeance valorisée en discours par le *topos* du « passeur de cultures » :

« Originaire de Fès, Tahar Ben Jelloun est un écrivain marocain d'expression française. Il effectue ses études secondaires à Tanger, puis étudie la philosophie à l'université de Rabat. Ses influences – Baudelaire, Rimbaud, la poésie surréaliste, mais aussi Nietzsche et le poète turc Nazim Hikmet – le placent d'emblée à la croisée de deux cultures, orientale et occidentale, faisant de lui un passeur de cultures en même temps qu'un grand chroniqueur de l'immigration. » (M-HF3-83)

L'acteur Jean Lefebvre, au contraire, n'exprime pas de liens affectifs à la France, ce qui montre que la production de sens à propos des personnages migrants peut varier en fonction de leurs origines. La séparation d'avec la famille, par exemple, et la perspective de retour au

pays sont des motifs associés aux migrants identifiés comme (nord)-africains. Cette différence de traitement entre migrants (nord)-africains et français est à notre sens révélatrice de phénomènes identificatoires diversement convoqués par le discours du manuel : le migrant intellectuel originaire d'un pays non occidental, auquel l'apprenant pourrait identifier fantasmatiquement un éventuel projet de départ, conserve des liens de fidélité intellectuelle et émotionnelle avec son lieu d'origine. Le message du manuel, face à cette forme de « fuite des cerveaux », semble prendre la forme d'une prescription implicite mettant celui qui rêve d'exporter ses compétences face à ses « responsabilités »... Parmi les textes déclencheurs portant sur l'interview de Cheick Modibo Diarra, figure d'ailleurs celle-ci : « Vivant et travaillant aux États-Unis, [cette personnalité] a-t-elle oublié ou renié ses origines ? »

Du côté des manuels libanais, le lien à l'origine semble s'exprimer par la promesse du retour, ou du retour réalisé en ce qui concerne les personnes réelles. Les trois célèbres émigrants libanais de notre corpus sont d'abord des étudiants dans leur pays, puis ils complètent leur formation à l'étranger, avant de revenir exercer leur art au Liban :

« Invitation à une exposition » [CV du peintre Torossian]

- Né à Beyrouth en 1933.
 - De 1953 à 1955 : Académie Libanaise des Beaux-Arts.
 - De 1956 à 1966 : Séjour à Paris.
 - De 1956 à 1961 : École Nationale Supérieure des Beaux-Arts (Paris) dans les sections de Peinture (Atelier Souverni et Brianchon), de Gravure (Atelier Camille, Bersier et Couteau), de Mosaïque (Atelier Licata) et de Fresque (Atelier Aujame).
 - Études dans les musées et voyages d'études : Musée du Louvre, Musée Prado, Musée de Vienne, Musée des offices.
 - Prix du Musée Sursok¹¹⁵ en 1969. (...)
 - Professeur de dessin et de peinture à l'institut des Beaux-Arts de l'Université Libanaise depuis 1967, à l'Académie Libanaise des Beaux-Arts de 1967 à 1987, et à l'Académie des Beaux-Arts Toros Roslin¹¹⁶ depuis 1987.
 - Il figure dans l'album "Cent ans d'Art Plastique au Liban : 1880-1980", Édition Chahine, 1981. » (L-CRDP8-202)
- « Samir Sidani a choisi un métier peu commun : taxidermiste ou l'art de donner l'apparence vivante à des animaux morts.
 Pour acquérir les rouages du métier à partir de Beyrouth, il a dû suivre des cours par correspondance, puis s'est spécialisé en Europe et aux États-Unis où il a décroché ses diplômes. Il a également participé aux travaux de plusieurs musées hollandais et anglais.
 Aujourd'hui, d'éminents chasseurs libanais et arabes lui confient leurs trophées de chasse. » (L-A9-33)

Le savant Kamal Al-Sabbah, en revanche, décède aux États-Unis, et connaît un retour posthume (« repose près des siens ») :

- « (...) il fut un brillant élève du Collège Évangélique Syrien, qui deviendra plus tard l'Université Américaine de Beyrouth.

115Nom d'un musée de Beyrouth.

116Nom d'une académie artistique libanaise.

- À la fin de la première guerre mondiale il fut engagé comme enseignant de mathématiques dans une école dépendant de l'Université Américaine de Beyrouth. C'est à cette époque qu'il commença à réfléchir à un projet "Litani" en vue d'irriguer les terres du Sud-Liban.
- En 1921, il partit pour les États-Unis pour poursuivre ses études.
- En 1923, il obtint un diplôme d'ingénieur de l'Université d'Illinois et fut tout de suite engagé dans une société industrielle américaine.
- Le 31 mars 1935 Hassan Kamel Al-Sabbah est mort aux États-Unis dans un accident de voiture.
- Le 1er juin 1935 des obsèques nationales pour Sabbah eurent lieu à Nabatieh où le corps du grand savant repose près des siens. » (L-CRDP9-120)

Les manuels semblent manifester un souci particulier pour le retour des personnes qualifiées... L'on sait que la « fuite des cerveaux » constitue une des préoccupations majeures des autorités libanaises, pour qui les jeunes qualifiés représentent un espoir de redresser la situation du pays. Un TD-Ex sonne comme une promesse :

« Quand j'aurai terminé mes études, je reviendrai au pays. » (L-A7-183)

Pour Sayad, l'espoir du retour entretient « l'illusion du provisoire », constitutive de la migration. Les communautés d'origine participent de cette illusion, en feignant « de considérer leurs émigrés comme de simples absents : si longue que soit leur absence, ces derniers sont appelés de toute évidence (voire par nécessité) à reprendre, identiques à eux-mêmes, la place qu'ils n'auraient jamais dû quitter et qu'ils n'ont quittée que provisoirement. » (Sayad 2006, p.33).

Cependant, le discours des manuels comporte des ambiguïtés, dans la mesure où même si le retour du migrant est espéré, des allusions à une situation intenable sur place dévalorisent le pays d'origine :

« Cette vie dans ce pays ne lui plaît plus, ce qu'il veut c'est partir. » (L-A7-233)

L'ailleurs est vu comme un eldorado :

« Je comprends votre inquiétude, mais si je quitte ce pays c'est pour une vie meilleure. Là-bas, je trouverai du travail, je pourrai vous offrir tout ce dont vous rêvez. » (L-A8-15)

Cependant, la vie hors des frontières n'apporte pas forcément le bonheur, et la nostalgie guette :

« Il a émigré mais il regrette amèrement son pays. » (L-A7-221)

Le discours scolaire libanais sur la migration comporte donc des ambiguïtés, qui révèlent un positionnement institutionnel indécis, entre légitimation de projets d'émigration (notamment s'il s'agit d'études à l'étranger), déploration de l'exil des jeunes, et espoir de leur retour. Ces indécisions évoquent la situation institutionnelle bloquée du Liban actuel.

Dans les manuels grecs, les personnages conducteurs (adolescents grecs ou français d'origine étrangère scolarisés en France) retournent chaque été dans leur pays d'origine. Des figures parentales sont associées à ces retours :

« Nikos est allé, comme chaque année, en Crète, chez ses grands-parents. » (G-AFR3-40)

« [Danaé raconte] Ma grand-mère s'appelle Sofia. Elle habite à Corfou. Sa maison est très belle. J'adore son salon. Ses meubles sont très vieux. (...) Mes parents et moi, nous allons tous les étés la voir. » (G-CC2-9)

« [Habib raconte] Nous, nous sommes allés au Maroc. Mes parents ont loué une maison au bord de la mer ». (G-CC2-26)

« [Linda raconte] J'ai fait un retour aux sources ! J'ai visité Barcelone. J'ai adoré, mais j'ai regretté de ne pas être majeure. Mes parents ne m'ont pas lâchée d'une semelle » (G-AFR3-29)

Ces moments heureux peuvent générer du manque et de la nostalgie :

« Moi, j'étais si bien à Corfou, avec mes copains ! Il faisait beau et on allait tous les jours à la plage. On rentrait pour manger et se reposer, et le soir on sortait. J'ai passé des vacances formidables ! Je leur envoie des mails pour garder le contact. On attend l'été prochain pour se revoir. » (G-CC2-26)

Mais plus que les amis ou les parents, ce sont les grands-parents qui symbolisent le lien du personnage grec à son origine :

« Nikos et son frère nous parlent de leur famille : (...) "Nos grands-parents habitent en Grèce" ». (G-AFR1-52)

« Mes grands-parents habitent en Grèce et ils me manquent beaucoup. » (G-AFR1-46)

« Tu es allé chez tes grands-parents ? - Évidemment, comme chaque année. - Décidément tu n'aimes que la Crète ! - Oui, j'adore ! On fait la fête sans arrêt en Crète. » (G-AFR3-29)

« Pourquoi Nikos aime-t-il aller chaque année chez ses grands-parents ? » (G-AFR3-29)

« Ma grand-mère s'appelle Sofia. Elle habite à Corfou. Sa maison est très belle. J'adore son salon. Ses meubles sont très vieux. Mes parents et moi, nous allons tous les étés la voir. Ils sont très contents de passer leurs vacances à Corfou, parce qu'ils peuvent revoir tous leurs amis. Le matin, nous faisons les courses avec *yaya*¹¹⁷ dans la vieille ville. L'après-midi, je vais à la plage avec mes cousines. » (G-CC2-9)

Le pays d'origine est celui des grands-parents, et se présente comme un lieu de plaisir où l'on retrouve parents et amis. Ce discours euphorique permet de valoriser au passage le pays de l'apprenant, et de représenter des Mêmes attachés à leur patrie malgré l'éloignement.

L'on remarque au passage que les ascendances familiales au niveau des grands-parents sont plutôt ethniquement homogènes : le grand-parent représente l'origine ethnique du personnage, tandis que le parent (et en particulier le père) est celui qui est mobile, qui travaille

117 Appellation affectueuse de la grand-mère en Grèce.

entre plusieurs pays et s'installe à l'étranger pour des périodes plus ou moins longues, emmenant avec lui sa famille.

La génération parentale apparaît comme celle de la mobilité, ce qui semble paradoxal si l'on considère le fait que l'émigration a beaucoup diminué dans les années 1970. Ce serait donc davantage la génération des grands-parents des apprenants d'aujourd'hui qui aurait été fortement mobile. C'est donc un imaginaire des racines et des origines qui semble s'exprimer ici. Ceci pourrait être une manifestation de l'imaginaire de l'homogénéité ethnique et culturelle dont Androulakis 2001 souligne l'importance en Grèce.

Malgré des représentations différentes, le lien au pays d'origine est présent dans nos trois corpus. Les enjeux sociétaux y transparaissent : dans les pays à forte émigration comme le Liban et le Maroc, l'attachement aux racines est mobilisé en vue d'une valorisation du pays d'origine et d'un retour des « cerveaux ». Dans les manuels grecs, l'attachement aux origines fait davantage écho à une idéologie de préservation de l'identité ethnico-culturelle.

8.3 Le rapport du migrant à ses langues

Le rapport aux langues d'origine et d'accueil n'est représenté que dans les manuels grecs, peut-être aussi dans un souci de manifester une allégeance à l'origine.

Signalons par ailleurs que le seul bilinguisme représenté est celui des personnages conducteurs issus de la migration. Le personnage « français de souche » qui les accompagne ne fait jamais valoir ses compétences dans d'autres langues : il est monolingue, du fait qu'il ne possède pas d'origine étrangère...

8.3.1 Le migrant et sa langue d'origine : une relation de loyauté

Appartenance ethnique et langue sont régulièrement corrélés dans les manuels grecs, par l'intermédiaire de courts TE de ce type :

- « - Bonjour ! Vous êtes grec ?
- Oui, je suis grec.
- Alors, vous parlez grec ?
- Oui, je parle grec. » (G-CC1-11)

Dans un TE intitulé « Si un jour on rentre en Grèce... », le personnage conducteur Danaé prépare son éventuel retour en Grèce, en prenant des cours de grec après sa journée au collège :

« Élodie : (...) pourquoi tes parents veulent que tu apprennes le grec ? Vous ne parlez pas grec chez vous ?

Danaé : Si, bien sûr, mais parler, ça ne suffit pas pour avoir un bon niveau. Et si un jour on rentre en Grèce, je pourrai suivre des cours à la fac ». (G-CC2-78)

Le personnage exprime une inquiétude à l'idée de voir sa langue maternelle remplacée par une langue étrangère :

« Julien : De toute façon, c'est pas la peine de s'affoler. Aujourd'hui, on parle anglais partout.

Danaé : Tu as raison, mais pour moi, parler et penser en grec, c'est très important. Ce n'est pas parce qu'on est européen qu'on doit parler la même langue ! » (G-CC2-78)

L'appartenance à l'Europe est invoquée comme facteur possible d'uniformisation linguistique, autour de la langue anglaise. Ce qui est paradoxal si l'on considère les efforts des politiques éducatives européennes pour promouvoir le plurilinguisme. Le discours du manuel, par l'intermédiaire de ce personnage-relais, se positionne contre la dissolution de la spécificité grecque dans l'appartenance européenne.

Du côté des personnages conducteurs français d'origine étrangère, Habib exprime un manque de compétences dans la langue de sa famille, qu'il regrette :

« Habib : Moi j'aimerais mieux parler l'arabe et surtout l'écrire. Si j'apprends à l'écrire, j'enverrai des lettres à mes grands-parents au Maroc » (G-CC2-78).

En l'absence de ce lien linguistique, c'est le lien symbolique et affectif du personnage à ses origines qui est lacunaire : l'enfant de famille immigrée (Habib a un « père de Casablanca ») recherche ce lien à ses grands-parents, figures emblématiques de son ascendance identitaire.

8.3.2 Le migrant et sa langue « d'accueil » : une relation presque absente

Ces personnages conducteurs sont dits bilingues. Cependant, malgré l'allégeance affichée aux origines et à la langue maternelle, c'est bien le français que les adolescents (y compris grecs) parlent en famille (dans les dialogues) ou avec leurs amis restés au pays... Les objectifs didactiques du manuel priment donc sur la cohérence de la représentation.

Ces objectifs se retrouvent par ailleurs dans le bénéfice que le personnage peut escompter de son séjour en France :

« [Danaé parle] Je parle français toute la journée avec [mes copains] et mes parents sont très contents. Je fais encore beaucoup de fautes mais j'essaie de les corriger ». (G-CC2-8)

Le vécu subjectif des personnages de migrants ne donne que trop peu lieu à la représentation de rapports aux langues, ce qu'on pourrait regretter dans des manuels de LE/S.

9 Dispositifs énonciatifs des textes : un désinvestissement du *je* du migrant

9.1 Ne donner la parole au migrant qu'à certaines conditions

Dans les TE, le migrant est un *il*, donc une instance délocutée, la plupart du temps. Dans l'ensemble des manuels que nous étudions, c'est le genre *biographie de célébrité* qui domine : des descriptions d'actions, parfois mises en intrigue dans des séquences narratives, assorties d'appréciations positives¹¹⁸. C'est le cas du savant Kamel Al-Sabbah et du peintre Torossian dans les manuels libanais, des écrivains Tahar Ben Jelloun et Assia Djebar, de l'astrophysicien Cheikh Modibo Diarra et de l'acteur Jean Lefebvre dans les manuels marocains, et des réalisateurs Kostas Kapakas et Tassos Boulmetis, du chanteur Manu Chao ou encore du médecin Georges Papanicolaou dans les manuels grecs. Quelques personnages de fiction littéraire, dans les manuels marocains, sont également des troisièmes personnes de l'énonciation. Pour les migrations collectives, la troisième personne est la seule possible.

Ces choix ne manifestent pas un intérêt marqué pour la subjectivité des migrants, sur ce qu'ils auraient à dire de leur expérience.

Dans six documents authentiques toutefois, l'on trouve des migrants s'exprimant à la première personne : ce sont notamment les chansons de Diam's ou d'Amel Bent, ou encore de Corneille, dont le péritexte nous renseigne sur son histoire de réfugié politique rwandais. Contrairement aux deux chanteuses susnommées, celui-ci exprime un vécu plutôt positif de la migration, la dysphorie portant sur la société d'origine :

« Loin des cauchemars de mon passé / (...) Loin de mes souffrances / Je suis chez moi malgré l'apparence / Car ici / J'ai retrouvé la joie de vivre, je suis bien ici / (...) Je me suis fait une vie, une famille, un pays / Je suis bien ici (...) J'ai vécu l'enfer sur la terre qu'on appelle mon pays, (...) ce pays maudit (...) Je suis un nomade, je suis chez moi où on m'a accueilli » (G-CC3-83)

Dans les autres TE à la première personne, l'expérience migratoire n'est pas négative : l'astrophysicien Cheikh Modibo Diarra témoigne de son parcours réussi, Kate – personnage d'un roman de David Lodge – apprécie la ville où elle est installée, et Jean Lefebvre livre des appréciations plutôt positives sur Marrakech. Donner la parole aux migrants revient donc à construire une image globalement positive de leur vécu. Signalons qu'aucun de ces *je* n'est un représentant du Même. Le Même est toujours un *il* dans les TE authentiques.

118Sauf en ce qui concerne le récit du naufrage du « candidat au rêve », de l'écrivain Loubaba Adnan El Alaoui.

Les manuels grecs présentent encore, par l'intermédiaire des personnages conducteurs, des *je* qui s'expriment dans des TE dialogués tout au long du livre. Ils se présentent, disent d'où ils viennent, où ils vivent, ce qu'ils aiment et ce qu'ils font. Construits par les énonciateurs-auteurs, leur discours est plutôt positif sur leur situation et sur leur pays d'accueil, ce qui est logique dans la mesure où celui-ci est le pays de la langue cible, et que l'histoire du Même et de l'Autre n'est pas conflictuelle.

9.2 Activités didactiques : absence d'incarnation du *je* migrant

Les TD-AL mettant en scène des personnages de migrants permettent en principe, grâce à la double énonciation caractéristique de ces activités communicatives, une mise en scène plus complexe de la parole à propos de la migration. Demande-t-on par exemple à l'apprenant de faire parler un personnage-migrant, de s'adresser à lui ou de parler de lui à un tiers ?

9.2.1 *Des migrants destinataires*

Un cas tout à fait intéressant est proposé par les manuels marocains, dont les TD-AL visent à réaliser des actes de parole dénigrant un projet d'émigration ; dans le texte de consigne, l'apprenant fait l'objet d'une adresse sous la forme d'un *tu* didactique, qui l'invite à adresser au personnage des paroles dissuasives.

« (...) tâche de trouver des arguments qui s'adressent à la raison et d'autres qui visent les sentiments du destinataire : (...) "Attention ! Ne te laisse jamais tenter par l'émigration clandestine" » (M-P3-72)

« (...) imagine ce que pourrait dire chacune des personnes pour exprimer son désaccord : (...) "Un jeune homme à son ami tenté par l'émigration clandestine" » (M-P2-181)

« Trouve des énoncés qu'on peut utiliser dans les situations suivantes : (...) "Une mère veut persuader son fils de ne pas émigrer" » (M-PF3-185)

« A partir d'une situation précise, écris un texte visant à persuader quelqu'un. Exemples de situations : (...) Ton grand frère veut partir chercher du travail à l'étranger » (M-HF3-177)

Ces personnages sont appelés à devenir, dans la réalisation de l'activité langagière, non des instances délocutées au sujet desquelles il s'agit de lire ou de produire des informations, ni même des sujets de l'énonciation s'exprimant à la première personne, mais des instances co-énonciatives, cibles d'un discours dont la vocation semble être de décourager toute identification au projet de mobilité. Une entreprise de dissuasion de l'interlocuteur, autrement dit, qui vise peut-être une auto-persuasion de l'apprenant, par imprégnation de ce discours

prescriptif. Un apprenant invité à se faire la voix du projet national-scolaire, à en endosser les messages ?

Cette assignation, pour plus d'efficacité idéologique, emprunte parfois la médiation d'un personnage : un petit frère ou une petite sœur, un parent ou un ami du migrant ou du candidat à la migration. Incarner un membre de la famille du migrant participe sans doute de l'intériorisation de cette responsabilité morale et civique qui prend les voies(s/x) d'une responsabilité familiale.

La relation familiale est centrale dans ces discours marocains. Ce rapport s'exprime aussi dans les TE contenant du discours rapporté, celui de l'enfant du migrant, qui souffre de son absence :

« Cher Samir, (...) Nous vivons, ma sœur Samira et moi, chez ma tante depuis que nos parents sont partis travailler en Europe, il y a 5 ans. Ma tante est très gentille, mais nos parents nous manquent terriblement. J'espère qu'ils se décideront à rentrer définitivement au pays. (...) Wahid ». (M-HF3-28)

ou qui désigne l'expérience migratoire de façon dévalorisante :

« Najwa révèle à Ibtissam, sa confidente, quelque secret de famille : "Notre père est parti en Europe en octobre dernier, il reviendra dans deux ans. Pendant ce temps c'est notre oncle qui s'occupe de nous" ». (M-HF3-152)

Les enfants espèrent le retour des parents. « L'idée de retour est intrinsèquement contenue dans la dénomination et dans l'idée même d'émigration et d'immigration. Il n'y a pas d'immigration en un lieu sans qu'il y ait eu émigration à partir d'un autre lieu ; il n'y a pas de présence quelque part qui ne soit payée d'une absence ailleurs. » (Sayad 2006, p.137-138). L'évocation du manque affectif causé par la séparation entre parents et enfants fait partie des conséquences psycho-sociologiques néfastes évoquées par Kachani 2006 et par Charef 2003. Le manuel s'appuie donc sur cette réalité pour produire son propre discours dissuasif. À la *ghorba*, ce sentiment d'isolement du migrant dans sa terre d'accueil, est préférée une dévalorisation des projets d'émigration, notamment clandestine, ce qui relaie les visées politiques d'enrayement de l'émigration (visées appuyées par l'Union Européenne). Ce faisant, le discours du manuel ne dévalorise pas la société d'accueil. On ne trouve pas d'échos au discours humaniste et universalisant des instances politiques, produit en réaction aux injonctions répressives de l'UE. Le discours du manuel semble donc orienté vers la dissuasion et la dévalorisation de l'émigration, mais par des moyens faisant davantage appel aux affects qu'à la réflexion et à l'analyse des situations sociopolitiques. La crudité de l'histoire du « candidat au rêve » de Adnan El Alaoui constitue un hapax dans le corpus, dont la teneur tragique concentre la dysphorie pesant sur la migration. Un tragique qui, toutefois, s'adresse encore davantage à la sensibilité qu'à la raison...

Le manuel, en la matière, semble jouer le rôle de communication et de sensibilisation évoqué par Kachani 2006, et relayer ce faisant les visées gouvernementales de répression du phénomène. On évite d'encourager l'émigration, en n'en montrant pas les aspects positifs, en ne se faisant pas le relais des discours sociaux qui la valorisent. Toutefois, ce n'est pas la voix des politiques qui apparaît, mais celles de personnages affectivement proches des jeunes énonciateurs : des parents, des enfants, des amis... Y a-t-il ici un procédé de masquage de l'origine du discours, visant à toucher la corde sensible du récepteur ?

Le contenu de l'argumentation anti-migratoire se trouve cependant « exporté » vers un personnage non marocain (Léon, dans un dialogue théâtral de l'auteur français Jean-Claude Grumberg, extrait de sa pièce *L'atelier*), comme si la mise en garde ne pouvait s'expliquer que dans un « ailleurs énonciatif ». Un ailleurs qui peut être aussi celui de la parole de l'apprenant, sollicitée par le manuel, mais forcément non actualisée par lui.

« [Hélène et Léon discutent à propos de l'arrivée de cousins polonais, qui sont à la recherche de travail en France]

Léon – Tu crois qu'on doit les prévenir qu'ici aussi c'est dur, très dur, qu'il faut travailler, enfin je sais pas moi, qu'est-ce qu'ils espèrent, pourquoi ils partent de là-bas ?

Hélène – On va pas revenir là-dessus, ils partent parce qu'ils ne supportent plus de vivre là-bas...

Léon (*approuvant de la tête*) – Ils ne supportent plus... Et ça c'est une raison sérieuse pour tout quitter et débarquer chez des gens et dans un pays qu'on connaît à peine ?

Hélène – Tu veux pas qu'ils viennent ? C'est simple : tu leur écris que tu ne peux pas les recevoir, un point c'est tout, mais ne me rends pas folle, on en a déjà parlé et reparlé, s'il te plaît !

Léon – Je demande s'il ne faut pas les prévenir, c'est tout, qu'ici aussi ce sera dur, qu'il faut travailler dur ; surtout qu'ils ne se fassent pas d'illusions...

Hélène – Qui se fait des illusions ?

Léon – Je ne sais pas, peut-être qu'ils s'imaginent qu'ici y a qu'à se baisser pour ramasser du fric ?

Hélène (*se levant*) – Écris ce que tu veux, je vais me coucher. » (M-P2-136)

Argumentation que l'apprenant est invité à reprendre dans un TD-AL :

« Les cousins arrivent chez le couple. Imagine le dialogue qui va se dérouler entre eux. Tu présenteras ton dialogue comme une scène de théâtre. »

Même si l'ancrage spatial n'est pas marocain, ce texte semble développer le message attendu de l'apprenant à propos des projets de mobilité. Il est le seul qui contienne un dénigrement de la société d'accueil (également société de la langue cible), sous la forme de la mise en garde contre les illusions, des illusions que le migrant peut se faire sur la possibilité de s'enrichir ailleurs. La dénonciation de ce « commerce des illusions » (Kachani 2006) est ici déléguée à une énonciation française. Le manuel ne la contextualise pas dans le pays du Même, et en laisse la responsabilité à l'Autre. La société qui reçoit le plus de migrants marocains est donc celle qui, dans le manuel, tente de décourager les candidats.

Il est cependant intéressant de remarquer la position plus ambiguë de ce discours scolaire sur la question des études effectuées à l'étranger : même si celles-ci sont synonymes de séparation et d'inquiétude parentale, le personnage du parent ne tente pas de s'y opposer, ce qui montre que l'école marocaine ne cherche pas à déconsidérer des projets de qualification ; dans ces conditions, dévaloriser la migration durable et représenter une douleur affective fait office de compromis, et surtout d'encouragement au retour des « cerveaux » vers leur pays d'origine :

« Hatim doit terminer ses études à l'étranger. Sa mère inquiète lui pose des questions : "Si tu ne trouves personne pour t'accueillir à l'aéroport, que feras-tu ? Si tu ne trouves pas où te loger la première nuit, où iras-tu ? Si tu perds ton passeport ou l'un de tes papiers, que deviendras-tu ? S'il t'arrive d'être à court d'argent, comment vivras-tu ? Si tu as un problème de santé, qui s'occupera de toi ? Si nous avons besoin de t'écrire, où le ferons-nous ?" » (M-HF3-99).

« Une mère exprime son amour et son affection pour sa fille qui va poursuivre ses études loin de sa famille. » (M-PF3-26).

Les textes déclencheurs d'activité langagière ne demandent donc pas à l'élève de faire parler le migrant ou le personnage en projet de migration. L'absence d'investissement d'une telle place énonciative équivaut selon nous à une déconsidération de la migration, et sûrement à une stratégie des auteurs du manuel concernant les processus identificatoires des apprenants vers les personnages : en évitant que l'apprenant adopte un *je*-migrant, le manuel cherche peut-être à ce qu'il se détourne d'un authentique projet de mobilité. L'empathie subjective est évitée, et le discours anti-émigration se rode par l'exercice d'une parole unidirectionnelle dont les opinions sont préconstruites par le discours scolaire. Ainsi le migrant est-il un *tu* dans ces textes de consignes, sauf dans ceux qui concernent des personnages d'étudiants : les consignes ci-dessus donnent la parole à l'étudiant ou au futur étudiant en mobilité, qui exprime son désir de partir, ou rassure ses parents. L'énonciation apparaît donc moins entravée quand il s'agit de se former, ce qui apparaît comme une stratégie d'auto-légitimation du projet de l'école¹¹⁹...

9.2.2 Des migrants délocutés

Dans les manuels grecs et libanais, il s'agit plutôt de parler du migrant, qui se retrouve troisième personne dans la parole de l'apprenant, ce qui ne change pas des dispositifs présents dans les TE. Les manuels empruntent donc très peu la médiation d'un personnage au nom duquel l'apprenant va s'exprimer :

« Qui est-ce ? Quel est son rapport à la France ? [Photographies d'artistes grecs ayant fait carrière en France]. Recherche (...) une photo d'un artiste célèbre qui a fait carrière en France » (G-AFR1-13)

¹¹⁹Légitimation à laquelle participent les éloges des célèbres étudiants que nous avons croisés dans notre analyse (Cheick Modibo Diarra, Tahar Ben Jelloun ou Assia Djébar).

Les manuels libanais sollicitent davantage une parole d'analyse sociologique, visant à faire comprendre les raisons de l'émigration des jeunes Libanais :

« On déplore souvent les nombreux départs des jeunes pour d'autres pays. Écrivez un paragraphe expliquant pour quelles raisons ces jeunes quittent le Liban. Vous varierez le vocabulaire permettant d'exprimer la cause. » (L-A8-227)

« De nombreux jeunes quittent le pays pour chercher du travail à l'étranger. Exposez les raisons pour lesquelles ils se voient obligés de s'expatrier et les conséquences qui en résultent pour eux, leur famille et le pays. » (L-A9-157)

Comme on peut le remarquer, contrairement aux entreprises dissuasives des manuels marocains, il n'y a pas ici de désir d'empêcher le projet migratoire du Même. Celui-ci apparaît comme une nécessité (« ils se voient obligés »), que l'on peut déplorer mais à laquelle on ne cherche pas à s'opposer. La seule activité du corpus libanais requérant une adresse à un personnage de migrant est celle-ci :

« Votre sœur, mariée à l'étranger, ne se souvient plus de la façon de tricoter des torsades. Expliquez par écrit. » (L-CRDP7-173)

La sœur émigrée n'est plus un personnage en projet de migration, comme dans les manuels marocains. Le déplacement a déjà eu lieu. Les manuels libanais n'incitent pas à l'argumentation, mais plutôt à l'explication et à la description, positions moins engagées vis-à-vis de la problématique sociale de l'émigration. L'on invite à comprendre sans condamner, comme s'il était vain de tenter de retenir les jeunes au pays.

Dans le TD suivant, il s'agit encore de parler de migrants, mais cette fois d'immigrés présents chez le Même, ce qui constitue un hapax dans notre corpus, d'autant plus que le positionnement demandé comporte une attitude de commisération, et d'engagement en faveur d'une meilleure prise en considération :

« Des étrangers ayant quitté leur pays à cause de la misère travaillent au Liban dans des conditions parfois difficiles.

a. Décrivez le quotidien de l'un d'eux. Employez le plus d'expressions possible pour montrer leur souffrance, leur fatigue.

b. Écrivez un article pour un journal. Vous demanderez que l'on fasse quelque chose pour améliorer leurs conditions de travail. Soulignez les expressions que vous avez utilisées. » (L-A9-129)

Dans ce cas, la description doit être suivie d'une argumentation ; l'engagement politique se fait en faveur de l'immigré.

Enfin, ce sont les manuels grecs qui fournissent les deux seuls TD-AL donnant la parole à un migrant ; il s'agit d'activités dialoguées ayant pour cadre la classe, et pour locuteurs des personnages d'apprenants. Les rôles énonciatifs proposés sont celui d'un apprenant grec (Nikos, *tu*) et d'un apprenant non grec :

« Aïcha, une camarade algérienne, fait la connaissance de Nikos [dans le collège international de Strasbourg]. Imagine le dialogue. » (G-AFR1-38)

« Il y a un nouvel élève dans ta classe. Il est étranger. Dialogue. » (G-CC1-15)

Dans ce dernier exercice, malgré le masquage qui entoure toujours l'origine de l'immigration chez le Même grec, l'énonciateur-auteur sous-entend la possibilité qu'il y ait des élèves d'origine étrangère dans la classe de l'apprenant.

Comme on le voit, les TD-AL sollicitent des positionnements divers chez l'apprenant, et reflètent le positionnement politique de l'institution scolaire vis-à-vis de la migration. Le phénomène le plus remarquable est l'absence d'investissement du positionnement énonciatif subjectif du migrant. Celui-ci n'apparaît que rarement sous la forme d'un *je*, et c'est seulement dans les TE. Les TD semblent éviter de donner la parole aux migrants, qui sont soit des candidats qu'il faut dissuader, soit des *il* dont il faut célébrer, déplorer ou expliquer le destin.

10 Conclusion

Les relations d'interdiscursivité entre les manuels et les sphères politiques et sociales du pays de conception des livres scolaires semblent fortes, ce qui fait que les modalités de mise en discours de la migration varient sensiblement d'un contexte à l'autre.

L'on repère des similitudes entre les manuels qui connaissent des enjeux sociétaux semblables : entre manuels marocains et libanais pour les représentations de l'émigration du Même, et entre les trois corpus pour l'immigration vers le Même. Aux polémiques sociales et politiques, le manuel a tendance à répondre par le silence ou par le masquage. C'est tout à fait frappant pour la « fuite des cerveaux », pratiquement absente dans les manuels de pays à forte émigration, et pour les immigrés du Même ; ceux-ci n'ont pas de visage, ou bien sont des personnes célèbres, images inversées de des immigrés anonymes. Par exemple, les manuels marocains oblitérent complètement l'immigration subsaharienne, qui est une immigration économique. Ils lui substituent des personnages prestigieux, issus du principal pays d'émigration des Marocains : la France. Le manuel propose alors une image inversée de la réalité, qui révèle en creux la perception de l'immigré comme « problème », et de la France comme pays dominant, par l'attrait qu'il exerce sur la population. En fournissant cette image biaisée des enjeux sociaux, il y a de fortes chances pour que le discours scolaire relaie des

préjugés circulant dans la société. Et l'on peut s'interroger sur la réception des manuels auprès de publics d'élèves d'origine étrangère...

De même, les migrants sont massivement des individus masculins, ce qui ne reflète pas les parts du regroupement familial ou des émigrations féminines, qui sont pourtant de plus en plus importantes.

Les espaces de la migration, sociétés d'origine et d'accueil, sont plus ou moins conformes aux tendances réelles : la conformité la plus grande s'observe dans les manuels grecs, car les émigrations ne constituent pas un sujet polémique en Grèce.

Une dimension essentielle de l'émigration n'apparaît pas non plus : le rôle que le migrant joue dans le développement économique de son pays, à travers les transferts de devises ou la migration circulaire, qui peut devenir un véritable entrepreneuriat transnational. Pas de trace non plus du développement intellectuel et scientifique que le migrant peut encourager, à travers la « diaspora marocaine des savoirs » par exemple. Les impacts positifs de la migration sur la société d'origine sont tus, alors que des impacts socio-psychologiques négatifs sont suggérés par des figures de parents angoissés ou par la déploration des départs, et la nostalgie. Les retombées positives de la migration semblent uniquement symboliques, à travers le prestige de migrants célèbres qui font rayonner le Même à l'étranger.

En effet, les manuels ne s'interdisent pas de représenter des parcours réussis, mais qui font la part belle aux réussites scolaires et estudiantines, plutôt qu'à la représentation d'un ailleurs désirable. La réussite est plus scientifique ou artistique que financière, ce qui manifeste une légitimation de l'école par son propre discours : l'école encourage davantage au développement des talents qu'à celui des biens matériels.

Enfin, les raisons poussant les gens à émigrer sont très discrètes. Peut-être faut-il y voir un silence prudent, pour ne pas risquer de faire écho à des discours sociaux favorables à la migration ?

Cette étude nous a ainsi permis de mettre en évidence des fonctionnements dialogiques et interdiscursifs des manuels, ainsi que des modes de construction d'un co-énonciateur apprenant qui se trouve au centre d'une préoccupation nationale : celle du devenir du futur citoyen dans un contexte de tensions sociales et politiques vis-à-vis de l'émigration et /ou de l'immigration. Cette forme de RIS nous paraît fortement influencée par les rapports de force entre nations, et l'interculturalisation permise par la migration disparaît au profit de l'évocation, explicite ou implicite, des problèmes de la nation. Le fait d'incarner la RIS-rd dans des personnages individuels, au lieu de subjectiver l'interculturalisation et de montrer des rapports

singuliers aux espaces et aux histoires, est plutôt investi par des visées idéologiques, l'impact identificateur au personnage étant plus fort qu'à des sociétés désignées collectivement.

Conclusion générale

Notre thèse a tenté de rassembler des éléments de réflexion sur la nature des savoirs enseignables aujourd'hui en classe de langue-culture étrangère ou seconde. Nous avons interrogé la possibilité d'un nouveau genre de savoirs, que nous avons appelés les « savoirs diversitaires » ; des savoirs non plus centrés sur l'Autre, mais centrés sur la diversité, sur l'hétérogénéité des sociétés. Nous avons tenté de définir des concepts opératoires pour une telle didactisation, et nous avons identifié ceux d'interculturalisation et de relation intersociétale, car ils permettent d'envisager des objets de savoirs complexes, référant à des réalités dynamiques et non statiques.

La diversité est un étrange concept « à double face » : envisagée selon une approche statique, elle renvoie à une pluralité d'homogénéités, qui ne fait que fragmenter et démultiplier l'essentialisme qu'elle entend contourner. Envisagée de façon dynamique, elle donne une toute autre image du social : un complexe relationnel, où les êtres et les choses évoluent par les liens qu'ils inventent entre eux. La complexité n'est plus celle des entités sociales ou culturelles, mais celle des relations qui les unissent. Des relations qu'il importe de caractériser afin de savoir comment les sociétés et les individus entrent en contact et s'influencent mutuellement. La dénomination d'« interculturalisation » proposée par Jacques Demorgon nous a paru véhiculer, par son suffixe, quelque chose du dynamisme recherché. Ce concept renvoie directement aux relations entre sociétés, en désignant leur résultat sur elles, des relations que la didactique interculturelle ne peut ignorer, mais n'a encore que trop peu explorées.

L'on comprend bien sûr que des didacticiens généralement formés aux sciences du langage aient quelque réticence à se plonger dans les écrits des anthropologues ; pourtant ceux-ci pourraient fournir à la didactique des cultures un grand nombre de repères, et pourraient l'aider à cerner avec plus de rigueur ses propres présupposés. Faire appel à l'anthropologie comme science de référence, mais sans essayer de caractériser avec précision les apports possibles de celle-ci, relève plus de la déclaration d'intentions que de la réflexion didactique. Or de quelle(s) anthropologie(s) parle-t-on, finalement, en didactique interculturelle ? D'un peu toutes, sans doute, donc d'aucune en particulier. Nous avons essayé,

à travers une exploration des principales thèses sur le contact intersociétal, de placer quelques jalons, et de tracer des lignes de fuite, entre théories de l'acculturation et théories de l'ethnicité ; ceci nous a permis d'identifier des savoirs à transposer didactiquement, et de mieux comprendre les présupposés de la discipline interculturelle, ainsi que la nature du décalage entre ses visées et la réalité des pratiques.

Les difficultés de la didactique interculturelle à approcher les concepts fondamentaux de l'anthropologie tiennent selon nous à des éléments de son épistémologie ; fondée sur une approche des discours et du fonctionnement dialectique des positionnements identitaires, cette démarche peine à trouver des savoirs positifs à transmettre, ce qui fait parfois de l'interculturel davantage une éthique qu'une didactique. Toute positivité est soupçonnée d'essentialisme, car elle stabilise nécessairement des contenus de pensée. Sur le fond, cette position est incontestablement juste, et intellectuellement satisfaisante. Cependant, elle n'est pas facile à enseigner, à grande échelle et de façon institutionnalisée. Les réalités du terrain relèguent sans cesse davantage les théorisations les plus sérieuses vers un idéal éthéré. L'enseignement dit formel a besoin de contenus, de positivités strictement définies, et ceci d'autant plus que les enseignants de langue étrangère ou seconde, usagers des manuels, ne sont généralement pas formés à enseigner la culture et les fonctionnements sociaux. Le manuel pourrait donc être un vecteur intéressant de ces savoirs d'un autre genre.

Nous avons donc fait l'hypothèse qu'il était possible de changer de point de vue sur les savoirs en didactique de la culture ou des cultures, et d'envisager des contenus moins essentialisants que les « savoirs culturels » ou « altéritaires », centrés sur l'Autre et le réduisant à un objet de connaissance aux caractéristiques stabilisées. Les savoirs peuvent se déplacer vers le diversitaire, et viser les relations, objets dynamiques par excellence, plutôt que les « cultures ». Le renouvellement de paradigme recherché actuellement nous a paru propice à un tel changement de point de vue ; et la discipline anthropologique, à laquelle nous nous sommes confrontée, est un domaine avec lequel la didactique pouvait entretenir de fructueux échanges. Nous pensons qu'il existe véritablement la possibilité d'une stimulante interdisciplinarité.

Si l'interculturel est en crise, il est impératif de redéfinir les modalités de sa mise en œuvre dans les classes de langue. Des classes où l'interculturel a sans doute été « mal compris » ; mais c'est peut-être également dû à des discours de recherche ambigus, ou trop peu soucieux de faire se rencontrer les visées d'un enseignement avec les réalités du terrain. Et

si la voie tracée est le diversitaire, alors il s'agit de se donner les moyens concrets d'opérer les réorientations nécessaires.

Cependant la définition de concepts nouveaux, même adossée à des théories scientifiques, ne suffit pas à transposer un savoir dans une situation didactique. En effet, qui dit didactisation dit médiation par le langage. Et la culture, dans la classe, est par excellence un objet médié par les mots, et bien plus, par les discours. Une réflexion sur les savoirs serait inutile si elle se dispensait de cette dimension. Même s'il est utile de créer des référentiels de compétences, la relation pédagogique, elle, reste faite de mots, au quotidien. Des mots qui, choisis et agencés de telle ou telle façon, produisent des effets de sens particuliers. Des mots inscrits dans des cadres sociodiscursifs complexes, puisque l'école est un lieu d'expression de la nation, de son histoire et de son actualité, de sa réalité et de son projet. Ainsi l'aspect verbal de la transposition mène-t-il tout droit à la l'indispensable question de la contextualisation didactique.

Nous avons tenté, par la caractérisation du discours de manuels de français langue étrangère et seconde issus de trois pays, de voir si un discours sur l'interculturalité pouvait y avoir sa place.

Nous avons trouvé dans ces manuels des formes l'interculturalité, avec des relations intersociétales variées, ce qui montre que le manuel n'est pas un discours si simple ni si essentialisant qu'on le croit souvent.

Ces formes d'interculturalité touchent des sociétés entières, rarement des individus, ce qui montre chez le manuel une préférence pour les considérations macrosociétales. Certes, une didactique interculturelle fortement investie du côté de l'individu peut ne pas y trouver son compte. Il importe en la matière de trouver un compromis. Or il se trouve que les sociétés humaines sont précisément l'objet de l'anthropologie. Ceci nous fournit une raison de plus pour mobiliser cette discipline dans la perspective de faire évoluer la description culturelle des manuels. Si la « perspective sujet » de l'interculturel est garante de non-essentialisme, les savoirs anthropologiques sur les RIS seraient un moyen de réduire l'essentialisme des descriptions portant sur les groupes.

Nous avons noté que les RIS représentées prenaient en charge, de façon variable selon les contextes, la conflictualité humaine, avec certains rapports de force et de domination. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les descriptions scolaires sont loin d'être

totallement iréniques. En cela le manuel remplit son rôle de socialisation, en n'ignorant pas complètement la violence des rapports humains.

Le discours du manuel possède donc une forme de « discours anthropologique », c'est-à-dire un propos sur les relations humaines. Ce propos est bien sûr plus proche de celui des manuels d'histoire ou de géographie que des ouvrages savants d'anthropologie, mais il constitue malgré tout une initiation aux fonctionnements des sociétés humaines. Ceci pourrait constituer une base à partir de laquelle travailler, pour faire évoluer les discours, dans une logique de continuité plutôt que de rupture.

Parallèlement, nous avons observé un certain nombre de lieux de difficultés pour la mise en œuvre d'un discours diversitaire.

Tout d'abord, d'une façon générale, il est difficile, voire impossible, de concevoir des modes d'expression langagière qui ne reposent pas sur des stabilisations. *Dire le mouvement* constitue le premier défi d'une didactique diversitaire. Le langage repose sur la catégorisation, il s'agit donc de chercher des façons de dire l'hétérogène qui ne soient pas trop essentialisantes. La notion culiolienne de *frontière* offre des pistes intéressantes, en ce qu'elle se fonde précisément sur la *notion*, nécessairement ouverte, et non sur la *catégorie*, nécessairement fermée. Il serait intéressant de poursuivre les recherches dans cette direction. Opter par exemple pour des catégorisations et des caractérisations multiples mais non exclusives les unes des autres (le « et », plutôt que le « ou » ou le « puis »), ou pour des formes textuelles explicatives et descriptives plutôt que narratives.

Ensuite, les manuels n'évoquent que très peu l'interculturalité et l'intersociétal. Les représentations que nous avons étudiées sont rarement développées sur un texte entier, ce qui leur donne une place très marginale.

Par ailleurs, les manuels optent le plus souvent pour une diversité statique et non dynamique, pour une hétérogénéité « de fait », dont l'histoire est occultée. De même, ils optent souvent pour la relation unilatérale au détriment de la relation réciproque, et pour l'oblitération de l'initiative humaine dans les processus interculturels. La représentation de relations dynamiques entre les sociétés pose alors le problème du rapport de forces entre elles. Les conflits et les migrations en ont été une illustration. Le divorce entre interculturalité et RIS conflictuelles/ migratoires est tout à fait édifiant à cet égard. Il semblerait qu'interculturalité et rapport de force ne puissent se rencontrer dans les manuels, ce qui montre bien que ceux-ci sont travaillés par une forme de « mixophobie ». En cela, les RIS-rd paraissent fortement tributaires de la dialectique du Même et de l'Autre, inévitable dans ce

genre de discours. L'influence culturelle reçue serait un signe de faiblesse, tandis que celle exercée mettrait son auteur en position de force. Or les thèses anthropologiques nous montrent au contraire qu'en la matière, il n'y a jamais passivité, et il y a toujours réciprocité et singularité créative, malgré l'existence de frontières stabilisées dans les discours. Ceci renvoie au « paradoxe » entre interculturation et mises en frontières symboliques que nous avons dégagé, un paradoxe qui est aussi celui de la frontière, et que nous proposons comme horizon didactique.

Il nous paraîtrait cependant réducteur de faire du manuel le seul jouet de cette dialectique identitaire, qui a largement contribué à son infortune auprès des didacticiens de l'interculturel. Même si le manuel est incontestablement un discours identitaire, il importe de bien en considérer les enjeux sociétaux. En tant que discours de socialisation, c'est moins la supériorité de la nation qui lui importe que son unité – une unité imaginaire, certes, mais procédant d'un imaginaire capable de persuader les citoyens auxquels il s'adresse de l'intérêt de vivre ensemble.

C'est là une pierre d'achoppement possible de la didactisation de la diversité, et qui n'est pas suffisamment considérée : la diversité peut être vue comme un « démon de la division », surtout dans des contextes de tension sociale, où la violence identitaire menace le groupe d'éclatement. L'obsession des manuels pour l'unité nationale est en fait une reconnaissance implicite qu'il y a de l'hétérogène. De l'hétérogène associé, dans les esprits et parfois dans les faits, à de la violence... Il nous semble que la didactique gagnerait à se pencher davantage sur les conditions d'un enseignement de la violence et du conflit, et sur le rôle des institutions dans la société. La violence symbolique de réduction à l'unité que celles-ci exercent parfois vise bien souvent à tenter de contenir ou de prévenir des violences plus grandes encore. Le fait que le Conseil de l'Europe préconise la représentation d'une diversité « chez soi », proche du contexte de l'apprenant, donc proche du Même, montre bien que la vocation de l'École n'est pas suffisamment comprise par cette institution. Que proposer par exemple, en termes de prise en compte de la diversité interne, pour un pays tel que le Liban, récemment sorti d'une guerre civile, avec des institutions effondrées, et un espace public presque inexistant ? Un pays où le citoyen n'est pas suffisamment protégé des conflits sociaux et régionaux par la « chose publique » ? La bonne volonté des discours éthiques sur le divers n'y suffira pas. On peut finalement reconnaître un réel mérite aux manuels de ce pays, de représenter une certaine hétérogénéité du Même dans un contexte aussi troublé. Ceci nous montre que la diversité du lointain passé ou du lointain ailleurs peut constituer un détour

discursif pour suggérer des valeurs éducatives. Peut-être faudrait-il considérer sérieusement ce fait, et tenter de voir si, en didactique, l'« art du détour » peut avoir une place. Si aborder frontalement les « sujets qui fâchent » est impossible dans les manuels, pourquoi ne pas tenter des contournements ? Rappelons qu'au billard, pour gagner la partie, le dernier coup se joue en indirect...

Reste la question de l'individu en situation d'interculturalité. Comme notre étude l'a démontré, les manuels sont assez loin des « diverses diversités » de chacun. Le personnage individuel, loin de faire figure de sujet labile et mouvant, sert plutôt de cristallisation aux hantises éducatives de l'institution, de support idéologique. Là encore, la prégnance du contexte est difficile à ignorer : que représenter par exemple de la migration lorsque la nation voit ses citoyens partir en masse vers d'autres régions, plus attractives qu'elle ? C'est, là encore, l'unité de cette nation qui est en jeu. Certes, nous trouverions intéressant d'encourager la « perspective sujet » dans les manuels, en représentant la complexité des individus ; cela nous semble même indispensable. Mais nous ne savons pas si c'est possible. Peut-être que des personnages éloignés du Même, géographiquement ou temporellement, pourraient servir de « détours » ? Ce qui n'empêcherait pas des identifications de se produire, entre apprenant et personnage ?

L'étude des manuels aura eu l'intérêt de nous montrer les effets idéologiques qui peuvent marquer le discours dès que l'on évoque la relation et l'entre-deux ; contrairement à ce qu'espérait Martine Abdallah-Preteceille, la diversité n'échappe pas aux effets de sens du discours, elle n'est pas un « hors discours » neutre idéologiquement : la référence à l'origine, l'unité dans (ou malgré) la diversité, la difficulté à nommer le complexe et le mixte, à parler de la violence et des rapports de force, tout cela grève le discours sur le divers. Et faute d'une réflexion rigoureuse sur ces effets idéologiques, nous risquons toujours de les propager. Les manuels nous auront permis d'identifier ces points de difficulté en vue d'une didactisation diversitaire.

L'approche comparatiste de cette étude nous a finalement permis de faire émerger des tendances dans les manuels de chaque pays, des « cultures didactiques », tributaires des contraintes sociopolitiques pesant sur l'énonciation. Car en la matière, la réflexion sur la « culture » n'est pas séparable de celle sur l'institution, au sens large du terme (les conditions de la possibilité du dire) comme au sens étroit (l'École comme instance normative).

Les remarques que nous avons faites à propos de la mise en discours de l'interculturalisation et des RIS doivent être rapportées à la notion de genre discursif. Nous espérons ainsi avoir pu identifier des éléments de culture discursive et didactique *via* les manuels.

Par « culture discursive et didactique », nous entendrons les régularités observables dans les manuels, des régularités qui sont la trame d'une « formation discursive » au sens foucauldien, c'est-à-dire « des ensembles d'énoncés rapportables à un même système de règles, historiquement déterminées » (Maingueneau 2002, p.270). Mais nous considérerons aussi que ces usages contribuent à instituer ou à transformer des représentations et des pratiques : « Les enseignements et apprentissages de langues maternelles et étrangères ne s'inscrivent pas seulement dans des cultures linguistiques ou langagières au sens large. Ils en sont à la fois tributaires et exercent sur ces cultures des effets en retour qui contribuent à leur constitution et à leurs transformations. » (Chiss et Cicurel 2005, p.3). Nous avons essayé de mettre en place les éléments d'une méthodologie « bottom-up » selon les termes de Von Münchow, c'est-à-dire de dessiner, à partir d'observations sur le genre *manuel de LE/S* dans divers contextes, les contours de cultures discursives et éducatives. Bien entendu, ce travail nécessiterait davantage d'approfondissement, en particulier du côté de l'espace sociodiscursif de chaque pays, ce que nous n'avons pas pu faire mais que nous souhaiterions approfondir.

Nous avons néanmoins tenté d'élaborer une méthodologie d'analyse des RIS-rd dans les manuels de langue, fondée sur la *frontière* culiolienne, les catégorisations linguistiques et les mises en procès de l'agir relationnel. Ce cadre nous a permis d'établir des comparaisons entre les corpus, et de faire émerger des similitudes ou des contrastes. Cette méthodologie gagnerait sûrement à être testée sur d'autres corpus, y compris sur des manuels d'autres disciplines que les langues. À l'échelle de notre corpus, elle nous a en tout cas paru fournir une base suffisamment opératoire pour la poursuite de notre objectif.

Nous espérons que cette recherche aura pu contribuer à ouvrir un champ d'investigations encore à la recherche de son objet et de sa méthode. Certes, faire évoluer un discours scolaire, émanant d'une institution aussi fondamentale que l'École, n'est pas une entreprise aisée. C'est pourquoi nous avons tenu à partir de l'existant, des discours didactiques qui existent déjà et qui sont en usage dans les classes. Il nous semble important, même lorsque l'on a des objectifs ambitieux (comme didactiser un « paradoxe » !), de ne pas se placer complètement en rupture avec ce que l'on prétend modifier. Si évolution il doit y avoir, celle-

ci ne peut se faire que pas à pas, en insufflant des doses progressives de nouveauté à des schémas déjà acceptés. C'est dans cette direction que nous souhaiterions poursuivre la présente recherche.

Une recherche profondément didactique, en ce qu'elle doit sans cesse avancer sur une ligne de crête, entre stabilisation de contenus d'enseignement et mise en mouvement d'idées. Stabiliser suffisamment pour pouvoir enseigner, déstabiliser assez pour ne pas figer ; la didactique est un exercice d'équilibre.

Bibliographie

1 Références scientifiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Economica.
- (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- (2012). « Quelle anthropologie pour quel enseignement ? ». Dans : *Anthropologies, interculturalité et didactique des langues*. Éd. par DERVIN, Fred et Béatrice FRACCHIOLLA. Berne : Peter Lang, p.19-34.
- ABI SAMRA, Marwan (2010). *L'émigration libanaise et son impact sur l'économie et le développement. Cahiers des migrations internationales no. 105*. Éd. par le Bureau International du Travail. Genève : Bureau des publications de l'Organisation Internationale du Travail. URL :http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---migrant/documents/publication/wcms_179661.pdf.
- ABOU, Selim (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Anthropos.
- ABRIC, Jean-Claude (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ACHARD, Pierre (1995). « Formation discursive, dialogisme et sociologie ». Dans : *Langages* 117, vol. 29, p. 82-95.
- ADAM, Jean-Michel (1997). *Les textes. Types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- ALAMI M'CHICHI, Houria. (2005). « La migration dans la coopération UE-Maroc entre tentative de gestion institutionnelle et pragmatisme ». Dans : *Le Maroc et les migrations*. Rabat : Fondation Friedrich Ebert, p.13-40.
- ALTHUSSER, Arthur (1970/1976). « Idéologie et appareils idéologiques d'État ». Dans : *Positions (1964-1975)*. Paris : Les Éditions sociales, p. 67-125.
- AMOSSY, Ruth (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
- AMOSSY, Ruth et Anne HERSCHBERG PIERROT (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Nathan Université.

- AMSELLE, Jean-Loup (1990/2009). *Logiques métisses*. Paris : Payot.
- (2001). *Branchements. Pour une anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.
- (2008/2012). *L'occident décroché. Enquête sur les post-colonialismes*. Paris : Stock.
- AMSELLE, Jean-Loup et Elikia M'BOKOLO (dir.) (1985/1999). *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*. Paris : La Découverte.
- ANDERSON, Benedict (2002). *L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte.
- ANDERSON, Patrick (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- ANDROULAKIS, Georges (2001). « L'immigration actuelle vers la Grèce : nouvelles rencontres, nouvelles représentations interculturelles ». Actes du VIII^e Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Université de Genève (24-28 septembre 2001). URL : <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/AndroulakisG.pdf>
- ASAL, Houda (2012). « Dynamiques associatives de la diaspora libanaise : fragmentations internes et transnationalisme sur le Web ». Éd. par e-Diasporas Atlas. Paris : Fondation Maison des Sciences de l'Homme, Projet e-Diasporas Atlas. URL : <http://www.e-diasporas.fr/working-papers/Asal-Lebanese-FR.pdf>.
- AUGÉ, Marc (1987). « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique ». Dans : *L'Homme*, tome 27, n°103, p. 7-26.
- (1994). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion.
- (2009). *Pour une anthropologie de la mobilité*. Paris : Payot.
- AUGER, Nathalie (1999). « Construction et fonctionnements du discours dans des manuels de langue ». Dans : *Discours, textualité et production de sens : états de la jeune recherche*. Éd. par FAURÉ, Laurent, Agnès BESSAC, Jean-François COUROUAU et Sarah LEROY. Montpellier : Presses Universitaires, p. 71-82.
- (2001). « Concevoir l'analyse des manuels de français langue étrangère : les désignants identitaires, une alternative pour cerner la compétence culturelle ». Dans : *Diversité des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Éd. par COLLES, Luc, Jean-Louis DUFAYS, Geneviève FABRY et Costantino MAIDER. Bruxelles : De Boeck-Duculot, p.191-197.
- (2007). *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont : Éditions modulaires européennes.
- AUGER, Nathalie, Fred DERVIN et Eija SUOMELA-SALMI (dir.) (2009). *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris : L'Harmattan.
- AZAR, Fabiola (1999). *Construction identitaire et appartenance confessionnelle au Liban, approche pluridisciplinaire*. Paris : L'Harmattan.
- BACOT, Paul, Laurent DOUZOU et Jean-Paul HONORÉ (2008). « Chrononymes. La politisation du temps ». Dans : *Mots. Les langages du politique* 87, p. 5-12.
- BACRY, Patrick (1992). *Les figures de style*. Paris : Belin.

- BAIDER, Fabienne, Marcel BURGER et Dionysis GOUTSOS (2004). *La communication touristique. Approches discursives de l'identité et de l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- BALANDIER, Georges (1971/2004). *Sens et puissance*. Paris : PUF.
- (1985). *Anthropo-logiques*. Paris : Librairie générale française.
- BARRET, Cécilia (2008). « De la frontière-limite aux "hétérotopies" ». Dans : *Regards croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société*. Éd. par BARRET, Cécilia, Ludovic BOUSSIN, Nanta NOVELLO PAGLIANTI et Amy WELLS. Limoges : Presses universitaires de Limoges, p.155-156.
- BARRET, Cécilia, Ludovic BOUSSIN, Nanta NOVELLO PAGLIANTI et Amy WELLS (dir.) (2008). *Regards croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société*. Limoges : Presses universitaires de Limoges.
- BARTH, Fredrik (1969/2008). « Les groupes ethniques et leurs frontières ». Dans : *Théories de l'ethnicité*. Éd. par POUTIGNAT, Philippe et Jocelyne STREIFF-FENART. Paris : PUF, p. 203-249.
- BASTIDE, Roger (1958/2007). « Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs œuvres ». Dans : *Traité de sociologie*. Éd. par GURVITCH, Georges. Paris : PUF, p.1245-1267.
- (1970/2001). *Le prochain et le lointain*. Paris : L'Harmattan.
- (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris : Payot.
- (1998). « Acculturation ». Dans : *Encyclopædia Universalis*, 1-114c. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/acculturation/>
- BAUDET, Serge (1990). « Représentations cognitives d'état, d'événement et d'action ». Dans : *Langages* vol. 25, n° 100, p. 45-64.
- BAUMAN, Zygmunt (2000). « Identité et mondialisation ». Dans : *Qu'est-ce que la société ?* Éd. par MICHAUD, Yves. Paris : Odile Jacob, p.443-453.
- BAYART, Jean-François (1996). *L'illusion identitaire*. Paris : Fayard.
- BAYART, Jean-François et Peter GESCHIERE (2001). « "J'étais là avant". Problématiques politiques de l'autochtonie ». Dans : *Critique internationale* 10, p. 126-128. Paris : Presses de Sciences Po.
- BAZIN, Laurent (2012). « Anthropologie et interculturalité en didactique du FLE : du mal-entendu au mieux disant ». Dans : *Anthropologies, interculturalité et didactique des langues*. Éd. par DERVIN, Fred et Béatrice FRACCHIOLLA. Berne : Peter Lang, p.35-49.
- BEACCO, Jean-Claude (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- (2011). « Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues : état des pratiques et perspectives ». Séminaire « Convergences Curriculaires EPI » (29-30 novembre 2011). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE, Jean-Louis CHISS, Francine CICUREL et Daniel VÉRONIQUE (éds.) (2005). *Les cultures éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- BEACCO, Jean-Claude et Sophie MOIRAND (1995). « Autour des discours de transmission des connaissances ». Dans : *Langages* 117, p. 32-53.

- BEACCO, Jean-Claude Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Mirjam EGLI CUENAT, Francis GOULLIER et Johanna PANTIER (2010). « Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle ». Document préparé pour le Forum politique « Le droit des apprenants à la qualité et à l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », Genève (2-4 novembre 2010). Strasbourg : Conseil de l'Europe. Document consultable en ligne à l'adresse suivante : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.
- BEILLEROT, Jacky (2004). « Médiation, éducation et formation ». Dans : *Tréma* 23, p. 27-34. Montpellier : IUFM.
- BENVENISTE, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- BERENI, Laure et Alexandre JAUNAIT (2009). « Usages de la diversité ». Dans : *Raisons politiques* n° 35, p. 5-9. Paris : Presses de Sciences Po.
- BERTRAND, Michel et Natividad PLANAS (éds.) (2011). *Les sociétés de frontière — de la Méditerranée à l'Atlantique (XVI^e-XVIII^e siècle)*. Madrid : Casa de Velázquez.
- BESSE, Henri (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier Crédif.
- BLANCHET, Philippe (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes : Presses Universitaires.
- BLANCHET, Philippe et Daniel COSTE (dir.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris : L'Harmattan.
- BONHOMME, Marc (2002). « Isotopie ». Dans : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Dir. par CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU. Paris : Seuil.
- BONHOMME, Marc, Mariela DE LA TORRE et André HORAK (dir.) (2012). *Études pragmatique-discursives sur l'euphémisme*. Berne : Peter Lang.
- BONNAFOUS, Simone (2002). « Analyse de contenu ». Dans : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Dir. par CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU. Paris : Seuil.
- BONNIOL, Jean-Luc (dir.) (2001). « Introduction ». Dans : *Paradoxes du métissage*. Paris : Éditions du CTHS (Comité des travaux historiques et scientifiques), p. 7-23.
- BORLANDI, Massimo, Raymond BOUDON, Mohamed CHERKAOUI et Bernard VALADE (2005). *Dictionnaire de la pensée sociologique*. Paris : PUF.
- BOUDON, Raymond et François BOURRICAUD (1982/2011). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.
- BOUDON, Raymond, Philippe BASNARD, Mohamed CHERKAOUI et Bernard-Pierre LÉCUYER (éds.) (1989/2012). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- (1991). « Préface ». Dans : *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Éd. par SAYAD, Abdelmalek. Bruxelles : De Boeck, p. 9-14.
- BOYER, Henri (1995). « De la compétence ethnosocioculturelle ». Dans : *Le français dans le monde* 272, p.41-44. Paris : Clé International.
- (2008). « Fonctionnements sociolinguistiques de la dénomination toponymique ». Dans :

- Mots. Les langages du politique* 86, p. 9-21.
- BRAMI, Alexandra (2000). « L'acculturation, étude d'un concept ». Dans : *DEES 121/ Centre National de Documentation Pédagogique*, p.54-63.
- BRANCA-ROSOFF, Sonia (2002). « Matérialité discursive ». Dans : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Dir. par CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU Dominique. Paris : Seuil, p.365-366.
- (2007). « Approche discursive de la nomination/ dénomination ». Dans : *L'acte de nommer, une dynamique entre langue et discours*. Éd. par CISLARU, Georgeta, Olivia GUÉRIN, Katia MORIN, Émilie NÉE, Thierry PAGNIER et Marie VENIARD. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 13-24.
- BREDELOUP, Sylvie (2008). « L'aventurier, une figure de la migration africaine ». Dans : *Cahiers internationaux de sociologie* 125, p. 281-306. Paris : PUF.
- BRES, Jacques, Françoise MADRAY-LESIGNE, Régine DELAMOTTE-LEGRAND et Paul SIBLOT (dir.) (1999). *L'autre en discours*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- BRONCKART, Jean-Paul (1985). *Les sciences du langage, un défi pour l'enseignement ?* Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRUBAKER, Rogers (2001). « Au-delà de l'identité ». Dans : *Actes de la recherche en sciences sociales* 139, p. 66-85.
- BRUGELLES, Carole et Sylvie CROMER (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : CEPED.
- BRUILLARD, Éric (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : SCEREN-CRDP Basse-Normandie.
- BRUNEAU, Michel (1996). « Une immigration dans la longue durée : la diaspora grecque en France ». Dans : *Espace, populations, sociétés* 2-3, p. 485-495.
- (2005). « Les mots de la diaspora grecque : société, État et diaspora ». Dans : *Les diasporas, 2000 ans d'histoire*. Éd. par ANETY-YEMINI, Lisa, William BERTHOMIERE et Gabriel SHEFFER. Rennes : Presses universitaires, p.79-89.
- BUCHETON, Dominique (1999). « Les manuels : un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs ». Dans : *Manuels et enseignement du français*. Éd. par PLANE, Sylvie. Caen : CRDP de Basse-Normandie, p.19-29.
- BYRAM, Michael (coord.) (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. URL : www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../LE.../Multicult-InterculturalEduc_fr.doc
- CAMILLE, Carmel (dir.) (2002). *Les stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- CANDELIER, Michel (coord.) (2012). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CANUT, Cécile (2000). « Le nom des langues ou les métaphores de la frontière ». Dans : *Ethnologies comparées* n° 1. URL : <http://recherche.univ-montp3.fr/cerce/r1/c.c.htm>.
- (2001). « Pour une nouvelle approche des pratiques langagières ». Dans : *Cahiers*

- d'études africaines* 163, p. 391-398.
- (2008). *Le spectre identitaire. Entre langue et pouvoir au Mali*. Limoges : Lambert-Lucas.
- CAPELLE, Guy (1997). « Discours sur les méthodes ». Dans : *Le français dans le monde* 286, p. 26-29.
- CARPENTIER, Nelly et Jacques DEMORGON (2010). « La recherche interculturelle : l'intérité humaine cachée ». Dans : *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures*. Éd. par THÉSÉE, Gina, Nicole CARIGNAN et Paul CARR. Paris : L'Harmattan, p.33-54.
- CASTELLOTTI, Véronique (2009). « Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? ». Dans : *Le Français aujourd'hui* 164, p. 109-114.
- (2010). « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». Dans : *Les Cahiers de l'Acedle* 7, p. 181-207.
- CASTORIADIS, Cornelius (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- CENTLIVRES, Pierre (2000). « Portée et limites de la notion de diaspora ». Dans : *Cahiers d'études de la Méditerranée orientale et du monde turco-iranien* 30. URL : <http://cemoti.revues.org/638>.
- CHARAUDEAU, Patrick (1983). *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. Paris : Hachette.
- (1988a). « Ce que communiquer veut dire ». Dans : *Bulletin de l'AQEFLES* 10, p. 29-37.
- (1988b). « L'interculturel, une histoire de fou ». Dans : *Dialogues et cultures* 32, p. 89-97.
- (1990). « L'interculturel entre mythe et réalité ». Dans : *Le français dans le monde* 230, p. 48-53.
- (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Éducation.
- (éd.) (2004). « Tiers où es-tu ? ». Dans : *La voix cachée du Tiers. Des non-dits du discours*. Éd. par CHARAUDEAU, Patrick et Rosa MONTES. Paris : L'Harmattan, p. 19-41.
- (2005). « Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue ». Dans : *Écoles, langues et modes de pensée*. Éd. par GABRY, Josiane et al. Créteil : SCEREN/ CRDP de l'académie de Créteil.
- (2007). « Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux ». Dans : *Stéréotypages, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Éd. par BOYER, Henri. Actes du Colloque International de Montpellier (21, 22 et 23 juin 2006). Paris : L'Harmattan, p. 49-63.
- (éd.) (2010) « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière ». Dans : *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan, p. 15-28.
- CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHAREF, Mohamed (2003). « État de l'émigration-immigration marocaine et de ses relations avec le Maroc ». Actes du colloque international de Casablanca « Entre mondialisation et protection des droits - Dynamiques migratoires marocaines : histoire, économie, politique et culture » (13, 14 et 15 juin 2003).

- URL : http://www.generiques.org/migrations_marocaines/interventions/charef_def.pdf.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- CHNANE-DAVIN, Fatima (2010). « Le manuel comme médiateur culturel ». Dans : *Le livre en français : production et portée*. Beyrouth : CMA/ FIPF, p. 261-269.
- CHOPPIN, Alain (1987). « Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. II. De 1940 à nos jours ». Dans : *Histoire de l'éducation* 34, p. 4-36.
- (1992). *Manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- (dir.) (1993). *Manuels scolaires, États et sociétés. XIX^e - XX^e siècles*. Numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation* n° 58.
- (2008). « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique ». Dans : *Histoire de l'éducation* 117, p. 7-56.
- CHRISTIN, Olivier (dir.) (2010). *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*. Paris : Métailié.
- CICUREL, Francine (1994). « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues ». Dans : *Les Carnets du Cediscor* 2, p. 93-104.
- CISLARU, Georgeta (2008). « Le nom de pays comme outil de représentation sociale ». Dans : *Mots. Les langages du politique* 86, p. 53-64.
- CLIFFORD, James et George E. MARCUS (dir.) (1986). *Writing culture : The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley : University of California Press.
- CONDEI, Cecilia (2006). « Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains de FLE. La construction des représentations collectives ». Dans : *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*. Éd. par CONDEI, Cecilia, Jean-Louis DUFAYS et Monique LEBRUN. Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions Modulaires Européennes/ InterCommunication, p.117-129.
- CONDEI, Cecilia, Jean-Louis DUFAYS et Monique LEBRUN (dir.) (2006). *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*. Cortil-Wodon (Belgique) : Éditions Modulaires Européennes/InterCommunication.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des Politiques Linguistiques.
- (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CORDIER-GAUTHIER, Corinne (1999). *Essai de caractérisation du discours du manuel de FLS et FLE. Parcours à travers les manuels utilisés au Canada (1970-1995), repérage et description de leurs éléments constitutifs*. Thèse de doctorat non publiée. Montpellier : Université Paul Valéry Montpellier 3.
- (2002). « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». Dans : *Études de linguistique appliquée* 125, p. 25-36.
- CORM, Georges (2005). *Le Liban contemporain. Histoire et Société*. Paris : La Découverte.
- COSTE, Daniel (dir.) (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier/ Didier.

- COSTE, Daniel, Danièle MOORE et Geneviève ZARATE (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COULOMB-GULLY, Marlène (2002). « Propositions pour une méthode d'analyse du discours télévisuel ». Dans : *Mots. Les langages du politique* 70, p. 103-113.
- COURTILLON, Jacqueline (1987). « À propos de grilles d'analyse des méthodes ». Dans : *Travaux de didactique du FLE* 17. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, p. 71-75.
- COURTINE, Jean-Jacques (1981). « Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens ». Dans : *Langages* 62, p. 9-128.
- (2004). « La prohibition des mots. L'écriture des manuels scolaires en Amérique du Nord ». Dans : *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du langage de Lausanne* 17, p. 19-32.
- CUCHE, Denys (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- CULIOLI, Antoine (1986/1990). « La frontière ». Dans : *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Tome 1. Paris : Ophrys, p. 83-90.
- (1990). « En guise d'introduction ». Dans : *La langue au ras du texte*. Éd. par GRÉSILLON, Annabelle et Jean-Louis LEBRAVE. Lille : Presses universitaires, p. 9-12.
- DASEN, Pierre R. et Christiane PERREGAUX (dir.) (2000). *Pourquoi les approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Paris : De Boeck.
- DA SILVA, Jacques et Clara FERRÃO TAVARES (2007). « Du champ sémantico-didactologique du concept culture ». Dans : *ELA. Études de linguistique appliquée*, 2007/2 n° 146, p. 241-252.
- DEBONO, Marc (2010). *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*. Thèse de doctorat. Tours : Université François Rabelais.
- DE CARLO, Maddalena (1998). *L'interculturel*. Paris : Clé international.
- DECROUX-MASSON, Annie (1979). *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris : Denoël-Gonthier.
- DEBOULET, Agnès et Marie-Antoinette HILY (2009). « Les migrants de Beyrouth. Emplois à bon marché et zones refuges ». Dans : *EchoGéo* 8. URL : <http://echogeo.revues.org/10944>.
- DE LIÈVRE, Bruno (2011). « Liberté, égalité, et éducation ». Dans : *Éducation et formation* e-295 URL : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=11&page=3>.
- DEMORGON, Jacques (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris : Anthropos.
- (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- (2005a). *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Anthropos.
- (2005b). « Langues et cultures comme objets et comme aventures. Particulariser, généraliser, singulariser ». Dans : *Études de linguistique appliquée* 140, p.395-407.

- (2010). *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris : Anthropos.
- DEMOUGIN, Patrick (coord.) (1998), *Manuel et médiation*. Dans : *Discours didactiques* n°2. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- (2005). « Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité » Dans : *Études de linguistique appliquée* 125, p. 69-81.
- DENIMAL, Amandine (2011a). « Éléments pour une grille d'observation des échanges humains et culturels dans les manuels de langue étrangère et seconde en Méditerranée ». Dans : *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*. Éd. par DENIMAL, Amandine, Arouna DIABATE et Michèle VERDELHAN-BOURGADE. Paris : L'Harmattan, p. 143-158.
- (2011b). « Les valeurs d'ouverture à l'altérité dans les manuels de français libanais : aspects d'un traitement paradoxal ». Dans : *Tréma* 35-36, p. 37-54.
- DESCAMPS, Maryse (2005). « Manuels scolaires : le retour ». Dans : *Exposant 9* n° 25, p. 35-37.
- DE ROBILLARD, Didier (2008). « Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités... ». Dans : *Le Français aujourd'hui* n° 162, p. 11-19.
- DE ROBILLARD, Didier et Marc DEBONO (2010). « L'interculturel au risque de l'herméneutique : faire droit aux autres ? ». Dans : *Regards critiques sur la notion d' 'interculturalité' : Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Éd. par BLANCHET, Philippe et Daniel COSTE. Paris : L'Harmattan, p. 173-190.
- DERVIN, Fred (2009). « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets ». Dans : *Synergies Roumanie* 4, p. 165-178.
- (2010). « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». Dans *Recherches en Éducation* 9, p. 32-42.
- (2011a). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- (2011b). « Anthropologie et didactique des langues et des « cultures » : une cohabitation fructueuse ? » Dans : *Journal des anthropologues*, p.126-137.
- (à paraître). « Pour faire face à la crise de l'interculturel ». URL : <http://users.utu.fi/freder/dervinanthropos-1.pdf>.
- et Béatrice FRACCHIOLLA (dir.) (2012). *Anthropologies, interculturalité et didactique des langues*. Berne : Peter Lang.
- DETRIE, Catherine, Paul SIBLOT et Bertrand VERINE (dir.) (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours*. Paris : Honoré Champion.
- DI MÉO, Guy (2007). « Processus de patrimonialisation et construction des territoires ». Dans : *Regards sur le patrimoine industriel. Actes du colloque de Poitiers « Patrimoine et industrie en Poitou-Charentes : connaître pour valoriser »* (12-14 septembre 2007), Poitiers-Châtelleraut. URL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00281934/en/>.
- DOCHOT, Jean-Marc (1989). « Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère ». Dans : *Travaux de didactique du FLE* 21, p. 83-96.
- DROIT, Emmanuel (2007). « Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire ». Dans : *Histoire de l'éducation* 114, p. 151-162.

- DROUIN-HANS, Anne-Marie (2004). « Valeurs et culture(s). Peut-on penser l'universel ? ». Dans : *Tréma* 23, p. 99-107.
- DUCROT, Oswald et Jean-Marie SCHAEFFER (1972/1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Points Essais.
- DUFOUR, Françoise (2007a). *Des rhétoriques coloniales à celles du développement. Archéologie discursive d'une dominance*. Thèse de doctorat non publiée. Montpellier : Université Paul Valéry Montpellier 3.
- (2007b). « Reformulation métalinguistique et re-catégorisation du référent : du progrès civilisateur au développement ». Dans : *L'acte de nommer, une dynamique entre langue et discours*. Éd. par CISLARU, Georgeta, Olivia GUÉRIN, Katia MORIN, Émilie NÉE, Thierry PAGNIER et Marie VENIARD. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 165-176.
- DUMONT, Pierre (2005). « Les manuels de FLS et la Francophonie ». Dans : *Études de linguistique appliquée* 125, p. 111-121.
- DURKHEIM, Émile (1922/2005). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- EL MAADANI, Selma (2008). « Pour une adaptation des curricula aux fondements de l'éducation à la diversité culturelle ». Dans : *L'éducation à la diversité culturelle au Maroc*. Actes du colloque international de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V-Souissi de Rabat (8-10 mai 2007). Éd. par EL OUAZZANI, Abdesselam. Rabat : Faculté des sciences de l'Éducation/ Unesco, p.59-67).
- EL OUAZZANI, Abdesselam (dir.) (2008). *L'éducation à la diversité culturelle au Maroc*. Actes du colloque international de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Mohammed V-Souissi de Rabat (8-10 mai 2007). Rabat : Faculté des sciences de l'Éducation/ Unesco.
- ÉTIENNE, Jean, Françoise BLOESS, Jean-Pierre NORECK, Jean-Pierre ROUX (2004). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Hatier.
- FALAIZE, Benoît (dir.) (2008). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris : Cité nationale de l'histoire de l'immigration/INRP.
- FAVRE, Pierre (1978). « Analyse de contenu et analyse de discours – Sur quelques critères distinctifs ». Dans : *Études offertes au Professeur É. de Lagrange*. Clermont-Ferrand : Université de Clermont I, p. 293-328.
- FEBVRE, Lucien (1962). « Frontière : le mot et la notion ». Dans *Pour une histoire à part entière*. Paris : École pratique des hautes études, p. 11-24.
- FERREOL, Gilles et Guy JUCQUOIS (dirs.) (2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- FLYE SAINTE MARIE, Anne (1994). « Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle : un détour au-delà des images et un retour vers le "nous" ». Dans : *Bulletin de psychologie* 419, p. 431-437. URL : http://www.minkowska.com/article.php3?id_article=1002
- FORESTAL, Chantal (2007). « La dynamique conflictuelle de l'éthique. Pour une compétence éthique en DLC ». Dans : *Études de linguistique appliquée* 145, p.111-123.
- (2009) « La démarche transculturelle en Didactique des Langues-Cultures : une démarche discutable... et/ou qui mérite d'être discutée ». Dans : *Synergies Pays Riverains de la Baltique* n°6, p. 59-75.

- FORQUIN, Jean-Claude (1996/2004). « École et culture ». Dans : *EPS et Société Infos* 26, p. 4-7.
- FOUCAULT, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- FRANÇOIS, Jacques (1990). « Classement sémantique des prédications et méthode psycholinguistique d'analyse propositionnelle ». Dans : *Langages*, 25e année, n°100, p. 13-32.
- et Guy DENHIÈRE (1990). « La classification des représentations conceptuelles et linguistiques des procès : un domaine de collaboration privilégié entre psychologues et linguistes ». Dans : *Langages*, 25e année, n°100, p. 5-12.
- FUCHS, Catherine (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF.
- (dir.) (1991). *Les typologies de procès*. Paris : Klincksieck.
- GALISSON, Robert (1995). « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? ». Dans : *Études de linguistique appliquée* 100, p. 81-98.
- GALMICHE, Michel (1992). « Au carrefour des malentendus : le thème ». Dans : *L'information grammaticale* 54, p.3-10.
- GARIBAY, David (2007). « Négocié, célébrer et commémorer la paix au Salvador ». Dans : *Mots. Les langages du politique* 85, p. 65-79.
- GASANABO, Jean-Damascène (2006). *Fostering peaceful Co-existence through Analysis and Revision of History Curricula and Textbooks in Southeast Europe*. Paris : UNESCO/ Division for the Promotion of Quality Education.
- GEORGESCU, Dakmara et Jean BERNARD (2007). *Penser et construire la paix par la conception de manuels scolaires novateurs. Rapport de la première réunion interrégionale d'experts sur l'élaboration de principes directeurs pour promouvoir la paix et la compréhension interculturelle au moyen des programmes d'enseignement, des manuels et des matériels d'apprentissage*. Paris : UNESCO.
- GÉRARD, François-Marie et Xavier ROEGIERS (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- GHIGLIONE Rodolphe, Marcel BROMBERG, Édouard FRIEMEL, Christiane KEKENBOSCH et Jean-Claude VERSTIGGEL (1990). « Prédications d'état, de déclaration et d'action : essai de classification en vue d'une application en analyse de contenu ». Dans : *Langages*, 25e année, n°100, p. 81-100.
- GINSBURGER-VOGEL, Yvette et Pierre ASTOLFI (1987). « Sur la lecture des manuels de biologie ». Dans : *Communiquer les Sciences, Aster* n° 4, p. 33-63.
- GLISSANT, Édouard (1999). « Métissage et créolisation ». Dans : *Discours sur le métissage, identités métisses. En quête d'Ariel*. Dir. par KANDÉ, Sylvie. Paris : L'Harmattan, p. 47-53.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1999). *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles aux compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- (2010). « De la diversité à la différence, de la différence à la différenciation ». Dans : *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures*. Éd. par THÉSÉE, Gina, Nicole CARIGNAN et Paul CARR. Paris : L'Harmattan, p.55-76.

- GRANGÉ, Ninon (2003). « Cicéron contre Antoine : la désignation de l'ennemi dans la guerre civile », *Mots. Les langages du politique* 73, p. 9-24.
- GRÉSILLON, Annabelle et Jean-Louis LEBRAVE (dir.) (1990). *La langue au ras du texte*. Lille : Presses universitaires.
- GREEN, Nancy (2002). *Repenser les migrations*. Paris : PUF.
- GRIZE, Jean-Blaise (1998). « Logique naturelle, activité de schématisation et concept de représentation ». Dans : *Cahiers de praxématique* 31, p.115-125.
- GRUZINSKI, Serge (2012). *La pensée métisse*. Paris : Pluriel.
- GUIBBERT, Pierre (coord.) (1999). *L'apprentissage de la citoyenneté dans les manuels scolaires. Perspectives historiques*. Montpellier : Dipralang Didaxis.
- GUILLAUME, Denise (1999). *Le destin des femmes et l'école, manuels d'histoire et société*. Paris : L'Harmattan.
- HAFEZ, Stéphane-Ahmad (2006). *Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban*. Paris : L'Harmattan.
- HAMDOUCH, Bachir (2005). « Les effets économiques de la migration internationale au Maroc ». Dans : *Le Maroc et les migrations*. Dir. par ALAMI M'CHICHI, Houria, Bachir HAMDOUCH et Mehdi LAHLOU. Rabat : Fondation Friedrich Ebert, p. 41-58.
- HASSANI IDRISSE, Mostafa (coord.) (2007). *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre. L'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel*. Actes du colloque international co-organisé par la Société Internationale pour la Didactique de l'Histoire et l'Université Mohammed V-Souissi, Rabat (22-25 septembre 2004). *Horizons universitaires* vol. 3, n° 4. Rabat : Université Mohamed V – Souissi.
- (2008). « Europa en la enseñanza de la historia en Marruecos : un lugar privilegiado y una percepción ambivalente ». Dans : *Conociendo al otro. El islam y Europa en sus manuales de historia*. Madrid : Santillana/ Fundación ATMAN, p. 215-244.
- HENRY, Paul et Serge MOSCOVICI (1968). « Problèmes de l'analyse de contenu ». Dans : *Langages*, 3e année, n°11, p. 36-60.
- HOBBSAWM, Eric (1995). « Inventer les traditions ». Dans : *Enquête. Anthropologie, histoire, sociologie* 2, p. 171-189.
- HOBBSAWM, Eric et Terence RANGER (éds.) (1983/2006). *L'invention de la tradition*. Paris : Éditions Amsterdam.
- HOYEK, Samir (2010). « Le livre scolaire, les institutions éducatives et la francophonie libanaise ». Dans : *Le livre en français : production et portée*. Actes du 2e Congrès régional de la Commission du Monde Arabe, coord. par HOTEIT, Ilham Slim. Beyrouth : CMA/ FIPF, p. 177-188.
- JAMET, Denis (2010). « Historique et procédés linguistiques de l'euphémisme ». Dans : *Empreintes de l'euphémisme. Tours et détours*. Dir. par JAMET, Denis et Manuel JOBERT. Paris : L'Harmattan, p.31-49.
- et Manuel JOBERT (2010). « Juste un petit mot sur l'euphémisme... ». Dans : *Empreintes de l'euphémisme. Tours et détours*. Dir. par JAMET, Denis et Manuel JOBERT. Paris : L'Harmattan, p.11-27.
- JEANPIERRE, Laurent (2010). « Frontière ». Dans : *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*. Dir. par CHRISTIN, Olivier. Paris : Métailié, p.157-169.

- JODELET, Denise (éd.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- KHACHANI, Mohamed (2006). *L'impact de la migration sur la société marocaine*. Madrid : International congress on Human Development. URL : [http://www.reduniversitaria.es/ficheros/Mohamed%20Khachani%20\(i\).pdf](http://www.reduniversitaria.es/ficheros/Mohamed%20Khachani%20(i).pdf).
- KANAFANI-ZAHAR, Aïda (2011). *Liban. La guerre et la mémoire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- KAUFMANN, Jean-Claude (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1980/2002). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- (2002). « Euphémisme ». Dans : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Dir. par CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU. Paris : Seuil.
- KIYITSIOGLOU-VLACHOU, Catherine (2004). *Les facteurs institutionnels et pédagogiques dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en milieu scolaire grec pour la période 1972-1991*. Athènes : Atrapos.
- KLEIBER, Georges (1984). « Dénomination et relations dénominatives ». Dans : *Langages* 76, p. 77-94.
- (1990). *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- LABRUE, Claire (2008). « La notion de frontière appliquée à la forêt. L'évolution de la forêt frontière ». Dans : *Regards croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société*. Éd. par BARRET, Cécilia, Ludovic BOUSSIN, Nanta NOVELLO PAGLIANTI et Amy WELLS. Limoges : Presses universitaires de Limoges, p.19-32.
- LAFONT, Robert (1978). *Le travail et la langue*. Paris : Flammarion.
- LAHIRE, Bernard (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Armand Colin.
- LAHLOU, Mehdi (2005). Préface. Dans : *Le Maroc et les migrations*. Dir. par ALAMI M'CHICHI, Houria, Bachir HAMDOUCH et Mehdi LAHLOU. Rabat : Fondation Friedrich Ebert, p. 7-12.
- LAPLANTINE, François (1999/2010). *Je, nous et les autres*. Paris : Le pommier.
- et Alexis NOUSS (1997). *Le métissage*. Paris : Flammarion.
- (2001). *Métissages. De Arcimbolbo à Zombi*. Paris : Pauvert.
- LATHENE-DA CUNHA, Aurélie (2009). « Entre texte et image : l'émergence du sens. Une application aux manuels scolaires ». Dans : *Le sens c'est de la dynamique ! La construction du sens en sciences du langage et en psychologie*. Actes de colloque du CIL 2005, Montpellier (9 et 10 juin). Coord. par BENAÏSSA, Mohamed, Kevin CHAPUY et Virginie DOUBLI. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, p. 283-292.
- LAVALLÉ, Bernard (2011). « Lecture I ». Dans : *Les Sociétés de frontière : de la Méditerranée à l'Atlantique, XVI^e-XVIII^e siècle*. Éd. par BERTRAND, Michel et Natividad PLANAS. Madrid : Casa de Velázquez, p. 69-73.
- LAZARD, Gilbert (1994). *L'actance*. Paris : PUF.
- LEBRUN, Monique (dir.) (2006). *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*. Québec : Presses universitaires.

- LE GAL, Damien (2010). « La dialogicité de la culture. Élargissement du paradigme interculturel et transposition didactique ». Dans : *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Éd. par BLANCHET, Philippe et Daniel COSTE. Paris : L'Harmattan, p. 58-65.
- LE MOIGNE, Jean-Louis (2005). « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un "nouveau discours sur la méthode des études de notre temps" ? ». Dans : *Études de linguistique appliquée* 140, p. 421-433.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- LIPIANSKY, Edmond (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : PUF.
- LORCERIE, Françoise (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris/Issy-les-Moulineaux : INRP/ ESF.
- MAALOUF, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Le livre de poche.
- MAAYOUF, Mohamed (2010). « Quelques données sur... Langues et discours identitaires dans le Maroc contemporain ». Dans : *Esprit critique* 13. URL : <http://www.espritcritique.fr/publications/1301/esp1301article10.pdf>. (Consulté le 23 juillet 2010).
- MAINGUENEAU, Dominique (1979). *Les livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*. Paris : Le Sycomore.
- (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette Université.
- (1992a). « Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours ». Dans : *Langages* 105, p. 114-125.
- (1992b). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- (2002). « Formation discursive ». Dans : *Dictionnaire d'analyse du discours*. Éd. par CHARAUDEAU, Patrick et Dominique MAINGUENEAU. Paris : Dunod, p.269-272.
- (2011). « Faire adhérer sans argumenter. Manuels scolaires et "voyages extraordinaires" à la fin du XIXe siècle ». Dans : *Rétor* 1, p. 24-42.
- MAINGUENEAU, Dominique et Frédéric COSSUTTA (1995). « L'analyse des discours constituants ». Dans : *Langages* 117, p. 112-125.
- MANGIANTE, Jean-Marc (2006). « La médiation culturelle de l'apprenant : une autre approche interculturelle ». Dans : *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*. Éd. par CONDEI, Cecilia, Jean-Louis DUFAYS et Monique LEBRUN. Fernelmont : Éditions modulaires européennes, p.179-190.
- MARIE, Vincent et Nicole LUCAS (dir.) (2009). *Les migrations dans la classe : altérités, identités et humanité*. Paris : Le Manuscrit.
- MARTINEZ, Marie-Louise (2004). « Approche(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis ». Dans : *Tréma* 23, p. 3-26.
- (2005). « Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines ». Dans : *Tréma* 24, p. 1-26.
- MARTINIELLO, Marco et Patrick SIMON (2005). « Les enjeux de la catégorisation ». Dans : *Revue européenne des migrations internationales*, « Catégorisation et classification, enjeux de pouvoir », vol. 21, n° 2, p. 7-18.

- MAURER, Bruno (1998). « Représentation et production de sens ». Dans : *Cahiers de praxématique* 31, p.19-38.
- Ministère de l'Éducation nationale (2009). *Orientations générales pour l'enseignement du français au collège*. Royaume du Maroc : Ministère de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (2004). *Aperçu sur le système éducatif marocain*. Royaume du Maroc : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Conférence Internationale de l'Éducation, Genève (8-11 septembre 2004).
URL : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/morocco.pdf>.
- (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Éducation-Formation. Présentation du projet NAJAH. Rapport détaillé – Version projet*. Royaume du Maroc : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.
- Ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur / Centre de recherche et de développement pédagogiques (2004). *L'évolution du système éducatif du Liban. Le rapport national*. 47^{ème} session de la CIE, Genève, 8-11 septembre. URL : http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/lebanon_fr.pdf.
- MOIRAND, Sophie (1993). « Autour de la notion de didacticité ». Dans : *Les Carnets du Cediscor* 1, p. 9-20. URL : <http://cediscor.revues.org/600>.
- MORAND, Brigitte (2008). « Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations ». Dans : *Trema* 29, p. 1-13. URL : <http://trema.revues.org/699>.
- MORIN, Edgar (2003). *La méthode (5). De l'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Seuil.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (1993). « Paradigmes désignationnels ». Dans : *Semen* 8. URL : <http://semen.revues.org/4132>.
- MOSCOVICI, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- NASR, Marlène (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*. Paris : Karthala et Beyrouth : Center for Arab Unity Studies.
- NIKOU, Théodora (2004). « La perspective interculturelle dans le système éducatif hellénique ». Dans : *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*. Éd. par BOYER, Henri. Paris : L'Harmattan, p. 265-273.
- NORDMAN, Daniel (2012). « Préface ». Dans : *Frontières oubliées, frontières retrouvées. Marches et limites anciennes en France et en Europe*. Dir. par CATALA, Michel, Dominique LE PAGE et Jean-Claude MEURET. Actes du colloque de Châteaubriand (30 sept - 2 oct 2010). Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 13-20.
- NOVELLO PAGLIANTI, Nanta (2008). « La frontière entre mot et image : Changements et permanences dans l'Art Brut ». Dans : *Regards croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société*. Éd. par BARRET, Cécilia, Ludovic BOUSSIN, Nanta NOVELLO PAGLIANTI et Amy WELLS. Limoges : Presses universitaires de Limoges, p.83-100.
- OGAY, Tania, Valérie HUTTER, Stéphanie BORRUAT, Yulia ZARKHOVA FATTORE,

- Théogène GABUKA et Myriam GREMON (2010). « Dadas et marottes de la recherche en éducation interculturelle ». Dans : *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures*. Éd. par THÉSÉE, Gina, Nicole CARIGNAN et Paul CARR. Paris : L'Harmattan, p.16-32.
- OGER, Claire (2005). « L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques ». Dans : *Langage et société* 114, p. 113-128.
- et Caroline OLLIVIER-YANIV (2003). « Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels ». Dans : *Mots. Les langages du politique* 71, p. 125-145.
- (2006). « Conjuré le désordre discursif. Les procédés de "lissage" dans la fabrication du discours institutionnel ». Dans : *Mots. Les langages du politique* 81, p. 63-77.
- ORIOU, Michel (1985). « L'ordre des identités ». Dans : *Revue européenne de migrations internationales* 2, p. 171-185.
- OSSEIRAN, Leila (2011). « Les manuels scolaires libanais entre tradition et modernité ». Dans : *Tréma* 35-36, p. 55-68.
- PAGES, Alain (1993). « Le problème de l'hétérogénéité dans l'écriture du manuel scolaire ». Dans : *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français*. Éd. par LEBRUN, Monique et Marie-Christine PARET. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.295-299.
- PAIVANDI, Saeed (1998). « L'individu dans les manuels scolaires en Iran ». Dans : *Cemoti (Cahiers d'Études sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien)* 26. URL : <http://cemoti.revues.org/36>.
- PARRET, Herman (dir.) (1993). *Ligne, frontière, horizon. Écrire dans les marges*. Liège : Mardaga.
- PAVEAU, Marie-Anne (2008). « Le toponyme, désignateur souple et organisateur mémoriel. L'exemple du nom de bataille ». Dans : *Mots. Les langages du politique* 86, p. 23-35.
- (2009). « De Gravelotte à Bir Hakeim. Le feuilleté mémoriel des noms de bataille ». Dans : *Les Carnets du Cediscor* 11, p. 137-150.
- PAYET, Jean-Paul (2006a). « L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle ». Dans : *Formation et pratiques d'enseignement en questions* 4, p. 205-215.
- (2006b). « Diversité culturelle, politique de reconnaissance et éducation ». Dans : *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques : Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2005*. Paris : La Documentation Française, p. 129-136.
- (2008a). « Immigration et école ». Dans : *Dictionnaire de l'éducation*. Éd. par VAN ZANTEN, Agnès. Paris : PUF.
- (2008b). « Le lexique pluriel des frontières de l'ethnicité. Un point de vue comparatif (France, Suisse) sur un objet à dénomination variable ». Dans : *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle* 46, p. 25-34.
- PÊCHEUX, Michel (1981). « L'étrange miroir de l'analyse de discours ». Dans : *Langages* 62, p.5-8.
- PENDANX, Michèle (1998). *Les activités d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- PENYS, Sandrine (2008). « Frontière et territoire : deux objets spatiaux en mutation ». Dans :

- Regards croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société.* Éd. par BARRET, Cécilia, Ludovic BOUSSIN, Nanta NOVELLO PAGLIANTI et Amy WELLS. Limoges : Presses universitaires de Limoges, p.61-70.
- PEYTARD, Jean (1993). « D'une sémiotique de l'altération ». Dans : *Semen* 8. URL : <http://semen.revues.org/4182>.
- et Sophie MOIRAND (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre.* Paris : Hachette Références.
- PINGEL, Falk (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires.* Paris/ Braunschweig : UNESCO/ Georg Eckert Institut.
- PORCHER, Louis (1986). « Remises en question ». Dans : *La civilisation.* Éd par PORCHER, Louis. Paris : Nathan, p.11-57.
- PORCHER, Louis et Martine ABDALLAH-PRETCEILLE (1996). *Éducation et communication interculturelle.* Paris : PUF.
- (1998). *Éthique de la diversité et éducation.* Paris : PUF.
- POUTIGNAT, Philippe et Jocelyne STREIFF-FENART (2008). *Théories de l'ethnicité.* Paris : PUF.
- PREISWERK, Roy et Dominique PERROT (1975). *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels d'histoire.* Paris : Anthropos.
- PREVOST, Sophie (1998). « La notion de Thème : flou terminologique et conceptuel ». Dans : *Cahiers de praxématique* 30, p.13-35.
- PRUDHOMME, Claude (2010). « Occident ». Dans : *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines.* Éd. par CHRISTIN, Olivier. Paris : Métailié, p.353-361.
- PTEROUDIS, Evangelos (1996). « Émigrations et immigrations en Grèce : évolutions récentes et questions politiques ». Dans *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 12, n° 1, p. 159-189.
- PUREN, Christian (1995). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ». Dans : *Études de Linguistique Appliquée* 100, p.129-149.
- (1998). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». Dans : *Études de Linguistique Appliquée* 109, p. 9-37.
- (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». Dans : *Les langues modernes* 3, p. 55-71.
- (2011a). « Dossier n° 8 - La perspective didactologique : l'idéologie et la déontologie ». Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». URL : <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/>.
- (2011b). « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>.
- (2013). « Préambule ». Dans le Hors-série de la revue *Savoirs et Formations* n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »). Montreuil : Fédération AEFTI, p. 6-15.
- RABATEL, Alain et Francis GROSSMANN (2009). « Figures de l'auteur et hiérarchisation

- énonciative ». Dans *Lidil* 35, p. 9-23.
- RAKOTONOELINA, Florimond (1995). « L'appréciation dans les manuels d'apprentissage du traitement de texte ». Dans : *Les Carnets du Cediscor* 3, p. 115-134.
- RASTIER, François (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : PUF.
- (1998). « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage ». Dans : *Langages* 129, p. 97-111.
- REBOUL, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF.
- REDFIELD, Robert, Ralph LINTON et Melville HERSKOVITS (1936). « Memorandum on the Study of Acculturation ». Dans : *American Anthropologist* 38, p.149-152.
- REY, Alain et Josette REY-DEBOVE (1993). *Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- RICOEUR, Paul (1955/1967). *Histoire et vérité*. Paris : Seuil.
- (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Points.
- RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL (2001). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- RIEMENSCHNEIDER, Rainer (1984). « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective ». Dans : *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*. Éd. par MONIOT, Henri. Travaux du colloque « Manuels d'histoire et mémoire collective ». Berne : Peter LANG, p. 127-139.
- SAID, Edward W. (1978/2005). *L'orientalisme. L'Orient créé par l'Occident*. Paris : Seuil.
- SARFATI, Georges-Elia (1997/2007). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- SAYAD, Abdelmalek (1991/2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- SCHNAPPER, Dominique (1986). « Modernité et acculturation. À propos des travailleurs émigrés ». Dans : *Communications* 43 : « Le croisement des cultures », p. 141-168.
- SEGUIN, Roger (1989). *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. Paris : UNESCO.
- SÉRIOT, Patrick (1986). « Langue russe et discours politique soviétique : analyse des nominalisations ». Dans : *Langages* 81, p. 11-41.
- SIBLOT, Paul (1999). « De l'un à l'autre. Dialectique et dialogisme de la nomination identitaire ». Dans : *L'Autre en discours*. Éd. par BRES, Jacques, Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Françoise MADRAY-LESIGNE et Paul SIBLOT. Montpellier : Presses Universitaires de Montpellier III, p.27-43.
- (2001). « Prédicat de dénomination ». Dans : *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Éd. par DÉTRIE, Catherine, Paul SIBLOT et Bertrand VÉRINE. Paris : Honoré Champion, p. 269-270.
- (2007). « Nomination et point de vue : la composante déictique des catégorisations lexicales ». Dans : *L'acte de nommer, une dynamique entre langue et discours*. Éd. par CISLARU, Georgeta, Olivia GUÉRIN, Katia MORIN, Émilie NÉE, Thierry PAGNIER et Marie VENIARD. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 27-40.
- SIBONY, Daniel (1991). *Entre-deux, l'origine en partage*. Paris : Seuil.

- SINCLAIR, Margaret (2003). *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. Paris : UNESCO, Bureau international de planification de l'éducation.
- SINTÈS, Pierre (2009). « Déjouer les fantasmes autour de l'immigration en Grèce ». Dans : *Libération* (18 août 2009). URL : http://www.liberation.fr/monde/2009/08/18/dejouer-les-fantasmes-autour-de-l-immigration-en-grece_576509.
- SITRI, Frédérique (2007). « Hétérogénéité des discours didactiques. Figure de l'auteur et difficultés de lecture ». Dans : *Lidil* 35, p. 61-77.
- SORLIN, Sandrine (2010). « Euphémisme et idéologie ». Dans : *Empreintes de l'euphémisme. Tours et détours*. Éd. par JAMET, Denis et Manuel JOBERT. Paris : L'Harmattan, p.95-105.
- TAMBA-MECZ, Irène (1991). *La sémantique*. Paris : PUF.
- TESNIÈRE, Lucien (1959/1965). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris : Klincksieck.
- THÉSÉE, Gina, Nicole CARIGNAN et Paul CARR (dir.) (2010). *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures*. Paris : L'Harmattan.
- TODOROV, Tzvetan (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.
- TOURAINÉ, Alain (1997). *Pouvons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris : Fayard.
- TOURNIER, Maurice (1992). « Des dictionnaires de "langue" aux inventaires d'usage ». Dans : *Études de Linguistique Appliquée* n° 85-86, p. 53-60.
- UNESCO (2005). *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*. UNESCO : Section of Education for Peace and Human Rights Division for the Promotion of Quality Education.
- VAN DER SANDEN, Nathalie (2007). « Un outil pour décoder et élaborer des contenus culturels dans des manuels de langue ». Dans : *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Coord. par ADEN, Joëlle. Paris : Éditions Le Manuscrit, p. 459-478.
- VERDELHAN, Michel (1993). « Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique ». *Travaux de didactique du FLE*, n°30, p. 89-103. Montpellier : Université Montpellier III.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle (2001). « Le local et le régional dans l'enseignement du français en francophonie ». Dans : *Enseigner la région*. Éd. par BOUTAN, Pierre, Philippe MARTEL et Georges ROQUES. Paris : L'Harmattan, p. 149-156.
- (2002). « Le manuel comme discours de scolarisation ». Dans : *Études de linguistique appliquée* 125, p.37-52.
- (2006). « L'interculturalité en français langue seconde : une prise en compte malaisée ». Dans : *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*. Éd. par CONDEI, Cecilia, Jean-Louis DUFAYS et Monique LEBRUN. Fernelmont : Éditions modulaires européennes, p.69-79.
- VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, Béatrice BAKHOUCHE, Pierre BOUTAN et Richard ÉTIENNE (dir.) (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan.
- VERSTIGGEL, Jean-Claude et Guy DENHIÈRE (1990). « Représentation cognitive et

- typologie combinatoire des procès : étude expérimentale des activités de catégorisation ». Dans : *Langages* 100, pp. 33-44.
- VON MÜNCHOW, Patricia (2004). « Comparaison de manuels de français et d'allemand langue maternelle : représentations de l'enfant, de l'adulte, de l'apprentissage et de la langue ». Dans : *Marges Linguistiques*. URL : <http://www.marges-linguistiques.com>.
- (2005). « L'enfant, l'adulte, l'apprentissage et la langue dans les manuels de français et d'allemand langues maternelles ». Dans : *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Éd. par BEACCO Jean-Claude, Jean-Louis CHISS, Francine CICUREL et Daniel VÉRONIQUE. Paris : PUF, p. 137-158.
- (2007). « Le genre en linguistique de discours comparative. Stabilités et instabilités séquentielles et énonciatives ». Dans : *Linguistique des genres. Le programme de Bakhtine et ses perspectives contemporaines*. Éd. par BOUQUET, Simon et Sheila VIEIRA DE CAMARGO GRILLO), *Linx* n° 56, p. 109-125.
- (2009). « Entre valeurs universelles et centration sur le sujet : comparaison de manuels de lecture français et allemands ». Dans : *Synergies Pays riverains de la Baltique* 6, p. 125-134.
- (2010). « Langue, discours, culture : quelle articulation ? Partie I ». *Signes, Discours et Sociétés* 4. URL : <http://revue-signes.info/document.php?id=1439>.
- (2010). « Langue, discours, culture : quelle articulation ? Partie II ». *Signes, Discours et Sociétés* 4. URL : <http://revue-signes.info/document.php?id=1452>.
- VION, Robert (éd.) (1998). « Du sujet en linguistique ». Dans : *Les sujets et leurs discours. Énonciation et interaction*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, p. 189-202.
- WAGENER, Albin (2010). « Entre interculturalité et intraculturalité. Pour une redéfinition du concept de culture ». Dans : *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Éd. par BLANCHET, Philippe et Daniel COSTE. Paris : L'Harmattan, p. 29-57.
- WELLS, Amy (2008). « Introduction : Travailler la frontière ». Dans : *Regards croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société*. Éd. par BARRET, Cécilia, Ludovic BOUSSIN, Nanta NOVELLO PAGLIANTI et Amy WELLS. Limoges : Presses universitaires de Limoges, p.13-15.
- WIEVIORKA, Michel (2005). *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*. Paris : L'aube.
- YAVARI D'HELLENCOURT, Nouchine (1988). « Ethnies et ethnicité dans les manuels scolaires iraniens ». Dans : *Le fait ethnique en Iran et en Afghanistan*. Paris : Éditions du CNRS, p. 247-265.
- (1992). « La représentation du "Turc" dans les manuels scolaires iraniens ». Dans : *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien* 14, p. 53-62. URL : <http://cemoti.revues.org/343>.
- ZALLOUA, Pierre (2008). « Y-Chromosomal Diversity in Lebanon Is Structured by Recent Historical Events ». Dans : *The American Journal of Human Genetics* 82, p.873-882.
- ZARATE, Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : CRÉDIF.
- (2003). « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des

compétences interculturelles ». Dans : *La compétence interculturelle*. Éd. par BYRAM, Michael. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 89-123.

2 Sitographie

Association Marocaine d'Études et de Recherches sur les Migrations : www.amerm.ma.

Chronologie de la Grèce :
http://www.clio.fr/CHRONOLOGIE/pdf/pdf_chronologie_grece.pdf.

Chronologie du Liban : http://www.clio.fr/CHRONOLOGIE/chronologie_le_liban.asp.

Chronologie du Maroc :
http://www.clio.fr/CHRONOLOGIE/pdf/pdf_chronologie_maroc.pdf.

Consortium pour la Recherche Appliquée sur les Migrations Internationales (CARIM),
European University Institute/ Robert Schuman Centre for Advanced Studies :
www.carim.org.

Migration Policy Institute : www.migrationinformation.org.

Ministère de l'Education nationale Grèce/ Institut pédagogique : <http://www.pi-schools.gr/>.

Ministère de l'Education nationale Liban/ Centre national pour la recherche et le
développement pédagogique : <http://www.crdp.org/CRDP/French/default2.htm>.

Ministère de l'Education nationale Maroc <http://www.men.gov.ma/sites/fr/default.aspx>.

3 Corpus de manuels

3.1 Liban

3.1.1 Manuels pour l'enseignement public

ABOU MEHRI, Armelle, Rachad AOUN, Ibrahim ASSI, Marie Bejjani et Marcelle HARIZ JABBOUR (2000). *Horizons Jeunes, Lecture et activités. Éducation de base neuvième année*. Liban : Librairie du Liban Publishers.

AOUN, Rachad, Ibrahim ASSI, Armelle PILLET-ABOU MEHRI et Marcelle HARIZ JABBOUR (1996). *Livre de français. Éducation de base septième année (2ème édition)*. Liban : Librairie du Liban Publishers.

AOUN, Rachad, Ibrahim ASSI, Armelle PILLET-ABOU MEHRI et Marcelle HARIZ JABBOUR (1997). *Livre de français. Éducation de base huitième année (2ème édition)*. Liban : Librairie du Liban Publishers.

3.1.2 Manuels pour l'enseignement privé

ABOU GHANNAM, Anis, Bouchra BAGHDADI ADRA, Marthe ATTIEH, Rafic CHIKHANI, Abdallah FAWAZ, Gisèle HADDAD, Samir HOYEK, Georges MHANNA, Léla NACOUZ et Georges ROUPHAËL (2005), *A la croisée des textes. Éducation de base septième année (2ème édition)*. Liban : Librairie Antoine/ Hachette-Edicef.

ABOU GHANNAM, Anis, Bouchra BAGHDADI ADRA, Marthe ATTIEH, Rafic CHIKHANI, Abdallah FAWAZ, Gisèle HADDAD, Samir HOYEK, Georges MHANNA, Léla NACOUZ et Georges ROUPHAËL (2005), *A la croisée des textes. Éducation de base huitième année (2ème édition)*. Liban : Librairie Antoine/ Hachette-Edicef.

ABOU GHANNAM, Anis, Bouchra BAGHDADI ADRA, Marthe ATTIEH, Rafic CHIKHANI, Abdallah FAWAZ, Gisèle HADDAD, Samir HOYEK, Georges MHANNA, Léla NACOUZ et Georges ROUPHAËL (2008), *A la croisée des textes. Éducation de base neuvième année (2ème édition)*. Liban : Librairie Antoine/ Hachette-Edicef.

3.2 Grèce

3.2.1 Manuels pour l'enseignement public

GIOGIA, Maria et Irini PAPOUTSAKI (2009). Action.fr-gr 1. Athènes : Οργανισμός Εκδοσέως Διδακτικων Βιβλίων.

MANNARELLI, Hélène et Yannis ZORBAS (2009). Action.fr-gr 3. Athènes : Οργανισμός Εκδοσέως Διδακτικων Βιβλίων.

3.2.2 Manuels pour l'enseignement privé

- ANTONIADIS, Véronique et Marie KIOUSSIS (2004). *C'est clair ! 3*. Athènes : Trait d'Union.
- APARTIAN, Souzana et Noëlle BERTIN (2005). *C'est clair ! 1*. Athènes : Trait d'Union.
- APARTIAN, Souzana et Noëlle BERTIN (2003). *C'est clair ! 2*. Athènes : Trait d'Union.
- ROBERT, Jean-Pierre et Maria KOSVOYANNI (2007). *Le tour de France avec Alex et Sophie 1*. Athènes : Nouvel esprit.
- ROBERT, Jean-Pierre et Maria KOSVOYANNI (2009). *Le tour d'Europe avec Alex et Sophie 2*. Athènes : Nouvel esprit.
- ROBERT, Jean-Pierre et Maria KOSVOYANNI (2007). *Le tour du Monde avec Alex et Sophie 3*. Athènes : Nouvel esprit.

3.3 Maroc

- BENMALEK, Abdelmoula, Kamilia JAMAI, Abdenbi EL HARRAK, Jamal OTMANI et Mohamed ZERHOUNI (2009). *Le Français au collège. 2^{ème} année du cycle secondaire collégial*. Casablanca : Librairie des écoles.
- BOUCHIKHI, Ahmed, Rachida AÏT BOUSERHANE, Mohammed DALI, Said IAQABI et Abdelkbir AGHIAT (2006). *Passerelle français. 3^{ème} année du cycle secondaire collégial*. Casablanca : Afrique Orient.
- EL HAJJI, Driss, Gilberte EL HAMMOUMI et Mohammed FARISSI (2010). *Parcours. Séquences d'apprentissage du français. 2^{ème} année du cycle secondaire collégial*. Rabat : Nadia Édition.
- EL HAJJI, Driss, Gilberte EL HAMMOUMI et Mohammed FARISSI (2007). *Parcours. Séquences d'apprentissage du français. 3^{ème} année du cycle secondaire collégial*. Rabat : Nadia Édition.
- EL HAMMOUMI, Gilberte, Driss EL HAJJI, Mohammed FARISSI et Abderrahmane TAÏBI (2009). *Parcours. Séquences d'apprentissage du français. 1^{ère} année du cycle secondaire collégial*. Rabat : Nadia Édition.
- FERTAT, Ahmed, Mohamed BOUHAMID, Yahia LAHSSAINI, Mohammed ARIOUS (2004). *L'heure de français. 1^{ère} année du cycle secondaire collégial*. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale.
- FERTAT, Ahmed, Yahia LAHSSAINI, Hassan SEKKAT et Touhami BEN JEDDI (2005). *L'heure de français. 3^{ème} année du cycle secondaire collégial*. Mohammedia : Librairie Papeterie Nationale.

Index des auteurs

- Abdallah-Preteille...36, 37, 41, 57, 61, 64, 65, 66, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 109, 111, 112, 128, 149, 150, 156, 159, 160, 162, 164, 165, 185, 371, 380, 413, 433, 467, 468, 566, 590
- Abi Samra.....482, 483, 485
- Abou.....5, 381, 397, 421, 434, 473
- Achard.....194
- Adam.....349
- Alami M'Chichi.....480
- Amselle. .107, 108, 113, 121, 127, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 147, 148, 149, 166
- Anderson.....81, 108, 138
- Androulakis.....489, 490, 491, 501, 520, 550
- Asal.....481, 507, 570
- Augé.....78, 107, 108, 153, 162
- Auger. 40, 41, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 62, 81, 137
- Bacot.....368
- Balandier.....121, 126
- Barth.....130, 131, 133, 139, 140, 144, 145, 154, 161, 437, 466
- Bastide....112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 138, 142, 166
- Baudet....197, 203, 204, 288, 289, 290, 297, 300, 301, 309, 317, 320, 358
- Bayart.....41, 117, 121, 127, 130, 133, 134, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 148, 152, 153, 162, 163
- Beacco26, 30, 32, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 57, 60, 62, 63, 64, 66, 80, 81, 82, 83, 93, 94, 95, 96, 98, 163, 166, 170
- Benveniste.....41, 181, 195, 197, 204
- Bertrand.....193, 216, 381, 390, 577, 586
- Blanchet. .35, 57, 64, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 90, 93, 96, 97, 99, 102, 103, 104
- Bonnafous.....175, 177, 180
- Bonniol.....146, 162
- Boudon.70, 116, 118, 124, 126, 141, 216, 471, 472, 472
- Bourdieu.....36, 51, 206, 470 160
- Brami. 307, 313, 315, 318, 324, 328, 334, 356
- Branca-Rosoff.....24, 196, 205
- Bruneau.....486, 488
- Bucheton.....32
- Byram.....35, 64, 86, 88, 95, 104
- Camilleri.....159
- Candelier.....168
- Capelle.....24, 29
- Carlo.....33
- Charaudeau....5, 197, 201, 306, 318, 392, 403
- Charef.....477, 479, 545, 554
- Chiss.....5, 31, 85, 214, 219, 238, 567
- Choppin.....24, 27, 48, 49
- Christin.....267
- Cicurel.....31, 51, 85, 214, 219, 238, 567
- Cordier.....31
- Cordier-Gauthier...31, 209, 210, 211, 213, 245
- Corm.....223
- Coste35, 40, 57, 64, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 90, 93, 96, 97, 99, 102, 103, 104
- Coulomb-Gully.....178, 179
- Cuche. 111, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 145
- Culioli 186, 187, 188, 203, 204, 215, 255, 315, 422
- Debono.....84
- Deboulet.....485
- Demorgon.....70, 78, 101, 102, 103, 105, 106, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 128, 129, 162, 165, 166
- Demougin.....28
- Denhière.....197, 199, 284
- Dervin....69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 86, 91, 92, 104, 108, 159, 160, 161, 162, 163
- Détrie.....24
- Douzou.....368
- Dufour.....175, 177, 178, 179, 180, 181, 187, 193, 194, 261, 270, 271, 275, 277, 281, 288, 291, 302, 326, 327
- El Maadani.....229, 230
- Étienne.....116, 119, 120, 122, 257, 279, 280, 281, 282, 283, 294, 295, 305, 333, 334, 361,
- Ferréol.....41, 90, 92, 113, 114, 132, 133, 135,
- Foucault.....178

Fracchiolla.....73, 74, 76, 86, 91, 92, 108, 159,	Nordman.....171, 217, 298
162	Nouss.....139, 145, 146, 219, 430, 432, 436
François.....140, 145, 176, 197, 199, 200, 284,	Novello Paglianti.....215
285, 289, 291, 293, 300, 313, 331, 570, 571,	Ogay.....97, 102
572, 576, 579, 581, 586	Oger.....25, 28
François.....293	Ollivier.....25
Fuchs.....188, 198, 204	Paveau.....375
Galmiche.....176	Pendanx.....212, 213, 452
Garibay.....363	Planas.....193, 216, 381, 390
Ghiglione.....181, 286	Porcher.....36, 61, 97, 108
Gohard-Radenkovic.56, 69, 70, 71, 72, 78, 79,	Poutignat.....130, 132, 134, 135, 136, 137, 139,
88, 97, 103, 104, 105, 108	148, 153
Hamdouch.....476, 477	Prévost.....176
Herskovits.....115, 120	Prudhomme.....267, 268, 357, 358
Hily.....485	Pteroudis.....485, 487, 489
Hobsbawm.....125, 138, 278, 322, 437	Puren.32, 33, 36, 37, 38, 40, 42, 60, 66, 67, 82,
Honoré.....368	89, 94, 112, 123, 152
Jamet.....415, 416	Ranger.....125, 138, 278, 322, 437
Jeanpierre.....135, 144, 215, 216	Rastier.....176
Jobert.....415, 416	Reboul.....26
Jodelet.....206	Redfield.....115, 116
Jucquois. .41, 90, 92, 112, 113, 114, 132, 133,	Robillard (de).....84, 100, 104
135, 160	Sayad. 216, 465, 466, 470, 471, 472, 473, 479,
Kachani.....476, 477, 478, 554, 555	493, 520, 527, 548, 554
Kanafani-Zahar.....226, 389, 390, 449	Siblot.....24, 184, 189, 194, 195, 196, 203, 204,
Kerbrat-Orecchioni.....415	205, 206, 207, 286, 289, 291, 293, 300, 412
Kleiber.....186, 194	Sintès.....489, 490, 491
Klinkenberg.....208	Sorlin.....416
Labrue.....188, 215	Streiff-Fenart.....130, 132, 134, 135, 136, 137,
Lahlou.....476, 478	139, 148, 153
Laplantine. 130, 137, 139, 142, 145, 146, 149,	Tamba-Mecz.....270
154	Todorov.....142, 325, 326, 328, 329, 340
Lebrun.....24, 50	Verdelhan.....25, 27, 54, 175
Linton.....115, 116	Verdelhan-Bourgade.....5, 25, 27, 54, 175, 192,
Lorcerie.....466	351
M'Bokolo.....107, 127, 131, 134, 136	Vérine.....24
Maalouf.....140	Verstiggel.....286, 300
Maingueneau.....25, 45, 179, 180, 567	Vion.....52, 207
Mangiante.....54	Von Münchow.....5, 172, 212, 214, 567
Maurer.....5, 204, 205	Zarate28, 29, 35, 42, 44, 48, 49, 54, 55, 56, 58,
Moirand.....26, 3061, 62, 65, 73, 82, 137, 160, 161	
Moscovici.....180	Zarate.....28, 56
Nikou.....232	

Table des matières

Tome I

Résumé/ Abstract.....	3
Remerciements.....	5
Sommaire.....	7
Introduction générale.....	29

REFLEXION THEORIQUE

Manuels de langue et enseignement (inter)culturel : les lieux d'un malentendu.....	35
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

1 Préambule – Éléments constitutifs du genre manuel de langue étrangère ou seconde.....	36
1.1 Un discours de scolarisation.....	37
1.2 Un discours institutionnel	37
1.3 Le manuel comme médiation.....	40
1.4 Un objet fortement polyphonique.....	41
1.5 Un discours didactique	43
1.6 Contrepoint.....	44
2 Évolutions de la didactique de l'enseignement culturel.....	44
2.1 De la « perspective objet » à la « perspective sujet ».....	44
2.1.1 La culture comme objet et la « perspective enseignement ».....	45
2.1.2 Vers la « perspective sujet » : émergence de l'interculturel.....	46
2.1.3 Trois étapes de la didactique interculturelle : une prise en compte progressive du sujet.....	48
2.2 Évolution des manuels de langue : l'apport des sciences sociales.....	49
2.3 Le devenir des savoirs en didactique interculturelle : vers les savoir-faire et les savoir-être.....	51
2.4 La dialectique du Même et de l'Autre au fondement des approches interculturelles.....	53

3 Démarche interculturelle et pratiques de classe : un hiatus irréductible ?.....	56
3.1 Les difficultés de l'enseignement de la culture en classe de langue.....	56
3.1.1 Une indifférenciation entre enseignement culturel et enseignement linguistique.....	57
3.1.2 Une absence de systématisation des contenus culturels.....	58
3.1.3 Des contenus nécessairement médiatisés par des discours.....	58
3.1.4 De la difficulté à construire l'objet « culture ».....	59
3.2 Un enseignement centré sur les savoirs.....	59
3.2.1 Une relation à l'étranger construite sur l'évidence.....	59
3.2.2 Des informations compactées, une présentation éclatée.....	60
3.3 Le discours des manuels : la voix de la nation.....	61
3.3.1 Une configuration énonciative propice à l'essentialisation culturelle.....	62
3.3.2 Le trilogue ou la connivence du Même face à l'Autre.....	62
3.3.3 Une énonciation « noyautée » par le Même.....	63
3.3.4 Discours de vérité, posture d'autorité.....	63
3.3.5 Les documents authentiques : une illusion d'altérité.....	64
3.4 La difficile prise en compte de l'Autre.....	65
3.4.1 Une insistance sur les différences.....	65
3.4.2 Des valorisations/ dévalorisations au bénéfice de la nation.....	65
3.4.3 Les manuels de langue seconde : une prise en compte malaisée de l'altérité.....	66
3.5 Améliorer ou abandonner le manuel de langue ?.....	67
3.5.1 Travailler à partir des représentations.....	67
3.5.2 Le savoir n'est plus donné mais à construire.....	68
3.5.3 Un abandon du manuel ?	70
3.6 Un hiatus fondamental entre didactique interculturelle et manuel de langue.....	72
4 Les savoirs et la compétence (inter)culturelle : aspects d'une ambiguïté	73
4.1 Un soupçon généralisé.....	73
4.1.1 Connaissance ou prise de conscience ?.....	74
4.1.2 Connaissances objectives ou représentations culturelles ?.....	75
4.1.3 Des savoirs sur les interactions en contexte multilingue.....	78
4.2 Des ambiguïtés fondamentales.....	78

L'interculturel « en crise ».....81

1 Le biais différentialiste de l'interculturel.....	81
1.1 Critique du culturalisme et de l'essentialisme culturel.....	82
1.2 Un interculturel mal compris ?.....	84
1.3 Repenser la « culture ».....	86
1.4 La « diversité » comme concept de sortie de crise.....	87
1.5 Peut-on faire de l'interculturel sans culture ?.....	88
2 Crise de l'interculturel : à qui la faute ?.....	90
2.1 Des discours de recherche ambigus.....	90
2.2 De mauvaises pratiques d'enseignement.....	91
2.3 Le comparatisme : un mauvais compromis.....	94
3 De l'altéritaire au diversitaire : vers un renouvellement de paradigme ?.....	97
3.1 Généralisation de la diversité dans les discours de recherche.....	97
3.1.1 Un horizon universel.....	99
3.1.2 Des dénominations multiples.....	104
3.2 La diversité dans les politiques éducatives européennes.....	105
3.2.1 Valoriser le plurilinguisme et le pluriculturalisme	105
3.2.2 Une diversité de l'entourage immédiat.....	105
3.2.3 L'indétermination du « pluriculturel » : un retour à l'« interculturel » ?..	106
3.3 Bilan : une recatégorisation de l'« interculturel » dans le « diversitaire » ?.....	109
3.4 Une ouverture conceptuelle : interculturation et relations intersociétales.....	112
3.4.1 Diversité statique ou diversité dynamique ?.....	112
3.4.2 L'interculturation : une voie pour la didactique diversitaire ?.....	117
3.4.3 La relation intersociétale : un concept anthropologique.....	119

Diversité culturelle et relations intersociétales en anthropologie : de l'acculturation à l'ethnicité.....123

1 Les théories de l'acculturation : l'apport de Roger Bastide.....	124
1.1 Une conception dynamique de la culture.....	125
1.2 Genèse de la notion d'acculturation.....	127
1.3 La question des rapports de force.....	131
1.4 Contre la passivité du dominé : réinterprétations et syncrétismes.....	131

1.5 Réciprocité et interculturation.....	136
1.6 Résistances culturelles et contre-culturations.....	137
2 Les théories de l'ethnicité : Fredrik Barth et les ethnic boundaries.....	142
2.1 L'attribution catégorielle.....	146
2.2 Rapports de pouvoir et discours instituants.....	147
2.3 Origines fantasmées, nations imaginées, traditions inventées.....	149
2.4 La critique du culturalisme : vers la déconstruction du concept de culture ...	152
3 Note sur un concept à la mode : le métissage.....	157
4 Relations intersociétales et homogénéisation/ hétérogénéisation du monde : aspects d'un paradoxe.....	159
5 Vers une problématique de recherche.....	162
5.1 Définitions de la relation intersociétale.....	162
5.1.1 Entre réalisme et formalisme.....	162
5.1.2 Conciliation des deux approches : peut-on didactiser un paradoxe ?.....	165
5.1.3 La relation intersociétale : un objet de discours.....	166
5.1.4 Discours anthropologique et description culturelle scolaire.....	167
5.2 Didactiser l'interculturalisation : peut-on concevoir des savoirs diversitaires ?..	167
6 Bilan : les ambiguïtés de la didactique interculturelle.....	171
6.1 L'interculturel : un héritier des théories de l'ethnicité ?.....	171
6.1.1 L'individu au centre de la démarche interculturelle.....	173
6.1.2 Discours janusiens et tentations positivistes.....	176
6.2 Un hiatus essentiel.....	178
6.3 Une piste intéressante : le référentiel du CARAP.....	179
7 Conclusion.....	182

REFLEXION METHODOLOGIQUE

Du concept au discours : vers une méthodologie d'analyse de la relation intersociétale dans les manuels de langue.....183

1 À partir du concept : quelques questions opératoires.....	184
-------------------------------------------------------------	-----

2	Entre analyse de contenu et analyse de discours : recherche d'une méthodologie	187
2.1	Les grilles d'analyse de manuels : des outils pour l'analyse de contenu	187
2.2	Problèmes posés par la notion de thème	187
2.3	Le manuel : une matérialité discursive	190
2.4	Analyse de contenu ou analyse de discours ?	190
2.4.1	Approche quantitative vs qualitative	191
2.4.2	Transparence vs opacité du discours	192
2.4.3	Critères d'analyse exogènes vs endogènes	193
2.4.4	Conciliation des deux approches	193
3	Vers une définition discursive de la relation intersociétale	195
3.1	Une formule minimale : acteurs, procès, effets	195
3.2	Temporalité(s)	196
3.3	Un cadre dynamique	197
3.4	Appui sur une définition discursive de la « frontière »	198
3.4.1	Culioli et la « notion de notion »	198
3.4.2	Frontières-seuils et frontières-zones de transformation	199
4	Les acteurs sociétaux	201
4.1	Les participants de la relation intersociétale : le Même, l'Autre et les Autres	201
4.2	Structures relationnelles entre les acteurs	202
4.3	Désignants identitaires : la catégorisation linguistique des acteurs	204
4.3.1	Catégoriser : organiser l'expérience	205
4.3.2	Des mises en frontières identitaires	206
5	Le processus relationnel intersociétal	208
5.1	La représentation d'actions	209
5.2	La sémantique des types de procès	210
5.2.1	Des types de prédications plutôt que des types des verbes	210
5.2.2	Processus et rôles actantiels	211
5.2.3	Les classificateurs de constitution temporelle	212
5.3	Types de procès et types de relations intersociétales	213
6	Mobilisation de la notion de représentation discursive	215

6.1.1 La représentation : une approche cognitive et sociale du langage.....	215
6.1.2 Une activité de construction du sens.....	216
6.1.3 « Prédicat de réalité » et « mise en spectacle linguistique ».....	216
6.1.4 Une notion fondamentalement dialogique.....	217
6.1.5 Représentation et idéologie : performativité et légitimation.....	218
7 Typologie textuelle du manuel de langue étrangère et seconde.....	219
7.1 Contextualiser les représentations.....	219
7.2 Les types de textes du manuel.....	221
7.2.1 Organismes structurels.....	221
7.2.2 Textes exemplificateurs.....	222
7.2.3 Textes analytiques.....	223
7.2.4 Textes déclencheurs.....	223
8 Conclusion.....	227

Corpus de manuels de FLE/S et contextes socioéducatifs.....231

1 Des pays marqués par l'interculturalité.....	232
1.1 Histoires relationnelles et contextes éducatifs.....	233
1.1.1 Liban.....	234
1.1.2 Maroc.....	239
1.1.3 Grèce.....	242
2 Différents statuts du français enseigné.....	245
3 Des situations éditoriales variées.....	245
4 Présentation du corpus de manuels.....	246
4.1 Des manuels pour le collège.....	246
4.2 Distribution des manuels par pays.....	247
4.3 Codage des références.....	249

ANALYSE DU CORPUS

Les sociétés dans l'entre-deux : représentations discursives de l'interculturalité.....	251
------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

1	Place des relations interculturelles dans les types de textes des manuels.....	252
1.1	Une place marginale.....	252
1.2	Une répartition asymétrique entre les corpus et entre les niveaux.....	253
1.2.1	Grèce.....	253
1.2.2	Liban.....	255
1.2.3	Maroc.....	257
1.3	Les titres des textes : une occultation de la dimension relationnelle des sociétés	257
2	Types d'échanges et domaines de l'interculturalité.....	259
2.1	Des interculturalités plus matérielles que mentales.....	259
2.1.1	Culture « quotidienne ».....	260
2.1.2	Culture « savante ».....	261
2.2	Situation temporelle des relations intersociétales : passé du Même, actualité des Autres.....	262
3	Les acteurs de la relation intersociétale : entre catégorisations et décatégorisations	263
3.1	Une interculturalité éloignée de la relation entre le Même et l'Autre français	263
3.2	La désignation des acteurs : peut-on catégoriser l'hétérogénéité ?	265
3.2.1	Des désignants diversifiés.....	265
3.2.2	Une tendance à la déshumanisation des acteurs.....	268
3.3	Un mode de catégorisation complexe : les figures de l'Occident.....	277
3.3.1	Une fluctuation notionnelle et catégorielle.....	278
3.3.2	Occident, modernité et tradition : des fonctionnements dialogiques.....	281
3.3.3	Dire l'occidentalisation dans les manuels : diversité des catégories et recompositions sémantiques.....	284
3.3.4	Décatégorisation ou recatégorisation du référent ?.....	291
3.3.5	Une vision plutôt négative de l'occidentalisation ?.....	295
4	Processus actantiels : l'interculturalité entre dynamisme et staticité.....	296
4.1	Une diversité statique : la « représentation d'un état du monde ».....	300
4.1.1	Caractériser l'hétérogénéité du référent.....	303
4.1.2	Juxtaposer des éléments hétérogènes.....	305

4.1.3	Attribuer des éléments autres.....	306
4.1.4	Expérimenter le non-soi.....	306
4.1.5	Les caractérisations résultats d'un processus d'acculturation.....	308
4.2	Une diversité dynamique : la transformation des acteurs entre humanisation et déshumanisation.....	312
4.2.1	Des acculturations sans intervention humaine.....	315
4.2.1.1	Des déplacements d'objets.....	315
4.2.1.2	Le syncrétisme culturel : un processus autonome.....	318
4.2.2	La place de l'intervention humaine.....	321
4.2.2.1	Une intervention humaine limitée : les pratiques culturelles transformées.....	322
4.2.2.2	Une intervention humaine plus assumée : l'emprunt culturel et sa réinterprétation.....	325
4.3	Représenter le rapport de force ? Assimilations et résistances culturelles.....	329
4.3.1	Assimilation culturelle.....	330
4.3.2	Résistance culturelle.....	331
4.3.3	La vision négative de l'a-culturation : une conception primitiviste ?.....	336
4.4	Synthèse sur la sémantique des procès.....	341
5	En guise de bilan : les sociétés dans l'entre-deux.....	342
5.1	Modes de distinction d'une partie du référent.....	344
5.2	Temporalité : aspects d'achèvement ou d'inachèvement.....	346
6	Valorisations et dévalorisations : une distribution des rôles dans la relation intersociétale.....	347
6.1	Prêter, inventer : des rôles valorisants.....	348
6.2	Emprunter : un rôle dévalorisant ?.....	358
6.3	Remarques sur la forme du récit : les problèmes de la mise en discours de l'origine.....	361
7	Une mise en œuvre didactique minimale des savoirs intersociétaux.....	364
7.1	Rechercher la prédication de résultat de la relation.....	365
7.2	Appuyer les effets idéologiques de valorisation/ dévalorisation.....	366
8	Conclusion.....	367
9	Contrepoint : le silence sur les conditions de l'interculturalisation.....	370

Relations conflictuelles : le discours scolaire entre violence et unité

nationale.....	373
1 Présence des relations conflictuelles dans les trois corpus : une répartition inégale.....	376
1.1 Manuels marocains : une représentation du conflit importante et diversifiée.....	376
1.2 Manuels libanais : un propos centré sur l'histoire du Même.....	378
1.3 Manuels grecs : des conflits envisagés dans le proche et dans le lointain.....	379
2 Nommer le conflit : masquer les belligérants, occulter la violence ?.....	379
3 Désignation des acteurs-belligérants : masquages et fluctuations catégorielles....	382
3.1 Les conflits extérieurs au Même et à l'Autre français : un marquage ethnonymique.....	384
3.2 Les conflits coloniaux impliquant le Même : masquages de l'ancien colonisateur.....	384
3.2.1 Conflits coloniaux avec l'Autre français : masquage de l'Autre et implication de la relation coloniale.....	385
3.2.2 Autres conflits coloniaux : un masquage moins systématique.....	388
3.3 Les conflits dans l'histoire ancienne du Même : une mise en frontières fluctuante.....	391
3.3.1 Usages des désignants humains : des frontières-seuils.....	391
3.3.2 Usages des désignants de villes : des zones de transformation.....	393
3.4 La guerre civile du Même : peut-on nommer l'ennemi intérieur ?.....	396
3.4.1 Nommer la guerre civile : occulter la violence, s'unir dans la nation.....	397
3.4.2 Ne pas diviser les citoyens.....	398
3.4.3 De « fines allusions ».....	399
4 Processus actantiels de la relation conflictuelle : le problème de la violence du Même.....	403
4.1 Structures d'actance : légitimer la violence du Même, délégitimer celle des Autres.....	403
4.2 Agressions et affrontements : exprimer ou atténuer l'antagonisme.....	405
4.3 Destructures : prendre la place de la victime.....	409
4.4 Colonisations : être le colonisé plutôt que le colon.....	410
4.5 Invasions : venir plutôt qu'envahir.....	414
4.6 Synthèse des rôles actantiels, des processus et des configurations par corpus.....	416

4.6.1	Des types de relations privilégiés.....	416
4.6.2	Rôles actantiels : usages de la frontière entre le Même, l'Autre et les Autres	417
4.6.3	Configurations : souligner ou atténuer l'action belliqueuse.....	418
4.6.4	Euphémiser la violence du Même : un enjeu discursif capital.....	419
4.7	Des frontières plus ou moins poreuses.....	420
5	Explicitation ou euphémisation de la relation agonistique.....	420
5.1	Conflits éloignés de l'espace-temps du Même : la violence sans détours.....	421
5.1.1	Les guerres étrangères au Même : nommer le conflit, exprimer la négativité.....	421
5.1.2	Les guerres du Même : passé lointain et épopée.....	424
5.2	Euphémisation de la violence agonistique : de la légitimation des causes nationales à la porosité des frontières	427
5.2.1	Légitimation d'une cause nationale.....	429
5.2.2	Porosités des frontières.....	431
5.3	De la difficulté à représenter l'hétérogénéité du Même.....	437
5.3.1	Le rôle des marqueurs identitaires : catégoriser la mixité ?.....	438
5.3.2	Problématiques origines.....	444
5.3.3	Les retours des « Mêmes périphériques » vers la nation : retrouvailles et enrichissement culturel.....	452
5.3.4	Le retour à la normale : des guerres « parenthèses » ?.....	454
6	Mise en œuvre didactique de la conflictualité : épopée du Même, pathos de l'Autre	463
6.1	Commémorer la nation : les figures de l'apprenant-patriote.....	463
6.2	Universaliser la souffrance des victimes étrangères : vers une « internationale adolescente ».....	469
7	Conclusion.....	473

Entre émigration et immigration : le difficile positionnement du discours scolaire477

1	La migration comme relation intersociétale.....	480
1.1	Qu'est-ce que la migration ? Qu'est-ce qu'un migrant ?.....	480
1.1.1	« Migrant » et « migration » dans un dictionnaire de langue française : des	

points de vue contrastés.....	480
1.1.2 « Migrant » et « migration » dans les dictionnaires de sciences humaines	483
2 Maroc, Liban, Grèce : des pays d'émigration et d'immigration.....	485
2.1 La migration marocaine entre réalités et représentations.....	485
2.1.1 Une diaspora étendue.....	486
2.1.2 Histoire d'une émigration massive.....	487
2.1.3 L'émigration : impacts sur la société marocaine.....	488
2.1.4 Tendances de l'immigration.....	490
2.1.5 Les représentations de la migration marocaine : eldorado, ghorba et angoisse sécuritaire	490
2.2 Liban : une émigration ancienne, qui s'accroît avec la guerre civile.....	493
2.2.1 Une des plus importantes diasporas du monde.....	493
2.2.2 Un Liban « fait par la migration ».....	493
2.2.3 La guerre du Liban : un accroissement décisif de l'émigration.....	495
2.2.4 Travailleurs et demandeurs d'asile : une immigration importante.....	496
2.3 La Grèce, de l'émigration à l'immigration.....	497
2.3.1 Une tradition d'expatriation.....	497
2.3.2 La question des rapatriés.....	499
2.3.3 Perceptions de la diaspora.....	500
2.3.4 Réalités et perceptions de l'immigration.....	500
3 La migration, un sujet malaisé pour les manuels ?.....	504
3.1 Des risques de dévalorisation du Même et de l'Autre.....	504
3.2 Difficultés à identifier la migration dans les manuels.....	505
4 Note sur les déplacements humains étudiés dans les chapitres 1 et 2.....	506
5 Les désignations des migrants et de la migration : du collectif à l'individuel.....	509
5.1 La famille lexicale de migrer : une production de sens contrastée.....	509
5.2 Migrations collectives : une vision communautariste de la diaspora.....	518
5.3 Personnages individuels	525
5.3.1 La référence du personnage, entre personne réelle et fiction.....	525
5.3.2 Des désignations complexes.....	527

6 Les prédications d'être, de processus et d'action : vivre, s'installer, travailler, étudier.....	535
6.1 Dire ou taire le déplacement.....	535
6.2 L'installation durable : des motivations pas toujours exprimées.....	538
6.3 Travailler : des professions plus ou moins valorisées, et valorisantes.....	540
6.4 Étudier : le gage d'une migration réussie ?.....	541
7 Les espaces de la migration : un enjeu de la (non) représentation du rapport de force.....	542
7.1 Manuels libanais : le silence sur les « espaces qui fâchent ».....	543
7.1.1 Une tendance à masquer la destination du Même.....	543
7.1.2 Le Même et ses immigrants : une rencontre impossible ?.....	545
7.1.3 Des émigrants libanais en France.....	546
7.1.4 Le retour des « fines allusions ».....	546
7.2 Manuels marocains : masquage ou inversion du rapport de force.....	547
7.2.1 Un masquage des destinations du Même.....	547
7.2.2 Un masquage de l'identité du Même-migrant.....	547
7.2.3 L'Autre français comme faire-valoir.....	549
7.2.4 Entre les Autres : une tendance à inverser le rapport de force.....	550
7.3 Manuels grecs : des émigrants prestigieux, des immigrants sans visage.....	550
7.3.1 Des émigrants célèbres.....	551
7.3.2 Des parcours parfois difficiles, mais toujours réussis.....	552
7.3.3 Échec d'un personnage anonyme.....	553
7.3.4 Une immigration sans visage.....	553
7.3.5 Des migrants français.....	553
7.3.6 Un cadre d'interactions : le collège multiculturel français.....	554
8 Les rapports du migrant à ses sociétés d'origine et d'accueil.....	557
8.1 Liens à la société d'accueil : bonheur des personnages fabriqués, malheur des personnes réelles.....	557
8.2 Liens à la société d'origine : attachement aux racines et retour des « cerveaux ».....	558
8.3 Le rapport du migrant à ses langues.....	562
8.3.1 Le migrant et sa langue d'origine : une relation de loyauté.....	562

8.3.2 Le migrant et sa langue « d'accueil » : une relation presque absente.....	563
9 Dispositifs énonciatifs des textes : un désinvestissement du je du migrant.....	564
9.1 Ne donner la parole au migrant qu'à certaines conditions.....	564
9.2 Activités didactiques : absence d'incarnation du je migrant.....	565
9.2.1 Des migrants destinataires.....	565
9.2.2 Des migrants délocutés.....	568
10 Conclusion.....	570
Conclusion générale.....	573
Bibliographie.....	581
1 Références scientifiques.....	581
2 Sitographie.....	601
3 Corpus de manuels.....	602
3.1 Liban.....	602
3.1.1 Manuels pour l'enseignement public.....	602
3.1.2 Manuels pour l'enseignement privé.....	602
3.2 Grèce.....	602
3.2.1 Manuels pour l'enseignement public.....	602
3.2.2 Manuels pour l'enseignement privé.....	603
3.3 Maroc.....	603
Index des auteurs.....	605
Table des matières.....	609

Table des annexes

TOME II

1 Manuels grecs.....	5
1.1 Manuels pour l'enseignement public.....	7
1.1.1 Action.fr-gr 1 (G-AFR1).....	9

1.1.2	Action.fr-gr 3 (G-AFR3).....	15
1.2	Manuels pour l'enseignement privé.....	21
1.2.1	C'est clair 1 (G-CC1).....	23
1.2.2	C'est clair 2 (G-CC2).....	31
1.2.3	C'est clair 3 (G-CC3).....	41
1.2.4	Le tour de France avec Alex et Sophie 1 (G-AS1).....	59
1.2.5	Le tour d'Europe avec Alex et Sophie 2 (G-AS2).....	65
1.2.6	Le tour du monde avec Alex et Sophie 3 (G-AS3).....	73
2	Manuels libanais.....	87
2.1	Manuels pour l'enseignement public (édition CRDP).....	89
2.1.1	Livre de français. Éducation de base septième année (L-CRDP7).....	91
2.1.2	Livre de français. Éducation de base huitième année (L-CRDP8).....	107
2.1.3	Horizons Jeunes. Éducation de base neuvième année (L-CRDP9).....	123
2.2	Manuels pour l'enseignement privé (édition Librairie Antoine).....	135
2.2.1	À la croisée des textes. Éducation de base septième année (L-A7).....	137
2.2.2	À la croisée des textes. Éducation de base huitième année (L-A8).....	147
2.2.3	À la croisée des textes. Éducation de base neuvième année (L-A9).....	155
3	Manuels marocains.....	163
3.1.1	Parcours 1 (M-P1).....	165
3.1.2	Parcours 2 (M-P2).....	171
3.1.3	Parcours 3 (M-P3).....	181
3.1.4	L'heure de français 1 (M-HF1).....	191
3.1.5	L'heure de français 3 (M-HF3).....	201
3.1.6	Le français au collège 2 (M-FC2).....	213
3.1.7	Passerelles français 3 (M-PF3).....	219