

Master en enseignement secondaire 2
(Master in Advanced Studies)

Littérature et interculturalité :
Une approche pour les enseignements de français au secondaire 2



Thierry Vernet

Thierry Vernet, 1953-1954

Mémoire de MAS présenté par Céline Zufferey

Sous la direction de Sonya Florey

Jury : Yves Renaud

Lausanne, juin 2018

Table des matières

<i>Introduction</i>	p.4
<i>Première partie – L’approche interculturelle</i>	p.7
1.1 Définition	p.7
1.2 Les compétences interculturelles (p.8)	
1.3 Axes d’apprentissage et pistes théoriques pour l’enseignement du français	p.10
<i>Deuxième partie – Un enseignement interculturel de la littérature : pistes didactiques</i>	p.11
2.1 Préciser le champ d’étude	p.11
2.2 Interroger les objets d’étude et introduire des notions de base	p.12
2.3 Exemples d’œuvres qui racontent la rencontre de l’Occident avec l’Autre	p.14
2.3.1 <i>La controverse de Valladolid</i>	
2.3.2 <i>L’Usage du monde et L’Auto dans la brousse</i>	
2.4 Expérimenter la littérature	p.20
<i>Conclusion</i>	p.21
Bibliographie	p.22
Annexes	p.23

Introduction

Depuis son apparition dans les années 70, la thématique de l'interculturalité prend de plus de place dans les politiques scolaires et les réflexions sur l'enseignement. Si des compétences interculturelles sont aujourd'hui attendues de tous les professionnels de l'enseignement (points 1.5 et 1.6 du *Référentiel de compétences professionnelles* de la HEP) et que les formations à l'enseignement intègrent désormais des modules consacrés à cette approche (HEP Vaud, Valais, BEJUNE, UniGE, UniFR, HP ZH...) elle reste cependant encore relativement méconnue, particulièrement des enseignants du secondaire 2, quand bien même elle semble inévitablement amenée à se développer dans les décennies à venir. Ainsi que l'énonce Martine Abdallah Pretceille dans son introduction à *L'éducation interculturelle* (p.3) « le tissu social et éducatif est définitivement marqué par une hétérogénéité structurelle croissante. [...] Plus aucun groupe n'échappe au processus de diversification. L'abolition des distances et du temps, la connaissance immédiate des événements les plus éloignés de nous banalisent l'expérience de l'altérité. L'Autre, l'étranger, l'étrangéité sont omniprésents et font partie du quotidien ». Les mutations qui traversent actuellement à grande vitesse nos sociétés propulsent de fait l'école au cœur d'enjeux culturels sans précédent.

Si le versant technologique de ces mutations est accueilli plutôt positivement et intégré avec une rapidité qui laisse parfois craindre un manque de réflexion sur les conséquences à moyen et long terme de son inscription généralisée en milieu scolaire, le versant social et culturel qui lui est connexe est, lui, observé avec plus méfiance et connoté plutôt négativement. Son caractère complexe, « liquide » (Bauman, 2000 cité par UNESCO 2013, p.18) et polymorphe met au défi les politiques et structures scolaires et rend difficile les prises de position franches pour intégrer cette dimension aux cadres institutionnels. A titre d'exemple, les questionnements actuels du DFJC et de la Ministre vaudoise de l'Education autour des cours d'Ethique et culture religieuse qui, plus qu'aucun autre thématisent la question du rapport à l'altérité qui est au centre de la problématique interculturelle. Cesla Amarelle a par ailleurs fait du développement numérique à tous les niveaux de formation le premier grand chantier de son mandat (Amarelle, 2017). Si le développement des nouvelles technologies intéresse l'école (MITIC, Moodle, production de contenus multimédias aisément diffusables, accès instantané et quasi illimité à de l'information à l'échelle globale), le métissage culturel croissant du corps social et des classes ne réveille pas le même intérêt. Interconnectivité oui, interculturalité bof.

Ce qui est intéressant, c'est que Cesla Amarelle, comme beaucoup de citoyens suisses parmi lesquels des enseignants et nombre de nos élèves, est issue d'un parcours multiculturel. Née en Uruguay peu de temps après le coup d'état de juin 1973 dans une famille de militants de gauche (le prénom Cesla est d'ailleurs l'acronyme de Communauté des Etats socialistes latino-américains), ses parents sont contraints à l'exil politique par la dictature militaire. Installée en Suisse, la famille développe une batterie de compétences interculturelles pour s'adapter à la culture de la terre d'asile, comme beaucoup d'autres familles migrantes au cours de l'histoire. Mais ce n'est que récemment que ces processus d'adaptation culturelle ont été décrits et surtout valorisés en termes de « compétences ». Jusqu'ici, ils semblaient relever de la nécessité, aller de soi. Un changement de paradigme semble donc faire jour, dont l'émergence est au cœur de la problématique de ce mémoire : si le métissage culturel est une réalité aussi ancienne que l'humanité, le regard que l'on porte sur les processus d'acculturation est en train de changer. Dans une publication de 2013 intitulée *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opératoire*, l'UNESCO en parle en ces termes, insistant sur la nécessité de développer ces compétences qui, sans être nouvelles, sont d'une actualité brûlante (p.4) :

Toutes les cultures vivantes sont le produit de la communication interculturelle. L'histoire humaine est le récit des pérégrinations et des parcours qui leur ont donné le jour. Ceci est d'une évidence particulièrement frappante à l'heure de la mondialisation, où le paysage culturel ne cesse de changer à chaque instant, sous le signe d'une diversité poussée à l'extrême des peuples, de communautés et d'individus vivant dans une proximité toujours plus grande. Cette diversité croissante des cultures, avec sa fluidité, son dynamisme et son pouvoir de transformation, implique pour les individus comme pour les sociétés des compétences et des capacités spécifiques à apprendre, réapprendre, désapprendre pour parvenir à l'épanouissement personnel et à l'harmonie sociale.

Si les plans d'études de l'Ecole de maturité n'intègrent pas encore systématiquement cette compétence au référentiel (on trouve une seule occurrence du terme, sous la rubrique « géographie ») et que la tendance, semble plutôt aller dans la direction du développement des technologies de l'information, elles peuvent être intégrées au gymnase à l'intérieur des disciplines. Parmi elles, le français fait figure de candidat idéal. Comme le soulignent Abdallah-Preteille et Porcher (1996) : la littérature confronte sans cesse le lecteur à l'altérité du monde, des cultures et des singularités individuelles. Elle soulève des questionnements culturels et identitaires qui participent à la construction de soi et à une représentation de l'Autre. Elle fait

figure de « lieu emblématique de l’interculturel » (1996, p. 162) et peut en ce sens s’envisager comme « discipline de l’apprentissage du divers et de l’altérité » (1996, p.V). Mais comment plus spécifiquement travailler ces thématiques en classe ?

L’objectif de ce mémoire sera double. Il s’agira dans un premier temps de poser quelques jalons pour saisir cette notion d’interculturalité, de préciser quels types de compétences elle recouvre concrètement et de spécifier les compétences qui intéressent tout particulièrement la discipline du français. A partir de ces réflexions, nous proposerons dans un deuxième temps une série de pistes didactiques pour travailler cette problématique avec nos étudiants à partir de trois œuvres qui se trouvent aux extrêmes du spectre dans la manière dont elles mettent en scène l’altérité et la rencontre avec l’Autre : *L’Usage du monde* de Nicolas Bouvier (1963) d’un côté, *La Controverse de Valladolid* (1999) de Jean-Claude Carrière et *L’Auto dans la brousse* (1925) d’Henry Vallotton-Warnery, de l’autre.

Première partie : L'approche interculturelle

1.1. Définition

« L'interculturel est le contraire d'une solution. Il est d'abord un ensemble de situations qui nous englobent. Il est un ensemble de problèmes qui nous dépassent. L'interculturel est le mode même de développement des sociétés pour le meilleur et pour le pire. Et cela dans des contextes bien différents : guerres mondiales, génocides, décolonisations, migrations, construction européenne, mondialisation. Ces contextes conjuguent le tragique et la complexité et nous nous sentons dépossédés de nos moyens d'action et de pensée. »

Comme l'exprime en creux la citation de Jacques Demorgon (2002, p.V) l'interculturel n'est pas une discipline. Il ne produit pas de doctrine ni n'implique de mode de validation spécifique mais interroge les situations et les problèmes en tenant compte de la dimension des interactions entre les cultures : c'est pourquoi il est défini en tant qu'« approche » ou « problématique ». L'approche interculturelle adosse ses références et méthodes à la sociologie, l'anthropologie, la philosophie et la psychologie sociale, et relève d'une phénoménologie au cœur de laquelle se trouve la question du rapport à l'altérité (Pretceille, 2017, p. 53-60). Elle pose la question fondamentale de comment composer avec la complexité du développement pluriculturel de nos sociétés contemporaines sans renoncer à penser et à agir face à l'intrication labyrinthique des références culturelles des individus qui les composent. L'interculturel ne touche donc pas seulement aux différences entre groupes ethniques, ce à quoi on tend souvent à le réduire, mais à toutes les zones de différenciation et friction entre groupes sociaux et individus : question de genre, de religion, d'orientation sexuelle et l'on pourrait ajouter également de classes sociales. S'appuyant sur l'universalité des droits de l'homme, l'approche interculturelle a comme visée la solidarité intellectuelle et morale des groupes et individus, la lutte contre les discours de haine et la violence, l'intolérance, les représentations stéréotypées (UNESCO, 2013, p 4). Elle s'intéresse particulièrement aux conflits culturels et aux discriminations, et travaille à la promotion d'une culture de la paix par la prise de conscience d'une « responsabilité interculturelle » (p.17) individuelle et collective, sans laquelle nos sociétés auront vraisemblablement beaucoup de peine à survivre.

En termes épistémologiques, elle s'appuie sur une définition pragmatique et non culturaliste de la culture, la notion centrale étant aujourd'hui moins celle de « culture » que le principe même de « diversité culturelle » et de communication interculturelle (Pretceille, 2017, p.16 ; 52) :

A la vision d'une culture comme ordre, comme système, succède celle d'une culture comme action, communication. L'individu n'est plus seulement le produit de sa culture, mais il la construit, il l'élabore en fonction de stratégies diversifiées, selon les besoins et les circonstances, et ce, dans un cadre marqué par la pluralité, ce qui multiplie d'autant les sources et les références.

1.2 Les compétences interculturelles

Afin qu'individus et sociétés soient à même développer cette posture interculturelle, certaines compétences sont à développer, que le cadre de référence de l'UNESCO (p.25) résume à sept aptitudes fondamentales, qui constituent en quelque sorte le squelette de ce qu'il nomme « l'alphabétisme interculturel » (p. 5) :

- le respect (valorisation d'autrui)
- la conscience de soi/l'identité (comprendre le prisme à travers lequel chacun de nous perçoit le monde)
- l'aptitude à regarder les choses sous un angle/point de vue différent (en reconnaissant les similitudes et les différences entre ces points de vue)
- l'écoute (participer à un dialogue interculturel authentique)
- l'adaptation (être capable d'adopter temporairement une autre manière de voir)
- l'aptitude à établir des relations (nouer des liens personnels transculturels durables)
- l'humilité culturelle (combinaison respect et conscience de soi)

L'expression « alphabétisme culturel » est intéressante puisqu'elle sous-entend que ces compétences peuvent faire l'objet d'un apprentissage. Le cadre de référence de l'UNESCO va même plus loin en postulant, face aux évolutions actuelles des sociétés, qu'elles devraient faire partie des acquisitions scolaires de base, au même titre que la lecture, l'écriture et le calcul (p.5). Ce que révèlent aussi plusieurs recherches de terrain, c'est la nécessité de mieux former ou informer les enseignants dans ce domaine. Une étude canadienne montre par exemple que les enseignants issus d'une autre origine ethnique que la culture dominante dans laquelle ils enseignent ne sont pas mieux armés que les autres en compétences interculturelles, contrairement à certaines idées reçues (Geillon, 2015). Sans une démarche réflexive et sans

échanger avec d'autres sur ces questions, il est difficile de conscientiser son propre rapport à la culture, de se situer par rapport à elle, donc difficile de travailler à l'éveil de ces compétences chez les élèves.

1.3 Axes d'apprentissage et pistes théoriques pour l'enseignement de la branche du français

Comment, en tant qu'enseignant de français, interroger les objets d'apprentissage littéraire que l'on propose à nos élèves sous l'angle de l'interculturel de manière à développer ces compétences ? Voilà une des questions à l'origine de ce mémoire et à laquelle il cherchera d'apporter quelques éléments de réponse.

Pour ce faire, nous retiendrons ici particulièrement deux compétences parmi les sept énoncées plus haut. La compétence « d'écoute » nous intéresse dans la mesure où elle se réfère explicitement à un rapport au sensible qui, à notre sens, est un des axes clés de la démarche interculturelle qui peut être travaillé dans le cadre des enseignements de français au gymnase. A noter que cette notion de sensibilité figure également dans le document cadre de l'UNESCO (2013, p. 4) en avant-propos duquel « sensibilité » et « solidarité » s'opposent au couple « intolérance » et « discrimination ». La seconde compétence qui retiendra notre attention est celle d'« humilité culturelle », parce qu'elle invite plus qu'aucune autre à procéder à l'examen critique sans concession de sa propre histoire culturelle, préalable indispensable à la rencontre ouverte avec l'Autre.

« Lieu privilégié de l'interdisciplinarité » (Plan d'étude de l'école de maturité), la branche du français se présente à travers la littérature, on l'a évoqué, comme un « vecteur d'interculture » (Pretceille & Porcher, 1996, p.73). Il est frappant de lire combien les objectifs de ce plan d'étude, sans mentionner la notion, entrent pourtant en résonance avec la problématique et les compétences interculturelles décrites précédemment :

La lecture des textes littéraires permet en effet de découvrir, dans toute sa diversité, la relation de l'homme à lui-même, à autrui, à la réalité sociale, politique et culturelle. Elle implique une réflexion constante sur la langue. La pratique des œuvres littéraires permet donc à l'élève d'exercer sa pensée, de nourrir son imaginaire et de développer ses moyens d'expression dans une triple perspective : se découvrir et s'affirmer en tant que personne ; se définir et s'engager dans la relation à autrui ; se situer face au monde en tant qu'individu et citoyen.

Nous ajoutons à cette introduction théorique que nous nous situons dans une mouvance actuelle de l'approche de la littérature qui se propose de réengager la question des valeurs et de l'éthique dans le domaine de la critique et de la didactique littéraire en réfutant notamment le dogme de l'autoréférentialité du texte (Maingueneau, Bouveresse, Citton). « Lorsque perdue l'idée que les textes ne se réfèrent pas du tout à la vie humaine, mais seulement à d'autres textes et à eux-mêmes, l'élément éthique disparaît plus ou moins dans sa totalité » dit la philosophe américaine Martha Nussbaum (2010, cité par Rouvière, 2016). Les théories formalistes des années 60-70 avec leur approche mécanique, le post-structuralisme, la philosophie déconstructionniste avec son soupçon généralisé envers le langage puis les lectures postmodernes consacrant la fin des métarécits ont progressivement contribué à dénier à ce dernier toute capacité à énoncer une quelconque vérité du monde qui permettrait de l'envisager dans un lien vivant à la réalité. C'est la capacité de la littérature à (re)devenir un support d'apprentissage de la vie et du vivre ensemble que nous défendons ici, dans le sens également du manifeste *Pour une « littérature-monde » en français* de Rouaud et Le Bris.

Deuxième partie : Pistes didactiques pour un enseignement interculturel de la littérature

2.1 Préciser le champ d'étude

L'affinité naturelle entre la littérature et l'interculturel établie, comment maintenant intégrer plus consciemment cette dimension à nos enseignements ? Souvent, lorsqu'on mentionne ce thème à propos de la littérature française, on pense littérature francophone. C'est évidemment une piste à explorer mais l'approche choisie ici se propose plutôt de revisiter nos corpus « canoniques » pour les accompagner d'un traitement littéraire plus interculturel.

L'aptitude à déchiffrer d'autres cultures de manière à la fois impartiale et significative ne suppose pas seulement un esprit ouvert et pluraliste, il faut aussi une conscience de sa propre identité culturelle. Une culture qui mesure sans indulgence ses points forts et ses limites est à même d'élargir ses horizons et d'enrichir ses ressources intellectuelles et spirituelles en tirant des enseignements de conceptions épistémologiques, éthiques et esthétiques et de visions du monde autres que les siennes.

Si l'intérêt est grand à s'ouvrir à des littératures d'expression française décentrées du territoire français, d'autant que la littérature suisse francophone relève *stricto sensu* de cette catégorie, le point de départ d'une ouverture interculturelle intellectuellement honnête passe, ainsi que l'exprime la citation ci-dessus (UNESCO 2013, p.4), par la connaissance et l'examen *sans indulgence* de sa propre culture, dimension qui à notre sens doit être réinvestie de manière critique. En effet, le mythe de l'hégémonie culturelle française construit au XVII^{ème} siècle qui a longtemps marqué et marque dans une certaine mesure encore le champ des études littéraires nous semble avoir eu comme conséquence d'occulter une partie du culturocentrisme de sa littérature ou en tous cas de différer la prise de conscience d'un nécessaire examen critique à l'aune d'une forme « d'humilité culturelle ».

2.2 Interroger nos objets d'étude et introduire des notions de base

Une première piste, en lien avec cette compétence « d'humilité culturelle » évoquée plus haut, semble à notre sens, de soumettre nos objets d'étude au filtre de l'interculturalité, c'est-à-dire de nous poser plus systématiquement la question, en tant que spécialiste, de la présence ou

non d'éléments relevant de télescopages ou de stéréotypes culturels dans les objets littéraires que l'on propose à l'attention de nos élèves et de les thématiser. Hans-Jürgen Lüsebrink pose ce constat au sujet de la littérature (1996) :

Immense machine de reproduction, mais aussi de réfraction et de subversion des modes de perception stéréotypées de l'Autre, la littérature moderne et contemporaine contribua, dans une large mesure, à ancrer ces registres dans les mentalités collectives à travers, entre autres, des portraits de personnages ; des schémas narratifs stéréotypés, ou des paysages schématisés destinés à renvoyer de manière métonymique aux traits de caractères ethniques de ses habitants.

Pour prendre qui devrait parler à une majorité d'enseignants du secondaire 2, aborder *L'Étranger* d'Albert Camus nous conduira, selon un réflexe quasi pavlovien, vers une analyse de texte approfondie et une introduction à la philosophie de l'absurde. Moins spontanément probablement vers une mise en relation de l'œuvre avec le contexte de l'Algérie coloniale dans laquelle elle s'enracine. Pourtant, il suffit de soumettre la liste des personnages au filtre de l'interculturel pour réaliser que l'œuvre, consciemment ou inconsciemment, thématise ou pour le moins contient des éléments relevant de stéréotypes et de modes de discrimination culturels. Le personnage de « l'Arabe » est en effet le seul qui n'a d'identité autre qu'ethnique ; les autres personnages portent des noms, des prénoms (Meursault, Raymond, Emmanuel, Céléste, le vieux Salamano) ou sont définis par leur profession (le concierge, le directeur, l'avocat) : l'Arabe est le seul personnage réduit à sa seule appartenance ethnique. Dans son roman *Meursault, contre-enquête*, Kamel Daoud donne la parole au frère fictif de l'Arabe fictif tué par Meursault dans le récit de Camus. Ce dernier interpelle le lecteur (et le lecteur de Camus) par ce constat « po-éthique » :

Comme tous les autres, tu as dû lire cette histoire telle que l'a racontée l'homme qui l'a écrite. Il écrit si bien que ses mots paraissent des pierres taillées par l'exactitude même. C'était quelqu'un de très sévère avec les nuances, ton héros, il les obligeait presque à être des mathématiques. D'infinis calculs à base de pierres et de minéraux. As-tu vu sa façon d'écrire ? Il semble utiliser l'art du poème pour parler d'un coup de feu ! Son monde est propre, ciselé par la clarté matinale, précis, net, tracé à coup d'arômes et d'horizons. La seule ombre est celle des « Arabes », objets flous et incongrus, venus « d'autrefois », comme des fantômes avec, pour toute langue, un son de flûte. Je me dis qu'il devait en avoir marre de tourner en rond dans un pays qui ne voulait de lui ni mort ni vivant. Le meurtre qu'il a commis semble celui d'un amant déçu par une terre qu'il ne peut posséder. Comme il a dû souffrir, le pauvre ! Être l'enfant d'un lieu qui ne vous a pas donné naissance.

Cet extrait du roman de Kamel Daoud propose une lecture interculturelle intéressante de l'œuvre de Camus : Meursault ne souffre peut-être pas uniquement d'un mal existentiel inhérent à la condition humaine, mais peut-être bien aussi d'un mal culturel en lien avec l'histoire de l'impérialisme colonial français. Sous cet angle, le titre du roman de Camus prend un tout autre sens.

L'ethnocentrisme et les stéréotypes sont des réflexes de la psyché humaine, (Akkari, 2009) à l'échelle individuelle aussi bien que collective, et ils sont en grande partie inconscients. Ces mécanismes cognitifs sont là pour nous rassurer dans nos repères identitaires face à la complexité du réel, nous permettre de trier et d'ordonner le fatras d'informations en provenance du monde, mais ils recèlent en eux l'inconvénient de le figer et d'entraver la possibilité d'un rapport authentique à l'Autre. La littérature française, comme toute les autres, est marquée par son histoire politique, culturelle et sociale, particulièrement par son histoire coloniale. Il ne s'agit pas ici de juger de ces événements ni de limiter l'analyse de *L'Etranger* à cette seule dimension – cette remarque est essentielle – mais de la conscientiser, de la rendre apparente, à travers notamment une analyse fine des textes. « Le travail sur les préjugés et les stéréotypes passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution » (Pretceille, 1999, p.10). Ainsi, introduire nos élèves aux concepts d'ethnocentrisme, de représentations sociales, de stéréotype à travers leurs manifestations textuelles, de même qu'aux quelques compétences interculturelles définies ci-dessus et aux fondamentaux des droits de l'homme nous paraît une approche possible pour les sensibiliser à la problématique de l'altérité, leur permettant d'exercer ensuite leur capacité critique de manière autonome face à n'importe quel type de texte. On peut compléter cette information par la lecture du manifeste *Pour une littérature-monde* de Rouaud et Le Bris (2007). Plus simplement dit, on peut les inviter à réfléchir à la ou les visions de l'homme à l'arrière-plan des textes qu'ils lisent, en regard de leur contexte de production mais aussi de ces quelques normes qui définissent les conditions de viabilité du vivre en ensemble. Cette posture critique offre l'avantage de permettre de lire n'importe quel type d'œuvre, y compris celles présentant des formes de violence réelle ou symbolique, en offrant aux élèves la possibilité de se référer à un repère éthique universellement acceptable pour la penser.

On trouvera en annexe (n°1) un bref répertoire de définitions et d'images que l'on peut utiliser pour introduire ces notions.

2.3 Des œuvres qui racontent de la rencontre avec l'Autre

Une seconde piste didactique serait d'aborder des œuvres qui thématisent explicitement la rencontre avec de l'Autre.

Le point de départ de la réflexion qui a donné naissance à ce mémoire s'ancre dans une prise de conscience : la découverte de la publication sous Louis XIV d'un premier *Code noir*, document juridique conçu par Colbert qui fixe le statut juridique des esclaves noirs, dès lors officiellement reconnus comme « biens meubles ». Passionnée de théâtre du XVIIe siècle, je n'avais jamais eu connaissance qu'alors que Versailles atteignait l'apogée de sa splendeur et que l'Académie jetait les bases de la grandeur culturelle française, les règles d'une autre dramaturgie voyaient le jour dans les coulisses basses du pouvoir. Si quelques chapitres de Montaigne, Voltaire et Montesquieu m'avaient initiée à la problématique, j'étais loin de saisir l'ampleur du scandale colonial européen. Au cours de mes recherches, j'ai même découvert, dans le port de Marseille, *Le Ville de Lausanne*, une galère affrétée par des commerçants vaudois. Ce pan de l'histoire culturelle européenne, y compris Suisse, et qui a en grande partie financé son développement me semble devoir être abordé avec nos élèves du secondaire 2 en regard de ce contexte de pluralité culturelle dans lequel nous évoluons aujourd'hui.

2.3.1 *La Controverse de Valladolid* : pistes didactiques

La Controverse de Valladolid semble être un moyen fort d'introduire cette problématique à travers la littérature. Après une attention portée à la liste des personnages, une lecture de la pièce en classe peut être conseillée. Elle est réalisable en deux périodes et permet tout à la fois de faire résonner la violence des discours et des faits, et d'en atténuer l'impact à travers la lecture collective du texte.

Inspirée de faits historiques, l'œuvre de Jean-Claude Carrière, que nous avons choisi d'aborder ici dans sa version théâtrale, met en effet en scène un des chapitres les plus sombres de l'histoire de la rencontre de la culture européenne avec l'altérité. Dans le contexte de la colonisation espagnole des Amériques eut lieu entre 1550 et 1552, à l'instigation de l'empereur Charles Quint et du Pape Jules III, un débat théologique et politique connu sous le nom de *Controverse de Valladolid* (du nom du couvent espagnol dans lequel eurent lieu certaines séances de discussion) qui avait pour but de trancher la question de la légitimité ou non de l'esclavage des peuples amérindiens. La majeure partie du débat se passa sous forme épistolaire,

d'où l'abondance des sources, essentiellement entre deux personnalités : Las Casas un prêtre dominicain engagé en Amérique du Sud et défenseur des droits des peuples indigènes, et le théologien et philosophe Sepulveda, apologue de la colonisation et défenseur du droit des civilisations plus développées à soumettre les autres sous couvert d'arguments empruntés à la philosophie d'Aristote et à la théologie (*La Controverse de Valladolid*, p.47-48) :

SÉPULVÉDA – Ce qui signifie qu'il ne s'agit pas de créatures reconnues par Dieu ! Et je vais le prouver. D'abord, comme on l'a dit, par l'extrême facilité de l'action : trois cents Espagnols soumettent un empire fort de vingt millions d'habitants, et on n'y verrait pas la main de Dieu ? Aucun exploit dans aucun temps n'a pu se comparer à cette conquête ! Même la maladie était de notre côté ! L'épidémie de petite vérole fut le travail de Dieu pour éclaircir la route. Les idolâtres mouraient comme des punaises, car Dieu désirait les éliminer. Aujourd'hui, forcés de démolir leurs temples, à Mexico, ils tombent chaque jour nombreux, broyés sous les pierres : comment ne pas y voir la punition divine ? De même pour les mines ! Je sais bien que cela peut parfois ressembler à de la cruauté humaine, mais comment expliquer que les indigènes obéissent si aisément aux Espagnols ? Ne sont-ils pas pliés par la main de Dieu et comme déjà jetés dans l'enfer ?

Si le débat se conclut avec l'officialisation de l'égalité des droits entre les Amérindiens et les Européens, et mit fin à l'esclavage des populations indigènes d'Amérique, cette décision ne remet pas en question la légitimité de l'asservissement des populations noires d'Afrique. C'est ainsi qu'en conséquence directe de la *Controverse* les Européens vont généraliser la pratique de la « traite des nègres » et du commerce triangulaire transatlantique pour alimenter le Nouveau-Monde en main d'œuvre corvéable à souhait, et l'Europe en denrées et matériaux précieux (p.100) :

SUPÉRIEUR – S'il est clair que les Indiens sont nos frères en Jésus-Christ, doués d'une âme raisonnable comme nous, en revanche il est bien vrai que les habitants des contrées africaines sont beaucoup plus proches de l'animal. Ces habitants sont noirs, très frustes, ils ignorent l'art et l'écriture, et ils n'ont jamais construit que quelques huttes.

[...]

LÉGAT – Je ne peux évidemment que le suggérer, mais pourquoi ne pas les ramasser vous-mêmes, en nombre suffisant ?

L'étude de cette œuvre en classe permettra, d'abord, d'informer les élèves de cette réalité de l'impérialisme économique, politique et religieux européen dont les répercussions sont toujours actuelles et de les mettre en lien avec des problématiques contemporaines, autour des questions migratoires et de l'extrémisme religieux par exemple. D'autre part, ce texte peut

être l'occasion d'introduire des notions comme les représentations sociales, l'ethnocentrisme et le relativisme culturel, l'usage des stéréotypes et leurs manifestations textuelles. La pièce prenant la forme d'un procès, c'est en outre une occasion privilégiée de travailler des questions argumentatives, en particulier d'observer les différentes stratégies discursives, des plus rationnelles aux plus émotionnelles, des plus métaphoriques aux plus littérales, utilisées pour convaincre. Elles pourront ensuite être utilisées pour comprendre les mécanismes de discours politiques xénophobes par exemple.

L'observation des discours argumentatifs des différentes parties en présence permettront par ailleurs de distinguer deux positionnements archétypiques dans le rapport à l'Autre : celui de Las Casas, l'homme de terrain vivant au contact de ces Autres et celui de Sepulveda, l'intellectuel qui connaît l'altérité essentiellement à travers les livres. Ces deux tendances en tension, l'observation et le discours savant, se retrouvent en effet, selon des modalités et des combinaisons à chaque fois différentes, dans tous les moments de la rencontre avec l'altérité dans les textes qui les mettent en scène. En effet, un des réflexes archaïques face à l'inconnu et le lot de questions et de peurs qu'il soulève, est de ramener la nouveauté au connu, c'est-à-dire de rapporter les observations directes à un savoir antérieur et parfois à les relier à des peurs ou des rêves culturels. L'interculturalité implique de l'intertextualité. C'est ainsi que l'on trouve presque systématiquement dans la littérature qui thématise la rencontre avec l'altérité un mélange de faits observables, de croyances et de représentations fantasmées issues de diverses sources littéraires, comme dans la réplique qui suit qui mêle des observations factuelles (la pratique d'un cannibalisme rituel chez les Aztèques) et des références à la l'intertexte biblique (sodomites p.50) :

SÉPULVÉDA – Mais c'est le plus barbare, le plus sanglant des peuples ! Sodomites, oui, et cannibales ! Vous avez oublié de le rappeler ! Ils allaient, a-t-on dit, « le ventre gonflé de chair humaine ! » Ils ont tué des Espagnols et ils les ont mangés ! Et certains pour danser, revêtaient des peaux de chrétiens !

2.3.2 *L'Usage du Monde et L'Auto dans la brousse*

Il est intéressant de remarquer que le constat énoncé ci-dessus vaut également pour les textes qui relatent des rencontres plus heureuses avec l'Autre, comme dans cet extrait de *L'Usage du monde* de Nicolas Bouvier (p.22-23) :

A défaut de clients, les amis sortaient de terre sous nos pieds. Il y a en Serbie des trésors de générosité personnelle, et malgré tout ce qui y manque encore, il y fait chaud. La France peut bien être – comme les Serbes se plaisent à nous le répéter – le cerveau de l’Europe, mais les Balkans en sont le cœur, dont on ne se servira jamais trop.

On nous invitait dans de sombres cuisines, dans de petits salons d’une laideur fraternelle pour d’énormes ventrées d’aubergines, de brochettes, de melons qui s’ouvraient en chuintant sous les couteaux de poche. Des nièces, des ancêtres au genoux craquants – car trois générations au moins se partageaient ces logis exigus – avaient déjà préparé la table avec excitation. Présentations, courbettes, phrases de bienvenue dans un français désuet et charmant, conversations avec ces vieux bourgeois férus de littérature, qui tuaient leur temps à relire Balzac ou Zola, et pour qui *J’accuse* était encore le dernier scandale du Paris littéraire. Les eaux de Spa, « L’Exposition coloniale » ... quand ils avaient atteint le bout de leurs souvenirs, quelques anges passaient et l’ami peintre allait quérir, en déplaçant force vaisselle, un livre sur Vlaminck ou Matisse que nous regardions pendant que la famille observait le silence comme si un culte respectable auquel elle n’avait pas part venait de commencer

Ici aussi, on retrouve des références, stéréotypes et fantasmes culturels : *le cerveau de l’Europe*, La France, se différencie du *cœur* de l’Europe que seraient les Balkans ; les Serbes apparaissent comme férus de culture française et européenne (Zola, Balzac, Vlaminck, Matisse) mais en retard sur l’actualité parisienne. Plus loin, l’extrait thématise en outre avec une acuité remarquable cette différence entre un rapport livresque et scolaire à la culture face au contraire à un rapport d’expérience (p.23) :

Cette gravité me touchait. Pendant mes années d’études, j’avais honnêtement fait de la « culture » en pot, du jardinage intellectuel, des analyses, des gloses et des boutures ; j’avais décortiqué quelques chefs-d’œuvre sans en saisir la valeur d’exorcisme de ces modèles, parce que chez nous l’étoffe de la vie est si bien taillée, distribuée, cousue par l’habitude et les institutions que, faute d’espace, l’invention s’y confine en des fonctions décoratives et ne songe plus qu’à faire « plaisant », c’est-à-dire : n’importe quoi. Il en allait différemment ici ; être privé du nécessaire stimule, dans certaines limites, l’appétit de l’essentiel. La vie, encore indigente, n’avait que trop besoin de formes et les artistes – j’inclus dans ce terme tous les paysans qui savent tenir une flûte, ou peinturlurer leur charrette de somptueux entrelacs de couleurs – étaient respectés comme des intercesseurs ou des rebouteux.

L’intérêt de la posture de Bouvier, c’est qu’on assiste ici à un renversement de la conception de culture. La culture institutionnelle avec un grand C, prisonnière de ses conventions, est destituée de son piédestal en regard d’une culture populaire perçue comme plus justement reliée à la vie, fraternelle, nourrissante et créative : vivante en un mot. Le génie littéraire de Bouvier rejoint ici les débats épistémologiques autour de la définition de culture que nous évoquions en introduction. A la culture pensée comme un objet observable de

l'extérieur s'oppose une idée de culture comme relation, interaction : cette dimension-là qui touche Bouvier est aussi au *coeur* l'approche interculturelle.

Ce changement de paradigme dans la manière d'envisager l'altérité est probablement une conséquence du second plus grand scandale interculturel de l'histoire européenne : le nazisme. Si l'on compare en effet le texte de Bouvier avec *L'Auto dans la brousse* d'Henri Vallotton-Warnery, un notable vaudois ayant pris part à la première traversée automobile longitudinale de l'Afrique sur sa partie la plus large quelques 25 ans avant Bouvier et Vernet, on notera la différence idéologique abyssale qui les séparent :

Le cargo a été pris d'assaut par une bande de de Maures. Je n'ai jamais vu d'individus plus vigoureux et d'aspect plus sauvage : enveloppés dans une sorte de toge bleue, jambes et bras nus, leur longue crinière noire ondoyant aux vents, ils glissent d'un pas souple et allongé. Les plus fortunés se sont confectionnés des bonnets en forme de mitres avec des bouts de serpillère noués à leur sommet. Ils sont rois dans leur saleté.

En attendant de débarquer les marchandises, quelques Maures se sont assis sur le pont du Chasseloup-Laubat et palabrent : l'orateur s'interrompt parfois, plonge sa main dans sa chevelure, ramène au bout des doigts un petit parasite et le laisse tomber délicatement à côté de lui, sans l'écraser car les relations des Maures avec les puces et les poux sont très cordiales. Cependant, un Maure qui s'est agenouillé entonne une prière coranique au dessin doux et monotone : en pleine foule, il s'est isolé et prie sans ostentation et sans honte, et cela est si naturel que les autres continuent leur palabre sans même le regarder.

Le fanatisme de ces Musulmans est tel, nous dit un blanc de Port-Etienne, que chacun d'eux porte sur sa poitrine un gris-gris, amulette achetée très chère à un marabout et dont il ne se sépare sous aucun prétexte. Lorsqu'une goutte de vin, ce détestable poison défendu par le Coran les atteint, ils se précipitent à la mer pour laver leur souillure, ce qui, hélas ! ne leur arrive pas habituellement, car ils se complaisent dans leur saleté et mangent des détritux infects. L'un d'eux à qui je conseillais de ne pas manger un poisson vieux et puant me répondit :

« Ça rien, nous pas manger odeur ! » et il dévora le poisson.

Cet extrait fait en effet figure de parangon de description ethnocentrique. Tous les stéréotypes et préjugés culturels y passent. L'Autre, ici le Maure, est représenté comme un sauvage proche de l'animal : corps « vigoureux », « nu », « crinière noire », il entretient des « relations cordiales » avec les « puces et les poux », ses frères naturels. L'animalité est ici représentée dans sa force et sa bassesse, le lion voisinant le parasite. L'Autre est représenté comme sale et se complaisant dans sa saleté. Sa nourriture est infecte, sa religion ridicule de superstition et son langage une parodie de français. Le blanc est du côté de la culture, de la civilisation, de la propreté, de la vraie foi, de la maîtrise du langage, de l'intelligence ; le Maure

du côté de la nature, de la barbarie, de la saleté, de l'idolâtrie, de l'enfance de la parole et de l'ignorance. La violence symbolique de ce texte contraste diamétralement avec la fraternité sensible de celui de Bouvier.

En lien avec cette thématique de la fraternité, il n'est peut-être pas inutile de rappeler ici le contexte dans lequel l'UNESCO a été créée. Ratifiée en novembre 1945 à Londres par une vingtaine d'états, l'Acte constitutif qui fonde l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) s'inscrit explicitement dans sillage du traumatisme de la Seconde Guerre mondiale. L'enjeu, à l'époque, était d'éviter aux générations futures les dérives idéologiques et politiques qui ont eu les conséquences que l'on sait. Si l'ère du post-modernisme et de la post-histoire nous ont fait perdre un peu de vue d'une part les récits issus de la pensée des Lumières, d'autre part la menace de la guerre, la phase de métissage culturel mondialisé et les phénomènes migratoires que connaissent les sociétés actuelles devraient nous inviter à garder en mémoire les drames du passé et cet énoncé du préambule de la Convention de l'UNESCO (1945, annexe n°2) qui postule « que, les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. »

Pour en revenir au texte de Bouvier, ce qui le distingue radicalement de celui de Vallotton-Warnery, c'est la posture d'ouverture au monde, à la relation à l'autre et la qualité d'attention au sensible, qui implique un rapport à l'espace et au temps sur le mode de la « flânerie » poétique et engage la subjectivité dans le territoire du monde, hors des certitudes intellectuelles qui lui donnent l'illusion d'être une et indivisible, vers sa potentielle illimitation (p.46) :

De la haute ville aux quais de la Save, le chemin passe par un flanc de colline couvert de maisons de bois de palissades vermoulues, de sorbiers, de touffes de lilas. Un coin agreste, doux, peuplé de chèvres à l'attache, de dindons, d'enfants en tablier qui font de silencieuses marelles ou tracent sur le pavé, d'un charbon qui marque mal, des graffitis tremblés, pleins d'expérience, comme dessinés par des vieillards. J'y suis souvent venu trainer au coucher du soleil, la tête à rien, le cœur en fête, poussant du pied des trognons de maïs, respirant l'odeur de la ville comme s'il fallait mourir demain et cédant à ce pouvoir de dispersion si souvent fatal aux natifs du Poisson.

L'enseignement de *L'Usage du monde* est également celui de l'expérience d'un certain dépouillement, du risque de quitter les sentiers connus du corps et de la pensée pour laisser de l'espace à l'événement (p.72) :

Le voyage fournit des occasions de s'ébrouer mais pas – comme on le croyait – la liberté. Il fait plutôt éprouver une sorte de réduction ; privé de son cadre habituel, dépouillé de ses habitudes comme d'un volumineux emballage, le voyageur se trouve ramené à de plus humbles proportions. Plus ouvert aussi à la curiosité, à l'intuition, au coup de foudre.

2.4 Expérimenter la littérature

En lien avec ces constats posés à propos de l'œuvre de Nicolas Bouvier, la dernière piste pédagogique qui peut permettre de travailler ces compétences interculturelles semble d'inviter les élèves, en lien avec cette compétence « d'écoute » évoquée précédemment et l'invitation de Bouvier au « dépouillement » à développer leur qualité d'attention et leurs compétences sensibles. Cela peut se faire par l'intermédiaire de la littérature, comme nous l'avons vu à travers l'étude de *L'Usage du monde*, mais également de la poésie dont l'œuvre de Bouvier se rapproche, mais devrait aussi passer par un investissement sensoriel d'un autre ordre. Habiter les textes par la voix, faire écrire les élèves de manière créative en les faisant parfois sortir du périmètre de l'école sont des moyens d'exercer leur sensibilité, leur propre *usage du monde*, de trouver de la diversité à l'intérieur de cette « machine à homogénéiser » qu'est historiquement l'école et, à travers la mise en commun de leurs productions de leur donner à écouter et à sentir la diversité au sein même du groupe qu'est la classe. C'est en effet en prenant conscience de notre singularité et de la singularité irréductible de l'autre, en lui prêtant attention, qu'on développe de la bienveillance et le respect envers soi et autrui.

Conclusion

En conclusion, et pour renouer avec nos observations liminaires, l'enseignement des humanités semble plus que jamais indispensable dans les programmes scolaires, particulièrement au secondaire 2. Si le développement des compétences des citoyens de demain en matière d'informatique semble indispensable, dans les sociétés mondialisées dans lesquelles nous sommes amenés à vivre, elles ne doivent en aucun cas se faire au détriment de disciplines qui peuvent thématiser l'interculturel et travailler avec la diversité.

Dans un article du *24 heures* (17.08.2018) consacré aux objectifs de Cesla Amarelle pour son mandat à la tête du département de la Culture et de la Formation, Francesco Mondada, professeur au sein du Laboratoire de systèmes robotiques de l'EPFL formule cette question « Dans l'école d'aujourd'hui, on enseigne aux enfants l'anatomie des fleurs. Pourquoi ne pas leur faire étudier l'anatomie d'un système numérique ? » Si la question doit légitimement se poser, rappelons pour conclure ce paradoxe qui montre que les enfants des leaders de l'économie numérique de la Silicon Valley sont tenus par leurs parents à distance des technologies, qui n'entendent rien au parfum des roses, des jasmins, des tilleuls, des genets et des lilas ni aux bruissements d'ailes des merles et des colibris. Comme le défendait Aragon :

Taisez-vous, vous ne me comprenez pas : il ne s'agit pas de vos poèmes.

C'est à la poésie que tend l'homme.

Il n'y a de connaissance que du particulier.

Il n'y a de poésie que du concret.

La folie est la prédominance de l'abstrait et du général sur le concret et la poésie.

Bibliographie :

A l'école vaudoise, on apprend déjà à coder, Lausanne, 24 heures, 28.08.2017. Accès : <https://www.24heures.ch/vaud-regions/video-ecole-vaudoise-apprend-deja-coder/story/16828051> (juin 2018).

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2017), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, [1999].

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine & PORCHER, Louis (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

AMARELLE, Cesla (2017), *Rentrée 2017 : une formation tournée vers l'avenir*. Accès : <http://www.cesla-amarelle.ch/2017/08/26/rentree-2017-formation-tournee-vers-lavenir> (juin 2018).

AKKARI, Adbeldjalil. (2016), *Introduction aux approches interculturelles en éducation*, Genève, « Cahiers des sciences de l'éducation » UNIGE.

ARAGON, Louis (1926), *Le Paysan de Paris*, Paris, Gallimard.

BOUVERESSE, Jacques (2014), *Y a-t-il une épistémologie de la connaissance littéraire, et peut-il y en avoir une ?* Archives ouvertes HAL, Université Paris 7 Diderot. Accès : <https://hal-univ-diderot.archives-ouvertes.fr/hal-01184504> (juin 2018).

BOUVIER, Nicolas (2014), *L'Usage du monde*, Paris, La Découverte, [1963].

CARRIÈRE, Jean-Claude (2003), *La Controverse de Valladolid*, Paris, « Etonnants classiques » Flammarion, (1999).

CASTALDO, André & TAUBIRA, Christiane (2006), *Codes noirs. De l'esclavage aux abolitions*, Paris, Dalloz.

Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opératoire (2013), Paris, UNESCO.

DAOUD, Kamel (2014), Meursault, contre-enquête, Paris, Actes Sud, [2013].

DAVID, Thomas, ETEMAD, Bouda & SCHAUFELBUEHL, Jannick (2004), J. *La Suisse et l'esclavage des Noirs*, Lausanne, Antipodes.

DEMORGON, Jacques (2002), *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos.

GEILLON, Christiane Nathalie (2015), *La diversité ethnoculturelle en formation initiale des enseignants : création d'une ressource collaborative pour le développement de la compétence interculturelle*, Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation. Accès : https://www.researchgate.net/publication/281321332_La_diversite_ethnoculturelle_en_formation_initiale_des_enseignants_creation_d%27une_ressource_collaborative_pour_le_developpement_de_la_competence_interculturelle (juin 2018).

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (1996). *La perception de l'Autre : jalons pour une critique littéraire interculturelle*. *Tangence*, vol. 51, pp. 51-66. Accès : <http://id.erudit.org/iderudit/025904ar> (juin 2018).

MAINGUENEAU, D. (2017) « La fin de la littérature ? », entretien avec Raphael Baroni, *Vox Poetica*, 17.12.2017. Accès : <https://www.vox-poetica.org/entretiens/intMaingueneau.htm> (juin 2018).

ROUAUD, Jean. & LE BRIS, Michel. (2007). Pour une littérature-monde. *Le Monde des Livres*, 15.03.2007.

ROUVIÈRE, Nicolas (2016), *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*, Fabula, Université de Grenoble. Accès https://www.fabula.org/actualites/colloque-international-enseigner-la-litterature-en-questionnant-les-valeurs_74870.php (juin 2018).

SANCHEZ-MAZAS, Margarita (2014), *Enseigner en contexte hétérogène*, Genève, « Cahiers des sciences de l'éducation » UNIGE.

SUBILIA, David & ZANARELLI, Adrien (2014), *L'interculturalité au Gymnase : un regard porté sur l'autre à travers l'enseignement du français et de la géographie*, Lausanne, HEP Vaud.

SIMON, Philippe (2004) *Découverte d'un pan de l'histoire nationale. Dans le sillage des négriers suisses*, *Le Temps*, 31.01.2004 Accès : <https://www.letemps.ch/suisse/decouverte-dun-pan-lhistoire-nationale-sillage-negriers-suisses> (juin 2018).

VALLOTTON-WARNERY, Henry (1925), *L'Auto dans la brousse*, Lausanne, SPES.

Annexe n° 1 : Répertoire de notions interculturelles

L'ethnocentrisme est une attitude partagée par toutes les cultures qui consiste à faire de sa culture d'origine le modèle de l'humanité. Cela revient à considérer les manières de vivre ou de penser, les coutumes et les croyances de la culture à laquelle on appartient comme les meilleures, voire les seules valables (D'après Akkari, 2009, p.16).



Le relativisme culturel consiste au contraire à analyser et évaluer les comportements des individus porteurs de cultures différentes par rapport à leurs propres repères culturels et non au nôtres. Le relativisme culturel exige donc une certaine connaissance des autres cultures. Cependant, il faut éviter l'écueil du relativisme culturel absolu ou radical qui consiste à justifier et accepter tous les comportements liés à des pratiques culturelles. En ce sens, toutes les cultures peuvent faire l'objet de critiques et d'oppositions. Ainsi, par exemple l'excision et d'autres types de pratiques culturelles mutilantes, ne sont pas justifiables avec le prétexte du relativisme culturel (D'après Akkari, 2009, p.18).

La décentration définit la capacité à remettre en question nos certitudes individuelles et les croyances culturelles et pour porter sur l'autre un regard fondé sur l'objectivité des faits observable et non sur des interprétations subjectives.

Le stéréotype (terme issu du vocabulaire de l'imprimerie) est une idée ou une image caricaturale que l'on projette sur une personne ou un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractère réels ou supposés. Les stéréotypes sont aussi vieux que l'humanité



Luc Chessex, 2004.

et reflètent l'idée que nous nous faisons de ceux qui sont différents de nous. Ils sont facilement reconnus et compris par ceux qui partagent une même culture et peuvent s'exprimer par des mots, des images ou une combinaison des deux. Les stéréotypes peuvent être connotés positivement, « les noirs sont bons au basket », ou négativement « les femmes conduisent mal » mais dans tous les cas ils ignorent le caractère singulier de chaque être humain en l'assimilant sans nuances à un groupe donné. Dans la plupart servent d'une façon ou d'une autre à affirmer une supériorité face à la personne ou au groupe concernés. Les stéréotypes s'impriment facilement dans les esprits, circulent dans les productions culturelles (médias, films, livres, blagues...) et

servent souvent de raccourcis pour étiqueter une personne ou un groupe. Quand le temps manque, il est plus facile et plus rapide de s'en remettre à un stéréotype connu de tout le monde que de fournir une analyse plus approfondie. (D'après Sanchez-Mazas, 2012, p. 43-64)

Le terme **préjugé** (jugement préalable) désigne une idée préconçue relative à un objet, un individu ou un groupe en l'absence d'information précise et procédant souvent d'une généralisation abusive. (D'après Sanchez-Mazas, 2012, p. 43-64)

Annexe n°2 : Préambule de l'Acte constitutif de l'UNESCO, 1945

(Unesco.org, A propos de l'Unesco, Histoire de l'Unesco, Acte constitutif)

Les gouvernements des États parties à la présente Convention, au nom de leurs peuples, déclarent :

Que, les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix ;

Que l'incompréhension mutuelle des peuples a toujours été, au cours de l'histoire, à l'origine de la suspicion et de la méfiance entre nations, par où leurs désaccords ont trop souvent dégénéré en guerre ;

Que la grande et terrible guerre qui vient de finir a été rendue possible par le reniement de l'idéal démocratique de dignité, d'égalité et de respect de la personne humaine et par la volonté de lui substituer, en exploitant l'ignorance et le préjugé, le dogme de l'inégalité des races et des hommes ;

Que, la dignité de l'homme exigeant la diffusion de la culture et l'éducation de tous en vue de la justice, de la liberté et de la paix, il y a là, pour toutes les nations, des devoirs sacrés à remplir dans un esprit de mutuelle assistance ;

Qu'une paix fondée sur les seuls accords économiques et politiques des gouvernements ne saurait entraîner l'adhésion unanime, durable et sincère des peuples et que, par conséquent, cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité.

Pour ces motifs, les États signataires de cette Convention, résolus à assurer à tous le plein et égal accès à l'éducation, la libre poursuite de la vérité objective et le libre échange des idées et des connaissances, décident de développer et de multiplier les relations entre leurs peuples en vue de se mieux comprendre et d'acquérir une connaissance plus précise et plus vraie de leurs coutumes respectives.

En conséquence, ils créent par les présentes l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture afin d'atteindre graduellement, par la coopération des nations du monde dans les domaines de l'éducation, de la science et de la culture, les buts de paix internationale et de prospérité commune de l'humanité en vue desquels l'Organisation des Nations Unies a été constituée, et que sa Charte proclame.

Annexe n° 3

LE TEMPS

Découverte d'un pan de l'histoire nationale. Dans le sillage des négriers suisses

Philippe Simon, Publié samedi 31 janvier 2004

Entre le XVIII^e et le XIX^e siècle, des négociants suisses installés dans les ports français ont participé, de manière directe ou indirecte, au financement d'expéditions d'achats et de ventes d'esclaves. Un fait historique neuf qui devrait à court terme nourrir le débat politique.

En 1790, le «Ville de Lausanne», les cales alourdies de marchandises, quitte le port de Marseille. Destination : le Golfe de Guinée, et ses nombreux comptoirs. Il y embarquera 550 esclaves noirs, direction le Nouveau Monde et ses plantations. L'histoire ne dit pas combien de captifs mourront pendant la traversée de l'Atlantique. Pour mener cette opération de traite, le «Ville de Lausanne» était armé par une société de négoce vaudoise.

De nombreux autres négriers sillonnaient les mers grâce à des fonds suisses. C'est ce que révélera l'article à paraître de Bouda Etemad, professeur d'histoire aux Universités de Genève et de Lausanne: «Au XVIII^e et au XIX^e siècle, des maisons de commerce, principalement de Bâle et de Neuchâtel, approvisionnent en produits manufacturés, notamment des textiles, des navires négriers au départ de ports français. Elles ne se contentent pas d'investir dans des cargaisons de traite. Elles participent financièrement à des expéditions négrières le long des côtes d'Afrique. Il arrive qu'elles arment elles-mêmes des bateaux négriers.

Ces révélations ne manqueront pas de faire sensation. Car, depuis le printemps 2003, des historiens suisses tentent d'établir dans quelle mesure certains de leurs compatriotes ont, en leur temps, participé au système esclavagiste. Le Conseil fédéral lui-même s'est décidé à y voir plus clair (lire ci-dessous). L'implication, directe ou indirecte, de négociants suisses étant désormais avérée, il s'agit dès lors de savoir qui ils étaient, et quel fut leur rôle.

La pointe de l'iceberg

Jusqu'ici, ce questionnement n'avait guère retenu l'attention des historiens du pays. Tout au plus des chercheurs du siècle passé ont établi que plusieurs familles suisses possédaient, au XVIII^e siècle, des plantations dans le Nouveau Monde et y employaient des esclaves : les noms de Du Peyrou pour Neuchâtel, de Butini, Dunant ou Fatio pour Genève ont été cités. De même, des troupes suisses furent envoyées en 1802 sur ordre de Napoléon en Haïti pour y mater la rébellion des esclaves.

Pour condamnables qu'ils soient, ces aspects ne constitueraient qu'une parcelle des implications suisses liées à l'esclavagisme : le chantier historique qui a été ouvert l'an dernier laisse apparaître que l'essentiel tient à la participation de Suisses à l'organisation de la traite négrière elle-même. C'est-à-dire, au sens strict, à l'achat et au commerce de Noirs.

On trouve trace de l'activité de ces maisons de négoce suisses dans les différents répertoires des expéditions négrières lancées à partir des ports de Nantes, La Rochelle, Le Havre, Marseille, et Rochefort. Actives, selon ces archives, de 1783 à 1827 – ce qui indique qu'elles ont illégalement poursuivi leurs affaires après l'interdiction de la traite par le Congrès de Vienne de 1815 –, elles ont pour nom Petitpierre (de Couvet – NE), Favre (de Couvet également), Charles Rossel (de Neuchâtel), ou encore Simon & Roques (de Bâle).

L'indienne, monnaie négrière

Pour partie, ces maisons suisses se signalent par la confection et la fourniture aux négriers de cargaison de traite, soit les marchandises qui étaient échangées dans les comptoirs africains contre des esclaves noirs. Ces cargaisons sont constituées de métaux, d'armes à feu, de poudre, d'alcool, et surtout de textiles et plus particulièrement d'indienne, une étoffe de coton peinte ou imprimée. A la fin du XVIII^e siècle, ce produit est devenu une spécialité helvétique. L'indienne est principalement manufacturée dans les régions de Genève, Neuchâtel et Bâle.

Ces cités ont profité ainsi de la Révocation de l'Edit de Nantes en 1685 et de l'interdiction de fabriquer de l'indienne que le Royaume de France impose à ses sujets dès 1686. Victimes de ces deux décisions, les huguenots ont été contraints à l'exil, et ont fait profiter de leur savoir-faire les territoires qui les ont accueillis. D'où la dynamisation de l'indienne dans les villes suisses: les producteurs suisses ne tardent pas à s'engouffrer dans la brèche française, et ouvrent dès 1760 des filiales à Nantes.

Un canton sur les bords de la Loire

«Nantes était le premier port négrier de France», observe le professeur Etemad. Les Suisses se sont retrouvés dès lors associés aux échanges liés à la traite des Noirs. L'implantation suisse prit si bien dans le port breton que, dès les années 1780, les manufacturiers suisses assurent 80 à 90% des indiennes produites dans la région, avec l'Afrique comme principal débouché. «Les Suisses de Nantes sont assez nombreux aux yeux d'un chroniqueur local pour former un canton sur la rive droite de la Loire», souligne le professeur Etemad. Certains bâtirent même de véritables empires commerciaux, tel le Neuchâtelois Jacques-Louis Pourtalès (1722-1814), qui possédait un réseau de fabriques et de comptoirs disséminés dans toute l'Europe.

Très logiquement, certains fabricants suisses d'indienne prirent une part plus directe à la traite, en contribuant au capital de diverses expéditions. Un exemple: entre 1786 et 1793, la maison bâloise Simon & Roques investit dans douze campagnes négrières, qui se soldèrent par la déportation de plus de 3000 êtres humains. Une autre maison bâloise, la firme Burckhardt, qui produisait de l'indienne tant sur les bords du Rhin que dans sa filiale nantaise, établit un record en la matière, en participant à pas moins de 21 expéditions.

Une petite armada aux consonances helvètes

Ces affaires étaient trop florissantes pour ne pas inspirer d'autres sociétés de négoce suisses installées sur des ports français. A leurs activités de commerce traditionnelles, elles ajoutèrent l'armement, partiel ou complet, de navires. A partir de 1783, une petite armada négrière aux consonances très helvètes sillonne les océans: les Bâlois Weis et fils affrètent le «Treize Cantons» en 1783 puis en 1786, ainsi que le «Ville de Basle», en 1786 toujours, déportant 1000 esclaves. Société en commandite vaudoise mise sur pied à Marseille, D'Illens-Van Berchem équipe quatre navires entre 1790 et 1791 (le «Ville de Lausanne», le «Pays de Vaud», «L'Helvétie» et «L'Anaz»), responsables de la déportation de 1000 personnes au bas mot. Ces opérations commerciales n'étaient pas sans risques. Certains bateaux n'arrivèrent jamais à destination: le «Passe-partout», mis à flots par les Bâlois Riedy & Thurninger et parti de Nantes en 1790, devait couler corps et biens.

En presque quarante-cinq ans de participation directe ou indirecte à la traite négrière, les entreprises suisses impliquées auront participé à quelque 80 expéditions au départ de ports français. Sur cette base de calcul, le professeur Etemad estime de 15 000 à 20 000 le nombre d'esclaves déportés dans ces conditions, «soit 3% à 4% des Noirs déplacés par la France ou environ 0,5% par l'Europe». Il faudra attendre 1831 pour que la traite française disparaisse définitivement.

*«Les Suisses et la traite négrière atlantique», dans B. Etemad & al., La Suisse et l'esclavage des Noirs, Editions Antipodes (Lausanne).

<https://www.letemps.ch/suisse/decouverte-dun-pan-lhistoire-nationale-sillage-negriers-suisses>

Résumé

Ce mémoire professionnel de MAS s'intéresse au traitement de l'interculturalité dans les enseignements de français au niveau secondaire 2. Si cette problématique est thématifiée et expérimentée dans les classes de l'école obligatoire, elle est relativement absente des plans d'étude de l'Ecole de maturité. Or, dans nos sociétés de plus en plus confrontées au métissage culturel, penser le rapport à l'altérité est pourtant crucial. Ce mémoire se propose ainsi d'apporter des pistes didactiques pour aborder cette problématique en classe de maturité, à travers les enseignements de français. La littérature étant par nature vecteur d'interculture, l'objectif de ce mémoire est d'introduire d'une part des outils théoriques pour revisiter les corpus littéraires canoniques afin de les accompagner d'un traitement disciplinaire plus interculturel, de présenter d'autre part une série d'œuvres qui se prêtent particulièrement bien à l'approche interculturelle. A partir d'une réflexion sur les compétences interculturelles et les notions d'altérité, d'ethnocentrisme et de stéréotype, nous interrogerons différentes modalités du rapport l'Autre à travers une étude de *La Controverse de Valladolid* de Jean-Claude Carrière, de *L'Usage du monde* de Nicolas Bouvier et de *L'Auto dans la brousse* d'Henry Vallotton-Warnery, auteur romand méconnu du premier quart du XX^e siècle.

Mots-clés

Littérature française – interculturalité – Ecole de maturité – altérité – ethnocentrisme – stéréotype