

INSTITUTO DE ESTUDOS FRANCESES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

ISSN N.º 0873-366X

# INTERCÂMBIO

Revue d'Études Françaises  
French Studies Journal

2.<sup>a</sup> série, n<sup>o</sup> 10, 2017



Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Instituto de Estudos Franceses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

# INTERCÂMBIO

**Revue d'Études Françaises**

**French Studies Journal**

2.<sup>a</sup> série, n° 10, 2017

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

**Título: Intercâmbio**  
**2ª série, vol. 10, 2017**

**Propriedade:** Instituto de Estudos Franceses da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**Diretor:** José Domingues de Almeida

**Organizadores do presente número**

Ana Paula Coutinho (Universidade do Porto – ILC Margarida Losa)  
José Domingues de Almeida (Universidade do Porto – ILC Margarida Losa)  
Maria de Fátima Outeirinho (Universidade do Porto – ILC Margarida Losa)

**Comissão Científica da revista**

Cristina Robalo Cordeiro (Un. Coimbra)  
Jean-Yves Mollier (Un. de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines)  
Paul Aron (Un. Libre de Bruxelles)  
Charles Bonn (Un. Lyon 2)  
Joëlle Gleize (Un. Marseille-Aix-en-Provence)  
Francisco Lafarga (Un. Barcelona)  
Marc Quaghebeur (Archives et Musée de la Littérature – Bruxelles)  
Milad Doueïhi (Directeur du BL)  
Frédéric-Gaël Theuriau (Université François-Rabelais de Tours)  
François Provenzano (Un. Liège)

**Periodicidade:** Anual

ISSN 0873-366X

**Capa** de Luís Mendes

**Sede e redação:**

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
Via Panorâmica, s/n – 4150-564 Porto - Portugal

**Correio eletrónico:** [intercambio@letras.up.pt](mailto:intercambio@letras.up.pt)

URL: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1184&sum=sim>

**Les auteurs des articles publiés dans ce numéro sont tenus pour seuls responsables du contenu de leurs textes.**



ILCML | INSTITUTO DE LITERATURA COMPARADA  
MARGARIDA LOSA

## TABLE DES MATIÈRES

**Éditorial – La littérature et les études littéraires à l'ère du numérique en contexte francophone**

**Diversifier les régimes de lecture et les genres d'écriture : pédagogie numérique et études littéraires. À propos de l'étude des effets de la mondialisation sur le roman.....7**

PAUL BLETON

**Stratégies vidéo-ludiques d'habitation par un pygmée d'un monde démesuré. Congo Inc. Le testament de Bismarck d'In Koli Jean Bofane.....34**

ZOE COURTOIS

**TIC et littérature. Espoirs et craintes d'une union tacite .....45**

DAME KANE

**Femme, migration et communication numérique. e-passeur.com de Sedef Ecer...57**

CHRISTINA OIKONOMOPOULOU

**Les traces numériques de la survie de la littérature des premières nations au Canada.....72**

CHRISTOPHE PREMAT

### AUTRES PAPIERS

**Problématique des langues au Tchad.....97**

ZAKARIA FADOUK KHIDIR

**La conscience interculturelle en classe de FLE. Difficultés et remédiations.....111**

AHMAD MOUSA

## ÉDITORIAL – La littérature et les études littéraires à l'ère du numérique en contexte francophone<sup>1</sup>

La présente livraison de la 2ème série de la Revue Électronique d'Études Françaises de l'Université de Porto – *Intercâmbio*, se penche sur l'impact pluriel, et parfois inattendu, du numérique sur le fait littéraire en langue française en prenant en compte une triple balise dans l'approche du sujet.

D'abord, il importe de se poser la question de savoir dans quelle mesure et de quelles façons concrètes la numérisation généralisée a une incidence sur les modalités de création et de lecture littéraire, entre autres par l'émergence de nouvelles formes génériques, voire hybrides, et de support d'écriture et de diffusion axées sur les réseaux sociaux, la *twittérature*, la numérisation du livre, entre autres, ainsi que de caractériser la typologie et le profil du lecteur, ou de communauté lectrice que le numérique finit par dégager ou révéler, notamment par l'interaction et l'application.

Par ailleurs, on doit s'interroger sur l'impact du numérique sur la recherche en littérature et les études littéraires en soi ; ce qui engage un débat sur le potentiel et l'efficace des humanités numériques appliquées au fait littéraire.

Enfin, on peut sonder les modalités d'approche thématique du numérique et des réseaux sociaux dans la littérature en langue française du XXIe siècle, lesquelles revêtent des aspects tantôt spécifiquement diégétiques, tantôt graphiques, transdisciplinaires ou inter-médiaux.

Dans ce sens, les contributions à ce numéro relèvent le défi d'approcher, par des perspectives tout à fait distinctes et échantillonnées, les répercussions multiples que la numérisation entraîne sur la recherche en littérature, et sur l'écriture littéraire en français elle-même, dans cet appel à l'exigence d'une démarche interprétative plus que jamais indispensable (Citton, 2010) dans un contexte profondément marqué par l'évidence des sciences dures ; voire dans un cadre où le numérique assume un statut

---

<sup>1</sup> Le présent numéro fait pendant avec la réflexion au sujet du numérique, inscrite dans le projet stratégique poursuivi par l'Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa (2015-2020) intitulé « Literatura e Fronteiras do Conhecimento: Políticas de Inclusão » et connaîtra un suivi critique dans une publication ultérieure.

culturel et culturel hégémonique aux contours et aux conséquences encore indéfinissables (Doueïhi, 2011).

Ainsi, Paul Bleton expose une expérience et un projet novateur de cours numérique de premier cycle, qu'il développe dans le cadre de l'Université Téliq au Canada, dans lequel la numérisation s'avère un atout dans l'enseignement d'une unité de cours, en l'occurrence « Roman et mondialisation ».

Zoé Courtois, de son côté, investit le volet diégétique en soi à partir de l'étude du roman *Congo Inc.* d'In Koli Jean Bofane, où la thématique du jeu-vidéo participe à un dispositif hybride original qui fait alterner les perspectives intérieure (le jeu en soi) et extérieure (le langage de la mondialisation comme code des joueurs de jeux vidéo).

Dans un tout autre domaine, Dame Kane réfléchit aux représentations diégétiques de l'usage des réseaux sociaux dans plusieurs romans africains ou afropéens francophones, mais aussi – ce qui n'est pas sans intérêt – à la portée du recours des écrivains eux-mêmes à ces réseaux sociaux en vue de leur autopromotion littéraire.

Pour Christina Oikonomopoulou, il s'agit de partir de la pièce théâtrale au titre très parlant *e-passeur.com* (2016) de l'écrivaine turque francophone Sedef Ecer pour mettre en relief l'originalité polyvalente qui caractérise la dramatisation esthétique et thématique de la relation étroite unissant la délocalisation et migration féminine à une communication numérique qui finit, elle aussi, par s'avérer ambiguë.

Enfin, Christophe Premat illustre le potentiel du numérique dans la survie, création et divulgation de littératures minoritaires, comme l'innue au Canada. Ici, la mondialisation ne représente pas du tout un danger ou une menace de broyage des cultures marginales, mais bien un atout et une chance inattendue que les écrivains mettent à profit pour accompagner par les réseaux sociaux, par exemple, la médiatisation des traductions de leur travail.

On le voit par ce stimulant et représentatif échantillon réflexif : la numérisation touche véritablement – quand elle ne les conditionne pas – l'écriture, la lecture, l'enseignement et la recherche en littérature et en français. Bien plus qu'un simple élément ancillaire, elle pointe un cadre plus global et novateur *par* lequel, mais aussi *dans* lequel la littérature en français advient aujourd'hui, et qui doit forcément non pas nous inquiéter, mais nous interroger et nous stimuler, notamment à partir d'une revue numérique comme *Intercâmbio*.

Ceci dit, la rubrique *Autres papiers* accueille deux articles dans les domaines de la didactique et de la linguistique qui méritent également que l'on s'y attarde.

*Ana Paula Coutinho*

*Maria de Fátima Outeirinho*

*José Domingues de Almeida*

**DIVERSIFIER LES RÉGIMES DE LECTURE ET LES GENRES D'ÉCRITURE :  
PÉDAGOGIE NUMÉRIQUE ET ÉTUDES LITTÉRAIRES  
À propos de l'étude des effets de la mondialisation sur le roman**

**PAUL BLETON**

Un. Téléq, Montréal

[paul.bleton@teluq.ca](mailto:paul.bleton@teluq.ca)

**Résumé :** Pour illustrer l'impact des pratiques et de la culture numériques sur les études littéraires, l'article propose de présenter une expérience d'enseignement, un projet de cours numérique de premier cycle, Roman & mondialisation, développé par l'auteur pour l'Université TÉLUQ (Montréal).

**Mots-clés :** études littéraires, numérique, mondialisation, pédagogie.

**Abstract:** To illustrate the impact of digital culture on literary studies, the article will present a teaching experience: a digital undergraduate course — « The Novel and Globalization » — developed by the author for TÉLUQ University (Montréal).

**Keywords:** literature study, digital, globalisation, pedagogy.



Même si, dans la littérature, l'impact du numérique se fait sentir du côté de la création romanesque elle-même, c'est plutôt l'angle de l'enseignement, des études littéraires, qui sera exploré ici, et pas tant de manière théorique qu'en décrivant un cours numérique développé par l'auteur, ses contraintes de départ et les solutions proposées. Aussi, comme le propos du cours n'était pas de faire découvrir ces innovations à l'intersection de la fiction romanesque et des TI mais plutôt de se concentrer sur l'impact de la mondialisation sur le roman, au risque de décevoir, ne seront évoquées ici que très tangentiellement les importantes propositions de N. Katherine Hayles et pas du tout les expérimentations romanesques qu'étudie son essai (Hayles, 2016).

### **La configuration des contraintes de départ**

L'impact du numérique sur le cours *Roman & mondialisation* se ressent tout d'abord dans son véhicule puisqu'il en surdétermine les contraintes techniques de départ. La TÉLUQ n'enseigne en effet qu'à distance. Son enseignement est entièrement médiatisé, numérique : aussi le cours doit-il prendre la forme d'un site par lequel transitent, dans les deux sens, le contenu du cours, les travaux des étudiants et les rétroactions qu'ils suscitent. Le matériel didactique comprend une dizaine de modules en libre accès sur le web, de brèves rubriques « Quelques notes sur... », un guide d'étude et des travaux notés. En matière de contenu proprement dit, si les rubriques « Quelques notes sur... » se présentent sous forme écrite seulement, chaque module offre la matière principale du cours sous une double forme, audio et écrite.

L'impact du numérique se ressent aussi dans la population étudiante visée, de quatre manières. *Primo*, tendanciellement, celle-ci comprend de moins en moins de lecteurs de romans, y compris en études littéraires. Si l'on excepte la fraction des inévitables passionnés de littérature, le cours doit aussi susciter l'attention des autres, en l'occurrence en valorisant des lectures déjà effectuées en amont du cours, en incitant à la lecture de romans plutôt qu'en imposant un corpus et en variant aussi bien les régimes de lecture que les genres d'écriture qui leur sont demandés. Ainsi, pour le premier point, si l'étudiant a régulièrement lu des romans issus de la francophonie au sens large ou des traductions en

français, le cours incite à ce qu'il puise dans ses souvenirs de lecture familiers, puis qu'il élargisse cette culture de départ. Dans le cas contraire, pour se constituer une culture dans ce domaine, qu'il suive les nombreuses suggestions faites par le cours. Avidé lectrice, lecteur novice ou réticent, l'intention est de le faire lire, de lui faire diversifier ses lectures, élargir ses goûts, essayer des esthétiques nouvelles, des cultures mal connues, des auteurs inconnus... Aussi le cours doit-il se montrer accueillant non seulement aux efforts allant dans ces directions<sup>1</sup> mais aussi encourager la diversification des régimes de lecture.

*Secundo*, leurs pratiques de lecture numérique les plus fréquentes rendent souvent les étudiants impatients devant des lectures longues, suivies et interprétatives. Or, depuis très longtemps, la « lecture rapprochée » a non seulement formé le noyau identitaire des études littéraires mais aussi assuré leur légitimité culturelle ; d'où la déploration généralisée émanant du corps enseignant. Et cette impatience affecte non seulement les romans mais aussi la communication pédagogique – double impact sur un cours d'études littéraires à distance : sur l'apprentissage et sur la lecture de romans qu'exige cet apprentissage. L'amincissement du capital d'attention investi par l'étudiant dans son apprentissage place en compétition le temps de lecture du contenu du cours avec temps de lecture de romans qui constitueront la matière sur laquelle réfléchir. Mais il est bien inutile de se lamenter sur cet état de fait. Mieux vaut pour la pédagogie de simplement en tenir compte, de varier les régimes de lecture et d'inventer des modes de transmission didactique adaptés à la nouvelle réalité. Si *Roman & mondialisation* se présente sous une double forme, audio et écrite, c'est pour pouvoir aussi bien prendre en considération les lecteurs réticents que ces avides lecteurs (devenus une minorité) qui lisent aussi bien les modules à l'écran que les romans (eux-mêmes imprimés ou sur tablette). Les premiers peuvent ne pas lire le cours mais l'écouter, ne pas s'asseoir devant l'écran mais étudier de manière nomade, le casque ou les oreillettes branchés sur le téléphone ou la tablette, pendant leurs déplacements. En ce cas, la version écrite, qui permet de plus facilement retrouver une information, n'est plus à être lue

---

<sup>1</sup> Ne dédaigner aucune lecture pertinente (pourvu qu'il s'agisse de fictions en français reliées aux effets de la mondialisation), accepter BD, voire films adaptant des romans ou traitant simplement les mêmes thèmes pour les contraster aux romans...

mais seulement consultée s'il est nécessaire de revenir au contenu pour élaborer un exercice.

*Tertio*, nos étudiants en études littéraires sont de moins en moins maîtres des compétences classiques – en amont, la lecture attentive et, en aval, l'argumentation dissertative. Là aussi, inutile de soupirer : mieux vaut partir de l'imaginaire entée sur certaines de leurs pratiques culturelles numériques, partir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils savent faire. Leur imaginaire de la lecture ? Non pas interprétative mais extractrice d'informations, elle s'accommode aisément de mises à distance, de représentation d'un roman sous forme de résumé, de dégagement d'une problématique centrale de telle fiction, d'adjonction d'éléments encyclopédiques à cette information-noyau. Ce qu'ils savent et ce qu'ils savent faire ? Outre la valorisation des lectures effectuées en amont du cours mentionnée plus haut, le cours valorise leur familiarité avec Wikipédia et une représentation encyclopédique du fait littéraire. C'est en se fondant sur elles que progressivement le cours s'ingénie à les amener à lire, à user de plusieurs régimes de lecture et de plusieurs genres de communication écrite.

*Quarto*, à ces contraintes générales s'en ajoutaient deux autres, plus particulières : la disparité de types de formation préalable anticipés chez les étudiants et l'omniprésence de la culture américaine encore plus prégnante à cause de sa plus grande proximité au Québec qu'en Europe. Disparité des formations préalables ? Si une partie d'entre eux est bien issue d'études littéraires, une autre vient des relations internationales. Le thème du cours, qui donne une idée synthétique, historique et théorique de la mondialisation du roman, le rend interdisciplinaire et conjoint des problématiques propres aux études littéraires et aux études internationales en sciences politiques, sans exclure enseignants, bibliothécaires et documentalistes. Omniprésence de la culture américaine ? Elle risque d'empêcher de voir que la mondialisation ne se réduit pas à une relation à deux termes, États-Unis/reste du monde, mais qu'elle met en contact des cultures très différentes confrontées aux effets d'un même profond remaniement du capitalisme depuis les années 1970 et que les configurations transculturelles peuvent s'avérer bien plus complexes qu'un simple face à

face. Aussi, sans exclure les exemples américains, le cours favorise la découverte d'autres littératures.

Compte tenu de ces contraintes, les modules tentent de soigneusement préserver l'importance des romans eux-mêmes et, pour l'étudiant, l'importance de chaque acte de lecture. Le cours invoque aussi souvent que possible en priorité un roman pour éclairer ces aspects de l'incidence de la mondialisation plutôt qu'un texte critique – incarnation pédagogique de l'équilibre nominaliste nécessaire au réalisme spontané faisant considérer la fiction romanesque comme une représentation de la réalité. Des remarques sur la lecture disséminées dans les modules aident à comprendre les différentes strates que voudrait pointer cette insistance sur la lecture de romans. Bien entendu, l'étudiant ne peut certainement pas lire tout ce qui est suggéré ou mentionné ; mais les modules voudraient démontrer le mouvement en marchant, montrer que c'est d'abord en lisant des romans saisis par la mondialisation que l'on est initialement poussé à y réfléchir, bien plus qu'en se familiarisant avec telle connaissance socioéconomique, telle attitude critique ou telle théorie littéraire ou politologique.

Toutefois, afin d'aider à prendre de la distance par rapport aux problématiques émanant des romans eux-mêmes, un module introductif, « Relativisme ? Universalisme ? », et quatre rubriques informatives « Quelques notes sur... », plus courtes, servent de contrepoint aux neuf modules centrés sur les romans eux-mêmes. Module introductif et rubriques ne cherchent plus à mener la réflexion à partir de la lecture de romans mais plutôt à exposer quelques éléments externes pertinents pour comprendre la communication littéraire (de l'invention au marché, de l'écriture à la lecture, des contraintes préalables à la singularité des œuvres<sup>2</sup>). En passant, non seulement les modules et les rubriques « Quelques notes sur... » font-ils d'abondantes suggestions de lecture de romans mais ils donnent aussi suffisamment de suggestions de lectures critiques pour inciter à amorcer la

---

<sup>2</sup> Sans les détailler, voici ces quatre rubriques : 1. « Quelques notes sur l'histoire de la mondialisation des lettres et la mondialisation dans le roman historique », 2. « Quelques notes sur le roman : industrie et pratique culturelles », 3. « Quelques notes sur les modes de reconnaissance pour les romanciers », 4. « Quelques notes sur quatre dynamiques de création ».

pompe, pour amener l'éventuel lecteur curieux à aller plus loin, à se constituer une culture dans le domaine puis, de proche en proche, à se faire une idée des courants critiques et de leurs caractéristiques parfois antagonistes. Il s'agit, à terme, d'amener l'étudiant à partir de ces premières indications pour aller vers d'autres manières de réfléchir à tel ou tel aspect de l'incidence de la mondialisation sur le roman. En complément, une petite bibliographie propose des études sur la mondialisation en littérature et, pour donner un aperçu plus global, sur la mondialisation culturelle, l'exception culturelle, l'industrie du livre et l'altermondialisme<sup>3</sup>.

### **Le contenu**

Centré sur une question unique (le roman dans des cultures travaillées par la mondialisation), le cours en décline plusieurs problématiques et articule plusieurs démarches complémentaires. À travers quelques thèmes, chacun traité dans un module particulier, il fait apparaître différents aspects de la mondialisation des lettres – économique (avec l'internationalisation du marché de la littérature), politique (notamment avec les relations littéraires Nord-Sud), éditoriale (notamment avec le marché des traductions), fictionnelle (avec des genres et des thèmes – voyage, esprit des lieux, altérité, etc.). Il montre différents effets de la mondialisation des lettres sur les littératures nationales. Il souligne les tendances mais aussi la singularité et la diversité des réponses créatives que les auteurs donnent aux défis de la mondialisation.

Du modèle d'un manuel imprimé classique, un tel cours n'a directement conservé que quelques éléments, utiles, certes, mais relativement secondaires puisqu'ils n'y occupent qu'une fonction de supplément pour les étudiants qui voudraient aller plus loin dans l'étude de la mondialisation des lettres : la bibliographie d'études sur différents aspects de la

---

<sup>3</sup> Comme la situation du monde, des relations internationales, de l'économie de la culture et du livre, mais aussi sa théorisation sont faites aussi bien de tendances lourdes et d'évolutions rapides, une partie des informations de ces textes devient plus ou moins rapidement obsolète. Mais une autre partie continue à conserver une grande pertinence, et tous témoignent de la manière dont ces matières ont été pensées. Ces suggestions de lecture complémentaire ont donc préféré prendre le risque de donner trop d'information que pas assez. Par ailleurs, à la TELUQ, les contenus de cours sont régulièrement mis à jour.

mondialisation en littérature, de livres pratiques, de numéros thématiques de revue, et de thèses ainsi que quelques suggestions de nouvelles lectures complémentaires portant plus largement sur la culture et la mondialisation<sup>4</sup>. De deux manières différentes le cours en souligne le statut de supplément : la bibliographie secondaire est placée à l'extérieur des modules et aucun exercice noté ne porte sur la lecture de ces ouvrages suggérés.

Certes, dans le présent article l'accent doit prioritairement porter sur la question de l'impact du numérique sur le cours; il n'en faut pas moins en caractériser préalablement le contenu. Le seuil du cours, son module introductif « Relativisme ? Universalisme ? », expose le tiraillement du discours critique entre ces deux pôles théoriques du relativisme et de l'universalisme, puis amène l'étudiant, à travers la notion de *problématique*, à comprendre que c'est plutôt à partir de son acte de lecture qu'il déterminera lui-même ce qui lui semble être la question principale et le message dominant des romans qu'il va lire (ou qu'il a lus).

Puis, chacun des modules consacré aux neuf thèmes retenus est conçu sur un même modèle d'exposition de la matière, le *faisceau* : entre trois et cinq sous-thèmes traités pour eux-mêmes et une intention centripète les liant. La ligature vient de ce que chaque module se centre sur une question, reflétée dans le titre, explicitement et immédiatement posée au départ; mais le module insiste moins sur les articulations liant les sous-thèmes le composant que sur le domaine problématique de chacun des sous-thèmes. C'est-à-dire qu'il permet une appréhension segmentée de son contenu, par audition ou par lecture. Par exemple, son titre, « Traduire », annonce clairement le domaine couvert par le module 8, de même que ses trois sous-titres, « La traduction comme marché », « Éditeurs et traducteurs : passeurs » et « Traductions et traducteurs fictifs ». En fait, en écho à une problématique ouverte par le module 2, l'introduction du module « Traduire » offre au préalable quelques données chiffrées tirées de l'*Index Translationum*<sup>5</sup>, ce qui mobilise indirectement le fil rouge politologique de la *domination*, du *pouvoir*, de la *prépondérance*, courant dans tout le

---

<sup>4</sup> cf. la note 3.

<sup>5</sup> Base de données cumulative (malheureusement aujourd'hui interrompue) d'information bibliographique sur les livres traduits et publiés entre 1979 et 2009 dans une centaine d'États membres de l'UNESCO.

cours : comment la traduction accentue-t-elle ou atténue-t-elle la diversité et la hiérarchisation des langues d'écriture des romans et des cultures dont ils émanent ? Après ce rappel, le module couvre trois angles, sans s'appesantir sur les liens entre eux : celui de la diversité des tendances (afin de brosse la physionomie du marché de la traduction en français), celui de la diversité des pratiques (afin d'appréhender la fonction multiforme de passeur jouée par éditeurs et traducteurs) et celui de la représentation romanesque du traducteur et de la traduction (afin de répéter le va-et-vient entre l'appréhension externe et l'appréhension interne du fait littéraire sur lequel la pédagogie du cours est bâtie).

Enfin, voici un succinct alignement de la matière considérée ou élaborée dans l'ensemble des modules. Le module 1, « Concorde et discorde », discerne différents registres dans lesquels joue la mondialisation quand elle affecte le roman : non seulement la vie littéraire (production, mise en marché, distribution, économie du livre, critique, reconnaissance et consécration sociales des auteurs...) mais aussi le contenu des fictions. Il fait apparaître que, dans chacun de ces registres, travaillent deux forces de direction opposées, des mouvements de convergence et de divergence, forces le plus souvent révélatrices de relations de pouvoir entre cultures. Les modules de 2 à 4 mettent l'accent sur des problématiques de lecture. Ils implantent la démarche consistant à partir de l'acte de lecture, acte singulier rappelant la singularité de l'acte d'écriture, acte désocialisant (on le lui a assez reproché !), acte dynamique, fait à la fois de moments objectifs et subjectifs. Moments objectifs moins par rapport à quelque réel que parce que le lecteur est alors commandé par le texte. Moments subjectifs parce que sa lecture est active, et même dans trois dimensions : le lecteur forme des plis dans le texte, rapprochant des mots, des situations, des personnages, des configurations, des atmosphères, des moments ou des thèmes éloignés les uns des autres dans le récit ; il discerne un monde de fiction derrière la mise en forme langagière des phrases et la mise en forme narrative du récit ; enfin, au fur et à mesure de sa lecture, ce que le lecteur sait du monde et de la fiction l'amène à reconnaître et anticiper, quitte à se découvrir faillible, ou à découvrir que le texte le leurre, lui qui se croyait déluré, ou à se stupéfier que la fiction excède ses attentes... Cette partie sur la coopération interprétative décline la lecture sous trois angles. Le module 2, « En amont de

l'acte de lecture », les conditions de possibilités matérielles d'accès à la lecture, ses conditions de possibilités symboliques et l'état de préparation du lecteur à lire des romans venus d'ailleurs. Le module 3, « Territoire et frontières lors de l'acte de lecture », recense et discute des manières dont la fiction romanesque thématise le territoire et les frontières en examinant le roman slovène et le roman hongrois.

**Exemple 1 :** <https://documulus.teluq.ca/index.php/s/phSpL6g1Cd5HEVr> extrait m 3.mp3

Le module 4, « Lecture et coopération », aspire à se placer dans l'intimité de l'acte de lecture pour prendre la mesure de la complexité de la coopération interprétative demandée au lecteur (*cf.* Eco, 1985). Sorte de pivot entre la thématique de la partie précédente et celle de la suivante, le module 5 « Le réalisme et ses alternatives » fait un rappel historique des fortunes internationales du roman réaliste, depuis ses origines européennes dans les années 1850 jusqu'aux littératures nationales qui se sont progressivement appropriées son horizon esthétique, la *représentation* et la *lisibilité*, tout au long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles – en valorisant transparence, répétition, redondance et cohérence. Les modules de 6 à 8 mettent l'accent sur des problématiques de langue.

Outre leurs différentes thématisations de la mondialisation, les romans évoqués font aussi plus discrètement émerger une des questions apparemment subsidiaires mais en fait fondamentales de la mondialisation des lettres : la langue d'écriture. Pas surprenant puisque, la littérature, art du langage, et le roman, genre qui a dominé cet art durant tout le XX<sup>e</sup> siècle, a désormais culbuté dans notre tour de Babel mondiale. On peut aujourd'hui lire des romans venus d'*ailleurs* de plus en plus nombreux. Ce qui incite à cartographier le territoire de la langue, en continuant à donner aux romans eux-mêmes le rôle de présentateur et en gardant en tête les deux grandes dynamiques de convergence et de divergence qui saisissent et recomposent les relations de pouvoir. Ces trois modules examinent différentes configurations dans lesquelles la mondialisation fait entrer romans, langues, auteurs et lecteurs. Le module 6, « C'est écrit en quelle langue ? », caractérise non seulement l'ambivalence de la langue, à la fois vecteur de mise en commun et facteur de



séparation, mais aussi l'éventail des choix d'auteurs, distendus entre éluder la langue dans le récit ou la thématiser explicitement.

**Exemple 2 :** <https://documulus.teluq.ca/index.php/s/phSpL6g1Cd5HEVr> extrait m 6.mp3

La mondialisation exacerbe le cas du romancier écrivant dans une langue seconde ; le module 7, « En quelle langue écrire ? », examine la problématique de la langue qui s'impose (problématique post-coloniale ?) et celle de la langue qu'on choisit (problématique de l'exil ?).

**Exemple 3 :** <https://documulus.teluq.ca/index.php/s/phSpL6g1Cd5HEVr> extrait m 7.mp3

La mondialisation d'un texte écrit dans une langue donnée implique qu'inévitablement il manque la rencontre avec un public ne comprenant pas la langue dans laquelle il a été originellement écrit ; sans traduction, il lui restera incompréhensible, peut-être même complètement inconnu, ignoré. Ce qui constitue l'une des problématiques de la traduction auquel est consacré le module 8, « Traduire », déjà brièvement effleuré ci-dessus. Enfin, le module 9, « Communication romanesque et relations internationales », prend acte que la mondialisation met en contact asymétrique des cultures et des langues différentes. Il passe en revue quatre configurations des cultures mises en contact par l'acte de lecture – c'est-à-dire autant de combinaisons différentes de la culture du lecteur, de la culture de l'auteur et de la culture de l'univers fictionnel. Il conclut en trouvant dans le constructivisme propre à la compréhension des relations internationales proposée par Alexander Wendt, une promotion du dialogue (Wendt, 1999), un argument pour inclure la lecture de romans thématissant ces contacts asymétriques dans la formation des politologues.

Bien entendu, même si de tels contenus ainsi résumés ont quelque chose de sibyllin, on ne saurait les développer également ici ; aussi se contentera-t-on d'un bouquet de quelques exemples un peu plus détaillés, suffisants peut-être pour donner une idée de la diversité des questions traitées.

Le premier exemple est tiré du module 1; sur un mode informatif, ici sur la vie littéraire, il survole un faisceau de quatre institutions de la convergence internationale. Dans le domaine littéraire, l'UNESCO a incarné un tel élan de convergence aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, traduit et fait paraître, entre 1948 et 2005, 1060 chefs-d'œuvre de la littérature mondiale. Le lectorat francophone curieux a pu ainsi avoir accès à des romans très divers ; résultat toutefois modeste puisque seuls 106 romans ont été traduits en français et que ces traductions, pas toutes parues chez le même éditeur, n'ont pas pleinement bénéficié de l'effet de collection recherché. Qu'à cela ne tienne! L'UNESCO a depuis lancé deux programmes, *Capitales mondiales du livre* (depuis 2001) pour promouvoir et soutenir le livre et la lecture et *Villes UNESCO de littérature* (depuis 2004).

Créé en 1921 par la poétesse Catherine Amy Dawson Scott en dehors de toute structure gouvernementale nationale ou supranationale afin de « *rassembler des écrivains de tous pays attachés aux valeurs de paix, de tolérance et de liberté sans lesquelles la création devient impossible* », le *PEN International* continue jusqu'à aujourd'hui à la fois de promouvoir les occasions de contact entre écrivains de pays différents, mais aussi de défendre ceux d'entre eux que leurs activités de création ont désigné à la censure ou la persécution, comme lors de la fatwa lancée contre Salman Rushdie par l'ayatollah Khomeini pour ses *Versets sataniques* (Rushdie, 1989). Plus récemment, en 2013, il a aussi étendu ses mêmes valeurs à l'usage des langues dans son *Manifeste de Girona sur les droits linguistiques*.

Des initiatives plus discrètes comme *La Maison des écrivains étrangers et des traducteurs* à Saint-Nazaire ou *Passa Porta, Maison internationale des littératures* à Bruxelles incarnent elles aussi l'esprit de concorde internationale dans la vie littéraire. La première, fondée en 1987, a pour sigle un verbe anglais synthétisant bien l'ambition du projet de permettre des rencontres, *Meet*. C'est d'ailleurs le titre de la revue bilingue éditée pour faire résonner les activités de la Maison : résidences d'écrivains et ouvrages publiés suite à ces séjours de création, prix remis à des écrivains et des traducteurs, colloques (évidemment nommés *Meetings*). Membre de l'*International Cities of Refuge Network* et partenaire de *Literature Across Frontiers*, *Passa Porta* organise, depuis 2004, non

seulement des résidences pour écrivains dans l'immeuble de *Passa Porta* et dans d'autres villes que Bruxelles, mais aussi des festivals, des discussions entre auteurs, des ateliers d'écriture, des performances littéraires et marathons de mots, des présentations de livres, des débats. Les locaux abritent aussi une librairie. Il s'agit de faire connaître d'autres littératures, de mettre en contact auteurs et lecteurs, de réfléchir à la littérature et à sa place dans la société, de stimuler la création.

L'effort pour faire connaître la littérature mondiale est aussi fourni par de nombreux éditeurs déterminés. En français, outre les éditeurs savants et les éditeurs littéraires généralistes publiant de nombreuses traductions (comme Gallimard), on note, pour la traduction du roman, des éditeurs<sup>6</sup> comme Actes Sud, Métailié, Verdier, Liana Lévi, Viviane Hamy, Fata Morgana, Cent pages, Vent d'ailleurs, et des éditeurs spécialisant encore plus leur production comme Bleu de Chine (littérature chinoise), Chandeigne (littératures lusophones), Gaïa (littératures scandinaves et serbo-croate), Esprit des péninsules (surtout littératures d'Europe de l'Est et de Scandinavie), Desmos (littérature grecque), Interférences (littérature russe)... Le déploiement de la collection Littérature française aux Éditions Phébus à Paris offre un nouveau cas de figure, une sorte de retournement paradoxal : initialement ancré dans des littératures étrangères (anglo-saxonnes, hispaniques, nordiques, arabo-persanes), lorsque cet éditeur a fondé plus tard une collection Littérature française, il l'a aussitôt ouverte à la francophonie québécoise

De manière plus ponctuelle, la convergence s'incarne dans des concours littéraires de l'Organisation internationale de la francophonie. En direction des pays d'Europe centrale et orientale, c'est notamment le « Prix francophone de littérature » de la République de Moldavie destinés à faire émerger de jeunes talents : il récompense des auteurs de littérature jeunesse écrivant en français<sup>7</sup>. Géographiquement plus large, le « Prix

---

<sup>6</sup> Dont certains ont disparu. Toutefois, comme le montre l'Esprit des péninsules qui a été active de 1993 à 2007, le catalogue peut continuer à vivre chez d'autres éditeurs.

<sup>7</sup> Cet événement culturel n'est pas dépourvu d'arrière-pensées politiques puisqu'une partie de la Moldavie fait sécession pour échapper au pouvoir roumanophone de Chişinău, la Transnistrie russophone.

des cinq continents de la francophonie » distingue aussi bien des auteurs confirmés<sup>8</sup> que des premiers romans<sup>9</sup>.

À l'autre pôle de la communication littéraire, celui de la lecture, le cours signale deux initiatives de concorde, l'une intergénérationnelle et l'autre internationale. La première vise à stimuler le goût pour la lecture afin de contrer l'illettrisme. Inspirée par un instituteur de Brest en 1985, *Lire et faire lire* est une association cofondée par le romancier Alexandre Jardin en 1999, qui a institutionnalisé le programme initial. Hors de toute pédagogie, même si l'activité se déroule à l'école, des bénévoles de plus de 50 ans viennent une ou plusieurs fois par semaine lire des histoires, de la poésie, des BD, et parler de ce qui a été lu à des enfants qui se joignent librement à cette activité. La seconde, une ONG française fondée en 2007 par l'historien et politologue Patrick Weil vise à « *promouvoir la lecture et l'accès à l'information de tous, partout dans le monde, par l'appui aux bibliothèques et aux filières du livre, la construction de bibliothèques, le don de livres et la formation du personnel des métiers du livre.* » (*Journal officiel*, 2007).

Au-delà de la vie littéraire, mais dans les fictions elles-mêmes, afin d'exemplifier la dynamique du multiculturalisme convergent, le module 1 en évoque le large empan des registres de l'inspiration et des strates narratives. La présentation va en effet du plus englobant, la thématique des romans, jusqu'au plus exigü, l'intitulation des chapitres. *Le Cuisinier* de Martin Suter (Suter, 2010), *Tchipayuk ou le chemin du loup* de Ronald Lavallée (Lavallée, 1987), la série de Daniel Pennac mettant en scène Benjamin Malaussène (Pennac, 1985, 1987, 1990, 1995, 1996 et 1999), *Le Peintre d'éventail* de Hubert Haddad (Haddad, 2013), *L'Homme aux yeux à facettes* de Wu Ming-yi (Wu, 2014) : aussi différents soient-ils dans leurs manières, ces romans n'en incarnent pas moins tous ce même thème du multiculturalisme convergent. Mais le cours s'attarde aussi sur la manière dont le roman historique de Jacques Attali (Attali, 2004) *La Confrérie des Éveillés* intitule

---

<sup>8</sup> Comme Ananda Devi (Devi, 2005), romancière mauricienne d'origine indienne, en 2006.

<sup>9</sup> Comme Yasmine Khlaf (Khlaf, 2001), romancière libanaise née en Égypte, Wilfried N'Sondé (2007), romancier français d'origine congolaise, Kossi Efovi (2008), dramaturge et romancier togolais exilé en France. Liliana Lazăr (2009), romancière de Moldavie roumaine vivant en France, lauréate en 2009, a aussi reçu le Prix littéraire France-Québec Marie-Claire Blais.

chaque chapitre. Lors de la lecture, l'intitulé peut aussi bien faire office d'annonce que d'énigme (comparez « *l'expulsion de Cordoue* » ou « *meurtre dans la synagogue* » avec « *les serpents de Narbonne* » ou « *le scandale d'Al-Qarawiyyin* »). Mais surtout, en lui s'adjoignent trois dates : à « *Jeudi 27 mai 1149* » correspondent les dates des calendriers hébraïque et hégirien (pour le même jour, 18 Sivan 4909 et 17 Muharram 544). Ce triple acte de nomination vise sans doute moins à s'adresser à trois lectorats différents que de faire résonner dans cette modeste strate sémiotique la leçon principale de ce roman : au XI<sup>e</sup> et au début du XII<sup>e</sup> siècle, en Andalousie, « les trois monothéismes choisirent de se respecter, de s'admirer, de se nourrir les uns les autres », « seule période de l'Histoire où la chrétienté, l'islam et le judaïsme vécurent en harmonie » (*idem*: 7).

Le deuxième exemple est tiré de la partie du module 2 qui examine l'état de préparation du lecteur à lire des romans venus d'ailleurs. La mondialisation accentue l'effet de défamiliarisation que produit généralement la fiction et ébranle les connaissances préalables alimentant l'encyclopédie du lecteur déployée par son acte de lecture, aussi bien en contenus qu'en procédures. Même traduites, des langues étrangères peuvent désarçonner le lecteur; le fonctionnement du canon littéraire du pays d'origine être sans incidence sur celui du pays traducteur (voire, générer des malentendus); langue et culture inconnues mettre en échec l'encyclopédie personnelle du lecteur<sup>10</sup>. Aussi, le module a-t-il commencé par des généralités encyclopédiques sur la double dimension langagière et culturelle du roman, sur les règles de fonctionnement de la république mondialisée des lettres. Notamment : non, le nombre de locuteurs d'une langue ne prédit ni la productivité ni le prestige de sa littérature romanesque ; oui, le statut culturel relatif d'une langue est fonction de nombreuses variables (internationale ou non, assurée par un État national ou non, étroitement territorialisée ou largement déterritorialisée, romans directement traduits de la langue originale ou traduits à travers une langue-relais...); oui, comme l'acte de lecture lui-même est surdéterminé par l'alphabétisation, l'apprentissage du plaisir de la lecture et la concurrence d'autres pratiques culturelles, comment ne pas envisager les inégalités

---

<sup>10</sup> Dans le sens élaboré par Umberto Eco (1985).

mondiales marquant de leurs sceaux les politiques publiques, face à l'analphabétisme et à la production de livres ?

Mais le module ne néglige pas de considérer l'encyclopédie du lecteur sous un angle plus fermé, à propos de ses connaissances plus spécifiques. Ainsi, le Brésil et son roman lui sont connus, c'est-à-dire que dans l'acte de lecture s'interposent des clichés attendus. Moins radicaux que la scène de lecture dominée par un génocide comme dans le cas arménien, ils n'en constituent pas moins un interprétant préalable, en l'occurrence sociologique ou esthétique, c'est-à-dire tramés par la culture médiatique, ou conventionnalisés par le réalisme magique, catégorie plus proprement littéraire. Aux attentes plus ou moins spécifiques de l'encyclopédie du lecteur à l'entrée « sociologie urbaine du Brésil », la violence comme moyen d'ascension sociale dans une *favela*, comme dysfonctionnement propre à l'explosive Rio, ou la confusion comme régime normal de cette vie urbaine répondent respectivement *La Cité de Dieu* de Paulo Lins (Lins, 2005), les polars très noirs de Patricia Melo et *L'Homme du côté gauche* d'Alberto Mussa (Mussa, 2015). Et aux attentes plus ou moins informées de l'encyclopédie du lecteur à l'entrée « réalisme magique brésilien », la mise en crise du roman réaliste, c'est-à-dire d'une esthétique importée, par une narrativité autochtone notamment depuis Jorge Amado, répond encore, 60 ans plus tard, *Le Don du mensonge* de Ronaldo Correia de Brito (Correia de Brito, 2010) ; et c'est comme en contrepoint à la méditation sur le métissage thématisée par les romans de Manaus de Milton Hatoum, comme *Récit d'un certain Orient* que se lit la savoureuse et grivoise *Découverte de l'Amérique par les Turcs* d'Amado (Amado, 2012).

Toutefois, face à ces attentes plus ou moins averties, le roman brésilien joue souvent de la surprise. Ainsi, adieu l'anomie violente de Rio, bonjour la Brasilia de João Almino, tiraillée entre le thème de l'agrégation sociale d'une société hétéroclite (comme chez Amado ou Hatoum), celui de la puissance incarnée d'une utopie se faisant ville et celui de l'archaïsme mystique perturbateur, dans *Hôtel Brasilia* et son contrepoint nostalgique *Cidade Livre* (Almino, 2012a et 2012b). Adieu la brésilianité, bonjour son débordement du côté d'une polyphonique déstéréotypisation du *Sourire du lézard* de João Ubaldo Ribeiro (Ribeiro, 1998) ou du côté de la schéhérazadisation sensuelle de la Bible par la 701<sup>e</sup> épouse

de Salomon à quoi se livre Moacyr Scliar avec *La Femme qui écrivit la Bible* (Scliar, 2003). Adieu le réalisme magique brésilien, bonjour la ludique déterritorialisation des langues et des amours, le captivant, réjouissant et étourdissant jeu virtuose de va-et-vient entre Rio et Budapest ainsi qu'entre réel et simulacre du cosmopolite *Budapest* de Chico Buarque (Buarque, 2006). Son héros brésilien jouit de sa paradoxale situation de nègre littéraire hésitant entre bonheur et malheur de ne pouvoir signer ses œuvres, ses réussites langagières ; jouissance que le balancier lui fait répéter après une ascèse amoureuse et linguistique en Hongrie et en magyar. Inconnue car imprévue, la surprise dans cette littérature n'en reste pas moins littérairement reconnue, car brésilienne.

Le troisième exemple est tiré de la partie du module 5 qui exemplifie la plasticité littéraire d'un de ses motifs caractéristiques, l'*immeuble*, pour exhiber non seulement la diversité dont le roman réaliste mondialisé peut faire preuve pour en traiter – notamment dans *Les Contes de Murboligen* du Norvégien Frode Grytten (Grytten, 2005), *Le Jardin de cristal* de l'Iranien Mohsen Makhmalbaf (Makhmalbaf, 2002), *Bonbon Palace* de la Turque Elif Shafak (Shafak, 2008), *Les Vivants et les ombres* de la Belge Diane Meur (Meur, 2007), *L'Immeuble Yacoubian* de l'Égyptien Alaa El Aswany (El Aswany, 2006) – mais aussi comment des esthétiques contestant le réalisme peuvent s'en emparer à leurs propres fins – comme *La Vie, mode d'emploi* de Georges Perec (Perec, 1978). Ce qui recadre donc la question de la représentation et fait apparaître deux autres grands types d'inspiration : les romans qui dépassent le réalisme et ceux qui l'ignorent sciemment. Le comté imaginaire de Yoknapatawpha dans l'œuvre de l'Américain William Faulkner (sa *sublimation du réel en apocryphe*), puis *Mar Morto* du Brésilien Jorge Amado (Amado, 1949), *Cent ans de solitude* du Colombien Gabriel García Márquez (Márquez, 1968)<sup>11</sup>, mais aussi *Équinoxes rouges* de la romancière choctaw LeAnne Howe (Howe, 2004), ou encore l'œuvre de Juan Benet dans l'Espagne franquiste, celle de Mario Vargas Llosa<sup>12</sup> au Pérou, en arabe celle de Kateb Yacine à l'époque de la guerre d'Indépendance puis celle de Rachid Boudjera dans l'Algérie d'après le coup d'État du colonel Houari Boumédiène ou en français celle

---

<sup>11</sup> Prix Nobel de littérature en 1982.

<sup>12</sup> Prix Nobel de littérature en 2010.

d'Édouard Glissant dans une Martinique qui refoule traite négrière et esclavage... Aussi vague soit l'étiquette de « réalisme magique », elle n'en désigne pas moins des romans possédant entre eux un air de famille et, vraisemblablement, un ancêtre commun. L'écriture dense de Faulkner, faite de phrases sophistiquées, était très singulière : un flux de conscience construit par le monologue intérieur, place le lecteur dans l'esprit du personnage, compresse en une même scène des éléments de temporalités différentes, retarde l'information déterminante en accumulant, en répétant, en se déroband, lie étroitement un personnage avec la description d'un objet. C'est justement parce qu'il avait appliqué cette complexité d'écriture à un réel rural, clanique, violent, enfermé dans une étroite compréhension de la Bible (à la fois universelle et mâtinée de pensée magique) et dans les règles et les dérèglements aliénants de familles, de villages et de petites villes dysfonctionnels que cette sublimation par l'écriture pouvait s'appliquer à d'autres pays du Sud, à la modernisation plus lente que celle des pays du Nord. Influence plus ou moins consciente, plus ou moins reconnue, plus ou moins souterraine : nombre d'écrivains de ces pays ont pris Faulkner comme modèle<sup>13</sup>. Une divergence plus radicale par rapport au réalisme prend des formes très diversifiées. Cet outre-réalisme englobe aussi bien l'autofiction à la Zoé Valdès (Valdès, 1995) que le fantastique décalé et post-soviétique à la Lyubko Deresh (Deresh, 2009) ou, à la Gheorghe Crăciun (Crăciun, 2001), le miroir post-moderne et déformant qui rend coprésents la maussade réalité roumaine des derniers temps de la dictature et l'éternel dynamisme amoureux du roman pastoral alexandrin.

Le dernier exemple est tiré de la partie du module 9 qui considère les quatre configurations pragmatiques de cultures propres à la communication littéraire interculturelle. Pour illustrer la configuration où auteur et lecteur partagent une même culture alors que le roman exhibe une culture différente, le cours rappelle *Le Peintre d'éventail* (Haddad, 2013) et *Le Dernier lapon* (Truc, 2012). Pour illustrer celle où la culture de l'univers romanesque est étrangère à l'auteur et au lecteur, le cours décline quelques-unes des stratégies narratives possibles. Soit le personnage principal (ou le point de vue dominant) sert de truchement : il agit comme médiateur issu de la culture du lecteur

---

<sup>13</sup> cf. Casanova (2008).



(et de l'auteur) et perçoit la culture de l'univers romanesque comme la percevrait le lecteur, comme dans les polars *Rêves d'orchidée* (Michèle Ségui, 2014), *Hamacs de carton* (Niel, 2013) ou *Pays oublié du temps* (Bonnot, 2011). Soit la fiction ne passe plus par un personnage ou par une focalisation offrant au lecteur une médiation mais elle le projette sans tutelle ni garde-fou directement dans cette culture. C'est ce qui arrive dans la série signée Ian Manook<sup>14</sup> qui met en effet en scène un enquêteur mongol, l'inspecteur Yeruldelgger, nourri au mouton gras en ravioles et de marmottes cuites aux galets chauffés arrosés de thé salé au beurre rance (éléments de singularité culturelle) et portant le deuil de sa fille (élément d'universalisme). Le lecteur reconnaît cependant à la fois l'état intérieur de Yeruldelgger (lorsqu'il est chargé de s'occuper du meurtre d'une fillette de cinq ans enterrée vivante, lui remonte en mémoire l'enlèvement et l'assassinat de sa propre fille<sup>15</sup>) et les techniques d'enquête modernes. Pour illustrer la configuration où la culture du lecteur diffère de la culture à la fois partagée par l'écrivain et son univers fictionnel, on étudie notamment *Victoria et le vagabond* (Abdelmoumen, 2008) – la sollicitude curieuse et bienveillante de la cinéphile québécoise à l'endroit d'une très vieille femme lyonnaise mène à une identification empathique; malgré la différence de génération, toutes deux convergent, se ressemblent de ressortir d'une même culture, non pas héritée mais choisie, non pas définie par la langue mais par l'image, non pas territorialisée mais universelle : le cinéma de Charlie Chaplin. Pour illustrer la configuration où trois cultures différentes se nouent en un rapprochement improbable dans un même acte de lecture, celle de l'auteur, celle du lecteur et celle de l'univers fictionnel, le cours fait appel aux enquêtes nomades de Harry Cole, l'inspecteur bourru du Norvégien Jo Nesbø – *L'Homme chauve-souris* se déroule en Australie, *Les Cafards* en Thaïlande, *Le Léopard* au Congo (Nesbø, 2002, 2003 et 2011) – et à celles du flic maori de *Haka* et *Utū* du Français Caryl Ferey (Ferey, 2003 et 2004).

### **Les objectifs, l'encadrement, les travaux notés**

---

<sup>14</sup> Alias Patrick Manoukian.

<sup>15</sup> On cherchait alors à l'intimider et le forcer à abandonner une enquête sur de la corruption générée par de très douteux achats de terres (Manook, 2013).

Compte tenu d'un tel contenu, du point de vue de la formation, le cours se propose de manière assez classique de conjointre l'immédiateté de l'expérience de lecture avec la réflexion critique, de passer du subjectif à l'objectif. Il suggère de partir du plaisir (ou de l'irritation) que la lecture de romans procure; puis de revenir analytiquement sur l'acte de lecture, sur les thèmes de ces fictions, sur la construction de ces histoires ; il incite à comparer les histoires déjà lues, à en découvrir d'autres. Il conduit progressivement à occuper une position plus générale, à prendre conscience de ce qui apparente et différencie les histoires entre elles. Il s'efforce d'articuler l'acquisition de trois compétences par l'étudiant. En premier lieu, il amène à développer les aptitudes à l'analyse du texte – compétence d'un lecteur critique, capable d'identifier des thèmes liés à la mondialisation dans la fiction romanesque et d'en reconnaître la singularité dans leurs formes et leurs fonctions. En second lieu, compétence d'un expert en devenir qui continue à acquérir une bonne connaissance des problématiques ouvertes par la mondialisation des lettres, il entraîne à en situer les grandes tendances et les principales phases de son histoire et à discuter une œuvre donnée (ou un ensemble d'œuvres) en la replaçant dans son contexte. En troisième lieu, compétence d'un communicateur capable de mettre au clair ses idées, de les organiser et de les rendre justes et convaincantes dans quelques formes de communication écrite.

Plus spécifiquement, dans l'ordre du savoir, le cours a trois objectifs distincts mais fortement reliés. L'étudiant accroît ses connaissances sur la littérature romanesque affectée par la mondialisation, notamment quant à sa diversité de formes, d'origines, de thématiques, de notoriété. Il se familiarise avec les principales variables éclairant les rapports de force sur le marché mondialisé des lettres, notamment en matière d'alphabétisation, d'accessibilité du livre, de langues utilisées, de traduction, d'organisation de l'industrie du livre, de prestige, etc. La démarche est ici complémentaire et externe puisqu'elle porte non pas sur le contenu des fictions mais sur leur marché international. Il identifie, décrit et analyse certaines des principales représentations littéraires de la mondialisation dans un ensemble de romans, en partie proposés par le cours, en partie

choisis par lui. La démarche est ici analytique et interne puisqu'elle porte sur la fiction romanesque.

Dans l'ordre du savoir-faire, les trois objectifs méthodologiques sont eux aussi étroitement solidarisés. L'étudiant va au-delà de la simple opinion que l'on peut avoir sur un ouvrage lu pour le plaisir, lecture habituelle avec les genres de la littérature romanesque; à terme, il vise plutôt à exprimer un point de vue argumenté, critique et construit. Il se familiarise avec l'approche encyclopédique en études littéraires en abordant la pratique du wiki. Il s'entraîne à maîtriser une compétence de communication, l'article critique dans la presse culturelle : déterminer une problématique, générer de l'information par l'entrevue et la recherche, organiser une argumentation, enfin rédiger pour être compris et assez convaincre pour donner envie à son lecteur de lire le ou les ouvrages critiqués.

Le cours est conçu comme une structure autoportante, en vue d'une démarche d'étude autonome, selon le rythme qui convient à l'étudiant<sup>16</sup>. Afin de répondre aux éventuelles questions (aspects administratifs, matière, travaux) et d'éventuellement remettre l'apprentissage sur les rails, l'encadrement par courriel et par téléphone est individualisé et assuré par le professeur ou son délégué pour toute la durée du cours. Un correcteur évalue et commente les travaux notés. Il est recommandé à l'étudiant de prendre contact lors de sa première semaine d'étude pour se familiariser avec le cours, ses intentions, ses procédures et pour poser les questions dont les réponses permettraient d'entreprendre fructueusement l'étude. Il peut en tout temps (selon les modalités de contact et de disponibilité précisées) communiquer avec l'enseignant, obtenir une rétroaction sur ses travaux, voire une assistance personnalisée.

L'évaluation porte sur des travaux notés obligatoires, remis à des dates fortement suggérées mais qui sont réglées par sa date de démarrage d'étude. Dans un cours d'études

---

<sup>16</sup> L'une des originalités de la TELUQ est l'inscription continue : l'étudiant a, comme tous les autres, 15 semaines pour compléter son cours, quelle que soit la date de démarrage. Comme il n'est ainsi pas assujéti au rythme prédéterminé d'une cohorte par session, son rythme est effectivement individualisé.

littéraires, la qualité de la langue<sup>17</sup> importe ; des points sont enlevés si une écriture trop inattentive rend la lecture malaisée ou altère le sens des phrases.

Les travaux notés commencent par trois brefs exercices méthodologiques, « À vous », inter-liés, visent à inciter à passer de la lecture spontanée à la lecture critique d'un roman choisi par l'étudiant (la pertinence thématique du choix est préalablement validée par l'enseignant) : « *Résumer et décrire* » (pondération : 3 % de la note finale), « *Trouver une problématique* » (4 %), « *Chercher des compléments d'information* » (3 %). Ce triple exercice de méthode est repris deux autres fois ; il s'applique donc à trois romans. Le premier exercice est envoyé à l'évaluation à la quatrième semaine du cours ; le deuxième, à la sixième semaine ; le troisième, à la huitième. La rétroaction se fait dans la semaine. Pour gérer le temps d'apprentissage, la pondération est un bon indicateur de la proportion de son temps d'étude que le cours suggère à l'étudiant de consacrer de chaque exercice. Avant d'entreprendre ces exercices « À vous » (de 1 à 3), il est fortement suggéré de prendre connaissance des « Discussions de démarrage » qui donnent d'utiles conseils sur les démarches qu'implique la conception d'une fiche. La première, la plus générale, part du roman *Eldorado* (Gaudé, 2006)<sup>18</sup>. Elle se place au ras de la lecture et explique que même si elle se découpe en plusieurs sous-exercices, la conception d'une fiche a une logique interne ; en fait, elle est organiquement liée à l'acte de lecture, elle doit préalablement émaner de lui. Les discussions suivantes portent chacune sur un des aspects plus formel à maîtriser pour réussir les fiches : résumer le roman, en extraire une problématique et ajouter des compléments d'information (comme présenter les éléments qui sembleraient permettre de mieux caractériser le roman : l'auteur, son œuvre, la résonance du thème développé par le roman avec la période dans laquelle il s'inscrit, les choix littéraires de l'auteur<sup>19</sup>, le

---

<sup>17</sup> Notamment en syntaxe (concordance des temps, usage du conditionnel et du subjonctif, etc.), précision du vocabulaire (pour les noms, les verbes, les connecteurs logiques, etc.), orthographe, ponctuation...

<sup>18</sup> Elle montre comment résumer et caractériser le roman (les histoires en chiasme de Salvatore Piracci, le gardien de la frontière européenne, et de Soleiman, l'immigrant clandestin); comment exhiber sa problématique (la frontière barrant l'accès des pays riches aux immigrants clandestins du Tiers monde); comment trouver des compléments d'information (sur l'auteur, sur le monde réel évoqué par la fiction).

<sup>19</sup> Réalisme ou pas, style, etc.

succès du livre <sup>20</sup>, quelques autres romans illustrant le même thème, la même problématique...).

Le type d'exercice suivant porte sur l'approche encyclopédique en études littéraires. Après validation par l'enseignant, il s'agit de concevoir, préparer et rédiger une page *wiki* n'existant pas encore, au choix, sur un romancier, un éditeur ou une collection spécialisée, une période de l'histoire de la mondialisation de la fiction romanesque, une région du monde du monde concernée par la mondialisation du roman, une problématique caractéristique de la mondialisation des lettres ou un thème caractéristique de la fiction romanesque en contexte de mondialisation (30% de la note finale). Après la correction et l'évaluation, l'étudiant est incité à lui-même rendre publique cette page en la soumettant à Wikipédia. La discussion de démarrage chapeautant cet exercice présente d'abord par l'exemple une démarche pour s'approprier le format wiki : du point de vue du contenu, repérer des besoins de connaissance de Wikipédia, du point de vue du processus, se familiariser avec les meilleures pratiques de Wikipédia, choisir le sujet de son wiki, veiller à exactitude et pertinence de l'information, etc. Puis, toujours à l'aide d'exemples, la discussion s'oriente sur forme et fonction de l'érudition en études littéraires.

Le dernier type d'exercice consiste à rédiger un article original pour la revue culturelle du cours, sur un roman illustrant bien l'effet de la mondialisation sur la création littéraire (40%). Après correction et évaluation, les meilleurs articles de la session retenus par un comité de rédaction seront publiés dans *Roman & mondialisation*, revue électronique en accès libre sur la Toile, portant le même titre que le cours. Ici, la discussion de démarrage insiste sur des points de méthode au service de la rédaction d'un tel article : choix du sujet, art de la lecture, technique de l'entrevue, construction et rédaction d'un article, révision cyclique.

Concrètement, la première semaine, l'étudiant prend connaissance des informations contenues dans le guide d'étude, s'approprie le module introductif « Relativisme ? Universalisme ? », entreprend le premier exercice « À vous » après avoir lu la discussion de

---

<sup>20</sup> Ventes, adaptations, traductions...

démarrage sur *Eldorado* de Gaudé (il doit l'envoyer à l'évaluation à la semaine 4). La semaine suivante, il écoute (ou lit) le module 1, « Concorde ou discorde ? », lit la discussion de démarrage sur le résumé et poursuit l'exercice « À vous 1 ». Et ainsi de suite pour les huit modules suivants... Le cheminement d'étude est simple, mais c'est un tableau qui le synthétisera le mieux :

Semaine	Guide d'études et Modules	Discussion de démarrage	Réalisation des travaux notes
1	<b>Guide d'études</b> Module introductif. <b>Relativisme ?</b> <b>Universalisme ?</b>	1. Conseils généraux sur les fiches à partir d' <i>Eldorado</i> de Laurent Gaudé	<b>À vous 1.1.</b> : « Résumer et décrire » : 3 % <b>À vous 1.2.</b> : « Trouver une problématique » : 4 % <b>À vous 1.3.</b> : « Chercher des compléments d'information » : 3 %
2	Module 1 <b>Concorde et discorde</b>	2. À quoi porter attention pour bien résumer ?	
3	Module 2 <b>En amont de l'acte de lecture</b>	3. La problématique	
4			<b>Premier envoi</b>
5	Module 3 <b>Territoire et frontières lors de l'acte de lecture</b>	4. Quels compléments d'information ?	<b>À vous 2.1.</b> : « Résumer et décrire » : 3 % <b>À vous 2.2.</b> : « Trouver une problématique » : 4 % <b>À vous 2.3.</b> : « Chercher des compléments d'information » : 3 %
6			<b>Deuxième envoi</b>
7	Module 4 <b>Lecture et coopération</b>	5. Le format du wiki	<b>À vous 3.1.</b> : « Résumer et décrire » : 3 %

			<p><b>À vous 3.2.</b> : « Trouver une problématique » : 4 %</p> <p><b>À vous 3.3.</b> : « Chercher des compléments d'information » : 3 %</p>
8			<b>Troisième envoi</b>
9	Module 5 <b>Le réalisme et ses alternatives</b>	6. L'érudition	<b>À vous 4.</b> : « La page wiki » : 30 %
10	Module 6 <b>C'est écrit en quelle langue ?</b>		
11			<b>Quatrième envoi</b>
12	Module 7 <b>En quelle langue écrire ?</b>	7. Quelques outils méthodologiques	<b>À vous 5.</b> : « L'article » : 40 %
13	Module 8 <b>Traduire</b>		
14	Module 9 <b>Communication romanesque et relations internationales</b>		
15			<b>Cinquième envoi</b>

Comme on le voit, loin de la seule déploration nostalgique, le projet a préféré identifier quelques-unes des difficultés que l'enseignement des humanités numériques doit surmonter. Pas encore diffusée toutefois au moment où s'écrivent ces lignes, cette proposition pédagogique attend encore l'épreuve de la réalité. Article prématuré, donc ? Peut-être; mais il me semblait utile de partager les réflexions et les solutions qui ont inspiré la conception de *Roman & mondialisation*, de manière pratique, descriptive et modeste, avec ceux qui font face à ces mêmes défis. Au-delà de l'outil du site web pour enseigner, pourtant déjà impressionnant de puissance et de flexibilité, l'enrichissement de cette

expérience vient surtout d'une confirmation, d'une réaffirmation et d'un témoignage. Confirmation de l'importance de la diversification des régimes de lecture et des genres d'écriture pour l'étudiant; réaffirmation que c'est l'étudiant qui évalue la pertinence-pour-lui de ces régimes de lecture et de ces genres d'écriture; enfin témoignage que l'enseignant, sa spécialisation fût-elle en études littéraires, en passe lui aussi préalablement par la même diversification des régimes de lecture et des genres d'écriture.

### **Bibliographie :**

- ABDELMOUMEN, Mélikah (2008). *Victoria et le vagabond*. Montréal: Marchand de feuilles.
- ALMINO, João (2012). *Hôtel Brasília*, trad. Geneviève Leibrich. Paris: éditions Métailié.
- (2012). *Cidade Livre*, trad. Geneviève Leibrich. Paris: éditions Métailié.
- AMADO, Jorge (1949). *Mar Morto*, trad. Noël-A. François. Paris: Nagel, coll. « Les grands romans étrangers ».
- (2012). *La Découverte de l'Amérique par les Turcs ou Comment l'Arabe Jamil Bichara, défricheur de terres vierges, venu en la bonne ville d'Itabuna pour satisfaire aux nécessités du corps, s'y vit offrir fortune et mariage ou encore Les fiançailles d'Adma*, trad. Jean Orecchioni. Paris: Stock, coll. « La Cosmopolite ».
- ATTALI, Jacques (2004). *La Confrérie des Éveillés*. Paris: Fayard.
- BONNOT, Xavier-Marie (2011). *Le Pays oublié du temps*. Arles: Actes sud, coll. « Actes noir ».
- BUARQUE, Chico (2006). *Budapest*, trad. Jacques Thiériot. Paris: Gallimard, coll. « Folio ».
- CASANOVA, Pascale (2008). *La République mondiale des Lettres*. Paris: Seuil, coll. « Points ».
- CORREIA DE BRITO, Ronaldo (2010). *Le Don du mensonge*, trad. Danielle Schramm. Paris: Éditions Liana Levi.
- CRACIUN, Gheorge (2001). *Composition aux parallèles inégales*, trad. Odile Serre. Paris: Éditions Maurice Nadeau.
- DERESH, Lyubko (2009). *Culte*, trad. Oksana Mizerak. Paris: Stock, coll. « La Cosmopolite ».
- DEVI, Ananda (2005). *Ève de ses décombres*. Paris: Gallimard.
- ECO, Umberto (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, trad. Myriam Bouzaher. Paris: Grasset.
- EFOUI, Kossi (2008). *Solo d'un revenant*. Paris: Seuil.
- EL ASWANY, Alaa (2006). *L'Immeuble Yacoubian*, trad. Gilles Gauthier. Arles: Actes Sud, coll. « Babel ».



- FEREY, Caryl (2003). *Haka*. Paris: Gallimard, coll. « Folio policier », n° 286.
- -- *Utu*, Paris, Gallimard, coll. Folio policier, n° 500, 2004.
- GARCIA MARQUEZ, Gabriel (1968). *Cent ans de solitude*, trad. Claude et Carmen Durand. Paris: 1968.
- GAUDE, Laurent (2006). *Eldorado*. Arles et Montréal: Actes Sud et Leméac.
- GRYTTEN, Frode (2005). *Les Contes de Murboligen*, trad. Céline Romand-Monnier. Paris: Denoël, coll. « & d'ailleurs ».
- HADDAD, Hubert (2013). *Le Peintre d'éventail*. Paris: Zulma.
- HATOUM, Milton (1993). *Récit d'un certain Orient*, trad. Claude Fages et Gabriel Iaculli. Paris: Seuil.
- HAYLES, N. Katherine (2016). *Lire et penser en milieux numériques. Attention, récits, technogénèse*, trad. Christophe Degoutin, préf. Yves Citton. Grenoble: ELLUG, coll. « Savoirs littéraires et imaginaires scientifiques ».
- HOWE, LeAnne (2004). *Équinoxes rouges*, trad. Danielle Laruelle. Monaco [Paris]: Éd. du Rocher, coll. « Terres étrangères ».
- Journal officiel* Association, 3 février 2007, annonce n° 1352.
- KHLAT, Yasmine (2001). *Le Désespoir est un péché*. Paris: Seuil.
- LAVALLEE, Ronald (1987). *Tchipayuk ou le chemin du loup*. Paris: Albin Michel.
- LAZAR, Liliana (2009). *Terre des affranchis*. Montfort en Chalosse: Gaïa Éditions.
- LINS, Paulo (2005). *La Cité de Dieu*, trad. Henri Raillard. Paris: Gallimard, coll. « Folio », n° 4157.
- MAKHMALBAF, Mohsen (2002). *Le Jardin de cristal*, trad. Vincent Despagnet. Paris: Calmann-Lévy, coll. « Quai de Seine ».
- MANOOK, Ian (2013). *Yeruldelgger*. Paris: A. Michel.
- MEUR, Diane (2007). *Les Vivants et les ombres*. Paris: S. Wespieser.
- MUSSA, Alberto (2015). *L'Homme du côté gauche*, trad. Hubert Tézenas. Paris: Phébus, coll. « Littérature étrangère ».
- NESBØ, Jo (2002). *L'Homme chauve-souris*, trad. Élisabeth Tangen et Alexis Fouillet. Paris: Gaïa, coll. « Polar ».
- -- (2003). *Les Cafards*, trad. Alexis Fouillet. Paris: Gaïa, coll. « Polar ».
- -- (2011). *Le Léopard*, trad. Alex Fouillet. Paris: Gallimard, coll. « Série noire ».
- NIEL, Colin (2013). *Les Hamacs de carton*. Arles: Actes Sud et Montréal: Leméac, coll. « Babel noir », n° 89.
- N'SONDE, Wilfried (2007). *Le Cœur des enfants léopards*. Arles: Actes Sud.

PENNAC, Daniel (1985). *Au bonheur des ogres*. Paris: Gallimard.

-- (1987). *La Fée Carabine*. Paris: Gallimard.

-- (1990). *La Petite marchande de prose*. Paris: Gallimard.

-- (1995). *Monsieur Malaussène*. Paris: Gallimard.

-- (1996). *Des Chrétiens et des maures*. Paris: Gallimard.

-- (1999). *Aux fruits de la passion*. Paris: Gallimard.

PEREC, Georges (1978). *La Vie, mode d'emploi*. Bagnex: Le Livre de Paris, coll. « Club pour vous » Hachette.

RIBEIRO, João Ubaldo (1998). *Le Sourire du lézard*, trad. Jacques Thiériot. Monaco / Paris: Le Serpent à Plumes, coll. « Fiction. Domaine étranger ».

RUSHDIE, Salman (1989). *Les Versets sataniques*, trad. A. Nasier. Paris: Bourgois.

SCLIAR, Moacyr (2003). *La Femme qui écrivit la Bible*, trad. Séverine Rosset. Paris: Albin Michel.

SEGUI, Michèle (2014). *Rêves d'orchidée*. Saint-Denis: Édilivre.

SHAFAK, Elif (2008). *Bonbon palace*, trad. Valérie Gay-Aksoy. Paris: Phébus, coll. « D'aujourd'hui. Étranger ».

SUTER, Martin (2010). *Le Cuisinier*, trad. Olivier Mannoni. Paris: Christian Bourgois.

TRUC, Olivier (2012). *Le Dernier lapon*. Paris: Métailié.

VALDES, Zoé (1995). *Le Néant du quotidien*, trad. Carmen Val Julián. Arles: Actes Sud ; [Bruxelles], Labor ; [Montréal], Leméac, coll. « Lettres hispaniques ».

WENDT, Alexander (1999). *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

WU Ming-yi (2014). *L'Homme aux yeux à facettes*, trad. Gwennaël Gaffric. Paris: Stock, coll. « La cosmopolite ».

## STRATÉGIES VIDÉO-LUDIQUES D'HABITATION PAR UN PYGMÉE D'UN MONDE DÉMESURÉ

*Congo Inc. Le testament de Bismarck* d'In Koli Jean Bofane

ZOE COURTOIS

Un. Lyon 2

[zoe.courtois@gmail.com](mailto:zoe.courtois@gmail.com)

**Résumé :** Dans le roman *Congo Inc.* d'In Koli Jean Bofane, la thématique du jeu-vidéo participe à un dispositif diégétique hybride qui fait alterner le récit des aventures « IRL » et « in game » d'un jeune pygmée, Isookanga. Le jeu, au sens mécanique, entre ces deux pans de la diégèse permet de penser la tension entre le réel et le jeu-vidéo : si le réel est inhabitable pour le pygmée, démesuré par ce que celui-ci appelle « la mondialisation », le passage en data lui superpose le règne de l'information, qui construit une *imago mundi* enfin habitable, et permettant de surcroît une action en retour sur le réel. D'autre part, d'un point de vue linguistique, le jeu vidéo donne lieu à un langage qui relève de ce qu'on pourrait nommer langage de la mondialisation, c'est-à-dire un langage parlé à l'échelle globale en dehors des appartenances socioculturelles et linguistiques. La langue des *gamers*, dans ce roman francophone, est alors sous double influence : celle de son terrain de jeu (le monde), et celle du jeu lui-même, qui la conditionne par des exigences de codage, de rapidité, et de performativité. Dès lors, c'est précisément dans ces espaces diégétique et linguistique en tension et via le jeu-vidéo que se reconstruit, en même temps qu'une nouvelle mesure du monde, une habitation poétique de celui-ci.

**Mots-clés :** mondialisation, monde, jeu-vidéo, In Koli Jean Bofane, habiter.

**Abstract:** In *Congo Inc.*, In Koli Jean Bofane's novel, the video game theme contributes to a hybrid diegetic process that switches between the story of IRL and in game adventures of Isookanga, a young pygmy. The novel plays – in the mechanical meaning of the word – between these two sides of diegesis, which enables us to consider the tension between reality and video game : if reality is uninhabitable for the pygmy, and made disproportionate by a certain “globalisation”, the transition to data superimposes upon it the reign of information, which shapes, at last, an inhabitable *imago mundi* allowing, in addition, an action on reality. What is more, from a linguistic point of view, the video game produces what we could call a

language of globalisation, that is to say a language spoken at the global scale regardless of socio-cultural and linguistic belongings. The gamers' language, in this French speaking novel, is thus under the double influence of its playing field (the world) and of the game itself which is conditioned by its coding, speed and performativity requirements. Henceforth, it is precisely in these diegetic and linguistic spaces under tension, and through the video game that a poetic way of inhabiting the world rebuilds itself, together with a new measure of the world.

**Keywords:** globalisation, world, video game, In Koli Jean Bofane, to inhabit.

Dans le roman *Congo Inc.* d'In Koli Jean Bofane, la thématique du jeu-vidéo participe à un dispositif diégétique hybride qui fait alterner le récit des aventures « IRL<sup>1</sup> » et « in game<sup>2</sup> » d'un jeune pygmée, Isookanga. Le roman d'In Koli Jean Bofane s'ouvre sur une chasse aux chenilles, chasse fastidieuse pour Isookanga, un pygmée qui souhaite « vivre avec son temps et aller de l'avant » (2014: 12), et qui est alors obsédé par le jeu vidéo qu'il vient de laisser, *Raging Trade*. Ce jeu vidéo fait son intrusion dans le village du clan ekonda via l'ordinateur qu'Isookanga a dérobé à Aude Martin, « anthropologue sociale ».

L'on peut déjà s'amuser de cette irruption de l'outil que constitue l'ordinateur dans un village pygmée, concomitante, donc, de l'irruption d'une anthropologue – et l'on peut se souvenir ici du roman de Sami Tchak, *L'ethnologue et le sage* (2013). Dans ce roman, Sami Tchak dénonce une certaine anthropologie, violence définitoire de l'autre et instrument de la colonisation, grâce à la forme du journal de Maurice Boyer, ethnologue à Tèdi et grand lecteur de Bronislaw Malinowski<sup>3</sup>, qui outrepassa un jour ses fonctions, voulant faire la justice à la place du chef du village, et interpréter le Coran à la place de l'imam. De même, les bonnes intentions d'Aude Martin, ethnologue venue faire de la *salvage anthropology* en forêt congolaise avec son ordinateur, sont source de dérèglement et provoquent ironiquement dans *Congo Inc.* l'entrée en mondialisation du pygmée.

Tu me prends pour un voleur parce que j'ai détourné l'appareil de la femme blanche ? Mon geste compte pour le remboursement de la dette coloniale ! Bwale, tu te casses la tête pour rien. En plus, la coutume mongo exige qu'un futur conjoint vole un poulet dans son propre village pour prouver aux bokilo<sup>4</sup> qu'il trouvera toujours un moyen de subvenir aux besoins de sa promise ! Moi, ma promise, c'est la haute technologie. Et ma mise à l'épreuve pour une union avec l'univers passe par le vol de l'ordinateur que tu vois là (*idem*: 31).

C'est la possession, ou plutôt la prise de possession, par Isookanga de l'ordinateur qui lui permet de prendre la parole et de dire quelque chose du monde moderne.

---

<sup>1</sup> « In Real Life », dans la vie réelle, hors-jeu.

<sup>2</sup> Dans le jeu.

<sup>3</sup> Fondateur de l'ethnologie par « observation participante ».

<sup>4</sup> Beaux-parents.

L'ordinateur devient alors tout à la fois un outil de « mesure du monde » (Zumthor, 1993 ; Fonkoua, 2002) et un instrument nécessaire pour en parler.

Mieux, en prenant acte d'une certaine « mesure » ou démesure du monde auquel il s'adapte, le langage nouveau ainsi forgé (la langue des *gamers*) permet de rendre le monde cartographiable et arpentable pour le pygmée, afin d'y habiter. Cette première stratégie d'habitation du monde démesuré par le *medium* du jeu vidéo fonctionne grâce à des déplacements linguistiques majeurs. En effet, dans les jeux en réseau dont fait partie *Raging Trade*, les joueurs sont internationaux. La langue de mise est donc l'anglais. En cela, la langue des *gamers* est parente de la langue des économistes. Cette parenté va jusqu'à la superposition : parce que *Raging Trade* étant un jeu économico-guerrier, le jeu met en présence les sociolectes vidéoludique, économique et militaire et forge ainsi ce qu'on pourrait appeler *langage de la mondialisation*, c'est-à-dire d'un langage pré-babélien parlé à l'échelle globale, *en réseau*, en dehors des appartenances socio-culturelles et linguistiques.

En effet, Isookanga, sous le label *Congo Bololo*, savait maintenant comment *American Diggers* augmentait ses points. C'était la *GGAP*, *Skulls and Bones*, *Mining Fields* et *Kannibal Dawa* qui lui en filaient en douce. Tous trois avaient réussi à ouvrir des comptes secrets où ils stockaient ce qu'ils voulaient : points, vouchers sur des armes, sociétés offshore (Bofane, 2014: 178).

Ce langage, inspiré par les interactions des institutions et des Etats, et qui rend compte des interactions entre joueurs dans l'espace du jeu, est restitué au réel pour rendre compte des interactions des êtres vivants entre eux. Ainsi, s'il s'agit dans le jeu de pratiquer le lobbying, alors il s'agit dans l'espace du réel de « boycotter » (*idem*: 74) un tel, ou de « soumettre à une OPA agressive » (*idem*: 110) un autre.

L'on a ici un exemple de ce jeu mécanique d'aller-retour, qui révèle la porosité entre la réalité et le jeu, entre la diégèse « IRL » et la diégèse « *in game* ». Par le truchement du jeu vidéo, Isookanga se saisit d'un langage global qui est une mesure du monde pour le déplacer à son échelle – celle des interactions humaines – et mesurer son environnement proche. Ainsi, non seulement le jeu vidéo permet d'explorer ce terrain inconnu qu'est le monde pour le jeune pygmée et d'en saisir les grands traits lexicaux,

mais encore celui-ci lui permet de relire son microcosme avec ces mêmes traits lexicaux, comme pour le *mettre en réseau* avec un macrocosme plus grand.

L'on évoquait le langage des *gamers* comme l'un des trois sociolectes qui construisent le langage de *Raging Trade*. L'on pourrait penser, à première vue, qu'In Koli Jean Bofane n'a pas choisi de donner une place singulière à ce langage, qu'il associe systématiquement aux deux autres et qu'il traduit le plus souvent en français. Ainsi, pour désigner les différentes *skills* ou capacités de son personnage *Congo Bololo* qu'il peut mobiliser à tout moment, Isookanga ne parle pas de *health kit ressort* (*Call of Duty*)<sup>5</sup> ou de *health pack* (*Left 4 Dead*)<sup>6</sup> mais de « « trousse de secours » » (et l'on appréciera l'usage des guillemets qui prend le mot en autonymie) :

Comme dans tout jeu qui se respecte, il y avait des bonus. On pouvait bien entendu acquérir des armes, mais aussi des alliés étrangers, des points au Stock Exchange, une « trousse de secours » incluant des traités de paix de l'ONU – parce que là aussi, comme dans l'existence réelle, on ne pouvait bien mener une guerre qu'abrité par des résolutions de l'organisation internationale -, des conférences pour gagner du temps, des photos satellites, un kit de djihadistes-philosophes en cas de nécessité et, pour préserver le moral des troupes, des esclaves sexuelles en nombre.

(*idem*: 19-20).

L'on trouve quelques autres marqueurs de ce langage, liés notamment à des actions proprement vidéoludiques (compter les points, par exemple), ou au fait que, parce que l'activité ludique conditionne le langage, celui-ci est informé par l'exigence de rapidité qui nécessite, par exemple, le recours occasionnel à des abréviations (« la GGAP ou *Goldberg & Gils Atomic Project* », (*idem*: 18)). Cela dit, l'on pourrait imaginer une intrusion plus radicale du langage de *gamer* dans le roman, comme un possible stylistique plus affirmé encore, et qui reste à exploiter par la littérature en langue française.

Pourtant, cette place peu singulière du langage des *gamers*, comme pris en tenaille dans l'espace du jeu par le langage militaire d'une part et le langage économique d'autre part suggère, en sus de l'influence du jeu lui-même, qui le conditionne par ces

---

<sup>5</sup> *Call of Duty*, Infinity Ward, Activision : 2003.

<sup>6</sup> *Left 4 Dead*, Turtle Rock Studios, Valve Corporation, et Certain Affinity, Valve Corporation Electronic Arts : 2008.

exigences de codage, de rapidité, et de performativité, l'influence du terrain de jeu, c'est-à-dire le monde. En effet, c'est précisément parce que le monde obéit aux mêmes exigences que le jeu vidéo – codage, rapidité, performativité – que ces langages que sont celui de l'économie et celui du militaire sont ceux qui prédominent, et les seuls qu'Isookanga, par le truchement de l'ordinateur, peut entendre. L'on a déjà commenté la performativité, et la rapidité se donne à lire dans le rythme même du récit, soutenu, sans cesse soumis aux variations du Stock Exchange ou à la dernière décision de l'ONU. Quant à l'exigence du code, celle-ci est très lisible. Sans cesse, il s'agit pour Isookanga d'apprendre à déchiffrer le code, par le truchement de l'ordinateur, pour percer à jour le réel, parfois de façon très littérale : ainsi la carte numérique des minerais lui permet de connaître ce qu'il y a sous chaque arbre de sa forêt. Pour Isookanga, si le monde est codé, c'est bien parce qu'il appartient aux puissants qui en excluent ainsi le commun des mortels. Apprendre le *langage de la mondialisation* ou leurs langues – et Isookanga qui connaît l'anglais et le français désire aussi être sinologue, dans un roman où les titres sont tous traduits en chinois – c'est donc déchiffrer le code du monde et s'en rendre maître. Finalement, ce *langage de la mondialisation* qu'est celui de *Raging Trade*, tout en étant informé par le jeu, est informé par son terrain de jeu (le monde, le Congo pour lequel se bat un monde qui n'a pas tellement changé dans son désir de dépeçage depuis Bismarck). Dès lors, si l'utilisation « *in game* » (grâce au jeu-vidéo qui en permet une familiarisation) du *langage de la mondialisation* par le pygmée lui permet d'opérer une première mesure du monde démesuré en en comprenant les lignes de forces, par « la prise de parole » (De Certeau, 1994) « IRL », Isookanga obtient une prise sur le monde. En somme, l'habitation de l'espace vidéoludique qui passe par le maniement d'un certain langage autorise l'habitation poétique – et l'on fera ici jouer, en même temps que le sens courant, le sens étymologique – du monde.

Revenons à l'ordinateur de l'anthropologue Aude Martin, prolégomène à toute « union avec l'univers » future. L'ordinateur, marqueur de l'époque contemporaine, est un instrument politique qui permet au pygmée d'égaliser les capitaux, au sens bourdieusien.

Quand on utilise des bits pour communiquer, qu'importe qu'on parle pygmée, lapon ou japonais. Représenter un poids financier et séduire toutes les femmes ? A quoi bon quand



il suffit de capter grâce au wifi une connexion qui passe et goûter aux mêmes vibrations que n'importe qui, sur exactement les mêmes sites de réflexion (Bofane, 2014: 22)

En effet, comme l'explique Mathieu Triclot dans sa *Philosophie des jeux vidéo* (2011), l'ordinateur emblématise le jeu vidéo, il en est la condition suffisante et nécessaire, mais il est également « IRL » l'objet qui permet d'accéder à tout un ensemble de connaissances, donc de puissance :

Les jeux vidéo possèdent une particularité exceptionnelle par rapport à l'ensemble des jeux existants : ils se jouent avec une machine, l'ordinateur, qui est absolument décisive pour notre modernité. Supprimez la raquette de tennis, supprimez le plateau du Monopoly, supprimez Barbie, supprimez le masque de l'acteur, et ainsi de suite, le monde ne s'arrêtera pas de tourner. Dans les jeux vidéo, il se trouve que l'instrument de l'expérience ludique est dans le même temps l'objet technique le plus indispensable au monde contemporain, celui par lequel l'ensemble des dispositifs de pouvoir, économique ou politique, à quelque niveau que ce soit, s'exercent (*idem*: 175).

L'imbrication de ces deux diégèses (la métadiégèse « IRL » et la diégèse « *in game* ») rend compte de cette quête de puissance du pygmée qui entend, dans la vie comme dans le jeu, *passer les niveaux*, et qui a conscience de sa position basse. La vie « *in game* » sert même de matrice à Isookanga pour « se mondialiser » – destination qui constitue, si l'on traduit en langage vidéoludique, sa « quête ».

Le réel cadre, dans le roman *Congo Inc.*, est marqué par son inhospitalité. Il y a d'abord une inhabitabilité du monde en général à l'ère de l'Anthropocène (le bouleversement des écosystèmes est appréhendé de façon dramaturgique avec la recherche puis la mort du léopard), à l'ère des guerres économiques et de leurs répercussions sociales (le roman traite du lien entre l'exploitation minière et les crimes massifs au Congo, objet d'une nouvelle du même auteur)<sup>7</sup>, et, dans une certaine mesure, inhabitabilité de l'enfance ou du rêve (les shégués sont précipités dans la prostitution ou la mendicité) dont rend compte le choix de ce personnage du pygmée, corps d'enfant et tête d'adulte.

---

<sup>7</sup> BOFANE In Koli Jean. « Question de protocole ». In FAYER-STERN Daniel, SANCHEZ Belen, SCHMITZ Marc (dir.). *Le viol, une arme de la terreur. Dans le sillage du Docteur Mukwege*. Bruxelles : Mardaga, 2015.

Par ailleurs, le personnage d'Isookanga part avec une série de *handicap*. Là encore, on entend ce terme au sens vidéoludique, c'est-à-dire le fait de commencer la partie (pour laisser plus de chance à un joueur moins expérimenté) avec un désavantage en termes de nombre de points de vie ou de capacités. Le jeu du monde est d'ailleurs faussé : c'est celui qui a le moins d'expérience dans le *ludus mondialis* qui part avec le plus gros handicap. D'abord, Isookanga vit en marge du monde, dans la forêt, et c'est seulement l'arrivée d'une antenne de communication qui amène l'anthropologue Aude Martin et son ordinateur et permet la mise en réseau de cet espace auparavant invisible.

D'autre part, il y a une inhabilité du corps-même d'Isookanga, d'abord incirconcis par négligence, ensuite pygmée, mais, à cause du goût de sa mère pour les hommes grands des autres tribus, trop grand (et à l'inverse trop petit pour se faire passer pour son ami Bwale à Kinshasa, et donc mis dehors par l'oncle de celui-ci). Habitant d'un corps entre deux adresses, Isookanga n'a véritablement pas de place au monde. Et c'est précisément pour cela qu'il se met en quête de vivre la mondialisation : l'écart du corps écartelé par rapport à son environnement est narratologiquement l'élément déclencheur du roman, et c'est d'abord dans le jeu-vidéo qu'Isookanga trouve un monde à sa mesure.

Être grand, ne pas l'être, qui s'en soucie, quand seul le nombre de gigas est pris en compte ? La matérialité est devenue totalement obsolète. Dans l'univers globalisé du monde virtuel, même le ciel ne constitue plus une limite (Bofane, 2014: 22).

Il s'agit pour lui (et l'on peut noter la transposition de ce schéma hérité du roman d'apprentissage où l'apprentissage du héros, avant qu'il n'aille s'essayer dans le monde, se fait d'abord dans les livres) de s'entraîner à « mondialiser » dans l'espace du jeu-vidéo. Ensuite, il peut quitter « IRL » la forêt pour mettre en pratique ce qu'il a appris au sein de *Raging Trade* à Kinshasa, c'est-à-dire comment utiliser *soft power* et *hard power* pour arriver à ses fins, mais aussi les *cheats*. Ces codes qui débloquent certaines capacités ou certains objets dans les jeux, grâce à des failles dans le code, lui permettent de se dégager d'une situation inextricable :

En chemin, il pensait à *Raging Trade* qui le tracassait de plus en plus. *Congo Bololo* n'avait que des problèmes depuis quelques temps. Il n'arrivait plus à progresser. Les

niveaux augmentaient sans cesse, et il était paralysé par les décisions de l'ONU, à cause des manœuvres d'*American Diggers, Skulls and Bones* et la *GGAP* qui s'étaient tous alliés à ce fils de pute de *Kannibal Dawa*. Ils voulaient sa tête, c'était clair. Il y avait des pourparlers en cours avec *Hiroshima-Naga, Blood and Oil, Mass Graves Petroleum* pour contrer leur stratégie mais cela prendrait du temps. Chacun ne pensait qu'à sa peau. Iookanga avait songé à une autre solution plus rapide : renforcer encore sa capacité aérienne (*idem*: 218-219).

Les *cheats* sont le pendant ludique du vol initial de l'ordinateur à l'anthropologue Aude Martin que l'on a déjà commenté, ou de l'obtention du disque contenant la carte des minerais via le chinois Zhang Xia, à la fin du roman.

- Tu sais, le commandant Bizimungu, ce visionnaire dans le domaine des minerais dont je t'ai parlé. A ce type, on lui a donné le contrôle de ma région et il est prêt, comme moi, à se débarrasser de pas mal d'arbres pour pouvoir exploiter valablement la contrée.

- Exploiter les minerais ?

- Oui, mais il n'y a pas que ça : il faudra construire des routes, mettre en place des infrastructures.

- Attends. J'ai peut-être quelque chose pour toi.

Zhang Xia souleva son tee-shirt. Il portait, pendue à son cou, une pochette de plastique contenant des documents et un passeport rouge marqué d'idéogrammes en mandarin. Il tira un CD-ROM, marqué des mêmes genres de signes.

- Tu vois cela ? Tout ce que tu veux savoir sur l'emplacement des minerais est ici, sur ce disque (*idem*: 212-222).

Narratologiquement, ces *cheats* ou raccourcis (il s'agit d'« une autre solution plus rapide », (*ibidem*) accélèrent brutalement l'action, en donnant soudain accès aux personnages à un pouvoir qu'ils n'avaient pas jusque-là, faisant fi, au passage, d'une partie des règles de vraisemblance et de cohérence – mais le principe même du jeu n'est-il pas d'apprendre à contourner les règles ? L'on retrouve d'ailleurs également ici l'exigence de rapidité, qui caractérise, comme on l'a vu, également le monde du jeu vidéo et le monde mondialisé. Iookanga trouve ainsi « IRL », c'est-à-dire sur internet et non dans l'espace du jeu lui-même, les *cheats* qui permettront cette rapidité de l'action de son personnage *Congo Bololo* « *in game* » :

Il savait qu'*Uranium et Sécurité* avait réussi à casser les codes de son aviation par défaut et avait mis au point une nouvelle version de l'avion Rafale. Doté d'améliorations considérables, il était une variante du véritable Rafale : baptisé Rafale 2.0, il avait les caractéristiques de l'original, mais poussé à l'extrême. Le modèle virtuel se vendait comme des petits pains sur le net et équipait – sur toutes sortes de jeu vidéo – les armées de ceux qui voulaient conserver la suprématie dans les airs et abattre n'importe qui et n'importe quoi en combat aérien. Son avionique et son système de guidage n'avaient pas d'équivalent. Il parvenait à percer la majorité des lignes de défense et sa protection antimissile le préservait de la plupart des projectiles. Quant à sa maniabilité, elle était celle d'une guêpe de Mach 1,4. Isookanga devait acquérir quelques-uns de ces prodiges technologiques. Il irait voir plus tard sur le net comment procéder (*idem*: 219).

L'utilisation des *cheats* dans le roman permet donc de rendre compte de la tension fructueuse entre les deux pans de la diégèse : d'une part, c'est « IRL » que le jeu trouve des solutions pour se dégager d'une situation difficile ; d'autre part, la fiction-cadre trouve dans le jeu, et précisément dans les *cheats*, un modèle pour accélérer le rythme narratif. L'on note ainsi un jeu de miroir entre la fiction-cadre et le jeu-vidéo (mêmes actants, mêmes actions) et des stratégies de brouillage des frontières jeu / réalité (l'utilisation des *cheats*). Dès lors, le réel construit la fiction, ce qui est attendu, mais, plus remarquable, le jeu-vidéo semble *informer* le roman : le passage, ou la traduction du monde en data, dans l'espace limité de l'ordinateur précipite le règne de l'information, et a une incidence directe sur les formes de la fiction littéraire. Il convient de prendre acte de cette porosité de la fiction contemporaine à la fiction, notamment vidéoludique, et y voir, sans doute, l'un des traits caractéristiques de ce que l'on peut appeler « roman de la mondialisation ». Grâce à ce règne de l'information, le monde est ainsi remesuré dans une *imago mundi* à la mesure du pygmée, c'est-à-dire à l'échelle de l'ordinateur. Libre à lui ensuite de l'arpenter, et d'y séjourner, ayant retrouvé en même temps que la mesure du monde, via ces deux stratégies vidéoludiques (l'une linguistique, l'autre diégétique) un monde à sa mesure.

**Bibliographie :**

BOFANE, In Koli Jean (2014). *Congo Inc. Le Testament de Bismarck*. Arles: Actes Sud.

BOFANE In Koli Jean (2015). « Question de protocole » in FAYER-STERN Daniel, SANCHEZ Belen & SCHMITZ Marc (dir.). *Le viol, une arme de la terreur. Dans le sillage du Docteur Mukwege*. Bruxelles: Mardaga.

DE CERTEAU Michel (1994). *La prise de la parole et autres essais politiques*. Paris: Le Seuil.

FONKOUA Romuald (2002). *Essai sur une mesure du monde au XXe siècle. Edouard Glissant*. Paris: Honoré Champion.

TRICLOT Mathieu (2011). *Philosophie des jeux vidéo*. Paris: Ed. de la Découverte.

TCHAK Sami (2013). *L'Ethnologue et le sage*. Libreville: Éditions Odette Maganga.

ZUMTHOR Paul (1993). *La Mesure du monde. Représentations de l'espace au Moyen Âge*. Paris: Seuil.

**Ludographie :**

*Call of Duty*, Infinity Ward, Activision: 2003.

*Left 4 Dead*, Turtle Rock Studios, Valve Corporation, Certain Affinity, Valve Corporation Electronic Arts: 2008.

## **TIC ET LITTÉRATURE**

### **Espoirs et craintes d'une union tacite**

**DAME KANE**

Un. Cheikh Anta Diop

[dame\\_4@hotmail.com](mailto:dame_4@hotmail.com)

**Résumé :** L'évolution de la littérature à travers les époques, est profondément liée aux contextes historique, politique, social mais également technologique. Les TIC devenues incontournables dans le quotidien de nos contemporains, ont fini de nouer un lien étroit avec la littérature. Ce mariage tacite qui n'est qu'au stade de « lune de miel », semble très positif voire prometteur au regard des apports novateurs du numérique

**Mots-clés :** littérature, TIC, numérique, réseaux sociaux.

**Abstract:** The evolution of literature throughout the ages is deeply related to historical, political, social but also technological contexts. ICT, which has become crucial in the daily life of contemporary people, has come to establish a close link with literature. This tacit marriage, which is only at the stage of “honeymoon”, seems very positive or even promising in view of the innovative contributions of digital.

**Keywords:** literature, ICT, digital, social media.

À contexte nouveau, approche littéraire nouvelle. L'histoire de la littérature nous enseigne que les œuvres littéraires ont souvent été façonnées par les époques qui les ont vu naître. L'Antiquité avait sa rayonnante tragédie accordant une place privilégiée à la mythologie grecque, le Moyen-âge est témoin de la création du roman de chevalerie exposant les quêtes héroïques et les duels d'honneur dans une France rustique plus moralisante que morale. Les années 1930 furent marquées par la poésie de la négritude s'opposant à la volonté de « néantisation » du Noir victime de la colonisation.

Depuis deux décennies, l'humanité a mis les pieds dans une nouvelle période qualifiée d'ère cybernétique, dominée par les technologies de l'information et de la communication connues, d'abord sous l'acronyme NTIC puis TIC car n'étant plus nouvelles. Même si aucun genre littéraire n'est formellement rattaché aux nouvelles approches numériques, il faut noter qu'elles sont devenues omniprésentes dans les sociétés actuelles. Elles passent d'une adoption timide par la littérature à une adaptation généralisée et irréversible. L'Afrique subsaharienne n'échappe pas à cette tendance. Le grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française les considère comme l'« ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information »<sup>1</sup>.

Leur présence dans la littérature s'est fait surtout remarquée dans la deuxième moitié du XXe siècle en occident et plus tard en Afrique noire, notamment dans les années quatre-vingt-dix avec l'ouverture de l'espace négro-africain à la modernité. Ces technologies de dernière génération ne sont pas seulement présentes dans les œuvres littéraires à titre de composantes ou d'objets entre les mains des personnages qui en sont des usagers.

Elles sont devenues à la fois des outils de travail pour les hommes de Lettres et apparaissent aussi comme de puissants modes de conversation et de propagation de la littérature. Aussi passons-nous progressivement des TIC dans l'encre à l'encre dans les TIC. Ce qui n'est pas sans soulever ces interrogations : Quelles sont les craintes que ces

---

<sup>1</sup> *Le Grand Dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française.*

nouveaux moyens suscitent chez ceux qui les utilisent ? Leurs bienfaits sont-ils nombreux dans l'univers de la littérature ? Quels sont les apports de ces approches numériques dans la diffusion, l'expansion et le rayonnement des œuvres littéraires ? Les possibilités qu'offre le Web en termes d'ouverture grâce aux réseaux sociaux, concourent-elles à rapprocher les écrivains et le public et favoriser ainsi des discussions sur la littérature, son présent et son avenir ?

Leur place dans les œuvres africaines se voit à plusieurs niveaux et reflètent les multiples facettes d'une nouvelle identité épousant les contours d'une modernité à l'occidentale. Cette Afrique, entrant dans cette ère cybernétique ou numérique, bénéficie largement des apports des progrès scientifiques et technologiques sans s'immuniser de leurs méfaits.

Les technologies de l'information et de la communication sont aussi bien utilisées par les personnages dans les œuvres littéraires que par les auteurs. Leur emploi, tant pour les uns que les autres, suscite beaucoup d'espoirs du fait notamment des multiples possibilités qu'elles offrent à leurs utilisateurs.

Le besoin d'appartenir à une communauté est toujours une force qui pousse des individus à s'intéresser aux réseaux sociaux que l'on peut considérer comme toute application permettant de relier des internautes d'origines différentes et de statuts divers. Même si dans les œuvres d'avant 1990, on n'en trouvait pas assez, il faut noter que, de plus en plus, leur apparition se fait saillante. Aussi note-t-on leur usage massif et progressif par des personnages de toutes les sensibilités sociales et de tous âges, pour des échanges professionnels ou entre des proches, partager des informations, faire des connaissances ou simplement rencontrer l'âme-sœur. Facebook, premier réseau social, reste le plus fréquenté et du coup le plus visible dans les œuvres littéraires négro-africaines. On le rencontre dans *Le Silence des esprits* de Wilfred N'Sonde (2010), *La vie est un sale boulot* d'Otsiemi Janis (2009), *Ballet noir à Château-rouge* d'Achille Ngoye (2001), *Bleu-blanc-rouge* d'Alain Mabanckou (1998) et dans plusieurs de ses œuvres qui s'intéressent à la vie des émigrés africains résidant en Occident.

Les écrivains ne sont pas épargnés par la tentation de la Toile. L'aisance et la facilité de son utilisation en font son attrait majeur. Son accès ne nécessite ni formation préalable ni code complexe. Les internautes s'ouvrent ainsi au monde avec des opportunités sortant de l'ordinaire. Plusieurs écrivains négro-africains ont leurs comptes



Facebook ou tweeter, ce qui leur permet de communiquer plus facilement avec le public. Dans son profil, Abasse Ndione<sup>2</sup> apparaît en chemise décolletée et verres noirs ; Fatou Diome<sup>3</sup> toute souriante avec une écharpe marron, sans boucles d'oreilles ; Wolé Soyinka<sup>4</sup> coiffure afro, cheveux blancs verres blancs, chemise blanche, se présente avec plus de 850.00 abonnés et Alain Mabanckou, que l'on peut voir un large sourire au visage entouré de ses étudiants, chapeau beige lunettes aux contours beiges. Tous ces écrivains, et bien d'autres, font de la toile un usage public. Ils reproduisent quelques parties de leurs œuvres pour élargir leur lectorat.

C'est aussi pour ces auteurs de l'ère numérique un moyen de se faire de la publicité gratuitement, de passer des informations concernant des sorties de livres, des animations, des cérémonies de dédicace ou simplement des expositions. Les TIC ont aussi permis un développement extraordinaire de la téléphonie qui s'est miniaturisée voyant ainsi ses fonctions s'élargir tout en gardant toujours son utilité première : la communication. Les personnages, reflétant les réalités des sociétés dans lesquelles ils vivent, s'intéressent surtout à sa fonction sociale. Ainsi, vivant séparés par des distances plus ou moins importantes, ils peuvent communiquer entre eux et raffermir ainsi leurs liens amicaux, parentaux ou professionnels.

Dans *Black Bazar*, le personnage-narrateur considère le téléphone comme un outil permettant de lutter contre l'ennui et de faire plaisir à ceux qui lui sont chers : « Au fond, moi j'attendais qu'elle me téléphone. Ce qu'elle faisait d'ailleurs plus tard dans la nuit. Et nous parlions pendant longtemps. Il paraît que je la faisais rire » (Mabanckou, 2009: 82).

Au-delà du fait que les TIC, de par leurs multiples fonctions, ont une importance de taille dans la vie quotidienne des individus, elles ont aussi apporté un nouveau souffle à la littérature qui devient ainsi plus démocratique, plus accessible et plus visible. Ce qui nous fait penser à la cyber-littérature, comme le plus fort concept désignant le mariage entre le numérique et la littérature. Elle se matérialise ainsi par tous les liens pouvant s'établir entre les formes littéraires et l'informatique ou l'électronique. Elle englobe

---

<sup>2</sup> Abasse Ndione, écrivain sénégalais né le 16 décembre 1946 à Bargny. Il réside actuellement à Rufisque.

<sup>3</sup> Fatou Diome, romancière sénégalaise née en 1968 à Niodior au Sénégal. Elle vit en France.

<sup>4</sup> Wolé Soyinka, auteur nigérian né à Abeokuta le 13 juillet 1934, premier écrivain noir lauréat du prix Nobel de littérature, en 1986.

toutes les productions d'œuvres, sous le format de livre numérique, rendues possibles par les ordinateurs, les applications, les logiciels ou le web.

L'Afrique noire n'est pas en reste dans ce domaine. Des livres numériques sont accessibles dans de nombreux sites créés pour plus d'accessibilité des œuvres littéraires négro-africaines. À ce titre, la librairie numérique africaine (LNA) publie des œuvres éditées par des maisons d'édition africaines avec qui elle travaille dans un partenariat clairement établi : Abis Éditions, Editions Elites, Editions Oxyzones, Editions Salamata, FAMA Editions, Fondation Rosa Luxemburg...

Par ailleurs, la plupart des universités ont réussi à convertir en version numérique de nombreux travaux de recherches notamment des mémoires et des thèses qui sont disponibles en ligne. Au Sénégal, la bibliothèque centrale de l'Université Cheikh Anta de Diop offre aux lecteurs la possibilité de consulter des textes numériques de grande qualité.

Ces nouveaux outils électro-informatiques fixent l'écriture comme le papier le fait et offrent plus de possibilités. Ce qui s'explique surtout par le fait que le champ de l'électronique s'est beaucoup élargi depuis des décennies :

Le livre, cet objet que nous tenons entre nos mains, relié ou broché, de plus ou moins grand format, de plus ou moins de prix, n'est évidemment qu'un seul des moyens par lesquels nous pouvons conserver une parole. Non seulement, il est possible de fixer l'écriture sur des solides d'un type différent, comme les volumes de l'antiquité, mais, nous disposons aujourd'hui de toutes sortes de techniques pour geler ce nous disons sans même le secours de l'écriture, pour l'enregistrer directement, avec son timbre et ses intonations, que ce soit le disque, la bande magnétique, ou la pellicule de cinéma (Butor, 1964).

Il s'agit tout simplement d'un progrès qui laisserait penser l'entrée de la littérature dans une ère nouvelle après celle du livre qui s'est beaucoup affirmé depuis la concrétisation de l'imprimerie par Gutenberg en 1454. « L'évolution de la forme du livre, depuis la table jusqu'à la tablette, depuis le rouleau jusqu'à l'actuelle superposition de cahiers » (*ibidem*) participe à une large diffusion des œuvres littéraires qui deviennent ainsi plus accessibles à toutes les strates sociales.

Les TIC supportent divers domaines de la cognition qui apparaissent dans les œuvres littéraires grâce à la polymorphie ou à l'hybridité des textes littéraires qui fait qu'ils

hébergent des genres aussi bien littéraires qu'extra-littéraires comme la sociologie, la psychologie, l'histoire, la biologie, la médecine, etc...

Ces technologies numériques apparaissent, ainsi, comme une véritable lumière qui permet de sortir la tradition orale de la nuit dans laquelle elle était plongée depuis longtemps. En effet, elles vont permettre à des pans entiers de la tradition d'être mieux connus. Les récits des griots, des sages, les chansons considérées comme de la poésie orale, pourront être enregistrés, conservés et largement diffusés grâce aux CD, à Youtube, aux MP3, et aux outils de stockage de fichiers. Aussi parle-t-on de poésie sonore qui s'est répandue avec l'avènement des TIC. L'usage du son à la place de l'écriture est un grand bond pour l'Afrique noire du fait de l'oralité qui demeurait jusque dans un passé encore récent l'unique mode de production, de conservation, et de transmission du savoir et des valeurs traditionnelles.

Il existe sur la Toile des milliers de bandes sonores ou audiovisuelles accessibles à tous les internautes partout où la connexion internet est disponible. On peut écouter le Wolofal de Serigne Cheikh Diop sur Sokhna Mame Diarra Bousso<sup>5</sup>, le recueil de chansons sérères de Charles Sarr<sup>6</sup>, un cours audio sur la grammaire et l'orthographe toucouleur publié par l'ONG ACCEM<sup>7</sup>. Il s'y ajoute aussi, parmi tant d'autres, la chanson de Mame El hadji Gaye<sup>8</sup>, comparable aux grands poèmes amoureux de Louis Aragon chantant son Elsa ou de Pétrarque qui, au XVe siècle, chantait Laura, celle qu'elle considérait comme sa muse et sa moitié. La profondeur de l'affection qui jaillit à travers cet hommage à Sokhna Fatou Gaye, le souci d'harmonie dans le choix des morphèmes et l'enchaînement, montrent encore une fois le talent pour ainsi dire le génie de ceux qui se servaient de la parole comme art.

Une quantité inestimable de bandes sonores est ainsi disponible dans la toile grâce à Youtube qui « est un site web d'hébergement de vidéos sur lequel les utilisateurs peuvent envoyer, évaluer, regarder, commenter et partager des vidéos »<sup>9</sup>.

---

<sup>5</sup> DIOP, Cheikh Serigne, *Wolofal Sokhna Mame Diarra Bousso*, <https://www.youtube.com/watch?v=NYwtdnz8g3I> [repéré le 20/07/2017].

<sup>6</sup> SARR, Charles (2017). *Chansons sérère* sur <https://www.youtube.com/watch?v=Kkxa4Z7FKVs> [consulté le 18/07/2017].

<sup>7</sup> Cours audio sur la grammaire et l'orthographe tout couleur publié par l'ONG ACCEM, <https://www.youtube.com/watch?v=oV8sYQnkLCQ> [consulté le 18/07/2017].

<sup>8</sup> GAYE Mame El hadji (2015). <https://www.youtube.com/watch?v=oz4bb8SkW70> [consulté le 30/07/2017].

<sup>9</sup> *Dictionnaire électronique*.

L'un des avantages du son par rapport à l'écriture, réside surtout en ce qu'il permet à la poésie de mieux ressortir sa musicalité. Ce genre littéraire étant considéré généralement comme l'art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille en vue de plaire et d'émouvoir. Même si elle peut avoir d'autres finalités, la poésie sonore est plus vivante que le texte écrit. Le son exprime mieux le rythme, la sonorité, mais aussi les sentiments, l'émotion ou la chaleur humaine à travers la voix qui le prononce.

Par ailleurs, dans certains romans qui s'intéressent aux régimes tyranniques, les TIC apparaissent comme des instruments de contournement de la propagande étatique. Elles sont de véritables canaux de dénonciation de l'injustice, de la corruption, de la misère mais aussi de l'impunité qui a fini par mettre à genoux les institutions judiciaires de plusieurs pays négro-africains.

Dans *Sorcellerie à bout portant*, ce fléau qui nuit à la justice dans de nombreux pays africains, est rendu possible par le fait que les commanditaires du meurtre du Major Tsham sont de puissants agents, des cadres supérieurs de l'armée, qui sont très influents. Ils peuvent ainsi user de leur situation pour faire pression sur les enquêteurs ou les juges. Ces derniers sont aussi corrompus que mal formés. Ce qui permet au tyran de s'éterniser à la tête du pays aussi longtemps que les autorités de la force publique y trouvent leur compte.

Malgré l'existence de cercles d'influence formées par des personnalités de l'État qu'elles soient politiques, militaires ou diplomatiques, les possibilités qu'offrent les nouvelles approches numériques, avec les radios en ligne, font qu'elles sont de véritables recours pour les peuples en détresse. C'est ce que Kizito a compris. Ainsi, étant conscient du manque de justice dans son pays, va-t-il faire appel à la presse pour une diffusion des conclusions de l'enquête sur la mort de son frère :

Nouvelles de dernière minute : le *Courrier d'Afrique* publie ... une enquête sur le meurtre, déguisé en accident de roulage, d'un dirigeant de la milice. L'auteur présumé de cet assassinat est un ancien officier des FAS. Des éléments de la Gendarmerie cernent en ce moment son domicile du quartier vitamines II où, selon le quotidien qui cite une source sûre, un autre corps dont la mort remonte à plusieurs jours, est enfermé dans une chambre (Ngoye, 1998: 22).

Cette manière de procéder n'est pas conforme à la procédure judiciaire normale qui voudrait qu'après l'élucidation d'un crime le dossier, c'est-à-dire les résultats de l'enquête, soit remis à la justice pour un jugement. Mais dans ce récit, l'auteur a voulu

respecter la logique qui aimerait que dans un pays où le système judiciaire ne fonctionne pas normalement, la seule possibilité qui se présentait à Kizito, c'était d'informer, par la voie de la presse qui est aussi en ligne grâce au web, l'opinion nationale et internationale sur l'assassinat de son frère, cadre de l'armée congolaise.

Les revues littéraires ne sont pas en reste dans les multiples usages des TIC. Elles leur permettent plus de visibilité et d'accessibilité. Ainsi, les chercheurs, les écrivains ou les étudiants, peuvent les consulter en toute aisance. Ces revues investissent plusieurs champs de recherche liés aux œuvres africaines. Ainsi grâce au caractère hybride des productions littéraires africaines, les approches numériques sont, dans le cadre des revues, devenues de véritables espaces de recherche et de diffusion de savoirs liés à la littérature et aux sociétés africaines.

La revue *Les Études Littéraires Africaines* qui a été créée en septembre 1983 par un groupe de chercheurs passionnés de l'Afrique, paraît deux fois par ans depuis 1996. Ces publications en ligne sont rendues possibles grâce à l'Association pour l'Étude des Littératures Africaines (APELA).

Il y a aussi *Ethiopiennes* qui s'investit dans cette lignée. C'est une revue sénégalaise mais qui s'ouvre aux travaux de tous les Africains. Sa création date de 1975 par le président-poète Léopold Sédar Senghor. Depuis, elle a beaucoup évolué. Ses parutions se font tous les semestres. Son Directeur de rédaction de 2007 à 2016 fut feu le Professeur Bassirou DIENG<sup>10</sup> qui a brillamment contribué à son rayonnement.

Cependant, malgré toutes les possibilités qu'offrent les TIC à la littérature, des craintes demeurent. Certains, attachés au papier et à leurs vieilles habitudes, ne les voient pas d'un bon œil. Au sujet de cet esprit craintif ou conservateur Butor dira :

Le fait que le livre, tel que nous le connaissons aujourd'hui, ait rendu les plus grands services à l'esprit pendant quelques siècles, n'importe nullement qu'il soit indispensable ou irremplaçable. À une civilisation du livre pourrait fort bien succéder une civilisation de l'enregistrement. Le simple attachement sentimental, comme celui que nos grands-parents ont gardé pendant quelques années pour l'éclairage au gaz, ne mérite évidemment qu'un sourire indulgent ; j'ai connu une vieille dame qui prétendait que le froid d'une glacière était de meilleure qualité que celui d'un réfrigérateur (Butor,

---

<sup>10</sup> Bassirou Dieng, universitaire sénégalais, spécialiste des études africaines, Directeur de publication de la revue *Ethiopiennes* pendant neuf ans, de 2007 à 2016. Homme de culture, auteur de plusieurs œuvres qui portent sur le monde noir, il est décédé le 20 décembre 2016 à Dakar.

1964).

Cette crainte du progrès ne s'expliquerait pas seulement par un attachement au livre qui serait meilleur que les TIC ou par l'existence d'un esprit conservateur, rétrograde qui digérerait mal toute métamorphose de la société qui la plongerait dans l'incertitude. Les anciens outils de rédaction font toujours rêver certains auteurs nostalgiques qui les préfèrent aux nouvelles technologies : « Le lendemain, je suis allé acheter une machine à écrire à la porte de Vincennes parce que, je voulais faire comme les vrais écrivains qui déchiraient les pages, les raturaient, s'interrompaient pour changer le ruban de leur machine... » (Mabanckou, 2009: 84-85).

Le personnage-narrateur montre bien son penchant pour les technologies traditionnelles qui lui feraient mieux rentrer dans son statut d'écrivain à l'image des grands auteurs classiques qui ont marqué l'histoire de la littérature jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle.

En réalité, il y a lieu d'avoir quelques soucis liés à l'usage de ces technologies de l'information et de la communication. Du fait de leur dimension virtuelle, les réseaux sociaux peuvent éloigner certains des réalités. Ils hébergent, des fois, des internautes peu scrupuleux qui s'en servent à des fins de propagande, pour se faire des « proies ». Véritables « prédateurs », ils n'hésitent pas à donner de fausses informations sur leurs situations sociales et même sur leurs propres images pour paraître plus attirants derrière leurs machines. Aussi n'hésitent-ils pas à fuir ou à couper toute communication quand ils perdent leurs masques ou qu'ils pensent que leurs mensonges sont découverts :

Elle m'a téléphoné à six heures du matin, je suis allé la prendre à l'aéroport. On n'a pas vu la tête de ces baratineurs pendant dix jours, encore moins celles des autres gars dont elle avait les numéros de téléphone dans un carnet froissé, tellement elle avait retourné les pages. Ces gars qui devaient l'héberger lui avaient raconté qu'ils avaient un grand appartement qui donnait sur le champs-de-mars et que lorsqu'ils se brossaient ou se rasaient ils regardaient la tour Eiffel (Keita, 1984: 157-158).

Louzolo devrait être hébergée par des individus qu'elle a connu à distance. Mais aucun d'eux n'a voulu la voir en face car tout ce qu'ils disaient n'était que mensonges. Heureusement, pour elle, son carnet d'adresses était assez riche notamment de ses

compatriotes vivants à Paris. C'est ainsi qu'elle sera sauvée par l'un d'eux qui était sa dernière chance dans sa longue liste de connaissances jadis bavards et devenus soudainement aphones quand la réalité a rattrapé le virtuel.

L'escroquerie, le mensonge, la cybercriminalité, la propagande n'ont pas réussi à décourager les utilisateurs des TIC. Leur nombre augmente de manière exponentielle. Plusieurs romans récemment produits confirment cette réalité. Certains personnages, pour ne pas tomber dans les travers de fausses amitiés, préfèrent être seuls comme le disait Jean-Jacques Rousseau dans *Les Rêveries du promeneur solitaire* « mieux vaut être seul que mal accompagné » (Rousseau, 1778).

La phobie de l'autre et la crainte de l'inconnu se développent ainsi très rapidement chez ceux qui ont déjà souffert de trahison, victimes des « loups » du Web, déguisés en « agneaux » et protégés par les miracles du virtuel. Même si elles peuvent les desservir, les régimes dictatoriaux, à l'image de ceux tant décriés dans le roman négro-africain de la troisième génération, ont trouvé une aubaine dans les TIC pour couvrir des pratiques malsaines ou pour endormir le peuple en propageant de fausses informations par des canaux différents, notamment par la radio.

Dans *L'Archer bassari*, on se rend compte que pendant que les villageois mourraient de faim, accablés par une famine sans précédent causée par une longue sécheresse, les autorités aussi bien étatiques que municipales détournaient les vivres destinés aux sinistrés. Mais à la radio on tenait un autre discours :

Il y a de cela neuf ans. (Atumbi l'ancien paraissait entamer un long récit car il croisa les jambes et s'assit en tailleur.) Il y a de cela neuf ans aujourd'hui. La sécheresse avait atteint un degré jamais vu auparavant dans tout le pays bassari. (Le mot sécheresse fit un « tilt » dans l'esprit du journaliste). Des années consécutives sans récoltes et les greniers étaient vides. L'aide ? On nous l'avait promise. On avait même annoncé à la radio qu'elle nous était arrivée et distribuée. Mais nous à Oniateh, là-bas de l'autre côté, nous n'avions pas vu un grain de céréales (Mabanckou, 2009: 156).

L'expansion des livres électroniques, appelés ebook, et la multiplication des maisons d'édition en ligne, entraînent une massification des productions littéraires, ce qui ne favorise pas des textes de qualité. Le danger serait encore plus pesant chez les grands écrivains qui pourraient céder à la facilité que créent les nouvelles approches

numériques.

Le caractère accaparant des réseaux sociaux place bon nombre d'écrivains dans une situation inconfortable du fait qu'ils occupent une large partie de leur temps de réflexion. Même si s'en éloigner semble de plus en plus difficile, pour certains auteurs, c'est devenu une nécessité pour produire des œuvres sérieuses. L'écrivain et journaliste Jean Marc Parisis jugeant la situation alarmante affirme : « La distance, la solitude sont essentielles à l'écrivain, Pour bien écrire, il faut écrire caché, c'est une façon de se respecter, mais aussi de respecter le lecteur. Si vous êtes accessible, sollicité, parasité, c'est foutu, vous ne donnez pas le meilleur au lecteur dans l'écriture. Ce que j'ai à dire au lecteur, je l'écris »<sup>11</sup>.

Les réseaux sociaux deviennent de plus en plus accaparants. Le temps que certains écrivains leur consacrent, pour dialoguer avec leurs publics, peut être orienté ailleurs, surtout dans la culture et le renforcement de l'écriture pour arriver à de meilleures performances littéraires. Ce qui, du coup, serait bénéfique autant aux auteurs qu'aux lecteurs qui bénéficieraient, certainement, d'œuvres de meilleure facture.

En conclusion, la présence des nouvelles approches numériques dans les écrits à travers les divers usages qu'en font les personnages, est devenue une évidence qui marque l'entrée de nos sociétés dans une nouvelle époque. Leur utilisation est plus opportuniste qu'artistique, car apparaissant de manière fonctionnelle ou occasionnelle. Elle permet aux individus de combattre la solitude créée par la modernité, à l'origine de l'individualisme qu'elle a su créer et entretenir depuis des décennies. La Toile concurrence progressivement les médias traditionnels dans la dénonciation des maux qui gangrènent les sociétés africaines.

La phobie du progrès chez certains, aussi bien personnages qu'auteurs, qui s'agrippent aux habitudes anciennes et les désagréments réels qu'elle occasionne, rendent difficile tout regard entièrement positif à l'égard de ces technologies.

Néanmoins, elles offrent des supports de qualité à bon prix et qui gardent presque tous les charmes des œuvres littéraires comme le ferait le papier notamment en faisant ressortir le style des auteurs, la syntaxe, l'enchaînement des mots et les formes textuelles. Ainsi sommes-nous dans une nouvelle civilisation après celle du livre qui a

---

<sup>11</sup> L'écrivain et journaliste français Jean Marc Parisis est né en 1962 et est l'auteur de sept romans, d'une anthologie et d'une biographie.



connu ses lettres de noblesse après l'invention de l'imprimerie par Gutenberg.

Les TIC continuent leur évolution ascendante dans l'univers de la littérature et il ne serait pas surprenant si un jour que l'on parle de roman des TIC à l'instar des romans de cape et d'épée, d'espionnage, d'éducation, de contestation, de désillusion ou simplement de la poésie lyrique. Le mariage entre la littérature et les technologies de l'information et de la communication, n'est qu'au stade de « lune de miel ». Il se nourrit des espoirs qu'il suscite pour croître et assurer sa longévité. Mais ces approches numériques pourront-elles répondre durablement aux multiples attentes de ceux qui les utilisent et les ont, désormais, intégrées dans leur univers?

### **Bibliographie :**

BUTOR Michel (1964). *Essais sur le roman*. Paris: Minuit.

*Le Grand Dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française*.

NGOYE Achille (2001). *Ballet noir à Château-rouge*. Paris: Gallimard.

MABANCKOU Alain (1998). *Bleu-blanc-rouge*. Paris: Présence africaine.

MABANCKOU Alain. (2009). *Black Bazar*. Paris: Seuil.

NGOYE Achille (1998). *Sorcellerie à bout portant*. Paris: Gallimard.

OTSIEMI, Janis (2009). *La vie est un sale boulot*. Marseille: édition Jigal.

KEITA Modibo Sounkalo (1984). *L'Acher bassari*. Paris: Kartala.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1778). *Les Rêveries du promeneur solitaire*. Paris: René-Louis de Girardin au château d'Ermenonville.

WILFRED, n'Sonde (2010). *Le Silence de l'esprit*. Paris: Actes Sud.

## FEMME, MIGRATION ET COMMUNICATION NUMÉRIQUE

*e-passeur.com* de Sedef Ecer

CHRISTINA OIKONOMOPOULOU

Un. du Péloponnèse

[comv@otenet.gr](mailto:comv@otenet.gr)

**Résumé :** Cette étude vise à approcher le triple sujet de la femme, de la migration et des techniques de communication numérique dans la pièce théâtrale *e-passeur.com* (2016) de l'écrivaine turque francophone Sedef Ecer. Notre problématique portera sur la mise en relief de l'originalité polyvalente qui caractérise la dramatisation esthétique et thématique de la relation étroite unissant la délocalisation féminine à la communication digitale. Nous démontrerons que ce type de communication est dramatisé sous une optique bipolaire et conflictuelle, positive et négative. Insistant plutôt sur l'aspect de l'usage dystopique et inhumain des smartphones, et en le liant à l'état tragique des femmes en errance géographique et ontologique, l'auteure s'oriente vers une nouvelle optique de la communication digitale, envahissante, ambiguë, dangereuse et manipulatrice des sorts humains.

**Mots-clés :** communication numérique, migration, femme, dystopie.

**Abstract:** This study aims to approach the triple topic of women, migration and digital communication techniques in the theatre play *e-passeur.com* (2016) by Turkish writer Sedef Ecer. Our theme will focus on highlighting the versatile originality that characterizes the aesthetic and thematic dramatization of the close relationship between women's delocalisation and digital communication. We will demonstrate that this type of communication is dramatized in a bipolar and conflictual, positive and negative way. Insisting rather on the aspect of the dystopian and inhuman use of smartphones, and by linking it to the tragic state of women in geographical and ontological wandering, the author is moving towards a new view of the digital, invasive communication, ambiguous, dangerous and manipulative of human spells.

**Keywords:** digital communication, migration, woman, dystopia.

*E-PASSEUR : Nous sommes désormais dans un monde où plus personne n'a de maison. Nous sommes tous réfugiés.*

*La seule adresse que vous ayez, c'est votre numéro de smartphone.*

*Et moi, je dirige désormais les deux milliards de téléphones depuis chez moi.*

*Il n'y a plus de gouvernements, plus de Nations Unies, plus de pays.*

*Je suis maintenant le seul puissant. (Ecer, 2016: 88)*

Romancière, dramaturge, scénariste, metteuse en scène, comédienne, chroniqueuse et traductrice, Sedef Ecer est née à Istanbul en 1965 (Ecer, site personnel, biographie). Après une scolarité en langue française au lycée stambouliote Galatasaray depuis l'âge de dix ans, elle s'installe à Paris en 1989. Admise au Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique de Paris, elle suit le programme éducatif adressé à des artistes professionnels de nationalité étrangère (CNT, 31/V/2016). Créatrice d'une quinzaine de pièces écrites en français (Ecer, site personnel, créations), écrivaine d'articles, de scénarii et de romans en langue turque (Ecer, site personnel, parutions), Sedef Ecer passe avec aisance d'une langue à l'autre, tout en insistant sur le charme de sa division géographique, personnelle et de création. Se caractérisant en tant qu'« écrivaine immigrée » (Hervé, 24/II/2014), elle insiste sur sa double identité d'appartenance et à son oscillation, « ni d'ici, ni d'ailleurs mais toujours entre-deux » (*ibidem*). Elle avoue qu'elle écrit en français mais ayant conservé « son cerveau turc » (Steinmetz, 12/V/2014).

*e-passeur.com* fut écrite en français. Éditée par la revue théâtrale *L'avant-scène* (Ecer, 2016: 60-91), la pièce a connu sa première représentation en langue turque au Festival International de Théâtre d'Istanbul en mai 2016. Une lecture-spectacle de l'œuvre au Festival d'Avignon en été 2016 (Ecer, site personnel, *e-passeur.com*) a précédé ses représentations actuelles à la Scène Nationale de Toulon *Le Liberté*, du 12 au 14 octobre 2017, et au Musée National de l'Histoire de l'Immigration à Paris, du 18 au 20 octobre 2017 (Ecer, site personnel).

Dans *e-passeur.com*, la communication numérique<sup>1</sup>, la migration, et le « corps féminin dans l'espace public » (Ecer, 12/X/2017) constituent les thématiques

---

<sup>1</sup> On définit comme « communication numérique » ou « digitale » « toute forme d'échange communicatif dont les messages sont véhiculés par des réseaux télématiques, c'est-à-dire basés sur la combinaison de l'informatique et des télécommunications (...). La communication numérique est donc le terme générique

principales. Confirmant la motivation primaire de l'auteure de dramatiser « des dystopies en montrant l'état du monde d'une manière futuriste » (Ecer, 2016: 98), l'œuvre peut se vanter de son orientation politique, sinon activiste, qui émerge autant de toutes les pièces de Sedef Ecer (*ibidem*). Dans le péri-texte, placé tout au début du texte théâtral sous forme de citation de deux phrases en italique, la dramaturge dévoile son objectif d'écriture : « Depuis le début de la 'crise des migrants et des réfugiées', nous sommes allés très loin dans l'indifférence. J'ai donc essayé d'imaginer une histoire qui va encore plus loin » (*idem*: 65). Sedef Ecer avoue ici sans ambages que son inspiration et son écriture confirment sa conception désenchantée sur la réalité référentielle, alors que son engagement auctorial sera soumis à un processus théâtral dont le trait caractéristique principal sera l'extrémité de la dramatisation.

L'action de la pièce se déroule dans un cadre spatiotemporel vague, lugubre, plein d'éléments qui font écho à notre époque mais qui sous-entendent un futur plus proche que lointain. Le globe connaît le chaos complet, l'anarchie, la généralisation de la migration, les catastrophes écologistes et le remplacement des ressources humaines par les machines (*idem*: 1, 65). La seule vérité est l'usage amplifié des téléphones portables. « Vous serez un errant parmi les errants et vous n'aurez qu'une seule arme, votre écran mobile ! » (*idem*: 68), exclame avec joie sadique le protagoniste de la pièce.

La charpente de l'œuvre est d'une structure simple et linéaire. L'action se focalise sur la migration de trois femmes qui désirent refaire leur vie ailleurs. C'est Anaba, sage-femme de Guatemala, qui s'efforce de quitter sa terre à cause de la dictature terrorisante qui y règne. Elle ambitionne de pouvoir s'installer à San-Francisco et pouvoir reprendre son métier (*idem*: 72-73). Hoa Mi, coiffeuse originaire d'Hanoi, devient migrante afin de pouvoir soutenir financièrement sa fille, tout en rêvant des moments de gloire professionnelle à Paris (*idem*: 75). Zeynab, archéologue syrienne et enceinte, s'efforce d'abandonner son pays et traverse l'Europe pour ne pas tomber aux mains meurtrières des Djihadistes (*idem*: 81). À la fin de la pièce, les trajets de trois femmes fusionnent dans un TGV. Anaba est en route vers Hambourg pour une

---

englobant divers types de communication interpersonnelle (privée ou publique) par courrier électronique, messagerie, instantanée, forums, tchats, plateformes de réseaux sociaux, etc. » (Marcoccia, 2016: 16). Dans ce cadre, nous entendons ici par « communication numérique » les smartphones utilisés par les protagonistes, qui incluent les possibilités digitales des télécommunications et du Facebook, Twitter, Skype, SMS, WhatsApp, Messenger et courriels.

conférence, Hoa Mi voyage vers Paris pour rencontrer sa fille après quatre ans de séparation, tandis que Zeynab, sans passeport, se dirige vers Londres (*idem*: 89). À l'aide d'Anaba et de Hoa Mi, Zeynab donnera naissance à un garçon. La pièce clôturera sur le commencement d'une amitié entre les trois femmes (*idem*: 91).

Tout au long de leur péripétie d'errance et de migration, les trois femmes seront victimes de l'exploitation du passeur digital. Protagoniste majeur de la pièce, le passeur est un « personnage étrange au débit de parole enivrant » (*idem*: 64). Décrit par la dramaturge à l'aide d'une description accumulatrice de qualificatifs puisés dans l'univers du spectacle, c'est une personnalité énigmatique et non classifiable, comme le témoignent les points d'interrogation qui accompagnent les tentatives de l'étiqueter : « Spider-Man ? Joker ? Présentateur de télé-réalité kitsch ? VRP mécanique ? Matrix acrobate ? » (*ibidem*). Le passeur est l'entrepreneur dont la *start-up*, financée par des opérations illicites et usurpatrices, offre des moyens électroniques de facilité de la délocalisation des populations, tout en ayant accès libre aux smartphones des migrants. Son boniment annonce :

Cher e-réfugié, merci de nous avoir choisis. Avant de quitter ton pays, tu étais avocat, avocate, étudiant, étudiante, architecte, fleuriste, médecin et tu te retrouveras bientôt sans rien sur les routes (...) Mais maintenant, grâce à e-passeur.com, tu as un vrai compagnon de route (*idem*: 68-69).

Pour dramatiser cet univers dystopique où les téléphones mobiles s'emparent de l'aventure migratoire et contrôlent de façon totale et atroce le sort humain, Sedef Ecer a opté pour une grande variété de particularités inventives esthétiques, stylistiques et thématiques. La version scénique de *e-passeur.com* acquiert comme cela les dimensions d'un « spectacle hybride » (Scène Web, 12/X/2017), très éloigné du canon de représentation conventionnelle et traditionnelle.

Dans ce cadre, l'accent est mis sur l'omniprésence des images projetées sur un écran qui fait partie de l'espace scénique. Le flux iconique permanent se constitue des « images préenregistrées » et « des images en direct : photos d'Instagram, films, statuts de Facebook, bulles de Whatsapp, timelines de Twitter, fenêtres de Skype, applications de smartphones, bref, des éléments du Net, retravaillés et stylisés. » (Ecer, 2016: 64). Cette sémiotique optique préétablie et soumise à la visualité dramatique de la linéarité

temporelle scénique, souligne aisément la puissance des communications numériques, une fois que toutes les données projetées font partie des téléphones mobiles des trois protagonistes qui essaient de trouver leur place dans ce monde en perpétuelle mutation. Ce faisant, l'accumulation d'extraits des smartphones affichée sur l'écran fonctionne en tant que mécanisme de pulvérisation de la vie des trois femmes, une fois que des extraits de leur périπέtie migratoire et des informations intimes perdent leur confidentialité et apparaissent publiquement. Comme nous allons commenter par la suite, cette irruption à l'individualité des protagonistes sera encore plus renforcée, d'ailleurs par les actes du passeur qui pénétrera aux écrans de leurs smartphones.

À part l'émergence de la fusion entre matériel visuel préenregistré et matériel dramatique en temps réel, l'écrivaine a doté sa pièce d'une ample musicalité. Comme elle l'explique à une de ses interviews, elle travaille beaucoup d'une « manière sonore » (Ecer, 12/X/2017). Un percussionniste accompagne ainsi tout au long de la pièce le passeur de manière verbale et musicale (Ecer, 2016: 64). Le musicien expose, explique, intervient, analyse et commente l'action dramatique. D'une parole saccadée et souvent frénétique, le percussionniste est le porte-parole du passeur et de ses opérations lugubres ; c'est celui qui, avec la musique violente et assourdissante de ses instruments, souligne davantage le chaos, le désastre, bref la dystopie au milieu de laquelle les trois femmes doivent survivre.

Le dynamisme scénique qui submerge la représentation de la pièce est davantage renforcé par l'audace inventive de l'auteure de casser la conventionalité théâtrale, tout en abolissant les frontières entre l'espace scénique, dramatique et théâtral<sup>2</sup>. Il est évident que cette fusion de tous les univers de l'acte théâtral et la transformation des spectateurs en des témoins faisant partie de l'action dramatique vise à cultiver leur empathie par rapport au visage atroce de la migration. En titre d'exemple, mentionnons la dramatisation du déclenchement de l'entreprise migratoire d'Anaba, telle qu'elle est dictée par les didascalies de l'écrivaine : « (...) elle traverse la salle, d'abord doucement, puis de plus en plus vite, elle bouscule le public, passe entre les fauteuils, grimpe sur les dossiers des fauteuils, demande la main des spectateurs pour sauter d'un rang à l'autre, etc. » (*idem*: 74).

---

<sup>2</sup> Voir sur la définition et les notions de l'espace au théâtre Ubersfeld, 1996: 49-55.

La singularité théâtrale de la fusion de tous les espaces est également due à l'usage permanent des fils, « avec lesquels le passeur entoure le plateau et quelques-uns des fauteuils du public au fur et à mesure : il trace des nouvelles frontières, il crée des réseaux sociaux, il nous connecte, spectateurs et acteurs, avec des fils » (*idem*: 64). C'est encore là une trouvaille novatrice de la dramaturge, ayant recours à la transformation sémiotique et l'intégration polyvalente d'un simple élément pratique – le fil – dans la charpente dramatique. La finalité de son usage vise à faire ressortir l'universalisation de la question migratoire et à souligner que tout être humain, héros, acteur ou spectateur, est susceptible de se métamorphoser en une Ariane dépourvue de son fil volé par quelconque Minotaure qui torture ses victimes, en les jetant dans le labyrinthe de la migration et du contrôle malveillant des réseaux sociaux numériques.

L'intention sedefienne d'insister sur la globalisation de l'aventure de la délocalisation géographique humaine trouve sa meilleure expression à la représentation minimaliste et déstructurée de ses héroïnes. Ceci dit, les rôles de trois femmes sont joués par une seule actrice (*ibidem*). Malgré la différenciation nationale, linguistique, religieuse et culturelle des héroïnes, toutes les trois partagent le même sort, marqué par les difficultés de la migration et l'exploitation du passeur, mais aussi par la conviction d'un avenir prometteur et positif dans un nouvel espace, sorte de pays de cocagne. L'unicité des destins atteint son point culminant au moment de la rencontre en chair et en os de trois protagonistes. Au niveau de représentation et de mise en scène, le triple jeu des héroïnes est réussi à l'aide de l'apport vestimentaire, prenant la forme d'empilage des costumes : « Elle est maintenant les trois femmes à la fois : Anaba, Hoa Mi et Zeynab. Peut-être en empilant les trois costumes. » (*idem*: 89).

Au niveau du fil narratif, soulignons que le matériel thématique a constamment recours à la réalité événementielle actuelle. Prenant la forme d'une authenticité documentaire habilement maniée par l'imagination auctoriale, elle trouve sa meilleure expression à la dramatisation de la destruction du site archéologique de Palmyre par les djihadistes et la décapitation de son ancien directeur Khaled Al-Asaad (Bacqué et Evin, 24/VIII/2015). Le compagnon de Zeynab s'appelle Djihad et c'est un des archéologues de Palmyre. Or, sa lutte – « djihad » en arabe – n'est ni violente ni extrémiste. Au contraire, c'est la belle cause idéaliste et culturelle d'un scientifique dont la passion pour l'histoire et sa continuité lui ont dicté un acte héroïque qu'il payera de sa vie.

Refusant d'abandonner le lieu archéologique, il a réussi à mettre « à l'abri les trésors, caché ces sculptures de femmes, enterré ce sarcophage. » (Ecer, 2016: 83). Or, il sera assassiné par les djihadistes lors de leur passage violent et destructeur par le site de Palmyre (*idem*: 83, 90).

D'autre part, le réalisme contemporain de la pièce est fréquemment poussé à l'extrême, acquérant les dimensions d'une crudité pragmatique excessive. Il est évident que la vérité flagrante de l'usage remarquablement répandu, pour ne pas dire acharné, des moyens de communication numérique à notre époque constitue la plateforme thématique majeure de la pièce. La tendance actuelle des nouvelles possibilités des smartphones, marquées par « des pratiques de communication digitale comme baliser ou géolocaliser des individus, des lieux et des événements, ou narrativiser sa vie privée et en marquer des épisodes par des commentaires et des changements de statut (...) » qui « apparaissent désormais comme des pratiques banales pour beaucoup » (Burger, Thornborrow et Fitzgerald, 2017: 10), est dramatisée par Sedef Ecer de façon exagérée et violente, afin de faire émerger une autre optique de leur usage, actuelle ainsi que futuriste, dégradante et manipulatrice de la substance ontologique.

Du même, la connexion entre communication et migration, inextricablement liée dans *e-passeur.com*, est un élément indéniable de l'époque actuelle, où la délocalisation humaine, qui acquiert les dimensions d'un phénomène globalisé et universel (Conseil de l'Europe, 2017: 5), est la plupart des fois soutenu par l'usage des téléphones mobiles.<sup>3</sup> Les smartphones peuvent même contenir des applications développées par des informaticiens qui visent à faciliter les migrants pendant leur route vers les pays d'accueil (Gueham, 1/III/2016). Cette nouvelle tendance technologique de la « migration numérique » (*ibidem*) sera projetée et incarnée dans la pièce, en sa forme démesurée et malintentionnée, par le passeur et son entreprise digitale.

Par ajout, l'auteure dote la narration diégétique de plusieurs éléments événementiels puisés dans la réserve documentaire de la migration contemporaine, mais en les gonflant d'une imagination exagérée et saisissante. À part la concordance de cette particularité thématique avec le défi primaire de l'écriture de la pièce, la démesure déformatrice de la réalité invite encore le spectateur à une réflexion profonde sur la

---

<sup>3</sup> Voir sur le lien étroit entre communication numérique et migration Agbobli, Kane et Hsab, 2013, Diminescu, 2012, et Pereira et Van Meeteren, 2012.



question migratoire et le devenir sociopolitique et historique de nos temps. Il s'agit là de deux situations absurdes qui plongent l'humanité dans l'atrocité et le désespoir. Mentionnons à titre d'exemple que Sedef Ecer dramatise à un certain moment de la pièce la question du flux migratoire venu du Moyen Orient et qui accoste sur les îles helléniques de la mer Égée. Pourtant, elle n'insiste pas sur l'abandon de la terre natale et la recherche d'une terre d'accueil, mais sur les profits que les passeurs et tous les agents qui s'impliquent au processus de migration tirent du drame des migrants et des réfugiés lors de leur aventure. L'hypocrisie, l'escroquerie et l'indifférence, vêtues d'hyperbole et d'absurdité, s'attestent dans le monologue du passeur. Ici, le protagoniste fait la publicité de la qualité de ses services, à savoir le placement au fond de la mer des statues religieuses lamentant les migrants noyés :

Rien qu'en mer Égée nous avons un chiffre d'affaires de douze millions d'euros par mois. Nous pensons à tout évidemment: nos plongeurs ont mis au fond de l'eau tout près des îles de Lesbos, Chios, Leros, Kos, Samos, Limnos des statues de la Vierge qui, comme entourées par des larmes, pleurent nuit et jour ceux qui ont perdu la vie en voulant traverser cette mer qui fut le berceau de la civilisation européenne, sans négliger les corans que nous avons dissimulés un peu partout sur les côtes (Ecer, 2016: 81).

Toujours est-il que ce monde dystopique est marqué par le nivèlement des frontières, l'errance perpétuelle et la redéfinition du genre humain selon les motivations de sa migration. Dans cette circonstance de mixage continu, irrévocable et tourmenté des trajets et des destins humains, où « on sera de plus en plus entremêlés » et que « nos chairs, nos sangs, nos langues, nos religions, nos habitudes ne feront qu'un » (*idem*: 66), il n'y a plus d'êtres humains mais des « réfugiés politiques, économiques, climatiques » (*ibidem*). Il va de soi que cet univers dantesque et mouvementé ne connaît que deux paramètres de stabilité, la vérité de l'errance et les communications numériques. Destinés à servir le mieux que possible et à faciliter les êtres errants, les smartphones perdent leur finalité élémentaire de simple communication, de sociabilité et de distraction numériques, et ils se transforment en des moyens décisifs de survivance des migrants. « Vous serez un errant parmi les errants et vous n'aurez qu'une seule arme, votre écran mobile ! », annonce le percussionniste (*idem*: 68).

Néanmoins, les avantages offerts par les communications digitales sont exploités par le passeur, qui a fait bâtir l'entière de son empire professionnelle sur des profits tirés de l'usage des smartphones dans le processus migratoire des êtres humains. Pour la réclame de son entreprise, fusionnant migration et communications numériques, le passeur utilise un exemple tiré de la réalité événementielle contemporaine. Distordu et privé de syllogisme rationnel, il suggère ses motifs louches et obscurs : « Souviens-toi, le plus grand nom de l'histoire du numérique était le fils d'un réfugié syrien : Steve Jobs. Viens donc vite rejoindre e-passeur.com ! » (*idem*: 69). Par une incursion aux téléphones portables de ses clients, le passeur les accompagne, les guide, les conseille et les facilite tout au long de leur délocalisation. Mais toute philanthropes que ses motifs paraissent, il s'agit d'une véritable exploitation de la peine humaine. Dans le but d'accentuer le sort tragique des êtres en errance et l'escroquerie des habiles qui en tirent profit, Sedef Ecer opte pour une dramatisation unissant avec équilibre l'humour amer, le sarcasme, l'absurdisation et la mise en extrême des situations relatives à l'usage des communications numériques durant le voyage migratoire :

(...) Plus besoin de chercher des passeurs malhonnêtes dans chacun des pays traversés, nous resterons en contact tout au long de ton périple. Tu pourras m'envoyer des messages Whatsapp, parler à ta famille par Skype, lire les tweets des autres migrants, te diriger et trouver ton chemin par Google Map (...) Avec ton smartphone, tu pourras réserver ta place sur une barque de pêcheur, dans un camion frigorifié, (...) retenir un matelas dans un campement de clandestins ou encore poster tes selfies en train de traverser une frontière meurtrière. Tu pourras aussi profiter de nos conseils en cliquant sur notre rubrique « Vie pratique » : comment te glisser entre la remorque et la cabine du chauffeur d'un poids lourd, comment effacer tes empreintes digitales en les brûlant à l'acide ou en arrachant la peau de tes doigts (*idem*: 68-69).

Dans *e-passeur.com*, les sujets migrants représentés sont exclusivement des femmes. La femme abandonne, à sa propre initiative ou à cause des facteurs extérieures, ses ancrages et s'adonne à l'errance aventureuse. Cette féminisation de l'aventure migratoire émerge également en tant que circonstance universelle, une fois qu'elle se fonde sur la dramatisation de trois sujets féminins d'origine géopolitique, ethnique, historique et culturelle diverse, mais qui s'identifient par rapport à leurs craintes et leurs

préoccupations tout au long du voyage migratoire. Provenant des quatre coins du monde, de particularités individuelles, de profession et d'aspirations différentes, Anaba, Hoa Mi et Zeynab partagent le rêve commun d'enracinement réussi dans un pays autre que leur patrie. Obligées de quitter leur terre natale bouleversée par diverses situations problématiques indicatives de nos temps, telle que l'instabilité politique, l'austérité financière et la guerre civile, les trois femmes prennent le chemin de la migration vers les États-Unis – Anaba –, ou l'Europe occidentale – Hoa Mi et Zeynab. Leur lancement dans ce monde chaotique se vêtit d'un double sens. D'un côté, c'est l'abandon de la stabilité offerte par leurs propres points de repère, en outre leur enracinement sur la terre natale. De l'autre côté, c'est leur extériorisation, qui entraînera la confrontation challengeuse de nouveaux défis rencontrés à leur chemin vers le pays d'accueil.

Du reste, l'optique féminisée de la migration est liée à la mise en relief de la féminité. Dans cette perspective, la dramatisation de trois femmes est fondée sur la corporéité de leur identité, marquée par des traits caractéristiques propres à la substance féminine et ses diverses fonctions. Anaba est une sage-femme qui adore son métier et qui est totalement dévouée à aider les femmes donner naissance à leurs enfants. La protagoniste déclare à propos de sa motivation professionnelle : « Pour entendre le premier cri d'un nouveau-né. Pour voir une femme poser le premier regard sur son enfant. Pour l'aider à allaiter, à devenir maman, à ne pas avoir peur. Et surtout... pour qu'elles ne meurent pas en couches » (*idem*: 70). Hoa Mi, quant à elle, incarne le profil coquet et gracieux de la féminité. Coiffeuse dans un petit quartier d'Hanoi, elle aime métamorphoser ses clientes à des femmes élégantes, comparables aux Parisiennes chics et pleines de finesse (*idem*: 75). De sa part, Zeynab représente le côté maternel de l'identité féminine. Enceinte en son premier enfant, elle a dû abandonner Syrie pour pouvoir lui garantir la sécurité et la paix (*idem*: 82).

Tout au long de leur déplacement géographique, les trois femmes utilisent leur smartphone pour communiquer avec leurs proches laissés au pays natal. Voulant se rassurer de la sécurité de la survivance de leur famille et considérant cette communication crucialement encourageante pour la réussite de leur traversée, elles utilisent les communications numériques en tant que voie de conservation de leurs origines identitaires et, par extension, de préservation de leur substance existentielle. C'est ainsi qu'Anaba utilise Facebook pour communiquer avec son frère Wakiza et

l'informer sur son trajet vers les États-Unis (*idem*: 70-71), Hoa Mi adopte Skype, des SMS et des courriels pour parler avec sa fille (*idem*: 76, 79), et Zeynab a recours à Twitter pour échanger des nouvelles avec Djihad qui se trouve piégé en Syrie (*idem*: 82).

Les communications numériques sont également utilisées par les trois migrantes comme moyen indispensable de leur arrivée sûre au pays d'accueil. Pour les héroïnes, clientes crédules de l'entreprise du passeur qui contrôle et facilite les migrations dans tout le globe, le smartphone est un outil majeur de survivance. À leurs yeux, le téléphone mobile aboutit à symboliser un canal qui leur assure le lien stable entre leur passé et leur avenir. Leur ignorance, illusoire, ingénue voire tragique, les fait croire que les communications numériques contrôlées par le passeur sont aptes à sauver l'entière individualité, oscillant en permanence entre le passé et l'avenir, le pays natal et la terre nouvelle. La tirade suivante du passeur, pleine de sarcasme et d'ironie absurde, est caractéristique de l'usage du smartphone comme accompagnateur indispensable du migrant, mais elle témoigne également l'état tragique des êtres délocalisés, frustrés d'être traités par les potentiels pays d'accueil sous une optique d'altérité raciste et stéréotypée :

Zeynab a survolé les frontières de l'Europe civilisée et nous l'avons suivie grâce à nos drones ! Elle a trouvé son chemin dans les forêts européennes par Google Map, réservé sa place dans les jungles, les camps de réfugiés de cette belle Europe, berceau de la civilisation. Où les gens sont entassés, maltraités, mal soignés. Parfois, elle s'est mêlée aux peuples de notre vieux continent : et Zeynab, une intellectuelle orientale, a été traitée comme une islamiste partout où elle a marché. C'était aussi ça, traverser la frontière européenne. Et si elle y est arrivée, c'est parce qu'elle a fait confiance à e-passeur.com ! (*idem*: 86)

Le trajet migratoire d'Anaba, de Hoa Mi et de Zeynab, individuel et solitaire, puisque dépourvu de toute autre compagnie humaine, se prouve dangereux, plein de pièges et du contrôle sombre du passeur. Celui-ci apparaît comme l'intrus qui intervient et transperce non seulement leur errance migratoire mais avant tout leur vie privée. Faisant assaut au smartphone des trois femmes, le passeur expose leur féminité et la

rend arbitrairement publique, tout en lui extrayant tout élément d'intimité et de confidentialité :

Quoi de mieux que se pencher sur les smartphones de celles et ceux que j'ai accompagnés lors de leur périple ? Quoi de plus instructif que d'entrer dans la vie virtuelle de ceux et celles qui errent ? (...) Et moi, BIG BROTHER de deux milliards de migrants, j'aime examiner vos traces qui font des millions de gigabytes, j'aime scruter vos identités virtuelles, j'aime ausculter votre double numérique, j'aime disséquer vos deux milliards de portables que j'ai en tête ! (*idem*: 69)

Pire encore, il contrôle leur destin, en menaçant en perpétuité leur dignité d'humain et de femme, et en freinant leur réinvention identitaire au pays d'accueil. L'exemple le plus frappant est celui de Hoa Mi. Tombée amoureuse de Léo qu'elle a connu sur Internet, elle abandonne son pays sur ses promesses de l'aider faire une carrière brillante de coiffeuse à Paris (*idem*: 78). Cependant, Léo n'est qu'un des employés du passeur qui dirige, sous la façade de son entreprise digitale de migration, un réseau multinational et épandu de trafic de femmes. Hoa Mi aboutit prostituée à Belleville et elle essaie de faire tout pour s'évader de cette prison impitoyable et infernale de chaire féminine (*idem*: 80). En conséquence, les trois protagonistes et leur itinéraire sont ici tracés comme un jouet dans les mains du passeur ; on dirait même des héroïnes d'un jeu-vidéo joué en ligne et en temps réel, une fois que toutes les étapes de leur péripétie sont guidées et contrôlées par le passeur, démontrant une joie sadique et perversément érotique face aux obstacles et les difficultés qui poussent soudainement sur leur route. Le passeur commente :

Ah, ce moment où l'un de nos clients, pardon migrants... traverse une frontière : vous savez, ces moments où, alors qu'il a encore un pied dans un pays, son autre pied foule le sol de sa terre d'accueil... Ce moment où le désespoir devient espoir... Pour moi, ces moments-là sont les plus délicieux que je puisse connaître. C'est...comme un orgasme ? Oui, il n'y a pas d'autre mot, un orgasme. (*idem*: 74)

Mais où aboutit cette péripétie des trois femmes migrantes ? Quelle sera la fin de leur aventure d'errance et de leurs efforts de trouver une place dans ce monde dystopique, chaotique, atroce et malveillant, sous la gouvernance totale du passeur ?

Comme il est déjà signalé, à la fin de la pièce, les héroïnes se rencontrent dans le TGV où Zeynab donnera naissance à son fils. Il est intéressant de commenter que cette rencontre dans le train français est le premier instantané de l'œuvre qui ne se fonde pas sur des données digitales et la virtualité de la communication numérique, mais il met sur scène la rencontre des êtres vivants. En plus, c'est le moment de l'intersection des trois trajets différents, individuels et solitaires. Cette rencontre sera métamorphosée juste avant la fin de la pièce en compagnie et solidarité féminine, symbolisée par l'accouchement de Zeynab auquel contribuent décidément Anaba et Hoa Mi (*idem*: 90-91). Il est évident que la rencontre en os et en chair de trois femmes, et l'arrivée au monde d'un nouvel enfant fonctionnent en tant qu'image prometteuse d'un avenir meilleur et optimiste, et en tant que message positivement niveleur des situations précédentes, dramatisées sous l'ombre du passeur et de l'usage malfaitteur des réseaux numériques. Pour aller encore plus loin, nous dirions que c'est à la clôture de la pièce où se trouvent le véritable sens de la pièce et l'intention auctoriale : le collectif solidaire migrant, représentant également l'ensemble de l'humanité en son trajet quotidien, perpétuellement transformable et transformé par les signes dystopiques de notre époque, a la possibilité de se battre et de sortir vainqueur de l'individualité malveillante et, surtout, de l'envahissement des communications numériques que nous laissons déferler sur notre vie privée et notre identité personnelle.

Récapitulant notre étude sur le triple sujet de la migration, des communications numériques et de l'identité féminine dans la pièce *e-passeur.com* de Sedef Ecer, nous devons insister sur deux éléments principaux de l'œuvre, qui affirment son originalité au niveau esthétique et thématique. Premièrement, sur les trouvailles artistiques de la dramaturge, pleines d'inventivité allégorique et symbolique, qui visent à camper une atmosphère dégradée, agitée et obscure, propre au projet malfaitteur du passeur. En secundo, sur son habileté novatrice de gérer théâtralement et de dramatiser l'identité féminine par rapport à deux situations majeures du devenir géopolitique et socio-culturel de notre époque, la migration et l'omniprésence des communications numériques via l'usage continu des smartphones. Mais il est sûr que cette vision baroque de Sedef Ecer, politique, activiste et stimulante pour le spectateur et le lecteur de *e-passeur.com* devient encore plus intéressante et réussie une fois qu'elle contre-

propose la solidarité humaine, apte à réinventer l'humanisme et promettre un avenir, pourquoi pas, brillamment utopique.

**Bibliographie :**

AGBOBI, Christian, KANE, Oumar & HSAB, Gaby (2013). *Identités diasporiques et communication*. Québec: Presses de l'Université du Québec

BACQUÉ, Raphaël & EVIN Florence (24/08/2015). *Le Monde*. <URL : [http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2015/08/24/ils-ont-tue-l-archeologue\\_4734717\\_3218.html](http://www.lemonde.fr/proche-orient/article/2015/08/24/ils-ont-tue-l-archeologue_4734717_3218.html)> [consulté le 14/09/2017].

BURGER, Marcel, THORNBORROW, Joanna & FITZGERALD, Richard (2017). *Discours des réseaux sociaux: enjeux publics, politiques et médiatiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

CNT – Centre National des Arts du cirque, de la rue et du théâtre – (31/V/2016). *Sedef Ecer*. <URL : [http://www.cnt.asso.fr/auteurs/auteur.cfm/239355-sedef\\_ecer.html](http://www.cnt.asso.fr/auteurs/auteur.cfm/239355-sedef_ecer.html)> [consulté le 17/08/2017].

CONSEIL DE L'EUROPE (2017). *Migration*. <URL : <https://www.coe.int/fr/web/compass/migration> [consulté le 15/10/2017].

DIMINESCU, Dan (2012). « L'ère du numérique et les migrants : quel impact sur la façon d'envisager et de penser les migrations, *Pro Asile*, n° 23, pp. 6-9.

ECER, Sedef (15/06/2016). « e-passeur.com », *L'avant-scène théâtre*, n° 1405, pp. 60-91.

ECER, Sedef (12/10/2017). « Interview de Sedef Ecer », *Théâtre Le Liberté de Toulon*. <URL : <https://www.youtube.com/watch?v=HRRKry1rwDU> [consulté le 13/10/2017].

ECER, Sedef. Site personnel. <URL : <https://www.sedefecer.com/>> [consulté du 13/07/2017 au 28/10/2017].

GUEHAM, Farid (01/03/2016). « Migrations numériques : des smartphones et des hommes », *Trop Libre*. <URL : <http://www.trop-libre.fr/migrations-num%C3%A9riques-des-smartphones-et-des-hommes/>> [consulté le 24/10/2017].

MARCOCCIA, Michel (2016). *Analyser la communication numérique écrite*. Paris: Armand Colin.

PEREIRA, Sónia & VAN MEETEREN, Masja (2012). « Le rôle des réseaux sociaux dans le processus migratoire », *Pro Asile*, n° 23, pp. 10-13.

POZZO, Hervé (24/02/2014). « Sedef Ecer : 'On habite une langue comme on habite un pays' », *Géopolis – Afrique*. <URL : <http://geopolis.francetvinfo.fr/sedef-ecer-on-habite-une-langue-comme-on-habite-un-pays-30767>> [consulté le 27/08/2017].

SCÈNE WEB (12/10/2017). « *e.passeur-com* de Sedef Ecer ». <URL : <https://www.sceneweb.fr/e-passeur-com-de-sedef-ecer/> [consulté le 15/10/2017].

STEINMETZ, Muriel (12/05/2014). « Sedef Ecer : ‘J’écris en français mais j’ai gardé mon cerveau turc’ », *L’Humanité*. <URL : <http://www.humanite.fr/sedef-ecer-jecris-en-francais-mais-jai-garde-mon-cerveau-turc-527727> [consulté le 12/09/2017].

UBERSFELD, Anne (1996). *Lire le théâtre II – L’école du spectateur*. Paris: Belin.



## LES TRACES NUMÉRIQUES DE LA SURVIE DE LA LITTÉRATURE DES PREMIÈRES NATIONS AU CANADA<sup>1</sup>

CHRISTOPHE PREMAT

Département d'Études Romanes et Classiques

Un. de Stockholm

[christophe.premat@su.se](mailto:christophe.premat@su.se)

**Résumé :** La mondialisation numérique n'est pas aussi uniforme qu'on le croit. Si les littératures n'ont pas toutes des possibilités de toucher des publics variés et nombreux, certaines littératures de langue minoritaire subsistent en partie grâce aux réseaux sociaux et aux possibilités de circulation des œuvres. C'est le cas notamment de la littérature innue qui, avec une communauté de 15.000 personnes dans le nord du Québec, a peu de moyens de faire partager un style de vie, des traditions et des valeurs. De nombreux écrivains des premières nations utilisent les réseaux pour accompagner la médiatisation des traductions de leur travail. L'article présente les stratégies utilisées par les écrivains, les maisons d'édition et les médias autochtones pour faire connaître des cultures largement ignorées. Il semble que ces premières nations disposent d'une capacité à assumer leur survie grâce à des formes de revitalisation culturelles centrées sur la transmission.

**Mots-clés:** traces numériques, ethnopoétique, innu, littérature des premières nations, diglossie.

**Abstract:** Digital globalization is not as uniform as one may believe. If Literatures do not all have possibilities to concern a broad audience, some categories of Literatures in minority languages still survive thanks to social media and other ways of circulation. This is the case for Innu Literature that within a community of 15.000 people in northern Québec struggles to share a life standard, traditions and values. Many writers of the First Nations use networks to reinforce the knowledge and the translation of their works. The article introduces strategies used by writers, publishing houses and autochthonous media to have a stronger echo. The first nations have capacities to survive and create forms of language and culture revitalization.

**Keywords:** digital traces, ethnopoetics, Innu, First Nations' Literature, diglossia

---

<sup>1</sup> Cet article est un hommage aux travaux de Michèle Therrien sur les Inuit après sa disparition en octobre 2017.

« Il y a une rivière chez moi, à peu près à 12 km à l'est de chez moi, qui s'appelle la rivière Romaine. Il y a des gens qui partent de Montréal et qui vont quand même jusqu'au nord, il y a la baie James, chaque personne fait 42 km de course ou de marche pour tenter de sauver la rivière Romaine, où il y a actuellement un très gros barrage, où il y a une centrale qui a été construite, il y a des endroits de la rivière qui seront détournés complètement, où la rivière sera asséchée, et c'est un gros morceau de notre territoire traditionnel qui va être noyé, complètement noyé, qui va se retrouver en dessous de l'eau », nous confiait Rita Mestokosho lors de sa première venue à Stockholm le 10 octobre 2009<sup>2</sup>. Elle évoquait le marathon de la Romaine qui était une course sportive de solidarité avec ce fleuve qui allait subir un projet de barrage. Rita Mestokosho est une écrivaine engagée politiquement dans la communauté innue avec pour missions principales de protéger l'identité innue, le style de vie et l'environnement naturel de ces communautés. La littérature devient un moyen de sensibiliser les lecteurs à cette communauté menacée sur son territoire par des projets industriels. La notion de territoire n'a pas la même signification culturelle pour la minorité qui l'habite ; cette minorité est d'ailleurs souvent perçue par les descriptions coloniales qui en ont été faites (Loiseau, 2010: 1012). Le territoire a des connotations politiques évidentes puisque, pour les gouvernements provincial et fédéral, il renvoie à l'institutionnalisation d'un pouvoir politique et à l'accès aux ressources. Pour Rita Mestokosho, le territoire innu est identifié à la rivière La Romaine comme espace-temps consubstantiel à l'identité innue. L'attention portée à ce territoire caractérise le style de Rita Mestokosho qui présente, dans ses poèmes, une personnification des éléments naturels.

La traduction est un aspect important de cette littérature engagée pour la sensibilisation vis-à-vis des conditions de vie des peuples des premières nations. Pourtant, l'édition de la littérature des premières nations suppose un processus de traduction pour pouvoir toucher un public plus nombreux (Premat, Sule, 2012a). Comment les écrivains des premières nations comme Rita Mestokosho, Naomi Fontaine, Joséphine Bacon, Jean-Louis Étienne par exemple utilisent-ils les plateformes numériques pour communiquer autour de leur production culturelle ? Le contexte culturel prédomine-t-il dans la réception du texte littéraire ? L'hypothèse que nous

---

<sup>2</sup> Entretien avec Rita Mestokosho avec Françoise Sule, maison des écrivains de Stockholm, 10 octobre 2009. La transcription de l'entretien fait un total de 9305 mots. Une version courte de l'entretien avait été publiée sur le site <http://www.franskaspraket.eu> qui a été supprimé en 2014.

formulons ici est que ces écrivains des premières nations ont une fonction de médiateurs culturels (Faget, 1995: 34), c'est-à-dire d'acteurs marqués par une forme d'*anthropology of the self* (Morris, 1994) ; ils sont *de facto* capables d'organiser des stratégies de promotion de leur propre culture. En effet, alors que ces communautés sont traditionnellement étudiées par des anthropologues, nous avons ici une démarche inverse puisque ces écrivains effectuent eux-mêmes un travail où ils font connaître leur propre culture. Nous nous appuyerons sur la théorie de Cornelius Castoriadis de l'institution imaginaire de la société (Castoriadis, 1975) en interprétant les significations imaginaires culturelles présentes à travers les productions littéraires.

Nous souhaitons étudier les acteurs de cette communication autour de la littérature des premières nations, les plateformes de communication utilisées pour comprendre la spécificité de cette démarche ethnopoétique avant d'analyser l'implication éventuelle d'autres réseaux qui viendraient collaborer à la survie de cette culture. Ces structures de communication permettent à une langue de circuler dans un contexte de diglossie (Meylaerts, 2010: 155). La transcription d'un entretien avec l'écrivaine innue Rita Mestokosho datant de 2009 servira de support pour comprendre les stratégies littéraires et politiques liées à la défense des cultures des premières nations.

### **1. Circulation numérique des œuvres de littérature des premières nations**

Le terme de littérature amérindienne est utilisé pour qualifier la littérature des premières nations même si derrière ce terme, il existe un risque de transcription univoque de différentes réalités culturelles. Dès lors que le chercheur affronte la question de la littérature des premières nations, il se trouve confronté à la question des identités culturelles (Brubaker, 2001).

La survie d'une minorité culturelle est parfois liée à des génocides plus anciens (Powell, Peristerakis, 2014: 75). Un génocide n'est pas à identifier à un massacre collectif, il englobe les notions de disparition culturelle (*memory erasure*, Logan, 2014: 149). Dans le cas de la communauté innue, cette disparition (Snyder, 1976: 14) existe depuis un certain nombre d'années car la rencontre avec les cultures occidentales sur la Côte Nord du Québec a été marquée par une forme de ségrégation. C'est ce que nous a confié Rita Mestokosho dans son entretien lorsqu'elle analysait sa propre trajectoire :

Ceux qui emploient le mot réserve sont les mêmes qui emploient le mot Indiens. C'est ceux qui sont nés je pense à l'époque où le gouvernement était très fort dans son assimilation ; parce qu'il y a quand même des Innus qui emploient le mot Indiens. Quand le mouvement politique était fort, il y avait des mouvements comme l'association des Indiens du Québec qui ont été créés, et c'est cette génération-là qui l'emploie [le terme d'indien]. Mais au niveau des Québécois, c'est ceux qui ne connaissent pas les Innus. Ils vont mettre tous les gens dans le même paquet ; les Indiens, ou des fois pour trouver un autre nom ils vont dire autochtones, ou à la limite ils vont dire Amérindiens<sup>3</sup>.

Au cours de l'entretien, Rita Mestokosho a clairement relié l'usage des concepts « réserve », « Indiens », « autochtones » et « amérindiens » à une méconnaissance culturelle. « Réserve »<sup>4</sup> et « Indiens » renvoient directement à un imaginaire colonial<sup>5</sup> alors que « autochtones »<sup>6</sup> et « amérindiens » demeurent des catégories plus vagues. Rita Mestokosho refuse ces ethnonymes (Cheriguen, 1998), c'est-à-dire ces catégorisations de l'extérieur. Toutes ces dénominations fabriquées de l'extérieur servent de référentiels pour les politiques publiques et les spécialisations gouvernementales (Muller, 1990: 64). En effet, il existe au Canada un ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada<sup>7</sup>. Parmi les populations autochtones sont inclus les Inuits, les premières nations, les Métis et les Indiens non inscrits. Des centres de recherche universitaire ont repris l'appellation « autochtones » pour qualifier l'étude des sociétés et des cultures des premières nations comme c'est le cas avec le centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones<sup>8</sup>. L'Université du Québec à Chicoutimi propose de son côté des programmes de formation avec la mise en place d'un « certificat en technolinguistique autochtone » ciblant les étudiants autochtones et

---

<sup>3</sup> Entretien avec Rita Mestokosho avec Françoise Sule, maison des écrivains de Stockholm, 10 octobre 2009.

<sup>4</sup> L'écrivaine Naomi Fontaine raconte la manière dont le terme « réserve » avait pu choquer certains universitaires québécois qui pensaient que c'était une réalité passée : <https://www.franceculture.fr/conferences/maison-de-la-recherche-en-sciences-humaines/le-regard-neuf-ou-etre-ne-innu-aujourd'hui>, 28 juin 2017.

<sup>5</sup> On pense à l'unique dictionnaire des ethnonymes publié au XIX<sup>e</sup> siècle par un membre de la Société de Géographie de Bordeaux (Rolland de Denus, 1889).

<sup>6</sup> Le terme générique renvoie finalement à toutes les premières communautés des pays liées à la terre comme le rappelle le Manifeste de défense des peuples autochtones (Dreyfus, Hill & Machado, 2017).

<sup>7</sup> <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100010002/1100100010021> [consulté pour la dernière fois le 18/10/2017].

<sup>8</sup> <https://www.ciera.ulaval.ca> [consulté le 19/10/2017].

présenté dans les termes suivants : « Le but du pogramme est de former des technolinguistes qui contribueront, auprès de leur collectivité respective, à la préservation, à la promotion et à la revitalisation de leur langue »<sup>9</sup>. Du côté des autorités, il existe une volonté de mieux connaître ces minorités et de les cibler pour qu'elles puissent être bénéficiaires des politiques publiques mises en place.

En ce qui concerne la littérature, le terme d'amérindien est utilisé pour regrouper les œuvres des écrivains des premières nations :

La littérature amérindienne n'est pas une littérature francophone ou anglophone ; elle est plutôt une littérature créée, transmise oralement ou par écrit par des auteurs qui vivent sur le territoire du Québec. Elle ne peut ni ne doit être assimilée à la société québécoise ou canadienne-française qui la domine culturellement et politiquement (Boudreau, 1993: 15).

La circulation de cette littérature est possible grâce à certains éditeurs comme Mémoire d'encrier dont le siège se situe à Montréal. Cette maison d'édition indépendante créée en 2003 publie à la fois des écrivains des premières nations et des écrivains ayant migré<sup>10</sup>. D'autres écrivains comme Bernard Assiniwi utilisent le terme de « littérature autochtone » pour marquer le passage de la littérature orale à la narration des contes (Assiniwi, 1989: 46). Naomi Fontaine a rappelé le fait qu'il fallait persévérer afin de connaître l'histoire des peuples des premières nations car l'histoire officielle racontée provient surtout des colons<sup>11</sup> : « Au lieu de Nègres, nous avons été appelés Indiens. Comme eux, nous sommes nés dans un pays que nous avons construit, dont l'histoire identitaire ne saurait exister à l'extérieur du métissage des idées »<sup>12</sup>.

La circulation des œuvres est rendue possible par d'autres structures comme « Terres en vues – Land InSIGHTS », société pour la diffusion des cultures des premières nations<sup>13</sup> dont la visibilité sur Internet favorise la diffusion des idées. Son site web

---

<sup>9</sup> <https://www.ciera.ulaval.ca> [consulté le 19/10/2017].

<sup>10</sup> <http://memoiredencrier.com> [consulté le 02/10/2017]. Il est important de bien distinguer la littérature amérindienne de la littérature migrante.

<sup>11</sup> <https://www.franceculture.fr/conferences/maison-de-la-recherche-en-sciences-humaines/le-regard-neuf-ou-etre-ne-innu-aujourd'hui>, 28 juin 2017. La communication a été enregistrée dans le cadre du colloque intitulé « Espaces et littératures des Amériques: mutation, complémentarité, partage » qui s'est tenu au Centre Culturel International de Cerisy du 24 juin au 1er juillet 2017 [consulté le 20/10/2017].

<sup>12</sup> <https://www.franceculture.fr/conferences/maison-de-la-recherche-en-sciences-humaines/le-regard-neuf-ou-etre-ne-innu-aujourd'hui>, 28 juin 2017.

<sup>13</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca> [consulté le 02/10/2017].

rassemble des films depuis 2001 et met en exergue plusieurs auteurs des premières nations : Jean-Louis Fontaine, Louis-Karl Picard-Sioui, Geneviève McKenzie-Sioui, Maya Cousineau-Mollen, Virginie Pésémapéo Bordeleau, Georges Sioui, Bernard Assiniwi, Charles Cocoo, André Dudemaine, Alice Jérôme, Julian Mahikan, Rita Mestokosho, Michel Noël, Jean Sioui, Sylvie-Anne Sioui-Trudel et Christine Sioui Wawanoloath.

Le tableau de synthèse<sup>14</sup> suivant présente ces écrivains des premières nations ainsi que leur rôle dans la promotion des cultures des premières nations :

NOM	DATE DE NAISSANCE	LIEU DE NAISSANCE	COMMUNAUTÉ D'ORIGINE	RÔLE CULTUREL
Jean-Louis Fontaine	1951	Inconnu	Innu	Traducteur- interprète, journaliste, animateur, écrivain, réalisateur, ethnohistorien et chercheur
Louis-Karl Picard-Sioui	1976	Communauté de Wendake	Clan du Loup de la nation athinye'nonnyahak	Écrivain, fondateur du Cercle d'écriture de Wendake
Geneviève McKenzie-Sioui	1956	Matimekush	Innu	Auteure, compositrice, animatrice et productrice pour la télévision
Maya Cousineau- Mollen	Ca 1960	Ekuanitshit (Mingan)	Innu	Artiste, écrivaine, agente aux affaires autochtones pour la Commission de la construction du Québec
Virginie Pésémapéo Bordeleau	1951	Rapides-des- Cèdres (Québec)	Mère crie / Père québécois métissé	Peintre
Georges Sioui	1948	Wendake	Wendat	Chercheur, activiste, poète, essayiste, chansonnier
Bernard Assiniwi	1935	Montréal	Algonquins	Animateur, réalisateur, comédien, Directeur Président de l'Alliance autochtone du

<sup>14</sup> D'après les informations recueillies sur <http://www.nativelynx.qc.ca>

				Québec
Charles Coocoo	1948	Communauté de Wetomaci (Mauricie)	Atikamekw	Travailleur forestier, draveur, charpentier menuisier, acteur, conseiller linguiste, interprète
André Dudemaine	1950		Innu	Réalisateur, animateur culturel, rédacteur en chef de revues,
Alice Jérôme	1948		Innu	Cheffe de projet, conseillère en toxicomanie, directrice des services sociaux, écrivaine
Julian Mahikan	1975	Communauté innue de Mashteuiatsh (Lac-Saint-Jean)	Atikamekw	Assistant, éditeur, cameraman, secrétaire médical, médiateur, moniteur des activités jeunesse
Rita Mestokosho	1966		Innu	Poète innu, conseillère au conseil de bande d'Ekuanitshit
Michel Noël	1944		Algonquin	Écrivain, conférencier, pédagogue
Jean Sioui	1948	Wendake	Huron	Écrivain, informaticien, animateur d'ateliers poésie, rédacteur du manuel pour interventions en milieu autochtone
Sylvie-Anne Sioui-Trudel	1956		Huronne	Dramaturge
Christine Sioui Wawanoloath	1952	Wendake	Huronne	Photographe, directrice de programmes, peintre, illustratrice

Le site web présente une courte biographie de chaque auteur suivie d'un poème et d'un extrait lu. Ce qui retient l'attention, de prime abord, est la polyvalence de ces auteurs qui ont souvent plusieurs activités en même temps que l'écriture. À propos de Jean-Louis Fontaine, il est écrit : « traducteur-interprète, journaliste, animateur, écrivain, réalisateur, ethnohistorien et chercheur, Fontaine a fait de la culture sa passion

et son champ d'intervention »<sup>15</sup>. On remarque que la plupart d'entre-eux ont une activité culturelle et sociale et ont pour ambition principale de diffuser largement ce qui concerne l'identité de leur communauté originelle. Ces présentations sont en effet essentielles car ces artistes ont une fonction sociale par rapport aux cultures autochtones et se présentent tels des passeurs d'une identité méconnue.

Au sujet de Rita Mestokosho, il est écrit qu'elle « est la première poète innu à avoir publié un recueil au Québec, *Eshi uapataman Nukum. Comment je perçois la vie, Grand-Mère* (1995). Elle est née dans la communauté d'Ekuanitshit (Mingan) en 1966 où elle réside encore aujourd'hui (...). De retour dans son village d'origine, elle œuvre dans le domaine de l'éducation. Mère de deux enfants, elle considère le travail avec les jeunes comme la base de l'avenir »<sup>16</sup>. Cette présentation fait ressortir le devoir de transmission (Premat, Sule, 2011: 20) au cœur de l'activité créative de Rita Mestokosho puisqu'elle donne à la génération suivante les clés de l'identité innue. Dans sa présentation, des éléments plus personnels sont intégrés :

À la demande des femmes du village, elle est devenue conseillère au Conseil de bande d'Ekuanitshit et continue à développer avec passion les projets culturels et éducatifs. Écrivant depuis l'adolescence, Rita Mestokosho s'est vite demandée comment elle pouvait rester Innu en empruntant un chemin aussi différent de celui ses parents et de ses grands-parents. L'écriture lui a permis de se retrouver<sup>17</sup>.

Il ne s'agit pas d'une narration neutre dans la mesure où on indique et spécifie la conception de l'écriture de l'artiste. La mention « L'écriture lui a permis de se retrouver » est inhabituelle dans une notice biographique où le ton est subjectif et engagé pour décrire les trajectoires des écrivains de langue innue.

La présentation de Geneviève McKenzie-Siouï est tout aussi personnelle :

Si elle écrit ses chansons en langue innu, son passage à la littérature sera marqué par des expérimentations en langue française. La culture traditionnelle innue demeure la principale source d'inspiration pour McKenzie-Siouï, son objectif étant de créer un pont, de faire une

---

<sup>15</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/jean-louis-fontaine/> [consulté le 16/10/ 2017].

<sup>16</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/rita-mestokosho/> [consulté le 16/10/ 2017].

<sup>17</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/rita-mestokosho/> [consulté le 16/10/ 2017].



transition entre le monde d'autrefois et le monde contemporain tout en conservant les valeurs traditionnelles et le souvenir des ancêtres<sup>18</sup>

L'usage du gérondif signale cette tension entre la préservation des valeurs ancestrales et leur adaptation à un environnement moderne qui méconnaît ces cultures minoritaires.

Finalement, ces biographies révèlent la manière dont ces artistes deviennent des passeurs de leur propre culture, c'est-à-dire des artistes mettant leur création au service de cette connaissance. Ce genre de biographies d'écrivains innus ressortent au moment des invitations pour des conférences ou des festivals comme c'est le cas pour Natasha Kanapé Fontaine qui fut conviée, le 29 septembre 2017, par la bibliothèque Alfred-Monnin de l'Université Saint-Boniface qui abrite l'un des fonds francophones les plus importants de l'Ouest canadien : « Nataska Kanapé Fontaine, originaire de Pessamit sur la Côte-Nord, milite avec sa plume et ses paroles pour les droits autochtones et environnementaux. Elle est poète-interprète, comédienne et artiste en arts visuels »<sup>19</sup>. Là encore, la polyvalence artistique retient l'attention puisque ces auteurs ont une capacité à mobiliser des canaux d'expression différents.

La plupart de ces artistes a pour mission de communiquer auprès des jeunes générations certains principes des cultures des premières nations. Geneviève McKenzie-Sioui a fondé les productions Shanipiap (qui signifie « Geneviève » en langue innu) pour apprendre les gestes et les traditions des communautés innues en français. Les « découvertes de Shanipiap » sont diffusées par la chaîne de télévision TFO avec une fiche pédagogique à destination des enseignants<sup>20</sup>. Plusieurs thèmes sont abordés comme le rêve, la nourriture, les héros, le caribou, la famille, etc. Cette démarche est importante car la langue innue reste menacée au sein des nouvelles générations à cause d'une situation de diglossie. Les Innus de Mashteuiatsh au Lac-Saint-Jean perdent cette langue au profit du français ; à Pessamit, sur la moyenne Côte-Nord, les générations bilingues Innu / français se sont imposées, tout comme à Mamit, Ekuanitshit,

---

<sup>18</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/genevieve-mckenzie-sioui/> [consulté le 16/10/2017].

<sup>19</sup> <https://twitter.com/search?f=tweets&q=%20kanapé%20fontaine&src=typd> (Tweet du 29 septembre 2017). [consulté le 07/11/2017].

<sup>20</sup> <https://www.idello.org/en/resource/2030-La-Nourriture> [consulté le 20/10/2017].

Nutashkuan, Unaman-shipu (La Romaine) et Pakut-shipu (Drapeau, 2014: 2). La culture innue est liée à la transmission de la langue au sein des communautés<sup>21</sup>.

Les instituts ont un rôle central dans la circulation des œuvres de littérature innue comme c'est le cas avec l'Institut Tshakapesh qui porte le nom d'un personnage issu de la cosmogonie innue<sup>22</sup>. La circulation des noms liée à des êtres mythiques innus est très importante dans la visibilité de cette culture. L'animateur culturel André Dudemaine a par exemple écrit une nouvelle sur Tshakapesh et le brouillard évoquant la quête de Tshakapesh qui a affronté l'inconnu et la peur pour y ramener du gibier<sup>23</sup>. Le brouillard est dissipé par Tshakapesh qui devient l'allégorie du courage innu :

Je ne vous quitte point et vous indique les sentiers où le gibier viendra se donner à vous en abondance. Dans les jours joyeux, je vous annoncerai les malheurs qui viennent et, grâce à moi, vous pourrez en éviter quelques-uns. Dans les jours sombres, je serai l'espoir d'un avenir meilleur. Devant la maladie, j'inspirerai le remède au rêveur qui saura m'écouter. Et parfois les voix des êtres disparus seront encore audibles quand je serai près de vous<sup>24</sup>.

Tshakapesh est le héros qui lie la tradition rassurante à l'avenir incertain, il ouvre la voie et le chemin vers la survie. Cette dimension est caractéristique de la culture innue, Rita Mestokosho nommant dans un de ses poèmes, le *Mistapéo* (Mestokosho, 2010: 30), ce sentier qui guide l'âme innue.

Le site web de l'institut Tshakapesh est très moderne : il comporte des exercices en ligne, propose des activités culturelles et fait des actions de promotion (dictée en innu) mettant en relief cette identité autochtone. Il existe un autre site web expliquant aux jeunes générations les symboles innus : il s'agit de *Nametau innu* qui insiste sur la connaissance de la culture innue<sup>25</sup>. La cosmogonie innue y est présentée avec notamment Papakassik, le maître du caribou et des animaux terrestres<sup>26</sup>. On retrouve la présence du caribou dans de nombreux poèmes et romans autochtones comme *Kuessipan* de Naomi Fontaine. *Kuessipan* signifie à la fois « à toi » et « à mon tour »,

---

<sup>21</sup> <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/668418/grammaire-innue-ouvrage> : Reportage de Louis Garneau pour Radio Canada, 22 mai 2014. [consulté le 20/10/2017].

<sup>22</sup> [https://www.tshakapesh.ca/fr/institut-tshakapesh\\_14/](https://www.tshakapesh.ca/fr/institut-tshakapesh_14/) [consulté le 27/10/2017].

<sup>23</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/andre-dudemaine/> [consulté le 27/10/2017].

<sup>24</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/andre-dudemaine/> [consulté le 27/10/2017].

<sup>25</sup> <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/spiritualite> [consulté le 27/10/2017].

<sup>26</sup> <http://www.nametauinnu.ca/fr/culture/spiritualite/cosmogonie/60/134> [consulté le 27/10/2017].

puisque Naomi Fontaine l'utilise aussi bien comme travail d'introspection que comme possibilité de faire connaître l'identité innue<sup>27</sup> : « *Nutshimit*, c'est l'intérieur des terres, celles de mes ancêtres (...). *Nutshimit*, un rituel pour les chasseurs de caribous. Un air pur dont les vieux ne peuvent se passer » (Fontaine, 2011: 65). Le rituel enracine la tradition, il signale ces chasseurs de caribous, ces derniers étant le gibier synonyme de survie des communautés autochtones.

La circulation des œuvres amérindiennes *via* le support numérique, essentiellement des sites web, est essentielle pour présenter et diffuser des identités minoritaires, mais aussi pour rappeler les traits caractéristiques de ces cultures ignorées et méconnues. Cette circulation met en relief une ethnopoétique spécifique qui permet à ces communautés de se raconter à l'époque contemporaine. La première caractéristique de cette ethnopoétique (Mason, 2004: 26) est l'usage de la poésie pour transmettre des contes issus de la tradition orale. Il semble que l'ethnopoétique privilégie cette forme pour transcrire des contes ancestraux.

## **2. L'ethnopoétique innue perceptible dans les poèmes présentés sur les réseaux sociaux**

L'ethnopoétique s'intéresse habituellement aux productions orales des peuples sans écriture. Elle est toujours suspectée d'être une forme déguisée d'ethnocentrisme puisque l'on passerait souvent par la poétique occidentale pour comprendre la manière dont ces cultures fonctionnent (Beaujour, 1989: 210).

L'analyse des poèmes d'écrivains innues que l'on trouve en ligne met en scène une cosmogonie spécifique, un ordre social et naturel harmonieux où l'âme innue naît dans la proximité avec la Terre (Kanapé Fontaine, 2014). L'innu n'est pas propriétaire de la Terre ; il appartient plutôt à cette Terre et doit en prendre soin ; cela fait même partie d'un contrat naturel originaire (Loiseau, 2010: 1012). Il peut sembler paradoxal de s'y référer pour étudier la littérature innue qui s'adresse à des lecteurs non innus. Mais en même temps, la circulation de ces œuvres et de leurs traductions s'accompagne d'une reprise médiatique qui mêle le langage innu à d'autres langues de communication comme le français. Ainsi, la traduction devient essentielle dans les œuvres de Rita Mestokosho, et le choix éditorial de faire cohabiter le suédois, le français et l'innu est

---

<sup>27</sup> <https://www.franceculture.fr/conferences/maison-de-la-recherche-en-sciences-humaines/le-regard-neuf-ou-etre-ne-innu-aujourd'hui>, 28 juin 2017. [consulté le 02/11/2017].

délibéré. La maison Beijboom Books est une structure modeste avec un objectif assumé d'édition plurilingue notamment lorsqu'il s'agit d'œuvres de langue minoritaire :

Il faut d'ailleurs noter qu'à notre connaissance toutes les tentatives de comparaison entre des poétiques occidentales et des poétiques non occidentales ont eu recours à une langue européenne telle que l'anglais, le français, l'allemand ou le russe, ce qui a pour effet immédiat de conférer à cette langue, qui véhicule nécessairement dans sa terminologie technique la tradition occidentale et ses présupposés, un statut exorbitant (Beaujour, 2017: 13).

Beaucoup de poèmes portent sur l'identité innue comme c'est le cas dans Mathieu André publié en innu et en français, en 2005, par Geneviève McKenzie-Siouï. La première strophe en innu propose une circularité phonique entre les termes « innu » que la traduction française ne rend pas précisément :

Innu nite itanu mishkamupan nenu ashinninu  
Mathiu Antene ishinikashupan nutshemiu innu  
Innu nite itanu mishkamupan nenu ashinninu  
Mishtinapeu tshishennu uin mishta shutshipan itanu

Oui, un Innu, disent les uns, a trouvé des minéraux de fer  
Un homme de bois, Mathieu André, c'est là son nom  
Oui, un Innu, disent les uns, a trouvé des minéraux de fer  
Un grand homme qui possède l'intuition des aînés<sup>28</sup>

Au-delà des anaphores, la répétition des syllabes « nu » renforce l'effet de circularité du poème valorisant l'harmonie entre l'âme innue et le monde symbolisé par les éléments. L'âme innue guidée par l'inspiration des ancêtres, le chemin s'ouvre dans sa quête des éléments nécessaires à sa vie. D'une certaine manière, le poème a l'avantage d'être une forme économique et adéquate pour présenter les caractéristiques de l'imaginaire innu. Castoriadis a défini la notion de significations imaginaires par la solidarité consubstantielle entre représentations, affects et intention (Castoriadis, 1975: 433). Dans un imaginaire social défini, les actions du sujet sont mues par des

---

<sup>28</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/genevieve-mckenzie-siouï/> [consulté le 19/10/2017].

représentations sociales, des affects (plaisir ou douleur médiés par l'investissement dans ces représentations) et une intention (le sujet sait ce qu'il a à faire). Ces significations se donnent comme des faits sociaux globaux, c'est-à-dire qu'on ne peut pas isoler l'intention de la représentation ni de l'affect. Dans le poème de Geneviève McKenzie-Sioui, la cosmogonie innue met en évidence une âme innue habitée par le monde et le souvenir des anciens qui motivent les actions à suivre. Le « grand homme » innu est celui qui a la capacité d'habiter la Terre et d'en extraire les ressources principales. L'être innu est appelé à réaliser sa destinée fusionnelle avec l'environnement, il retrouve les gestes importants de ses ancêtres. La mémoire de ces gestes le guide dans son quotidien, elle donne sens à son être. L'innu habite le monde en ne le maîtrisant pas mais en sachant s'orienter pour y trouver les ressources vitales nécessaires :

Je me souviens d'un temps parmi les glaces  
à la recherche d'herbes alimentant l'espoir  
je haletais comme un caribou  
sur le dos de la Béringie  
La démarche des saisons  
mesurait le rythme de mon souffle  
je souffrais  
la Mongolie n'était plus  
Mais le corbeau croassait mon nom  
aiguissant mes sens  
je retrouvais mon coeur  
me désaltérais aux lacs  
Ce froid me réchauffait  
ce silence me nourrissait  
je survolais les sons  
le pouvoir magique des esprits  
Temps perdu dans le temps  
mon corps et mon âme s'entrelaçaient<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> <http://www.nativelynx.qc.ca/litterature/jean-louis-fontaine/> : le poème est lu par l'auteur lui-même sur le site. [consulté le 20/10/2017].

La présence des ancêtres est perpétuellement rappelée dans ce poème de Jean-Louis Fontaine avec la mention du canal de terre reliant la Sibérie au continent américain, « la Béringie ». Le caribou est l'élément symbolique identifiant de ces communautés migrant et habitant le monde dans son dénuement. Cette attention aux lieux et aux éléments dans leur simplicité est caractéristique d'une forme de poématicité (Hertmans, 2010: 294) au sens évoqué par le philosophe Martin Heidegger, *Das Gedichtete* : « La faculté mimétique de l'homme consiste à re-découvrir ces rapports perdus et cachés, re-découvrir au sens où Heidegger l'entendait en utilisant le terme *ent-bergen* : mettre à nu pour mettre en sécurité, pour héberger » (Hertmans, 2010: 295). Cela rappelle les termes utilisés par l'écrivain écossais Kenneth White lorsqu'il évoquait le contact avec la nature et dont les concepts géopoétiques circulent à travers un site web instauré pour promouvoir son institut international de géopoétique<sup>30</sup> : « Oui, il nous manque un contact profond avec la nature. Nous avons tendance à y penser en tant que décor, environnement, des notions complètement creuses. Il nous faut trouver un langage d'une toute autre densité » (White, 1997: 12).

Les écrivains des premières nations ont une capacité importante, avec peu de textes, d'évoquer des lieux perçus comme des socles d'harmonie entre les éléments mondains et les êtres (Walsh, 2015: 3). La difficulté à comprendre, à analyser et à traduire l'ethnopoétique des premières nations tient à la relation que l'on entretient avec les mots de sa langue d'origine. Le lecteur devrait se déprendre de la signification instrumentale des mots pour retrouver leur manière de dire le monde (Castoriadis, 2007: 66-67).

L'ethnopoétique des premières nations est particulièrement bien visible sur les réseaux sociaux avec un mode de circulation fragmentaire de poèmes. Ces réseaux sociaux ont l'avantage de présenter des données permettant l'analyse des sentiments associés. Dans la mesure où le contenu des messages accompagnant ces sentiments est évalué, il est intéressant d'étudier les stratégies de défense de ce type de littérature. Comme le soulignent Destrempe et Lüsebrink, la littérature amérindienne a, depuis les années 1980, un caractère essentiellement politique porté sur la défense des cultures autochtones (Destrempe, Lüsebrink, 2007: 6). La communication autour des œuvres et de la culture amérindiennes est prédominante dans le message politique que ces communautés entendent diffuser. La poésie devient le genre privilégié pour permettre

---

<sup>30</sup> <http://institut-geopoetique.org> [consulté le 05/11/2017].

de toucher, par des textes courts et efficaces, un grand nombre de personnes. Elle a sans aucun doute une forte de résilience car l'ethnopoétique innue est un art de la parole en vue de la guérison. La communication n'est finalement pas tant une défense qu'une recherche d'apaisement comme le note l'écrivain Robert Lalonde dans sa préface à l'ouvrage de Maurizio Gatti :

Je savais – le diable pourrait dire comment – que la vengeance en question serait une délivrance et non un massacre. Je le savais parce que, ayant appris à écouter, puis à lire, puis à écrire, je m'étais bien sûr rendu compte qu'on ne prend pas la parole pour tuer, ni même pour blesser, mais pour apaiser, fermer une plaie, consoler et peut-être guérir (Gatti, 2004: 13)

Ce propos illustre bien la manière dont l'écriture accompagne un exercice profond de résilience. Les communautés autochtones du Canada s'organisent grâce aux réseaux sociaux et en particulier Twitter qui permet de faire circuler des textes courts et des informations concernant les lieux culturels (instituts, festivals, rencontres internationales).

Twitter présente des courts messages pouvant contenir des images, des vidéos, du texte et des émoticônes<sup>31</sup>. La technique de l'analyse de sentiments permet d'utiliser l'algorithme de Twitter pour étudier systématiquement les associations lexicales et iconologiques produites lorsqu'on évoque à la fois les cultures des premières nations et leur littérature (Kumar, Morstatter, Liu, 2014). Les écrivains des premières nations n'ont pas tous un compte Twitter, mais leurs poèmes circulent à travers ces réseaux grâce à des comptes de structures comme Nation Innue. Dans la totalité des cas, la langue innue cohabite avec le français ou l'anglais, le contexte diglossique étant constamment présent dans la publication des microtextes.

Les poèmes de Rita Mestokosho sont souvent cités pour transmettre une forme de proverbe à connotation morale. Le message suivant, daté du 31 décembre 2016, posté par Maïté Saganash, se présente comme « enfant de la forêt d'Eeyou Istchee, Activiste pour les droits de mes pairs, chroniqueuse au @metromontreal »<sup>32</sup> :

---

<sup>31</sup> Twitter vient de changer la taille des messages en novembre 2017 avec un passage de 140 à 280 caractères.

<sup>32</sup> <https://twitter.com/MaiteeSaganash> [compte consulté le 31/10/2017].

**Maitée Saganash** @MaiteeSaganash 31 déc. 2016

Plus

Parler de toi, Nukum C'est honorer le vent qui t'a vue naître C'est remercier toutes les saisons qui t'ont aimée – **Rita Mestokosho**

Une photo, où l'on découvre Maitée Saganash avec une personne âgée, accompagne le tweet. Le poème de Rita Mestokosho est utilisé comme un hommage aux ancêtres. Il s'agit d'une invitation à une forme de méditation sur la nature (« vent », « saisons »). Cela traduit exactement ce que le philosophe Martin Heidegger évoquait lorsqu'il appelait de ses vœux une pensée méditante (Premat, 2014: 120) :

Apprendre le libre usage de ses propres possibilités veut dire s'engager d'une façon toujours plus exclusive dans une triple vocation : d'être ouvert pour ce qui nous est assigné, de rester vigilant à l'égard de ce qui vient, d'avoir cette calme lucidité qui, à l'écart du tourbillon de cent choses intéressantes, maintient l'Unique, qui est nécessaire (Heidegger, 1973 : 148).

Ces messages poétiques à valeur proverbiale caractérisent l'ethnopoétique innue. De ce point de vue, les réseaux sociaux favorisent à la fois la transcription d'une tradition orale et la circulation des poèmes des écrivains. Un autre compte Twitter cite régulièrement des poèmes de Rita Mestokosho en français et en innu comme le montre le message suivant posté le 18 juillet 2017 :

**Michel X côté** @mxcote

Nukum Tipishkau pishimu Uashtenamu assinu Tshetshi uapataman nitinniun RITA MESTOKOSHO, poète Innue d'Ekuanitshit (Mingan)<sup>33</sup>

Ce compte publie uniquement des poèmes, les caractères du réseau Twitter permettant, d'une certaine façon, l'écriture en vers. D'autres comptes révèlent une mobilisation poétique plus forte comme le message suivant posté le 27 avril 2017 :

**La poésie partout** @lapoesiepartout 27 avr.

Plus

Je crois bien que le poème est la survie de nos âmes nomades. (**Rita Mestokosho**) #PoésiePartout<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> <https://twitter.com/mxcote> [compte utilisé pour la dernière fois le 2 novembre 2017].



Le compte « La poésie partout » se définit comme « mouvement collectif, initié par des poètes de Montréal. But : promouvoir la poésie et mettre en place des projets rassembleurs »<sup>35</sup> avec en plus un lien avec le réseau social Facebook sur la poésie. Le vers de Rita Mestokosho s'affiche comme un message symbole indiquant le lien entre la poésie, le nomadisme et la survie. Naomi Fontaine possède un compte Twitter et utilise également la poésie comme moyen de susciter une empathie pour la communauté innue. Dans un message daté du 12 avril 2014, elle renvoie à un lien vers un poème en écrivant :

Jouer à l'indienne <http://innutime.blogspot.ca/2014/04/faire-lindienne.html> ... parce que les plumes c'est beau<sup>36</sup>.

Au-delà du cliché sur les peuples autochtones, Naomi Fontaine fait apparaître un lien vers un poème dans lequel elle évoque le poids de cette identité blessée. Ce poème s'intitule « *Faire l'indienne* » et s'ouvre de la manière suivante :

Rappelle moi que je vis / dans ces personnages fictifs que le beau monde se raconte en se flattant, / en arrachant la dernière plume de mes fesses / dans ces chiffres statistiques, qui me font rechuter, qui me font me morfondre / dans la nuit noire, noire / si tu es celui que tu dis être, / rappelle moi que j'existe / que je peux être magnifique<sup>37</sup>.

Le début dévoile une identité autochtone perçue de manière figée alors que ce « je » collectif appelle un avenir au-delà des statistiques morbides stigmatisant les difficultés des populations autochtones.

Natasha Kanapé Fontaine est également très citée sur les réseaux sociaux avec des reprises de vers de certains de ses poèmes. Le compte Twitter @iglooddd postait le message suivant le 3 septembre 2017 :

Voici que je sais écrire  
voici que je sais parler

---

<sup>34</sup> <https://twitter.com/lapoiesiepartout> : compte utilisé pour la dernière fois le 2 novembre 2017.

<sup>35</sup> <https://twitter.com/lapoiesiepartout> : compte utilisé pour la dernière fois le 2 novembre 2017.

<sup>36</sup> <https://twitter.com/search?q=naomi%20fontaine&src=typd> : ompte utilisé pour la dernière fois le 2 novembre 2017.

<sup>37</sup> <http://innutime.blogspot.se/2014/04/faire-lindienne.html> : site consulté pour la dernière fois le 2 novembre 2017.

voici que je connais ta langue

je chante tes syllabes

Natasha Kanapé Fontaine<sup>38</sup>

L'anaphore fixe l'esprit du message et permet à l'auteur de s'approprier les vers de Natasha Kanapé Fontaine. Le compte @mxcote suivant les créations littéraires autochtones a cité, le 4 juillet 2017, les vers suivants : « Moi / femme d'entre toutes les femmes / nation d'entre toutes les nations / je reprendrai le nom de mes ancêtres »<sup>39</sup>. L'identité est mise en exergue avec une filiation matricielle moi / femme / nation / ancêtre.

De son côté, Joséphine Bacon est très souvent citée. Le compte @o\_franco\_aleman a posté le poème suivant, le 28 août 2017 : « Le passage d'hier à demain / devient aujourd'hui / l'unique parole / de ma soeur / la #terre »<sup>40</sup>. Certains messages Twitter font des références à des morceaux de conférences de Joséphine Bacon enregistrés et produits par la chaîne YouTube, d'après le message du 12 août 2017 du compte @giselemethot1 relevant la narration du poème Tshi Innu de Joséphine Bacon<sup>41</sup>.

Parmi les autres comptes Twitter des personnes ou des institutions évoquant l'histoire et les cultures des premières nations, nous trouvons « Espaces autochtones » (@rc\_autochtones) qui est « un site de Radio-Canada pour dévoiler, expliquer et comprendre les réalités autochtones »<sup>42</sup> et qui publie régulièrement des messages faisant connaître les problématiques des premières nations. La mise en réseau de festivals, d'interviews et de débats politiques permet de donner une visibilité à ces communautés méconnues de l'extérieur. On trouve également des liens vers des chanteurs célèbres des premières nations comme Buffy Sainte-Marie<sup>43</sup>. En outre, les éditeurs de la littérature amérindienne sont très présents sur les réseaux sociaux comme les éditions Hannenorak

---

<sup>38</sup> <https://twitter.com/search?q=nataska%20kanapé%20fontaine%20&src=typd> [compte consulté le 03/11/2017].

<sup>39</sup> <https://twitter.com/mxcote> [compte consulté le 03/11/2017].

<sup>40</sup> <https://twitter.com/search?q=Joséphine%20Bacon&src=typd> [compte consulté le 03/11/2017].

<sup>41</sup> <https://twitter.com/giselemethot1> [compte consulté le 07/11/2017].

<sup>42</sup> [https://twitter.com/rc\\_autochtones](https://twitter.com/rc_autochtones) [compte consulté le 10/11/2017].

<sup>43</sup> Dans une interview du *Guardian* datant du 2 août 2015, Buffy Sainte-Marie tient les propos suivants : « Vous savez, je ne suis pas entré dans le monde de la musique parce que quelqu'un m'a incité à suivre des cours de piano. J'ai commencé la musique parce que j'étais une écrivaine naturelle et que j'avais beaucoup de curiosité pour le son », <https://www.theguardian.com/music/2015/aug/02/buffy-sainte-marie-tour-sesame-street-morrissey-interview> [consulté le 03/11/2017].

dont l'objectif est de promouvoir la littérature des premières nations<sup>44</sup> avec le soutien du Conseil des Arts du Canada. Le compte @PeupleVisibles s'est constitué pour sa part comme une revue de presse de l'actualité autochtone au Canada avec des événements culturels, des interviews politiques et des débats de société<sup>45</sup>.

L'ensemble de ces traces numériques reflète ainsi une forte capacité de résilience structurée par une ethno-poétique efficace avec des mots simples qui évoquent la guérison. L'enjeu de la survivance chez les premières nations, en particulier chez les Innus, se manifeste alors par ce biais, d'où la forme poétique qui permet de redonner un supplément de présence.

### 3. Les modalités de la survivance révélées sur la Toile

J'ai créé un monde faux. Une réserve reconstruite où les enfants jouent dehors, où les mères font des enfants pour les aimer, où on fait survivre la langue. J'aurais aimé que les choses soient plus faciles à dire, à conter, à mettre en page, sans rien espérer, juste être comprise. Mais qui veut lire des mots comme drogue, inceste, alcool, solitude, suicide, chèque en bois, viol ? (Fontaine, 2011: 9).

Dès les premières lignes de *Kuessipan*, Naomi Fontaine évoque l'errance d'une communauté acculturée et en perte de repères. Elle raconte en fait un monde en train de disparaître où les jeunes générations innues perdent à la fois les traditions des anciens et l'intégration au monde contemporain. La survivance (Derrida, 2010: 186) dépasse la simple optique individuelle et sociale de la survie ; elle est liée à la survie des générations postérieures (Premat, Sule, 2014: 77) ; elle est fondamentalement ce qui conditionne la résilience de la communauté innue. Le thème de la survie est récurrent dans l'ethno-poétique des premières nations du Canada avec à la fois la lutte contre ce que Michèle Therrien nommait à juste titre, dans l'étude des communautés Inuit, les « forces acculturatives » (Therrien, 2012: 162).

Rita Mestokosho nous rappelait dans son entretien l'avantage décisif de la poésie sur la politique lorsqu'il s'agit de valoriser une identité culturelle :

---

<sup>44</sup> <http://hannenorak.com> [consulté le 03/11/2017].

<sup>45</sup> <https://twitter.com/PeuplesVisibles> [compte consulté le 03/11/2017].

Et quand j'ai écrit les poèmes, chaque mot était pensé en Innu avant d'être transcrit en français (...) je sais que j'ai nagé avec les saumons dans les rivières, je sais que j'ai ça en moi tu vois. Et d'avoir ce privilège d'écrire en français et de pouvoir le partager, je suis d'autant plus heureuse, parce que je trouve que la poésie c'est une arme secrète, la poésie, même si je n'aime pas le mot arme<sup>46</sup>.

L'activisme politique (Revkin, 2004) trouve un répertoire ingénieux dans la littérature et la culture. De nombreux écrivains des premières nations se sentent investis de cette mission comme Naomi Fontaine et Natasha Kanapé Fontaine (Kanapé Fontaine, Béchard, 2017). Leur œuvre est une invitation à la discussion de thèmes sociétaux comme celui de la perception des cultures autochtones par les colons ou l'enfermement des premières nations dans des lieux inadaptés comme les réserves ou les pensionnats. La Commission de vérité et de réconciliation a évoqué, en 2015, la notion de « génocide culturel » à propos des pensionnats autochtones. La Commission a estimé à environ 150 000 le nombre d'enfants autochtones ayant été arrachés à leur famille et placés dans ces pensionnats entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et 1996<sup>47</sup>. Les témoignages des familles ont été systématiquement recueillis et le rapport de la Commission a conclu en ces termes : « un État qui détruit ou s'approprie ce qui permet à un groupe d'exister, ses institutions, son territoire, sa langue et sa culture, sa vie spirituelle ou sa religion et ses familles, commet un génocide culturel. Le Canada a fait tout ça dans sa relation avec les peuples autochtones »<sup>48</sup>. La question mémorielle est affrontée de manière à guérir ces plaies, les écrivains innus se référant régulièrement à ces traumatismes du passé. Rita Mestokosho est beaucoup plus circonspecte quant à la création et à l'institutionnalisation de médiations culturelles officielles :

Et quand l'on crée des instances politiques c'est aussi beaucoup d'argent. Il y a des financements qui devraient aller aux communautés directement, où elles pourraient créer [des possibilités] au niveau artistique pour les jeunes, mais qui s'arrêtent à un autre niveau. Tu vois, le gouvernement donne des financements, mais toutes ces instances ou ces

---

<sup>46</sup> Entretien avec Rita Mestokosho avec Françoise Sule, maison des écrivains de Stockholm, 10 octobre 2009.

<sup>47</sup> <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/723529/pensionnats-autochtones-genocide-culturel-selon-commission-verite-reconciliation> : article d'Emmanuelle Latraverse publié sur le site de Radio Canada le 2 juin 2015.

<sup>48</sup> <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/723529/pensionnats-autochtones-genocide-culturel-selon-commission-verite-reconciliation> , 2 juin 2015.

commissions cherchent à faire de la recherche. Mais en même temps, elles doivent défendre les droits des communautés, les droits des jeunes Innus, les droits des jeunes Cris<sup>49</sup>

Selon elle, ces « financements » contribuent à l'édiction de politiques publiques en direction des populations autochtones, mais jamais à partir d'elles, d'où la méfiance à l'égard de toute instance politique. Elle estime que la transmission des fondamentaux de la culture innue passe surtout par la culture et non par l'institutionnalisation de programmes (Premat, Sule, 2012b). Si ce jugement peut apparaître sévère, il n'empêche que le gouvernement canadien a mis en place plusieurs commissions d'enquête concernant les populations autochtones, la dernière en date étant celle concernant le meurtre des femmes autochtones. Selon les statistiques officielles, une femme autochtone a six fois plus de chances d'être tuée qu'une autre femme canadienne<sup>50</sup>. Cette réalité existe depuis de nombreuses années et traduit un malaise quant aux difficultés de ces communautés. Dans les réseaux sociaux, le terme de « guérison » est fréquemment associé à celui d'autochtone puisqu'il existe des centres dédiés à la médiation sociale et à la santé des populations autochtones comme le centre Uautshitun, le centre de santé et de services sociaux de Uashat mak Mani-utenam<sup>51</sup>, situés sur la Côte Nord-Ouest du Québec. Le centre Miam Uapukun se consacre également à la question de la guérison. Sur son site web, on trouve écrit : « Nous avons la force pour nous relever puisque nous sommes enfants de la nature et que chaque saison permet le renouveau »<sup>52</sup>. On retrouve cette dimension thérapeutique dans les œuvres des écrivains autochtones, notamment avec Natasha Kanapé Fontaine dont la biographie est présentée sur le site des éditions Mémoire d'encrier :

Sa démarche artistique et littéraire tend à rassembler les peuples divergents par le dialogue, l'échange, le partage des valeurs, en passant par le « tannage des peaux », manière métaphorique de gratter les imperfections des pensées et des consciences. Avec le poésie, elle berce l'Environnement et entame un processus de guérison<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> Entretien avec Rita Mestokosho avec Françoise Sule, maison des écrivains de Stockholm, 10 octobre 2009.

<sup>50</sup> [http://www.liberation.fr/planete/2016/08/31/autochtones-le-canada-en-quete-de-verite-sur-ses-victimes-oubliees\\_1475789](http://www.liberation.fr/planete/2016/08/31/autochtones-le-canada-en-quete-de-verite-sur-ses-victimes-oubliees_1475789), 31 août 2016. [consulté le 10/11/2017].

<sup>51</sup> <https://twitter.com/Uautshitun> [compte consulté le 10/11/2017].

<sup>52</sup> <http://www.miamuapukun.net> [consulté le 11/11/2017].

<sup>53</sup> <http://memoiredencrier.com/natasha-kanape-fontaine/> [consulté le 11/11/2017].

La guérison traduit ainsi cet esprit de résilience qui permet à cette communauté d'endurer et de résister fortement aux processus d'acculturation. Ce thème est omniprésent dans l'ethnopoétique innue pour traduire la survivance qui se transmet de génération en génération.

Il est courant de dire que les premières nations sont en voie de disparition avec d'une part la menace de projets industriels portant atteinte à leur environnement et d'autre part la difficulté à transmettre un style de vie spécifique et une langue minoritaire. Pourtant, l'analyse des modes de circulation et des politiques publiques édictées révèle un réseau d'une grande densité. Les médias sociaux sont utilisés à la fois pour faire connaître ces premières nations, mais surtout pour traduire de l'oral à l'écrit des contes. Le genre littéraire le plus courant est alors le poème qui fonctionne comme un genre synthétique où les personnages mythiques issus de la tradition orale sont évoqués. Les réseaux sociaux montrent que les écrivains des premières nations utilisent majoritairement une forme d'ethnopoétique permettant de lutter et de transmettre les éléments les plus importants de leur culture.

C'est de cette manière qu'ils deviennent des passeurs essentiels au service de la connaissance de leur communauté. Si la survie est constamment invoquée dans ces écrits qui circulent, il faut reconnaître en même temps que ces communautés sont organisées avec un certain sens de la solidarité. Par conséquent, la manière dont des médias, des associations, des maisons d'édition se structurent pour porter cette parole ethnopoétique est d'autant plus efficace si elle est diffusée également sur Internet. Les premières nations vivent dans des situations de diglossie et sont entourées de grandes langues de communication. Les réseaux sociaux montrent que les nombreux écrivains s'exprimant ont une voix qui commence à se faire entendre. Il y a la possibilité d'encourager des projets de revitalisation de la langue pour que les jeunes générations autochtones évitent le piège de l'acculturation (Grenoble, Whaley, 2009: 160). De son côté, le Canada cible les populations autochtones par des politiques publiques précises, tandis que les artistes autochtones ont une mission plus fondamentale, celle d'assumer, par la culture, un message politique fort. Nul doute que la revitalisation culturelle passera encore plus à l'avenir par la circulation numérique (littérature facebookienne et twittérature) de ces formes originales d'ethnopoétique.

**Bibliographie :**

- ASSINIWI, Bernard (1989). « La littérature autochtone d'hier et d'aujourd'hui », *Vie des arts*, vol. 34, n° 137, pp. 46-46.
- BEAUJOUR, Michel (1989). « 'Ils ne savent pas ce qu'ils font'. L'ethnopoétique et la méconnaissance des 'arts poétiques' des sociétés sans écriture », *L'Homme*, vol. 29, n° 111, pp. 208-221.
- BEAUJOUR, Michel (2017). *De la poétologie comparative*. Paris: Garnier.
- BOUDREAU, Diane (1993). *Histoire de la littérature amérindienne au Québec*. Montréal: les éditions de l'Hexagone.
- BRUBAKER, Rogers (2001). « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 139 (Traduction en français par Frédéric Junqua), n° 1, pp. 66-85.
- CASTORIADIS, Cornelius (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007). *Fenêtre sur le chaos*. Paris: Seuil.
- CHERIGUEN, Foudil (1998). « Nommer pour exister : De l'ethnonyme comme enjeu politique », *Mots*, n° 57, pp. 29-37.
- DERRIDA, Jacques (2010). *Séminaire. La bête et le souverain volume II (2002-2003)*. Paris: Galilée.
- DESTREMPES, Hélène & LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2007). « Liminaire. Images de l'Amérindien au Canada Francophone : littérature et image », *Tangence*, n° 85, pp. 5-11.
- DRAPEAU, Lynn (2014). *Grammaire de la langue innue*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- DREYFUS, Simone *et alii* (2017). « Manifeste contre les attaques infligées aux droits des autochtones du Brésil », *Journal de la Société des Américanistes*, [mis en ligne le 1<sup>er</sup> juin 2017], [consulté le 17 novembre 2017]. URL : <http://jsa.revues.org/14918> ; DOI : 10.4000/jsa.14918
- FAGET, Jacques (1995). « La double vie de la médiation », *Droit et Société*, n° 29, pp. 25-38.
- FONTAINE, Naomi (2011). *Kuessipan. À toi*. Montréal: Mémoire d'encrier.
- GATTI, Maurizio (2004). *Littérature amérindienne du Québec. Écrits de la langue française*. Montréal: Hurtubise.
- GRENOBLE, Lenore A. & WHALEY, Lindsay J. (2009). *Saving Languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HEIDEGGER, Martin (1973). *Approches de Hölderlin*. Traduction collective de l'allemand. Paris: Gallimard.
- HERTMANS, Stefan (2010). « Traduire sa propre langue », in Sophie KLIMIS, Isabelle OST & Stéphanie VANASTEN (dir.), *Translatio in fabula, enjeux d'une rencontre entre fictions et traductions*. Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, pp. 291-297.

- KANAPÉ FONTAINE, Natasha (2014). *Manifeste Assi*. Montréal: Mémoire d'encrier.
- KANAPÉ FONTAINE, Natasha, BÉCHARD & Deni Ellis (2017). *Kuei, je te salue*. Montréal: Écosociété.
- KUMAR, Shamanth, MORSTATTER, Fred & LIU, Huan (2014) (eds.). *Twitter Data Analytics*. New York: Springer.
- LOISEAU, Pierre (2010). « Introduction furtive au droit civil innu », *Revue internationale de droit comparé*, vol. 62, n° 4, pp. 1009-1020.
- LOGAN, Tricia E. (2014). « Memory, erasure and national myth », in Andrew WOOLFORD, Jeff BENVENUTO & Alexander LABAN HINTON (eds.), *Colonial Genocide in Indigenous North America*. Durham: Duke University Press: 149-165.
- MASON, C. (2004). « L'ethnopoétique et l'anthropologie structurale à partir d'un récit de Victoria Howard, Chinook Clakamas », *Journal de la Société des Américanistes*, 90-1, pp. 25-55.
- MESTOKOSHO, Rita (2010). *Hur jag ser på livet, mormor Eshi Uapataman Nukum Comment je perçois la vie grand-mère*. Göteborg: Beijboom Books.
- MESTOKOSHO, Rita (2011). *How I see life, Grandmother – Eshi Uapataman Nukum – Comment je perçois la vie, Grand-mère*. Göteborg: Beijboom Books.
- MEYLAERTS, Reine (2010). « Entre traduction et trahison : les auteurs-traducteurs dans les cultures multilingue », in Sophie KLIMIS, Isabelle OST & Stéphanie VANASTEN (dir.), *Translatio in fabula, enjeux d'une rencontre entre fictions et traductions*. Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, pp. 153-171.
- MORRIS, Brian (1994). *Anthropology, culture and society. Anthropology of the self: The individual in cultural perspective*. Boulder: CO, Pluto Press.
- MULLER, Pierre (1990). *Les Politiques publiques*. Paris: PUF.
- POWELL, Christopher, PERISTERAKIS, Julia (2014). « Genocide in Canada, a relational view », in Andrew WOOLFORD, Jeff BENVENUTO & Alexander LABAN HINTON (eds.), *Colonial Genocide in Indigenous North America*. Durham: Duke University Press, pp. 70-92.
- PREMAT, Christophe & SULE, Françoise (2011). « La transmission des fondamentaux d'une culture minoritaire », *Le Langage et l'homme. Revue de didactique du français*, vol. 46, n° 1, pp. 17-27.
- PREMAT, Christophe & SULE, Françoise (2012a). « Le défi autochtone : le combat de Rita Mestokosho pour la minorité innue au Québec », *Études interculturelles*, pp. 123-132.
- PREMAT, Christophe & SULE, Françoise (2012b). « Francophonies du Nord : la voix marginale de Rita Mestokosho », *Littoral*, pp. 100-103.
- PREMAT, Christophe (2014). « Retrouver les voix autochtones : l'hommage de Jean-Marie



Gustave Le Clézio à Rita Mestokosho », *Les Cahiers J.-M. G. Le Clézio*, n° 7, pp. 119-133.

PREMAT, Christophe & SULE, Françoise (2014). « Rencontre avec Rita Mestokosho à Stockholm, le parcours du saumon », *Littoral*, n° 9, pp. 77-78.

REVKIN, Andrew (2004). *The Burning Season: The Murder of Chico Mendes and the Fight for the Amazon Rain Forest*. Washington: Island Press.

ROLLAND DE DENUS, A. (1889). *Dictionnaire des appellations ethniques de la France et de ses colonies*. Paris: Librairie historique des provinces.

SNYDER, Gary (1976). « The Politics of Ethnopoetics », *Alcheringa*, vol. 2, n° 2, pp. 13-22.

THERRIEN, Michèle (2012). *Les Inuit*. Paris: Les Belles Lettres.

WALSH, Rebecca Ann (2015). *The Geopoetics of Modernism*. Gainesville: University Press of Florida.

WHITE, Kenneth (1997). *Le Lieu et la Parole: entretiens 1987-1997*. Le Faouet: Scorff.

## PROBLÉMATIQUE DES LANGUES AU TCHAD

ZAKARIA FADOUL KHIDIR

Un. Virtuelle du Tchad

[kitir.onigue@gmail.com](mailto:kitir.onigue@gmail.com)

**Résumé :** Il n'est pas exagéré de dire que le Tchad est une mosaïque de langues. Si l'on s'en tient à la définition qui veut que deux dialectes deviennent des langues autonomes à partir du moment où les locuteurs de l'un et de l'autre ne se comprennent plus, nous pouvons alors dire que le Tchad compte plusieurs dizaines de langues réparties dans trois des quatre familles ou phylums qui couvrent l'Afrique : Afro-asiatique, Nilo-saharienne et Niger-Congo. Il est à noter qu'au milieu de ces parlers locaux, ce sont l'arabe et le français (deux langues à longue tradition d'écriture) qui jouent des fonctions majeures car elles sont les seules à y être utilisées dans l'éducation, l'administration, la diplomatie et dans tous les actes de correspondance ou d'archives. Elles sont les seules langues de travail, autrement dit, des langues directement liées à l'intérêt des usagers.

**Mots clés :** bilinguisme, arabe, français, langues nationales.

**Abstract:** It is not an exaggeration to say that Chad is a mosaic of languages. If one considers the definition asserting that two dialects become autonomous languages from the moment speakers of one and those of the other do not understand one another, we can then say that Chad has several dozens of languages classified in three of the four families or phyla that cover Africa: the Afro-Asiatic, the Nilo-Saharan, and the Niger-Congo. It should be noted that in the midst of these local languages, Arabic and French are those with a long tradition of writing. This play major functions because these languages are the only ones used in education, administration, diplomacy, and in all acts of communication or archives. They are the only working languages, or languages directly linked to the interests of users.

**Keywords:** bilingualism, Arabic, French, national languages.

Le problème des langues est un problème national, ethnique et individuel en même temps. Depuis la conférence Nationale Souveraine de 1993 où le débat sur les langues fut houleux, la question des langues est sur toutes les lèvres. Il y en a parmi les Tchadiens qui sont partagés entre le désir de contester les langues officielles et le devoir de respecter la Constitution. Cette ambiguïté résulte, à notre avis, du manque d'une véritable politique d'aménagement linguistique qui puisse prendre en compte toutes les langues sans exclusion. Une telle politique doit nécessairement consentir à des gros investissements, à la fois intellectuel, matériel et financier.

Évidemment, quelques-unes des langues locales servent à évangéliser et à alphabétiser les populations, surtout dans les régions à majorité chrétienne. Depuis quelques dizaines d'années, la Société Internationale de Linguistique (SIL), sur la base d'un accord signé avec l'Etat tchadien dans le but d'une alphabétisation de masse et de la traduction de la Bible et des Écritures Saintes, a implanté plusieurs projets linguistiques sur l'ensemble du territoire national. Elle a mené des recherches sociolinguistiques et linguistiques, élaboré des documents didactiques et pédagogiques dans différentes langues, aménagé des centres d'alphabétisation en langue maternelle et organisé localement des associations ou groupements de langues.

Mais ses démarches en vue d'introduire les langues locales (dites langues nationales) dans le système scolaire sont restées sans résultat. Quelques textes vont toutefois se succéder pour le développement du bilinguisme et celui de l'alphabétisation de masse qui implique nécessairement l'utilisation des langues nationales : en 1995, le Décret 95-071/PR/MEN, a porté sur l'institution de l'enseignement bilingue dans le système éducatif tchadien ; en 2001, le Décret 01-519/PR/MEN a créé un Comité d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation ; en 2006, la Loi 06-016/PR a porté sur l'orientation du système éducatif tchadien.

Mais malgré tout cela, l'audience des langues nationales n'a guère changé : le français et l'arabe sont toujours les seules langues dans l'éducation non formelle et formelle. Ainsi, la principale question qui se pose dès lors est de savoir quel est l'avenir des langues nationales face au français et à l'arabe, deux systèmes dont la tradition de l'écriture en tant que support des cultures et des civilisations universelles, font autorité dans le monde entier ?

Suzy Platiel disait en 1978 :

Dans un pays faiblement peuplé, la très grande pluralité linguistique rend la communication difficile, d'autant plus que le Tchad ne dispose pas de langue partagée. En effet, au français,

seule langue officielle depuis les premières heures de la colonisation, s'est ajouté l'arabe, d'après la constitution de 1993, mais tous deux ont une faible audience parmi les populations (Platiel, 1998).

Il est vrai que le Tchad avait inscrit dans sa constitution un bilinguisme franco-arabe, tout en ouvrant une fenêtre pour la valorisation des langues locales. Dans sa version révisée du 31 mars 1996, la Constitution du Tchad stipule en effet, en son article 9, que « les langues officielles sont le français et l'arabe. La loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales » (Constitution du Tchad, 1996). Mais ce bilinguisme constitutionnel peine à être appliqué sur l'ensemble du territoire national, surtout dans les régions du sud où certaines populations sont toujours restées hostiles à tout ce qui rappelle les périodes sombres de l'esclavage supposé avoir été organisé par des royaumes et chefferies arabes ou arabisés.

Il est d'ailleurs difficile pour ces populations de comprendre l'intérêt que présentent ces deux langues officielles si leur adoption implique d'abandonner leurs dialectes, généralement sans alphabet et sans audience en dehors de la région ou du village d'origine, mais qui font partie de leur identité (*ibidem*).

Parmi les nombreuses langues et dialectes répartis sur le territoire national (on parle de plusieurs dizaines de langues nationales), seulement une dizaine fait actuellement l'objet d'expérimentation dans le système éducatif. Une douzaine de parlers ethniques est également utilisée à la radio nationale, uniquement pour donner les informations et des communiqués radiodiffusés. A l'université de N'Djamena qui fonctionne depuis 1971, il y a un département de linguistique (devenu Département des Sciences du Langage) où on enseigne la linguistique africaine mais où il n'y a pas de cours sur les langues tchadiennes. Des travaux de linguistique ont également été effectués par l'Institut National des Sciences de l'Éducation (INSE) et l'Institut National des Sciences Humaines (INSH) dont la section de linguistique a été créée en 1969. Cette section avait aussitôt préparé « un inventaire et une classification des langues du Tchad, accompagnées d'une carte détaillée pour l'Atlas pratique du Tchad, qui est paru en 1972 » (INSE, 1978).

Le constat est que l'arabe et le français sont actuellement deux langues à statut privilégié au Tchad. Mais le français a évidemment une audience plus étendue que celle de l'arabe sur le plan de l'écrit alors que l'arabe, exerce par contre une activité plus élevée sur le plan de son utilisation orale. Le français fait donc figure de langue d'élites tandis que l'arabe

se présente comme la langue du peuple mais qui tente de rattraper le français sur son terrain, par le biais des associations qui se créent et qui essayent, parfois à tambour battant, de rehausser la côte de l'arabe sur la base des revendications : revendications de parité dans l'emploi et la responsabilisation des cadres, revendications dans la qualification académique des enseignants du supérieur, dans l'utilisation de l'arabe dès les premières années du primaire dans toutes les écoles publiques sans distinction, etc., le tout étayé par une médiatisation, peut-être pas excessive, mais intensive tout de même. On assiste également à une course à la diffusion de la culture arabe à travers les éditions et les médias (journaux bilingues ou seulement en arabe, édition des livres en arabe en Égypte ou au Soudan, contes en arabe locale à la radio et à la télévision, etc.) Voyons donc comment se présentent ces deux langues officielles avant de nous pencher sur les langues nationales.

### **L'arabe**

Il se trouvait au Tchad, depuis la période précoloniale, des grands royaumes musulmans et arabisés aussi, comme le Ouaddaï, le Baguirmi, le Kanem-Bornou, ainsi que plusieurs chefferies arabes qui entretenaient des relations avec l'Orient et le monde arabe (Lybie, Soudan, Égypte, etc.). C'est dire que la langue arabe occupait ce terrain bien avant la colonisation française. C'est une langue à forte « véhicularité » qui s'était infiltrée dans le pays il y a des siècles, principalement par le biais du grand nomadisme d'abord puis par l'activité des marchands arabes ainsi que celle des érudits prêcheurs ambulants. Elle a une grande influence sur les parlers des noirs islamisés où elle laisse beaucoup de traces dans le répertoire religieux (emprunts, calques).

En plus, les dizaines de tribus arabes qui se sont établies au Tchad avaient conservé leur langue maternelle d'origine et composent actuellement des communautés linguistiques et culturelles occupant des terroirs qui leur sont propres dans le centre, le nord-est, l'est et le sud-est du pays. Ils assimilent facilement les populations voisines (sédentaires locales) par le biais des mariages : il est un fait attesté que beaucoup de tribus arabes donnent leurs filles en mariage sans discrimination (parfois même à des non musulmans, et ce en contraction avec les normes religieuses) mais par contre, il y en a très peu qui acceptent de se marier en dehors de la communauté arabe avec des filles noires non-arabes.

Une telle situation est évidemment propice à la propagation de la langue maternelle (l'arabe), autrement dit à une assimilation linguistique d'abord puis culturelle ensuite, puisque les enfants sont élevés dans la langue et les habitudes de leur maman. Même si cela n'est pas à une stratégie réfléchie et planifiée par les pasteurs arabes, la situation milite fort

avantageusement à la propagation de la langue arabe, à long terme. Il faut ajouter à tout cela un fort désir des noirs islamisés de se faire assimiler par le système arabe, par une acquisition de sa langue et de ses mœurs.

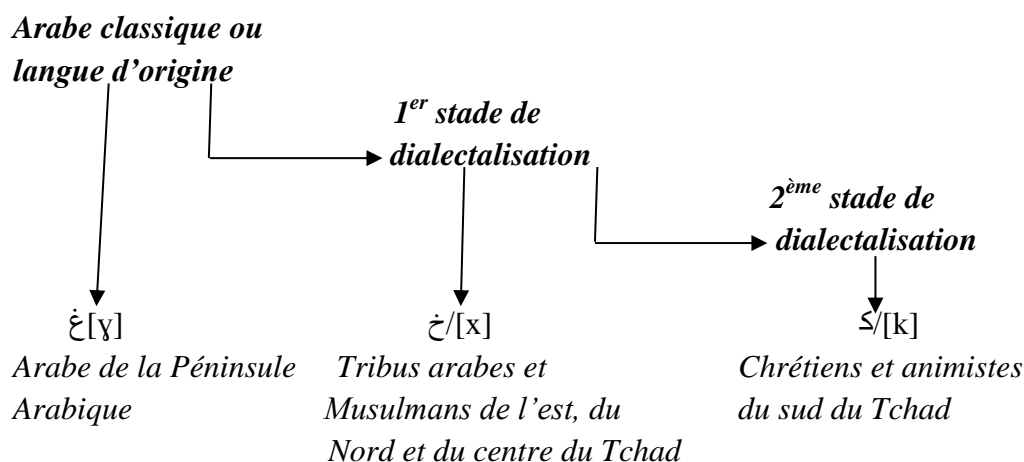
Une grande partie des Arabes tchadiens sont des pasteurs nomades ou de grands transhumants qui propagent leur langue au sein des populations qu'ils traversent régulièrement chaque année. Là où ces nomades décident d'installer leur *farik* (campement saisonnier), généralement non loin des villages, ils entretiennent des rapports d'intérêts réciproques avec les sédentaires.

Non seulement le bétail mais encore l'homme trouve son compte à ce séjour dans le sud à une époque où les produits des troupeaux sont bien diminués par la sécheresse. Dans ces régions, les Arabes trouvent les villages des sédentaires (...); les nécessités économiques amènent les pasteurs nomades à entrer en contacts très suivis avec eux durant cette partie de l'année (...). L'éleveur échange son lait et son beurre contre le mil, les arachides, les tomates séchées du cultivateur; les bœufs porteurs ou les chameaux de l'Arabe transportent la récolte du mil du sédentaire du champ au village; les troupeaux s'installent la nuit sur le futur emplacement des champs de mil qui seront ainsi fumés (L. Courtecuisse, J. Croquevielle, R. Gros, J. Latruffe, J. Vossart, document inédit).

Ainsi, l'arabe dialectal est propagé partout au Tchad. Il est actuellement parlé par presque tous les citoyens tchadiens, à divers degrés de sa maîtrise. Il connaît plusieurs dialectes en allant des zones musulmanes de l'est, du nord et d'une partie du centre, vers les zones chrétiennes ou animistes du sud, sillonnées par les éleveurs arabes nomades ou transhumants qui avaient l'habitude de traverser le pays chaque année à la recherche de l'eau et des pâturages et qui, eux aussi ne parlent que des dialectes de la langue d'origine, l'arabe classique.

On désigne souvent sous le nom de l'arabe tchadien les parler arabes façonnés à partir de ce phénomène linguistique assez dynamique. Les faits phonétiques tels que les simplifications ou distorsions du processus sonore, les changements de mode de production et/ou les déplacements du point d'articulation, etc., sont observables d'une zone à l'autre ou d'une communauté à l'autre à l'intérieur d'une même région. On constate en règle générale une influence réciproque entre les dialectes arabes et les parlers des sédentaires, populations autochtones qu'infiltrèrent les tribus arabes dont la langue peut être qualifiée de langue-mère. On peut dire qu'il se produit là une dialectalisation au second degré pour les musulmans de l'est ou au troisième degré pour les chrétiens et animistes du sud que nous pouvons

schématiser comme suit, en suivant, par exemple, l'évolution du son ħ [ɣ] (fricative vélaire sonore) :



Donnons quelques exemples en guise d'illustration :

Exemples	Zones	Evolutions articulatoires		
		Lexème	Sons	Variations phonétiques
I	Arabie (parler des Qoreïch)	غنم [ɣanam] "ovin" غالى [ɣa:li:] "cher"	ħ [ɣ] (son initial)	Resté le même dans l'arabe classique.
	Est, nord et centre du Tchad	خنم [xanam] "ovin" خالى [x:ali:] "cher"	ħ [ɣ] ⇨ ħ [x]	De fricative sonore à fricative sourde.
	Sud du Tchad	كنم [kanam] "ovin" كالى [ka:li:] "cher"	ħ [x] ⇨ ś/[k]	De fricative sourde à occlusive sourde.
II	Arabie (parler des Qoreïch)	ثلاث [θala:θa] "trois"	ث/[θ] (son initial)	Resté le même dans l'arabe classique.
	Tout le Tchad sauf quelques tribus arabes	ثلاث [tala:ta] "trois"	ث/[θ] ⇨ ت/[t]	De fricative sourde interdente à occlusive sourde apico-alvéolaire.
	Arabie (parler des Qoreïch)	فرس [faras] "jument"	ف/[f] (son initial)	Resté le même dans l'arabe classique.

III	Certaines ethnies du Guéra	پرس [paras] "jument"	ف/[f] → پ/[p]	De fricative sourde labiodentale à occlusive sourde bilabiale.
IV	Arabie (parler des Qoreïch)	ذنب/[ðanab] "queue"	ذ/[ð] (son initial)	Resté le même dans l'arabe classique.
	Toutes les communautés tchadiennes	دنب/[danab] "queue"	ذ/[ð] → د/[d]	De fricative interdentale sonore à occlusive apico-alvéolaire sonore.

Donnons une définition articulatoire des sons qui ont fait l'objet de ces exemples :

غ/[ɣ] = fricative vélaire sonore.

خ/[x] = fricative vélaire sourde.

ك/[k] = occlusive vélaire sourde.

ث/[θ] = fricative interdentale sourde.

ت/[t] = occlusive apico-alvéolaire sourde.

ف/[f] = fricative labiodentale sourde.

پ/[p] = occlusive bilabiale sourde.

ذ/[ð] = fricative interdentale sonore.

د/[d] = occlusive apico-alvéolaire sonore.

*N.B. : Quelques remarques :*

- Qoreïch est la tribu de la famille du Prophète Mohammed (qu'Allah lui accorde Salut et Bénédiction), la plus réputée et la plus prestigieuse de toutes les tribus arabes. Son dialecte fut l'objet de standardisation pour devenir la langue du Coran, Livre Saint des Musulmans.
- Le dialecte des Qoreïch est pris ici comme référence car ses sons sont ceux de l'arabe classique, langue d'origine.
- Les symboles entre crochets sont ceux de l'Alphabet Phonétique International (API).
- Dans le premier cas de l'opposition (غ/[ɣ]/خ/[x]) : La fricative sonore se maintient au même point d'articulation mais elle s'assourdit.
- Dans le deuxième cas de l'opposition (خ/[x]/ك/[k]) : La fricative sourde reste sourde au même point d'articulation mais passe au mode occlusif.
- Dans le troisième cas de l'opposition (ث/[θ]/ت/[t]) : La fricative interdentale sourde, tout en restant sourde, change à la fois de mode et de point d'articulation, en devenant une occlusive apico-alvéolaire sourde.



- Dans le quatrième cas de l'opposition (ف/[f]/پ/[p]) : la fricative labiodentale sourde reste sourde mais change de mode et de point d'articulation, en devenant une occlusive bilabiale sourde.
- Dans le cinquième cas de l'opposition (ð/[ð]/د/[d]) : la fricative inter-dentale sonore, tout en restant sonore, change de mode et point d'articulation en devenant une occlusive apico-alvéolaire sonore.

En fait, l'arabe qui franchit facilement les frontières des tribus qui la parlent, se fait adopter par des communautés qui ne lui sont pas natives, avec une tendance à la simplification, c'est-à-dire à une économie d'énergie lors de l'articulation. Deux remarques sont à faire ici :

- A l'intérieur du mode fricatif le son s'assourdit au même point d'articulation ;
- La variation se fait toujours du mode fricatif vers le mode occlusif et le trait de surdité ou de sonorité du son se maintient avec le changement de mode.

Ces remarques ne peuvent toutefois se prétendre être des règles de dialectisation de l'arabe au Tchad car cela exige une étude comparative exhaustive. Cette dialectalisation se fait généralement, comme l'a soulignée Suzy Platiel, avec « disparition des emphatiques, augmentation du nombre des voyelles et réaménagement de l'opposition brève / longue » (Platiel, 1998).

### **Le français**

Le français quant à lui, il est arrivé, comme nous le savons tous, au Tchad avec la colonisation dès 1900, date de la bataille de Kousséri et de l'installation des Français au Tchad, précisément à Fort-Lamy (actuel N'Djamena). Il s'était répandu, surtout, à travers l'école et les services publics (l'administration, l'armée, la police, etc.). Il fut le seul outil linguistique du pays pendant toute la période coloniale et bien longtemps après la proclamation de l'indépendance en 1960. Il avait servi à former d'abord des auxiliaires coloniaux, c'est-à-dire des dactylographes de l'administration coloniale qu'on appelait aussi des « écrivains » et des interprètes, et à former également, plus tard, les premières élites du pays. Mais la formation coloniale était handicapée par deux obstacles :

- D'abord du côté des indigènes : les gens fuyaient l'institution française, surtout dans les zones musulmanes, craignant que leurs enfants soient christianisés. L'administration coloniale obligea alors les chefs traditionnels à envoyer leurs enfants à l'école sous peine de destitution. Ce qui faisait que jusqu'à la veille de l'indépendance, les élèves dans certaines régions n'étaient composés que d'enfants de chefs, de gardes, de marabouts vivant en ville et de quelques autres citoyens.
- Ensuite, l'administration coloniale limitait le niveau de formation des enfants, autrement dit, tous les « écrivains » (dactylographes), interprètes et autres agents coloniaux n'avaient guère dépassé le Cours Élémentaire Deuxième Année (CEII) : ils apprenaient donc le français et leur métier sur le tas.

Comme nous l'avons déjà dit, l'usage du français dans les domaines publics fut exclusif pendant la colonisation et même tard après l'indépendance (sauf dans quelques établissements scolaires), jusqu'au moment où les premières revendications en faveur de l'arabe furent formulées par le Conseil de Commandement des Forces Armées du Nord (CCFAN) de Hissein Habré lors de l'Accord signé à Khartoum en 1977 avec le Conseil Supérieur Militaire (CSM) de Félix Malloum.

Mais quel était la politique éducative coloniale ? « La première école française au Tchad a été créée à Mao en 1911 avec 11 élèves ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Mao\\_\(ville\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mao_(ville))) ». Il a fallu ensuite attendre longtemps avant d'avoir, au niveau national, le premier établissement d'enseignement secondaire. C'est le lycée Jacques Moudeïna de Bongor créé en 1942 sous la bannière d'Ecole Supérieure de l'Afrique Equatoriale Française (AEF), qui deviendra d'abord un Collège puis le premier Lycée du Tchad (Victor, 2011). La première université du pays ne sera créée qu'après l'indépendance, en 1971 sous le nom d'Université.

Les Français savent pourtant, plus que quiconque, que tout passe par la langue mais ils ne voulaient sans doute pas former des têtes trop éveillées qui s'habitueraient à des droits et se verseraient alors dans des revendications matérielles, sociales et même politiques. Rappelons-nous que la Révolution française de 1789, s'était sérieusement penchée sur le problème linguistique, en associant langue et nation et en faisant de la langue une affaire d'État :

Il fallait doter d'une langue nationale la « République unie et indivisible » et élever le niveau des masses par l'instruction ainsi que par la diffusion du français. Or, l'idée même d'une « République unie et indivisible », dont la devise était « Liberté, Fraternité et Égalité pour tous », ne pouvait se concilier avec le morcellement linguistique et le particularisme des anciennes provinces ([www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France\\_Provinces-de-France.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/francophonie/Nlle-France_Provinces-de-France.htm)).

Donc la Révolution, ne soutint ni les patois ni les usages non normalisés moins encore les « variétés basses de la langue », elle fit plutôt le contraire. On prit cependant la précaution de traduire pendant un moment les textes officiels dans les différents parlers ; mais cela fut vite abandonné devant la fronde des opposants.

Combien de dépenses n'avons-nous pas faites – disait-on - pour la traduction des lois des deux premières assemblées nationales dans les divers idiomes de France ! Comme si c'était à nous à maintenir ces jargons barbares et ces idiomes grossiers qui ne peuvent plus servir que les fanatiques et les contre-révolutionnaires !

Le débat linguistique était ainsi aussi virulent qu'agressif et finira à la faveur d'une langue nationale unique, le français. La politique appliquée à la Métropole s'appliquait aussi évidemment dans les colonies. Et si, après l'indépendance, la France se pencha sur l'étude des langues nationales avec beaucoup d'investissement en hommes, en matériels et en argent, on se demande si cela avait été effectivement entrepris pour la promotion des langues nationales. Ne s'agirait-il pas seulement d'une stratégie pédagogique consistant à faire évoluer positivement l'apprentissage du français à partir de l'étude des vernaculaires en utilisant la métalangue et les outils linguistiques (comme l'écriture) du français ?

### **Les langues nationales**

Nous appelons langues nationales ou vernaculaires, les parlers des autochtones qui n'ont pas acquis le statut de langue officielle. Ce sont donc des langues ethniques qui n'arrivent guère à franchir les limites du terroir de leurs locuteurs mais qui constituent un solide facteur d'identité et de cohésion sociale dans leurs communautés. Pendant toute la période coloniale, aucune tentative d'utilisation des langues locales n'a été constatée au Tchad, hormis dans le cadre de l'évangélisation qui est une œuvre des

missions chrétiennes. Les chercheurs linguistes ne se sont réellement intéressés à l'étude des langues tchadiennes que vers les années 1950. Les premières prospections eurent lieu en 1949 :

L'idée de prospecter la frontière linguistique bantoue soudanaise qui traverse l'Afrique, du Cameroun à l'Ouest jusqu'à la rivière Tana à l'Est, remonte aux années d'avant-guerre lorsque l'Institut International Africa en fit la première proposition. Elle ne put se réaliser que dix ans plus tard, lorsque les gouvernements des trois colonies intéressées, l'Angleterre, la France et la Belgique, eurent marqué leur accord et assuré leur aide et subvention (...) (R.P.G. Van Bulck, 1953).

À partir de là, il eut une intense activité linguistique en Afrique et au Tchad. Des équipes américaines et européennes, des missionnaires catholiques et protestantes et des chercheurs du CNRS, de l'ORESTOM, etc. ont commencé à prospecter le terrain tchadien, à étudier les langues et à les classer. Un Colloque tenu à N'Djamena en 1976 avait même établi un alphabet national permettant d'écrire toutes les langues locales. Cet alphabet n'a cependant jamais été officialisé par un texte juridique ou administratif. En Voici le tableau des sons et symboles retenus (cf. Rapport de mission Tchad/UNESCO sur l'utilisation et transcription des langues du Tchad, mai-juin 1976) :

*Les consonnes* (classement selon les traits articulatoires) : p, t, c, k, kp, q, <sup>?</sup>, b, d, j, g, gb, ħ, r, th, s, tʃ, sh, x, <sup>ç</sup>, h, v, dh, z, dʃ, zh, gh, f, m, n, ñ(ɲ), ŋ, b, mv, nd, nz, nj, ng, ʃ, y, v, r, ʒ, w, l, y.

Les concepteurs de cet alphabet ont également fait les remarques suivantes :

– Les consonnes longues (ou géminées) seront redoublées, comme par exemples : pp, tt, shh, zhh, gg, etc.

– Les consonnes emphatiques (ou vélarisées) de l'arabe seront transcrites avec une cédille, comme par exemples : ʔ - ɖ - ʃ - ʒ...

– Les symboles p, b, t, d, k, g, f, v, z, s, sh, zh, m, n, ŋ, w, l, y et r, représentent des sons qui existent aussi en français (sh = ch ; zh = j ; ñ = gn) ;

4 – Les symboles c, j, kp, gb, tʃ, dʃ, h, f, ŋ, mb, mv, nd, nz, nj, ng, ʃ, ɖ, y, v et ʒ, représentent des sons qui n'existent pas en français ;

5 – Les symboles q, ħ, <sup>ç</sup>, <sup>?</sup>, th, dh, x et gh, représentent des sons que l'on trouve notamment en arabe.

*Les voyelles* : Voyelles orales brèves sont : i, ü, ɪ, u, ɨ, ʉ, e, ö, ə, o, ε, ɔ, a, α (les voyelles longues sont redoublées telles que ii, ee, εε, aa, uu, etc. tandis que les voyelles nasales sont affectées d'un tilde comme ĩ, ẽ, ŷ, etc. qui est posé sous la voyelle dans l'éventualité de faire usage des tons qui, eux, sont posés sur la voyelle).

Le Ministre tchadien de l'Enseignement primaire et de l'éducation civique, Faïtchou Etienne, déclarait, à l'occasion de la 13<sup>ème</sup> Journée internationale de la langue maternelle, qu'il existe un important document en deux versions (latine et arabe) qui est déjà validé par les techniciens. Pour lui, ce document servira à écrire facilement et rapidement les langues nationales et conduira, à un rythme exponentiel, vers la maîtrise des langues officielles (le français et l'arabe). Il précise par la même occasion qu'une étude sociolinguistique sera systématiquement menée sur l'ensemble du territoire national pour déterminer avec exactitude le nombre de toutes les langues maternelles en vue d'établir la carte linguistique officielle du Tchad.

Au niveau national, les seules études linguistiques menées par des Tchadiens sont généralement celles conduites par des étudiants (travaux de mémoires et de thèses) aux fins de l'obtention des diplômes.

On peut dire que les langues vernaculaires ont été délaissées au Tchad. La Confédération suisse mentionne d'ailleurs, en 2014, ce qui suit : « bien que les Lois d'Orientation de l'Education mentionnent explicitement l'utilisation des langues nationales dans l'éducation non formelle et formelle, cette dernière reste très largement dominée par le français ... et / ou l'arabe (...) » (Confédération suisse, 2014). Or, nul n'ignore que les langues nationales jouent un rôle capital, surtout dans la formation des enfants dans les cycles d'apprentissage. Les experts dans ce domaine sont unanimes à reconnaître qu'elles facilitent la compréhension, raccourcissent la durée d'apprentissage et maintiennent l'équilibre psychomoteur du jeune enfant. En plus de cela, elles acquièrent l'adhésion totale des locuteurs pour les projets d'éducation en langues maternelles. Enfin elles s'offrent mieux à l'alphabétisation des adultes dont la mémoire est plus réticente à la rétention des nouvelles données. Tous ces avantages ne sont plus à démontrer car ils sont les résultats des études fiables faites par des linguistes, des psycholinguistes et des pédagogues.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il a été déjà établi en 1976 un alphabet pratique pour toutes les langues vernaculaires tchadiennes. Mais en fait,

combien de langues nationales avons-nous dans le pays ? Il a été constaté qu'il n'y a pas d'unanimité sur le nombre exact des vernaculaires sur le territoire national puisque les chiffres avancés par les différentes instances divergent : les enquêtes menées vers les années 1970 par le Comité national de recherches scientifiques et l'INTSH dans le cadre d'un projet d'inventaire et de classification des langues du Tchad, avance le chiffre d'environ 150 langues. Mais les enquêtes sur l'utilisation et la transcription des langues du Tchad menées par l'INSE et l'UNESCO en 1976 donnent environ 90 langues. Les travaux de la Société internationale de linguistique au Tchad, établissent environ 120 langues. Quant au Département des Sciences du Langage de l'Université de N'Djamena, il croit avoir identifié 170 langues.

En plus de cette incertitude et de cette grande diversité linguistique, plusieurs obstacles (techniques, matériels et politiques) freinent également l'utilisation des langues maternelles.

- Il faut d'abord des moyens pour :
  - ✓ la recherche linguistiques permettant de connaître profondément l'ensemble des langues sur tous les plans (lexicologique, grammatical, sémantique, etc.) ;
  - ✓ la confection du matériel didactique et pédagogique (ouvrages scolaires de lecture, de calcul et d'écriture, dictionnaires, outils didactiques, etc.) ;
  - ✓ la construction des infrastructures supplémentaires ;
  - ✓ la formation des enseignants en ces langues.
- Il faut aussi la volonté politique des décideurs sans laquelle les propositions des techniciens n'iront pas loin.
- Enfin, le Tchad connaît un équivoque politique : la Nation est toujours à une phase de la construction de son identité, avec cette conscience que cette identité nationale ne saurait se conduire correctement dans une langue étrangère ni dans un morcellement linguistique et dans des particularismes ethniques. Par ailleurs, elle sait aussi qu'elle n'est pas en mesure d'aménager toutes les langues nationales afin de parvenir à une situation linguistique convenable, et ce du fait de la multitude des communautés de langues qui sont aussi des communautés ethniques et du fait aussi du sentiment ethnolinguistique très fort au sein de ces communautés.

Serions-nous donc prêts à nous contenter de notre bilinguisme constitutionnel avec les deux langues officielles, le français et l'arabe, ou faire une révolution par une sérieuse politique d'aménagement linguistique qui prendrait mieux en compte toutes les langues nationales ? Toute la problématique des langues au Tchad se trouve là.

**Bibliographie :**

Article *Mao (ville)* de Wikipédia en français, in [http://fr.wikipedia.org/wiki/Mao\\_\(ville\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mao_(ville)), [consulté le 27/08/2017].

Claude Victor (25 octobre 2011). in Site du Diocèse de Pala, Église Catholique du Tchad [consulté le 27/08/2017].

INSE (mai-juin 1976). Utilisation et transcription des langues du Tchad, Rapport de mission Tchad / UNESCO.

INSE (mai-juin 1978). Utilisation et Transcription des Langues du Tchad, Rapport de mission Tchad / UNESCO, p. III-38.

COURTECUISSÉ L. *et alii* (s/d). *Les Arabes du Tchad* (recueil de textes de la période coloniale, 1950-1954), document inédit.

Van BULCK, R.P.G. (1053). *Mission Linguistique* (1949-1951), Mémoires présenté à la séance du 18 novembre 1953. Gembloux: Duculot.

République du Tchad, Constitution du 31 mars 1996 révisée, suite au référendum du 6 juin 2005.

PLATIEL, Suzy (1998). « Comparatisme Historique et classifications : faits de langue », *Les Langues d'Afrique Subsaharienne*, vol. 6, n° 11, pp. 47-74.

[www.tfq.ulaval.ca/ax1/francophonie/Nlle-France\\_Provinces-de-France.htm](http://www.tfq.ulaval.ca/ax1/francophonie/Nlle-France_Provinces-de-France.htm), Histoire du français. La Révolution française : La langue nationale (1789-1870) [consulté le 15/08/2017].

## LA CONSCIENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE FLE

### Difficultés et remédiations

AHMAD MOUSA

CREM- Membre correspondant – Un. de Lorraine

Un. de Petra, Amman - Jordanie

[Aot79@yahoo.com](mailto:Aot79@yahoo.com)

**Résumé :** Est-il possible de faire appliquer une / des approche(s) dans un contexte universitaire, dans lequel des apprenants sont d'ores et déjà en phase de construction des savoirs et des connaissances de la culture de la langue cible ? Comment pourrions-nous, en tant que praticiens de l'enseignement / apprentissage de la langue française, mettre en œuvre des pratiques linguistiques dont le but serait d'emmener notre public vers une acquisition des outils leur permettant de communiquer avec les autres sans avoir des malentendus ou des conflits interculturels ?

Nous essayerons, dans cet article, de souligner l'importance de la conscience et compétence interculturelles. Des travaux théoriques feront la base d'une analyse des notions-auparavant mentionnées-. Ensuite, nous mettrons l'accent sur les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle ; deux dimensions auxquelles l'enseignant devrait faire appel pour sensibiliser ses apprenants au préfixe *inter*.

Après, nous proposerons des exercices de sensibilisation à l'interculturel qui visent une construction d'une certaine relativité vis-à-vis de soi et de l'autre.

Finalement, deux situations authentiques de malentendus culturels seront présentées à un échantillon composé de 40 apprenants. L'objectif serait d'examiner leurs réactions et leurs visions concernant desdites situations, tout en menant une analyse des réponses fournies.

**Mots-clés :** Interculturalité, compétence interculturelle, conscience interculturelle, dimension sociale, dimension psychologique, exercices de sensibilisation.

**Abstract:** Is it possible to apply an intercultural approach in an academic context in which learners are already building knowledge of the culture of the target language? How could we, as teachers of



French Language, implement linguistic practices whose aim would be to get our public to acquire the tools to communicate with others without having Misunderstandings or intercultural conflicts?

We will try, in this article, to emphasize the importance of intercultural consciousness and intercultural competence. Theoretical studies will form the basis of an analysis of the concepts- previously- mentioned. Second, we will focus on the social and psychological dimensions of intercultural awareness; two dimensions that the teacher should use to make his learners aware of the prefix inter.

Afterwards, we will propose intercultural exercises that aim a construction of a certain relativity towards self and the other.

Finally, two authentic situations of cultural misunderstandings will be presented to a sample of 40 learners. The objective would be to examine their reactions and visions regarding these situations, while conducting an analysis of the answers provided.

**Keywords:** interculturality, intercultural competence, intercultural consciousness, social dimension, psychological dimension, intercultural exercises.

## **Introduction**

Les approches interculturelles en classe de FLE commencent à prendre une ampleur importante en didactique des langues et des cultures. Préparer l'apprenant pour une interaction appropriée et effective dans un contexte socioculturel différent du sien devient une composante primordiale du cursus de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures étrangères.

La notion de compétence interculturelle, qui est incluse dans la construction d'une compétence communicative, encourage les enseignants à proposer des séances de travail qui guident les apprenants à se comprendre soi et l'autre. Cela se réalisera tout en observant des connexions relativement claires entre les cours en classe et des problématiques dans la vie réelle. L'objectif de ces observations sera de pratiquer une réflexion critique qui mènera le public visé à une acquisition des savoirs / connaissances relatifs à l'autre.

Malgré les travaux menés par Byram (1997, 2012), lesquels montrent l'importance de la conscience interculturelle dans le processus d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, peu d'études ont montré *comment* cette conscience pourrait être développée et acquise en parallèle avec l'acquisition de la compétence communicative.

En effet, les recherches réalisées dans le domaine des langues modernes étrangères promeuvent assez souvent la dimension interculturelle, et la compétence communicative et interculturelle dans tout cursus universitaire. L'intégration de ces dernières aurait pour objectif de parvenir à une interaction interculturelle idéale entre deux individus différents (Byram, 1997 ; Kramsch, 2004 ; Fantini 2007).

Si nous prenons les travaux de Byram à titre d'exemple, on se rend compte d'un modèle d'une compétence communicative et interculturelle idéalement intégrée en classe de FLE. Ce modèle définit et éclaire l'importance de telle ou telle compétence qui prépare l'apprenant pour une interaction avec l'autre, tout en ayant des attitudes, des savoirs et des connaissances de soi et de l'autre ; ces atouts étant indispensables pour une participation *égale* lors de toute communication (Byram, 1997).

En fait, faire acquérir une conscience et une compétence interculturelles sera une réponse aux transformations locales et globales des sociétés dans lesquelles nous vivons, ou avec lesquelles nous communiquons. L'immigration et l'arrivée des étrangers *in terra incognita* ont été une des raisons principales de l'émergence de la conscience et de la compétence interculturelles. L'intégration de ces dernières en classe serait le plan idéal pour une meilleure préparation de toute communication interculturelle (Kramersch, 2004 ; Stewart 2007). Or, la conscience et compétence interculturelles, qui représentent le noyau dur des travaux de Byram (1997), n'existent guère dans le cursus de l'éducation interculturelle dans un contexte universitaire jordanien.

D'après Byram, quand l'acquisition d'une langue étrangère est renforcée par une acquisition d'une conscience interculturelle, elle aide l'apprenant à faire une évaluation critique de sa culture d'origine et de celle de la langue cible (Byram, 1997: 53). Ceci dit, l'apprenant quitte la classe tout en ayant une compréhension profonde et meilleure de soi et de l'autre. Cette dernière serait objective et relative (*idem*: 54).

En plus, l'acquisition d'une conscience interculturelle donnerait aux apprenants la possibilité d'explorer et de se découvrir soi et l'autre dans des contextes de la vie réelle. L'apprenant se sent connecté à des contextes concrets, car il comprendra comment cette conscience le relie à des situations vraies et authentiques. À la fin de ce processus, il gagnera une expérience pratique de réflexion critique qui le mènera à un plus haut niveau de la stimulation en classe de langue étrangère (Kramersch, 2004 ; Osborn, 2006).

D'après les recherches dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues et des cultures étrangères (Byram, 2012 ; Kramersch, 2004 ; Osborn 2006), il importe de tenir un débat plus approfondi concernant l'incorporation de la conscience interculturelle dans tout processus d'enseignement d'une langue étrangère donnée. Notre objectif est de discuter les notions de la conscience et de la compétence interculturelles tout en mettant en lumière les travaux théoriques traitant ces notions. Ensuite, les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle seront explorées pour que les praticiens de l'éducation interculturelle puissent se rendre compte que l'intégration d'une telle notion en

classe donnerait aux apprenants la possibilité d'expérimenter une connexion plus profonde avec les composantes culturelles de la langue cible.

Finalement, nous proposerons quelques exercices ayant pour but de développer la conscience et les compétences interculturelles. Ces exercices seront suivis d'une présentation de deux situations authentiques auprès d'un groupe de 40 apprenants du département de français ; deux situations dans lesquelles des malentendus culturels se sont produits. Dans la dernière phase de notre travail pratique, nous analyserons l'impact de ces derniers sur la construction de la conscience et de la compétence interculturelles.

### **La compétence communicative / interculturelle et la conscience interculturelle**

Acquérir une compétence communicative / interculturelle devient une des tâches primordiales des praticiens de l'enseignement des langues étrangères. Cette compétence est étroitement liée à la conscience interculturelle ; une conscience dont tout individu aurait besoin pour une interaction aisée avec l'autre.

En classe de langues étrangères, n'enseigner que la culture de la langue cible devient de plus en plus obsolète. Les interactions *in vivo* dont nous sommes témoins ont une influence non négligeable sur soi et l'autre. Communiquer au sein de son groupe ethnique ou avec un groupe ethnique différent du sien est une action quotidienne. Les échanges *via* les courriels ou sur les réseaux sociaux affectent la vision de soi et de l'autre à pas accéléré.

Dès lors, le praticien de l'enseignement devrait préparer son public à entamer une interaction réussie avec l'autre. Cela se réaliserait par le biais des cours dont le but sera d'emmener l'apprenant à questionner ses points de vue et ses pré-acquis de la culture cible, à mettre en évidence ses représentations et stéréotypes pour que ces derniers soient évités lors de tout échange avec un individu différent de lui (Byram, 1997 ; Conseil de l'Europe, 2001).

La conscience interculturelle en classe de langue donne à l'apprenant la capacité d'examiner les traits culturels de la langue cible. Elle lui permet d'étudier profondément les produits de cette culture (images, situations authentiques, histoire du pays, etc.), les pratiques culturelles (façon de se saluer, manger à table, etc.). Ces études ou analyses de la culture cible lui donneront des perspectives sur la personne avec laquelle il entamera un dialogue, dans des contextes divers. Pour ce faire, plusieurs didacticiens et anthropologues proposent des étapes pour la construction d'une conscience interculturelle, désormais indispensable pour communiquer avec un groupe ethnique différent du sien (Moore, 2006 ; Smith, 2013).

La première étape de ce processus consiste à donner à l'apprenant un temps suffisant pour définir ses idées préconçues, ses jugements et ses stéréotypes vis-à-vis des personnes ayant la culture de la langue cible. D'après Byram (1997), les apprenants auront tendance à se référer à leurs idées prédéterminées au moment des conversations. Alors les activités en classe seront le moyen idéal, d'après Deardorff, pour qu'une conscience interculturelle se construise. L'enseignant encouragera les apprenants à prendre en compte les origines de ces notions préconçues et les incitera à déterminer si ces jugements sont rationnels ou *vice versa* (Deardorff, 2006 ; Byram, 1997).

En effet, la conscience interculturelle est liée aux idéologies. D'après Byram (1997), on ne peut avoir une conscience interculturelle réussie sans que les idées et les idéologies des personnes concernées soient prises en compte. Autrement dit, ces idées jouent un rôle de guidage qui contrôle notre comportement et notre communication avec l'autre (Holliday, Hyde & Kullman, 2010: 261).

En 2008, Byram insistait sur le fait qu'un des objectifs de la conscience interculturelle est de démasquer les idéologies et les représentations des apprenants dans un premier temps, pour que ces derniers aient l'occasion de réaliser une évaluation critique de leurs concepts susceptibles de causer un malentendu lors de l'échange (Yulita, 2013: 205). Dans le but d'y arriver, le praticien devra fournir au public visé des mots et des phrases indispensables pour éviter toute sorte de malentendu ou conflit culturel dû aux stéréotypes lors des interactions interculturelles. Par exemple, le praticien pourra utiliser la phrase

suivante en classe de langue : *Quelques Français ont tendance à...* L'usage de cette phrase ferait en sorte que l'apprenant évite les généralités portées sur tel ou tel groupe ethnique.

L'acquisition d'une compétence communicative / interculturelle se fera par le biais d'une conscience interculturelle dont les objectifs seront les suivants (Byram, 2008: 47) :

1. Avoir de perspectives différentes des choses ;
2. Examiner les origines, les valeurs, les croyances et les attitudes des autres ;
3. Analyser la construction des savoirs, des cultures, des identités et des relations ;
4. Créer des connexions entre le global et le local tout en posant des questions sur le monde, sur soi, sur les autres.

D'après Galloway, les enseignants doivent faire appel à des exercices qui encouragent les apprenants à considérer de nouvelles valeurs et croyances de la culture cible. Ces dernières seront découvertes lors du processus d'analyse des traits culturels de la langue cible (1998: 54). Le format idéal de ce type d'éducation interculturelle serait la création d'une recherche coopérative dans laquelle les apprenants travaillent ensemble pour comprendre et étudier la culture cible. Quant à l'enseignant, il jouerait le rôle de guide lors de ce processus (Byram & Guilhelme, 2000).

Ceci dit, l'enseignant est invité à créer un environnement ouvert où les apprenants auront la possibilité de découvrir leurs stéréotypes et leurs jugements de la culture cible. En classe de langue, le processus d'enseignement est synonyme d'autonomie, sans que l'enseignant *oriente* les idées ou les idéologies de ses apprenants (Byram & Guilhelme, 2000). D'après Houghton, le rôle-clé de l'enseignant des langues modernes est de faciliter la communication à travers les barrières culturelles, et une de ces barrières est les stéréotypes (Houghton, 2013: 1). Toujours selon lui, cette communication aiderait et même encouragerait les apprenants à déconstruire leurs stéréotypes et préjugés en classe de langue.

Une fois cette étape d'examen des croyances et des idées suffisamment débattue et maîtrisée, les apprenants commencent la deuxième étape dans laquelle ils entament des tâches qui les incitent à avoir une évaluation rationnelle et relative des perspectives, des

produits et des pratiques en relation avec la culture cible (Byram, 1997). Ceci donne à l'apprenant les clés nécessaires pour défendre, discuter et argumenter ses points de vue à l'égard de la culture cible, tout en s'appuyant sur des recherches approfondies sur la question. Le fruit de ces études profondes est que les croyances et les idées de l'apprenant changeront et évolueront au fur et à mesure de l'enseignement de la culture de la langue cible (Byram, 1997 ; Deardorff, 2006).

La troisième et dernière étape de la construction d'une conscience interculturelle consiste à faire usage des situations authentiques dans lesquelles l'apprenant aura l'occasion de s'entraîner tout en interagissant avec des individus différents de lui (Chapelle, 2010). À cet égard, en 2004, Moreno-Lopez a promu l'intégration de la conscience interculturelle dans sa classe de langue espagnole tout en liant l'environnement de l'école à la communauté locale. Elle a préparé ses apprenants à participer à des enquêtes ethnographiques auprès de la communauté latino. Suite à cette participation, les apprenants sont devenus plus relatifs vis-à-vis de cette communauté (Moreno-Lopez, 2004).

Finalement, les enseignants sont invités à inclure la dimension interculturelle en classe de langue non pas uniquement pour améliorer l'efficacité de la communication et de l'interaction avec l'autre, mais également pour que soi-même et l'autre aient des perspectives réelles, mouvantes et instables de leurs cultures (Byram, 1997: 101).

### **La dimension sociale de la conscience interculturelle**

Proposer des tâches en classe de langue et culture étrangères dont le but sera de promouvoir la construction de la conscience interculturelle représente, selon des didacticiens, une opportunité pour fournir à l'apprenant les composantes nécessaires d'une réflexion élevée de la culture de la langue cible. Il s'agit par-là d'un processus continu d'une sensibilisation sous-jacente aux interactions interculturelles. En effet, le praticien de l'éducation interculturelle, lors de l'intégration de la conscience interculturelle en classe, devrait prendre en considération deux dimensions importantes : la dimension sociale et la dimension psychologique (Byram, 2012). La dimension sociale représente une occasion

pour les apprenants d'acquérir la capacité d'analyse et de réflexion sur les aspects sociaux de la langue et de sa culture également, en reliant ainsi la compétence communicative à la compétence interculturelle (*ibidem*).

Byram postule que les apprenants en classe de Français Langue Étrangère pourraient comparer les variations linguistiques survenant dans des situations sociales spécifiques en France, dans les pays francophones et au Canada. À la suite de cette analyse, les apprenants commenceront à comprendre que les langues travaillent différemment tout en dépendant des contextes et des utilisateurs (*ibidem*). En plus, ce type d'exercice aide les apprenants à visualiser *comment* les valeurs culturelles et les croyances jouent un rôle crucial dans les types d'interactions qui auraient lieu dans des sociétés différentes, même si l'on fait usage d'une seule langue. Pour réaliser ce type de sensibilisation, les enseignants peuvent ajouter un élément culminant tout en proposant aux apprenants la prise en considération du rôle des différences linguistiques au sein de leurs pays d'origine. La dimension sociale de la conscience interculturelle guiderait les apprenants également à considérer les effets des différences linguistiques et culturelles qui ont lieu dans de petites communautés, qu'elles soient à la maison ou à l'étranger.

Autrement dit, comme l'enseignant crée des opportunités pour regarder de près les variations culturelles et linguistiques ayant place au sein des communautés et des pays parlant la langue française, il pourrait aller plus loin tout en suggérant à son public de nouvelles expériences de terrain. Ceci dit, analyser et étudier les variations linguistiques et culturelles au sein de petites communautés en France, à titre d'exemple, donnerait à l'apprenant de nouvelles lunettes analytiques grâce auxquelles une meilleure compréhension de la société et de ses variations pourra avoir lieu.

Par exemple, les apprenants pourront réaliser une recherche sur les changements linguistiques et culturels qui ont influencé la langue française en raison de l'immigration. Pour être plus précis, ils pourront analyser le contexte parisien où des groupes ethniques et culturels différents sont venus s'installer et ont adopté le français comme langue de communication, et comment cette adoption a affecté les actions sociales et traditionnelles de la communauté parisienne, et celles des nouveaux arrivants.



En outre, intégrer ces aspects en classe de langue et culture étrangères est important. Le rôle de l'enseignant n'est plus de faire apprendre la langue standard et les traditions nationales de cette langue, mais d'expliquer à son public que ces dernières sont devenues multiples, hybrides, changeantes et souvent conflictuelles (Kramersch, 2004: 43-44).

D'après Kramersch, le praticien de l'enseignement encouragerait les apprenants à acquérir la langue standard nationale et ses composantes culturelles, tout en dépensant un temps suffisant pour contempler l'évolution de ces traditions au fil des années ; une évolution due à l'influence d'autres langues et cultures. Là encore, en se concentrant sur la dynamité et l'évolution infinie de la culture d'un pays étranger donné, les enseignants donneront la possibilité aux apprenants de réfléchir sur des expériences similaires au sein de leurs langues et cultures étrangères d'origine.

Pour ce faire, Osborn incite les enseignants à intégrer des activités permettant d'avoir une autoréflexion de sa communauté d'origine, de sorte que l'apprenant voie la connexion entre son expérience d'apprentissage et sa vie quotidienne (Osborn, 2006).

### **La dimension psychologique de la conscience interculturelle**

La seconde dimension de la conscience interculturelle qui vise la construction d'une compétence communicative et interculturelle renvoie à ce que les apprenants sont invités à s'interroger sur la connexion entre la langue et l'identité de soi et de l'autre (Byram, 2012). Si nous prenons l'exemple des apprenants de langue allemande, ces derniers peuvent étudier comment la langue affecterait l'identité d'une manière différente en Allemagne et en Autriche, c'est-à-dire les caractéristiques identitaires d'un Allemand typique et celles d'un Autrichien parlant la langue allemande (*ibidem*).

Pour Byram, mieux vaut que les apprenants comprennent que la langue, qu'elle soit utilisée par des natifs ou des étrangers, influence l'identité de soi et celle de la société dans laquelle on vit (*ibidem*) alors que, selon Kramersch, les éducateurs sont censés parler du multiculturalisme au sein des sociétés où se trouvent un nombre considérable d'immigrants. Il s'agit par-là d'aider les apprenants à examiner la complexité de la notion de l'identité en raison des conditions sociales et économiques d'un groupe quelconque (Kramersch, 2004).

Afin d'ajouter un élément personnel à la dimension psychologique de la conscience interculturelle, l'enseignant demandera à son public de s'interroger sur les transformations qui ont eu lieu sur leur identité lors de l'apprentissage d'une langue et culture étrangères. Si l'on revient à l'exemple de la langue allemande, les apprenants peuvent se poser la question de savoir comment ils se considèrent en tant que natifs et *comment* les autres les aperçoivent quand ils parlent allemand. Le but de cet exercice est que les apprenants, qui sont d'ores et déjà sensibilisés à la transformation de leur propre identité en vertu de l'apprentissage d'une nouvelle langue et culture, deviennent plus relatifs et ouverts quant à la compréhension de l'impact de la nouvelle culture et des expériences linguistiques dont les autres témoignent.

Pourtant, Byram admet que les suggestions d'intégration de la dimension psychologique dans le processus de construction d'une conscience et compétence interculturelles sont vagues, et que les enseignants auront besoin d'une meilleure orientation pour créer des opportunités grâce auxquelles les apprenants auront une compréhension plus approfondie de la connexion langues / identités. Les activités suivantes fournissent des exemples d'intégration de la conscience interculturelle en classe de langue, notamment dans un contexte universitaire. Il importe de souligner que certains enseignants auront la capacité de réaliser une activité entière, et que d'autres non. Cela dépendra des facteurs qui jouent un rôle non négligeable. L'ambiance générale de la classe, le niveau de la compétence linguistique de l'enseignant et de ses apprenants, l'âge et le développement cognitif des apprenants, toutes ces conditions devront être prises en compte par l'enseignant.

En effet, plusieurs études ont même démontré que réaliser quelques portions de ses cours de langue et culture étrangères, tout en faisant usage de la langue maternelle des apprenants produit de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation et conscience interculturelles (Furstenberg, 2010 ; Schulz, 2007). Toutefois, comme les exemples suivants le montreront, le praticien devrait encourager son public à s'engager dans des discussions en langue cible tout en les liant à des enquêtes en relation à la conscience interculturelle.

### **Activités de sensibilisation à la conscience interculturelle**

En classe de langue / culture étrangères, le praticien devrait prendre en considération les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle. Cette dernière serait acquise en faisant appel à des exercices de sensibilisation dont l'objectif serait d'explorer les traits culturels de la langue cible tout en s'éloignant des stéréotypes qui ne représentent qu'une partie mineure et superficielle de la vérité sur la culture de la langue cible (Jodelet, 1989).

Tous les quatre ans, des millions de spectateurs suivent la coupe du monde de football organisée par la FIFA. Suivant la coupe du monde de 2014 qui s'est tenue au Brésil, les organisateurs ont revendiqué que presque la moitié de la planète a suivi au moins un match lors du tournoi. La coupe du monde offre un contexte irrésistible pour les enseignants des langues étrangères qui espèrent intégrer la dimension interculturelle dans leurs classes de langue. Ceci dit, lorsque l'enseignant procure à ses apprenants des informations sportives concernant le peuple dont on apprend la langue, il pourrait encourager ses apprenants à consulter le site internet de la FIFA pour chercher des informations concernant une des équipes participantes. En cliquant sur l'icône du choix de langue, l'apprenant aurait la possibilité de consulter les informations en langue cible. Ceci serait un premier pas pour entrer dans un univers linguistique et culturel différent du sien.

Une fois la langue choisie, on aura accès à un lien sur lequel on trouvera des détails sur les équipes et leurs joueurs. Le site [www.fifa.com/worldcup/index.html](http://www.fifa.com/worldcup/index.html) offre la possibilité d'approfondir ses connaissances sur lesdites équipes. Les enseignants peuvent ensuite cliquer sur les noms des équipes pour faire apprendre à leurs apprenants les noms des pays et les nationalités qui sont écrites en langue cible.

Pendant cette séance d'informations, l'enseignant commencerait à interroger son public, soit en langue maternelle soit en langue cible, sur les pays participants. Des questions telles que :

1. Dans quel continent se trouve le Sénégal ?
2. Qui a déjà visité le Portugal ?
3. Quelle langue parle-t-on en Suisse ?
4. Zidane est-il né en France ? Si oui, se considère-t-il plutôt Algérien ou Français ?

À la suite de cette séance, l'enseignant aurait suffisamment de temps de collecter des connaissances de base de ses apprenants, tout en mettant en lumière leurs attitudes et opinions vis-à-vis d'autres pays et nationalités, sans oublier le thème de l'immigration dont on entend parler partout dans le monde.

Selon Kramersch, poser ces questions permet de mieux comprendre la notion du multiculturalisme présent dans plusieurs sociétés et aide les apprenants également à commencer à examiner les identités et les visions du monde entier (Kramersch, 2004). Ensuite, l'enseignant passe la main à ses apprenants pour travailler en groupes et explorer ensemble le contenu du site. Selon leur niveau linguistique, ils peuvent surfer sur la page de l'équipe dont ils apprennent la langue. À la fin, l'enseignant pourrait préparer un cours de français pour débutants ou intermédiaires pour qu'ils commencent à étudier les photos des joueurs sur le site pendant qu'ils complètent des tâches en petits groupes. Des tâches telles que :

1. Regardez les noms des joueurs. Choisissez trois d'entre eux, et faites-en une recherche sur Google. Ensuite, prenez des notes concernant leurs origines et leurs lieux de naissance. Sont-ils nés en France ? Leurs parents sont-ils nés en France ? Est-ce qu'ils ont passé leur enfance en France ou bien ailleurs ?
2. À votre avis, ceux qui sont nés en France se considèrent-ils français ou plutôt non ? Les fans de l'équipe nationale les considèrent des Français ? Est-ce que cela a de l'importance à votre avis ?
3. Quelles sont, à votre avis, les attitudes vis-à-vis des joueurs qui ne sont pas nés en France ? Est-ce que vous pensez que la question de la race a un impact sur leurs attitudes ?

Les apprenants devront avoir le temps d'explorer, analyser, chercher et discuter avec leurs camarades. Durant la phase de discussion, les idées doivent être partagées librement, tout en respectant l'autre sans que les préjugés et les stéréotypes jouent un rôle dominant lors des échanges. Le but sera de se montrer rationnel et loin des jugements superficiels (Byram, 1997).

Pour avancer, on pourrait demander aux apprenants de lire un article de Gehring au journal *The Washington Post*. En 2014, ce journaliste a publié un article dans lequel il a juxtaposé la diversité de l'équipe nationale française aux politiques anti-migratoires en France. La lecture de cet article pourrait enrichir les dialogues lors du cours prochain. En plus, l'enseignant demanderait à son public de s'interroger sur la vision et les sentiments que les Français possèdent vis-à-vis des immigrés dans leur vie quotidienne et ceux qui jouent à l'équipe nationale. Cette mise en question offrirait l'occasion de modifier les idées et les idéologies que le soi possède par rapport à son groupe ethnique d'origine et celle de l'autre (*ibidem*).

Afin de ramener le français en classe, l'enseignant pourrait préparer des occasions où ses apprenants pourront discuter sur les pays d'origine et les nationalités des joueurs des Bleus. Cela serait fait en projetant une photo d'un des joueurs au tableau tout en demandant aux apprenants de décrire sa nationalité et son/ses origine(s), en faisant usage des phrases et des mots simples tels que :

1. Il est (du, de la, de)... (lieu)
2. Il est ..... (nationalité).
3. Il est né et il a grandi (au, en) ..., mais sa mère est (du, de la, de l') ... (lieu) et son père est (du, de la, de l') ... (lieu).

Ensuite l'enseignant réservera du temps pour se focaliser sur Zinedine Zidane ou bien sur Patrice Evra, comme exemple spécifique d'un des joueurs des Bleus issu d'un contexte social complexe. Si nous prenons l'exemple de Patrice Evra, les apprenants se seront rendu compte que ce joueur est né au Sénégal, mais a déménagé en Belgique quand il était petit. À l'âge de trois ans, sa famille s'est installée en France. Comme les apprenants

rappellent son histoire en se référant à Internet, ils pourront commencer par demander si Evra se considère comme un Sénégalais, un Belge ou un Français. Par cet exemple, les apprenants peuvent prendre en compte qu'attribuer une identité est une construction sociale complexe, et que les expériences vécues affecteront l'identité de soi.

En outre, l'enseignant devrait consacrer plus de temps pour que ses apprenants puissent partager leurs points de vue et leurs nationalités, dans le cas où il y aurait des apprenants venant de différents pays. Cela permettrait de personnaliser les cours et de les associer à la dimension psychologique de la conscience interculturelle.

Finalement, les apprenants peuvent créer des e-posters en utilisant [www.glogster.com](http://www.glogster.com) dans lesquels ils mettront leurs découvertes concernant l'immigration, l'identité, les nationalités et leurs avis personnels sur tel ou tel sujet. L'enseignant les encouragerait à inclure également des commentaires en relation avec leurs croyances par rapport à d'autres joueurs et équipes, la nature de leurs identités et les changements démographiques continus dans les communautés locales et globales. Cette phase finale créerait une occasion pour les apprenants de réfléchir et de documenter leurs positions idéologiques, tout en s'appuyant sur des informations recueillies lors des séances d'enquêtes en classe.

La sensibilisation à la conscience interculturelle requiert de la part du praticien de l'éducation interculturelle des efforts pour briser les stéréotypes qui nuisent à tout échange entre deux individus dont les origines ne sont pas identiques. Dans la partie suivante, nous avons décortiqué les réponses d'un groupe d'apprenants jordaniens lors d'une analyse de deux situations authentiques à la suite desquelles des difficultés culturelles sont survenues.

### **Le repérage des stéréotypes dans des situations de la vie quotidienne**

Un des moyens utilisés pour acquérir une conscience interculturelle en classe de langue serait de mener une étude assez approfondie des stéréotypes *via* une série d'analyses des situations ayant suscité des malentendus culturels. En effet, les malentendus culturels seront définis comme des situations interculturelles *intrigantes* impliquant des relations

conflictuelles, notamment lors d'un échange entre deux individus dont les us et coutumes ne sont pas identiques (Lebedko, 2013: 74).

Toute intégration du préfixe *inter* en classe de langue et culture étrangère requiert des exercices portant sur la relativité vis-à-vis de soi et de l'autre. Il s'agit de travailler sur les comportements des apprenants lors de la découverte des aspects culturels de la langue cible. L'activité suivante nous montrera comment nous pourrions inclure la conscience et la compétence interculturelles en classe de FLE dans un contexte *exolingue*. Nous avons retenu un échantillon composé de 40 apprenants jordaniens auquel nous avons montré deux exemples de malentendus culturels lors d'une conversation entre deux étrangers. Pour commencer, l'enseignant fera une introduction des situations sur lesquelles son public travaillera. Chaque situation sera écrite sur une carte et en français dans le but d'encourager les apprenants à communiquer entre eux en langue cible sans que l'on recoure à la langue maternelle.

*Situation de malentendu culturel numéro 1*

Tyler : Salut, je fais une fête ce soir. Tu es de Mexique. Veux-tu venir ce soir et nous montrer comment danser la *salsa* ?

Juan : Je ne sais pas danser la *salsa*. Je sais danser la *cumbia* et un peu le *brinquito*.

Tyler : Je n'en ai jamais entendu parler. Je croyais que tous les latinos dansaient la *salsa*.

Juan : Non, ils ne sont pas tous latinos, et tous les latinos ne savent pas danser.

En se formant de petits groupes, les apprenants travailleront ensemble pour comprendre le sens linguistique et culturel de cette conversation, tout en menant une recherche v des supports classiques et numériques. Dans cette phase d'assemblage d'informations, ils auront l'opportunité d'explorer des informations pertinentes concernant ce sujet. Ensuite, l'enseignant demandera à un groupe d'apprenants de jouer la scène devant la classe. Après cette présentation, des questions de compréhension seront posées en

français afin de vérifier si le contenu de la situation a été compris ou non. Si l'enseignant veut avancer, il peut renvoyer à YouTube pour montrer les différents types de danse, mentionnés auparavant, dans le but d'étendre les discussions en classe.

*Situation de malentendu culturel numéro 2*

Andy : Salut Melissa, j'ai besoin d'aide pour mon projet d'espagnol. Je dois interviewer quelqu'un qui n'est pas des USA, et parlant espagnol.

Melissa : désolé, mais le fait de parler espagnol ne veut pas dire que je viens d'un autre pays. Je suis née aux USA et j'ai la nationalité américaine.

Andy : Oh, mais tu parles espagnol, alors je me suis dit que tu venais du Mexique.

Melissa : Je suis américaine, mais mes parents sont originaires de la Colombie. Tu sais, tous les hispanophones ne viennent du Mexique, et tous les latinos ne savent pas parler espagnol.

Dans les deux situations précédentes, on se rend compte que l'un des interactants avait tendance à porter un regard généraliste et superficiel sur la vérité portée sur l'autre. Ces attitudes causent très vraisemblablement des malentendus culturels à la suite desquels l'interaction n'aboutira pas à ses fins. Après que les apprenants aient répété le même exercice réalisé *supra*, l'enseignant donnera une liste des questions qui motivera ses apprenants à réfléchir (*cf. idem: 263*). Ils auront assez de temps pour y écrire des réponses possibles. Selon le niveau linguistique des apprenants, qui sont en niveau intermédiaire dans notre contexte, on pourra leur demander de rédiger des réponses complètes en langue cible.

Après avoir discuté et analysé les deux situations précédentes, nous avons posé les questions suivantes à notre échantillon :

1. Comment vous sentiriez-vous dans des situations pareilles ? (Je me sentirais ...)



2. Avez-vous déjà fait appel aux stéréotypes lors d'une conversation ? (Oui/Non, une fois...)
3. Après ces deux situations, avez-vous maintenant une conscience de l'impact négatif des stéréotypes ? (Oui/Non. J'en suis désormais conscient(e). Non, je ne le suis pas).

Après dépouillement des réponses, nous avons eu les résultats suivants :

Pour la première question, 75% des répondants ont dit que vivre une expérience pareille leur donnerait un sentiment de frustration ; porter un regard partial sur l'autre nuit à toute interaction entre deux individus différents. 80% des apprenants ont avoué avoir fait appel au moins une fois aux stéréotypes lors d'une conversation avec une autre personne. Quelques-uns ont même ajouté que les habitus et les pré-acquis jouent un rôle important lorsque nous communiquons avec un individu différent de nous. D'après la plupart des réponses, on a tendance à utiliser très souvent le mot *Tous* lorsqu'on parle des autres, au lieu de faire usage de *quelques*, *certain*s. Pour ce qui est de la troisième et dernière question, 93% des répondants sont désormais conscients de l'impact négatif du recours aux stéréotypes au moment des interactions. Donc nous pourrions conclure que notre groupe de répondants a pris conscience du rôle néfaste des stéréotypes quand nous avons une communication avec un étranger.

Pour approfondir cette acquisition de conscience, une fois que l'enseignant et les apprenants ont eu l'occasion de discuter ensemble les réponses, ils peuvent mener une série d'échanges d'idées et de points de vue concernant la place des stéréotypes dans les sociétés contemporaines, afin que la dimension sociale de la conscience interculturelle soit largement abordée. En plus, cela permettra d'encourager les apprenants à réfléchir sur leur(s) propre(s) culture(s) ainsi que sur ses composantes. Avoir une compétence communicative et interculturelle dépend d'une réflexion sur la culture de soi à côté d'une réflexion sur la culture cible (Byram, 1997 ; Deardorff, 2006).

Finalement, l'usage des situations des malentendus culturels en classe de langue requiert, de la part de l'enseignant, de faire le modérateur qui guide et oriente les

discussions, pour que ces dernières ne subissent pas de dérapages. Il s'agit d'un usage sain de ce genre de situations pour que le but de la sensibilisation à la conscience interculturelle soit atteint. Les apprenants avanceront, en fin de compte, sur les plans de la production et compréhension orale de langue cible ; ils auront amélioré leurs compétences linguistique et culturelle grâce à des situations authentiques dont ils peuvent témoigner.

## **Conclusion**

En classe de langue, le préfixe *inter* devient désormais un des éléments indispensables à toute préparation des apprenants afin qu'ils puissent avoir une compréhension profonde des interactions interculturelles survenant à tout moment, notamment dans la vie réelle. En effet, la conscience interculturelle se représente comme une expansion d'une compétence communicative et interculturelle qui est fort indispensable dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue et culture étrangère. Cette compétence se caractérise par une maîtrise des outils conversationnels / interactionnels donnant aux individus l'occasion d'éviter toute sorte de conflit culturel.

Dans cet article, nous avons essayé de mettre en relief les dimensions sociale et psychologique de la conscience interculturelle. Ceci dit, le contexte social et culturel d'une langue / culture donnée affecte les interactions qui se déroulent entre les individus. En fait, le but de la sensibilisation à la conscience interculturelle est de donner aux apprenants les moyens nécessaires pour comprendre les nuances et les sous-entendus culturels. Une fois cet objectif atteint, ils pourront s'engager convenablement et efficacement dans des relations interculturelles saines.

La proposition des activités que nous avons présentée ici vise une mise en scène des situations qui peuvent se produire dans la vie réelle. Surfer sur Internet ou mener une recherche sur un personnage sportif, tout cela permettrait à l'apprenant de se rendre compte de sa complexité identitaire et de celle de l'autre. Dès lors, il sera plus sensible aux problèmes issus des stéréotypes. Il est vivement recommandé que l'enseignant lie la sensibilisation à la conscience interculturelle à des situations authentiques survenant dans la

société de la langue cible de sorte que les apprenants soient beaucoup plus actifs et participants vis-à-vis de l'autre.

Bien que l'intégration de la conscience interculturelle requière de la part de l'enseignant et des apprenants des efforts et des compétences non négligeables, il est toutefois vital de noter que ces derniers seront poussés vers une acquisition plus profonde des perceptions des représentations de la culture de la langue cible. Ils réaliseront, en fin de compte, que les composantes d'une culture quelconque sont changeantes et instables (Bandura, 2013: 180). Pour finir, l'intégration de la conscience interculturelle dans un contexte *exolingue*, notamment dans le contexte jordanien, requiert des études beaucoup plus approfondies de la part des chercheurs et des enseignants. Ceci n'est qu'une tentative qui devrait être suivie par d'autres analyses, et ce dans l'objectif d'avoir un enseignement / apprentissage réussi des langues / cultures étrangères en Jordanie.

### **Bibliographie:**

- BANDURA, Ewa (2013). « 'Developing teachers' critical pedagogic competence: From teacher autobiography to teacher-designed intercultural activities », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing, pp. 180-203.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael, GUILHELME, Marc (2000). « Human rights, cultures and language teaching », A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, pp. 63-78.
- BYRAM, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2012). *Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts*. *Language Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHAPELLE, Carol (2010). « If intercultural competence is the goal, what are the materials? », *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, August 2010, pp. 27-50.

Conseil de l'Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

DEARDORFF, Darla (2006). « Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization », *Journal Studies in International Education*, n° 10, pp. 241-266.

FANTINI, Alvino (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.

FURSTENBERG, Green (2010). « Making culture the core of the language class: Can it be done? », *The Modern Language Journal*, n° 94, pp. 329-332.

GALLOWAY, Veronique (1998). « Constructing cultural realities: 'Facts' and frameworks of association », J. Harper, M. Lively, & M. Williams (Eds.), *the Coming of Age of the Profession: Emerging Issues in the Teaching of Foreign Languages* Boston: Heinle and Heinle. pp. 129-140.

HOLLIDAY, Adrian, HYDE, Martin & KULLMAN, John (2010). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book for Students*. Oxon: Routledge Applied Linguistics.

HOUGHTON, Samuel (2013). « Introduction », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (Language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing. pp. 1-3.

JODELET, Denise (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

KRAMSCH, Claire (2004). « The language teacher as go-between », *Utbildning & Demokrati*, n° 13, pp. 37-60.

LEBEDKO, Maria (2013). « Stereotype management in intercultural education through the analysis of critical incidents », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (Eds.), *Critical cultural awareness: Managing stereotypes through intercultural (Language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing. pp. 250-275.

MOORE, Zena (2006). « Technology and teaching culture: What Spanish teachers do ». *Foreign Language Annals*, n° 39, pp. 579-594.

MORENO-LOPEZ, Isabel (2004). « Critical pedagogy in the Spanish language classroom: A Liberatory process ». *Taboo: The Journal of Culture and Education*, n° 8, pp. 77-84.

OSBORN, Terry (2006). *Teaching World Languages for Social Justice: A Sourcebook of Principles and Practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SCHULZ, Renate (2007). « The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction », *Foreign Language Annals*, n° 40, pp. 9-26.

MOUSA, Ahmad, *Intercâmbio*, 2<sup>a</sup> série, vol. 10, 2017, pp. 111-132

SMITH, Kevin (2013). « Covert critique: Critical pedagogy ‘under the radar’ in a suburban Middle school », *International Journal of Critical Pedagogy*, n° 4, pp. 127-146.

STEWART, Vivien (2007). « Becoming citizens of the world », *Educational Leadership*, n° 64, pp. 8-14.

YULITA, Leticia (2013). « Critical pedagogy: Stereotyping as oppression », S. Houghton, Y. Furumura, M. Lebedko, & S. Li (éds.), *Critical cultural awareness: Managing Stereotypes through intercultural (language) education*. Newcastle upon Tyne, U.K.: Cambridge Scholars Publishing, pp. 204-220.