Faire du conflit historique un sujet didactique à visée altéritaire en classe de français langue étrangère

Hara Papasaika

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3677>

DOI : 10.4000/rdlc.3677

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Hara Papasaika, « Faire du conflit historique un sujet didactique à visée altéritaire en classe de français langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3677> ; DOI : 10.4000/rdlc.3677

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Faire du conflit historique un sujet didactique à visée altéritaire en classe de français langue étrangère

Hara Papasaika

Introduction

- 1 L'histoire ou plutôt le discours historiographique en langue étrangère, conçu comme un discours appartenant à un contexte spatiotemporel particulier, comme un produit revêtu de références culturelles, constitue un domaine intéressant pour fournir des documents pertinents à la réflexion altéritaire et pour interroger ses propres perspectives sur le sujet traité, point principal du paradigme phénoménologique-herméneutique (PH) dans laquelle s'inscrit notre problématique. Selon le courant PH, l'altérité n'est pas une situation occasionnelle ou optionnelle pour l'homme, c'est par contre une des modalités vitales de son existence. L'être humain est avant tout un « être-au-monde », selon la formule heideggerienne, un être partageant le monde avec les autres dont l'altérité est constitutive de son ipséité :

L'être avec autrui, que Heidegger appelle *Mitsein*, littéralement « être-avec » ou « être-ensemble », est aussi originaire que l'être soi-même. [...] Bien plus, cet être-ensemble ne dérive pas d'une rencontre contingente avec d'autres, il est un caractère ontologique de l'existence elle-même. Exister, c'est, ontologiquement parlant, toujours déjà coexister avec d'autres dans un monde un et partagé, c'est « être-ensemble-au-monde (*Mit-in-der-Welt-sein*) ». L'existence est intrinsèquement plurielle, est intrinsèquement coexistence. (Romano, 2010 : 798)

- 2 Cette conception pluraliste de l'homme nous a inspiré un tissage interdisciplinaire de l'histoire avec la langue étrangère avec l'objectif d'examiner des contenus didactiques dans une approche fondée sur la diversité des perspectives : les mêmes événements historiques, vus par des auteurs d'appartenances et de croyances différentes et exprimés en langues différentes, sont susceptibles de mettre au jour une pluralité de récits dont le rapprochement et/ou la confrontation révèle la différenciation des interprétations.

- 3 Valoriser de cette manière la discipline historique en classe de langue implique alors un travail de médiation entre les différentes interprétations. Cela veut dire que les intermédiaires, dans ce cas les élèves, ont à interpréter le sens d'une expression langagière étrangère tout en étant situés *entre* des optiques du monde différentes. Ils sont des êtres *entre* des engendrement culturels divers et de ce fait *dans* le processus d'*interculturalisation*¹.
- 4 Selon l'approche PH défendue ici, le croisement des interprétations inclut également une dimension diachronique, autrement dit le choix du sujet historique est tel qu'il « parle » à la *précompréhension* des élèves (Gadamer, 1996) à leurs pré-jugements, à leurs pré-conceptions, à leurs représentations du monde qui sont déjà là, avant la compréhension sollicitée pendant le cours. Et les sujets qui éveillent, qui animent le plus les pré-jugements des élèves sont ceux qui font partie de leur expérience vécue et qui suscitent un bouleversement affectif chez eux. Il s'agit par ailleurs souvent de *questions socialement vives* (Legardez, Simonneaux, 2006), ou autrement dit, de *questions controversées* dans la mesure où les sujets historiques vifs peuvent prendre des formes polémiques : lorsque différents groupes soutiennent des interprétations contradictoires, ils évoquent des arguments opposés et se fondent sur des valeurs différentes.
- 5 Ce type de sujets fait défaut dans les mMManuels de FLE. De même, dans les manuels utilisés pour l'enseignement du FLE dans les collèges publics grecs, l'« étrangeté française » est représentée par des sujets « inoffensifs », comme par exemple les emplois du temps scolaires, les heures des repas, les loisirs des adolescents français, qui n'intègrent pas les dimensions existentielles des élèves et leur rapport à l'altérité. D'autre part, dans les manuels d'histoire, les relations interculturelles ne sont pas abordées comme telles, comme « interculturelles », mais selon la version imposée par les circonstances politiques, d'autant plus que les conflits sont soit occultés, soit soigneusement présentés, soit mis en exergue de façon emphatique.
- 6 Comment les élèves réagiraient-ils à des versions de l'histoire qui sont en opposition avec leurs positionnements ? Pourraient-ils se montrer médiateurs de positions conflictuelles qui datent du passé mais qui agissent dans leur présent, voire dans leur futur ?
- 7 Ce sont ces questionnements qui ont été soulevés et essaient de trouver des réponses dans le contexte de l'enseignement du FLE dans un collège grec. En travaillant avec des élèves de la troisième classe (qui est l'équivalent de la troisième en France), j'ai planifié une intervention didactique qui les place entre des perspectives culturelles croisées, voire opposées, sur des événements historiques. Ce questionnement est illustré ici à partir de la problématique du traitement du mishellénisme. Après avoir rapidement présenté le mishellénisme et son traitement dans l'institution scolaire grecque, je m'intéresserai aux diverses compréhensions des élèves et en tirerai quelques propositions pour la didactique des langues.

Un sujet historique polémique : le mishellénisme

- 8 À partir du moment où la Grèce acquiert son indépendance² et devient un État comme les autres, elle cesse de bénéficier de la sympathie du reste de l'Europe et le philhellénisme, nourri de l'idéal de l'Antiquité et de ce fait faisant obstacle à la compréhension réciproque, cède la place à son envers, au mépris et même à la haine de l'hellénisme, au

mishellénisme. L'historien allemand Fallmerayer publie ainsi en 1830 l'*Histoire de la péninsule du Péloponnèse au Moyen-Âge*, dans la préface duquel on lit :

« La Grèce n'est qu'un éclat, que des ruines du colosse de l'empire turc, que l'art des hommes s'efforce en vain d'unir afin d'en faire un édifice normal : un éclat brut, sans âme, auquel même le Pygmalion le plus enthousiaste ne pourrait insuffler une nouvelle vie. [...] Ce chaos grec ne respire que la vie dictée par les monarques européens et appartient entièrement à l'Europe qui l'a sauvé et l'a remorqué comme un naufrage brisé par la tempête. L'auréole des descendants de Périclès, de Praxitèle et de Platon [...] fond devant nos yeux et s'évapore [...]. Maintenant il est bien connu que l'esthétique de l'art et du beau – le trait typique de l'hellénisme ancien – fait complètement défaut chez les Néohellènes ; la nature les a privés de cette qualité, comme les Turcs et les Mongols. »³.

- 9 L'effondrement culturel réitéré dans cet ouvrage, de pair avec la thèse de dégradation biologique selon laquelle « pas une seule goutte de sang, de sang grec pur, ne coule dans les veines des habitants chrétiens de la Grèce actuelle », a provoqué une vive insécurité identitaire chez les Grecs de l'époque et, du coup, des réactions de désapprobation et d'inimitié dans la société ainsi que des polémiques tranchantes chez les érudits. Il est caractéristique que les deux ouvrages de Fallmerayer – *Histoire de la péninsule du Péloponnèse au Moyen Âge* et *De l'origine des Grecs* – n'aient été traduits en grec et n'aient circulé sur le marché grec qu'en 1984.
- 10 Dans la lignée de Fallmerayer, des voyageurs français, tragiquement déçus des détenteurs présumés de leurs lieux saints (Delphes, Épidaure, Olympie, Acropole), publient des ouvrages⁴ où leur imaginaire enthousiaste se métamorphose en amertume.

Une perspective atténuée : la perspective scolaire grecque

- 11 Or, qu'est-ce qui arrive de cette affaire conflictuelle dans les classes des écoles grecques ? Pour ce qui est des manuels de FLE, ni le philhellénisme sous ses angles plus romantiques – soit le philhellénisme intellectuel ou humanitaire, ou sous des angles plus ambigus, comme le philhellénisme militaire – ni le mishellénisme ne sont traités. Quant au manuel d'histoire, qui façonne en grande partie les perceptions identitaires dominantes chez les adolescents, les regards étrangers sur le pays après son indépendance sont résumés dans le passage cité ci-dessous :

Vie intellectuelle, Lettres et Arts en Grèce dans le 19^e siècle

Directions principales de la vie intellectuelle grecque

L'élément prédominant de la vie intellectuelle grecque du 19^e siècle a été l'effort de construction d'une identité nationale commune pour tout l'hellénisme.

Ainsi, une importance particulière a-t-elle été attribuée à l'histoire et à la laographie⁵. Les points de vue de l'historien allemand Fallmerayer, qui soutenait que les Grecs du 19^e siècle avaient peu de rapport avec les Grecs anciens, ont attiré l'intérêt à la recherche de la continuité nationale. Spyridon Zabelios et Konstantinos Paparrigopoulos ont soutenu que la continuité de l'hellénisme depuis l'antiquité a été ininterrompue et, afin de renforcer cette thèse, se sont tournés à l'étude de Byzance. De la sorte, a été établi le schéma tripartite de l'historiographie grecque : ancienne, byzantine, contemporaine. Ce schéma domine jusqu'aujourd'hui l'historiographie grecque, en particulier l'historiographie scolaire.⁶

- 12 Dans cet extrait – que je traduis du grec – la référence succincte à Fallmerayer est formulée de façon à dissimuler adroitement le duel pour la continuité ou l'a-continuité nationale grecque. La phrase « les Grecs du 19^e siècle avaient peu de rapport avec les

« Grecs anciens » est sans aucun doute euphémistique ; elle cherche à atténuer la thèse de la disparition de l'élément racial grec après les invasions slaves du Moyen-Âge dans le territoire du pays et encore plus la véhémence agressive de la rhétorique fallmerayenne.

- 13 En revanche, l'historien est plutôt présenté en tant que déclencheur de riches travaux érudits. L'accent est davantage mis sur l'effort des cercles intellectuels grecs du 19^e siècle pour construire une identité nationale commune. La production historiographique qui a suivi a posé les fondements de la conception historiographique grecque ; la continuité entre Antiquité, Byzance et présent est effectivement une conception historiographique familière dans l'imaginaire de la plupart des Grecs aujourd'hui. Il n'est pas pour autant mentionné que « les points de vue de l'historien allemand » ont eu un « effet de petite bombe dans le milieu des érudits » (Zoïa, 1990) ou que cette thèse a provoqué un « affolement » (Gounaris et Frangopoulos, 2009) en Grèce, ce qui a accéléré les travaux savants.

Une perspective vive du mépris : un document historique français

- 14 Cette analyse approfondie du manuel d'histoire m'a été nécessaire avant l'intervention en classe dans la mesure où elle m'a permis, en premier lieu, de repérer des points potentiellement conflictuels abordés à la hâte ou pas abordés du tout et, en second, de rechercher de façon ciblée des documents plus « évocateurs » dans les ouvrages historiques français.
- 15 J'ai proposé alors aux élèves une interprétation historique française, celle de l'historien Olivier Delorme qui porte sur la perception négative de la Grèce nouvellement indépendante chez les Européens occidentaux, afin de voir comment la conflictualité explicite (exprimée clairement dans le texte qui suit) pourrait affecter la compréhension des élèves en les exposant à une version de l'histoire vraisemblablement inconnue d'eux.

Épire, Thessalie, Crète : la Grande Idée en échec

beaucoup ont rompu [avec le philhellénisme] depuis l'indépendance – souvent par désillusion romantique que les Grecs ne soient pas montrés les dignes fils de Léonidas ou de Platon.

L'Allemand Fallmerayer a été le pionnier « scientifique » de ce véritable mishellénisme (ou haine du Grec), en soutenant dans les années 1830 que la « race » des Grecs de l'Antiquité avait totalement disparu sous l'élément slave, et qu'aucune continuité n'existait donc entre Grecs d'avant-hier et Grecs d'aujourd'hui. Cette thèse provoqua en Grèce une vive réaction intellectuelle, qui produisit toute sorte d'études linguistiques, anthropologiques et historiques – notamment la monumentale *Histoire de la nation grecque des temps antiques jusqu'à nos jours*, en 15 livres, de Konstantinos Paparrigopoulos qui, à l'inverse de la logique racialisante, veut au contraire démontrer une continuité culturelle, politique, nationale, de l'Antiquité à la guerre d'indépendance, en passant par la réévaluation de Byzance et l'irréductibilité de l'identité hellénique sous la domination ottomane. Mais le racisme de la discontinuité de Fallmerayer n'est pas – de loin ! – la seule manifestation de ce mishellénisme occidental. En France, il est illustré par bien des écrivains et porté à son comble par Edmond About, dont *La Grèce contemporaine* (1854) aura un écho aussi large que durable : on en a vu resurgir des extraits, sur Internet, en 2012, destinés à démontrer que les Grecs étaient « par nature » incapables de gérer leurs finances. En réalité, ce livre témoigne surtout d'un puissant complexe de supériorité et d'une bonne dose de mépris à l'égard des Grecs (...). Quant au *Roi des montagnes* (1855) du même About, il donnera de la Grèce

l'image d'un pays de brigands prêts à rançonner et violenter tous les voyageurs "civilisés" qui auraient l'imprudence de s'y risquer (...). (Delorme, 2013 : 503-504)

- 16 Cet extrait dévoile la perspective mishelléniste, le mépris et même la haine de l'hellénisme, qui a succédé au philhellénisme. Deux personnalités sont présentées ici comme représentatives du mishellénisme : Fallmerayer, historien allemand, qui a soutenu la thèse de la disparition de l'élément grec ancien après les invasions slaves du Moyen-Âge dans le territoire du pays, et Edmond About, voyageur français, qui, tragiquement déçu de son voyage en Grèce, retrace une image dégradée du pays.

Approches interprétatives en classe

- 17 Face au document historique français, les élèves ont fait preuve de diverses postures de compréhension que j'ai enregistrées, puis analysées et traduites en français.

La méconnaissance du *mishellénisme* à la genèse des questionnements

- 18 Le *mishellénisme* étant le mot-clé pour la compréhension du document de Delorme, j'ai d'abord demandé aux élèves s'ils connaissaient déjà ce terme. Le lexème *miso* est emprunté du grec *μισώ* (haïr) et est aussi utilisé dans d'autres mots composés, par exemple *misanthrope* (qui haït les hommes) ; c'est pourquoi il serait possible qu'ils connaissent ce mot. Ils ont pour autant affirmé ne pas avoir entendu le terme *mishellénisme* et malgré son étymologie grecque, ils ne pouvaient même pas le prononcer en grec (*μισελληνισμός*). Certains ont remarqué qu'« [ils] ne l'avaient pas nommé, [ils] ne l'avaient pas nommé mais [ils] savaient qu'il existait », qu'ils ignoraient le terme mais pas la tendance défavorable à l'égard de la Grèce. En revanche, son contraire, le *philhellénisme*, est bien connu, surtout par le biais des cours d'histoire depuis l'école primaire.
- 19 Ils se voient alors obligés d'expliquer un non-dit historique, ce qui marque déjà une prise de distance sur la conception historiographique dans le cadre scolaire. Ainsi, les élèves interrogent le point de vue grec ; pourquoi enseigner le *philhellénisme* plutôt que le *mishellénisme* ?

Mise en question de l'histoire scolaire : un récit au service de la conscience nationale ...

- 20 Selon la plupart des élèves, « il n'est pas avantageux pour les Grecs de montrer [le *mishellénisme*] ». Conscients de l'objectif de l'histoire scolaire qui est de former une conscience nationale sans faille, ils entrevoient une tactique de renforcement identitaire qui efface soigneusement les éléments susceptibles de porter atteinte à l'image identitaire et, pire encore, de vexer l'identité nationale :

Calliopée : Parce que c'est quelque chose qui nous froisse.

Anna : Pas seulement ça, tous les éléments négatifs sont rayés.

Manolis : Bien sûr, on ne montre pas le côté négatif à la génération qui donnera les futurs citoyens grecs ... parce qu'on veut plus renforcer le sentiment national que faire connaître toute la vérité.

... et au service des relations *politiquement correctes*

- 21 D'autres traduisent cet « ombrage » de la négativité comme une directive implicite de la politique contemporaine qui définit le traitement des images des peuples. Selon cette interprétation, les rédacteurs des manuels présentent les événements historiques en fonction d'une orthologie diplomatique qui dicte qui sont les « alliés » et qui sont les « ennemis » afin de ne pas nuire aux relations *politiquement correctes* (Giordano, 2008 : 162) :

Théodora : Eh ... si on disait à un Grec que les Français et les Allemands le voyaient comme inférieur à eux ou comme une race⁷ dissoute ... il y aurait une très mauvaise réaction et il se pourrait qu'on n'ait guère de bonnes relations avec l'Allemagne, la France ...

Postures compréhensives face au document conflictuel en langue étrangère

- 22 Les élèves se montrent assez critiques à l'égard du contenu enseigné en cours d'histoire, mais l'objectif de cette proposition didactique est loin de se réduire à cela. La particularité principale de la réflexion suscitée par le document est que celle-ci est dirigée dans deux directions à la fois, tant vers l'identité que vers l'altérité. Ce document met également les élèves face à une attitude étrangère défavorable, voire agressive, à leur égard. Comment comprennent-ils la perspective mishelléniste et quels motifs lui attribuent-ils ? Face à ces questionnements, les élèves font preuve d'une pluralité de postures de compréhension, d'une acceptation stoïque jusqu'à un refus non-négociable.

Réponses de réceptivité compréhensive

- 23 Quelques-uns d'entre eux montrent une disponibilité compréhensive face aux positionnements des mishellènes :

Manolis : Moi, je vois le mouvement du mishellénisme comme une autre optique sur la Grèce. Par exemple, il y avait le mouvement des philhellènes qui étaient pour la Grèce, ils ont aidé la Grèce mais il y avait également ceux qui étaient contre la Grèce.

Cette disponibilité semble s'étendre à tout positionnement contraire parce qu'« *il y a toujours un autre point de vue* ». D'autres reconnaissent même une part de responsabilité des Grecs dans cet engendrement conflictuel :

Maria : Il y a une vérité là parce qu'il est vrai que les finances de la Grèce n'étaient jamais bonnes, il y avait toujours de grandes périodes où les finances étaient en recul ou complètement détruites.

On voit également avec cette citation qu'en insistant plus sur le processus de l'interprétation, les limites entre le passé et le présent deviennent de plus en plus poreuses et le sujet historique rejoint le monde vécu par les élèves. Le sujet du mishellénisme évolue alors en une question sensible *pour eux*, comprise au filtre de la « crise » actuelle en Grèce et de la controverse suscitée dans l'Union Européenne sur le problème de la « dette » grecque.

Réponses de réfutation compréhensive

- 24 La charge affective ressentie dans les interprétations des élèves nous amène ainsi à aborder la compréhension interculturelle comme une herméneutique. Cela veut dire que confronter les élèves à une optique conflictuelle qui les touche directement, ne peut qu'impliquer leur existentialité. Aborder le mishellénisme du 19^e siècle alors qu'au quotidien ils se mettent au courant des commentaires peu flatteurs à l'égard de leur pays, met en œuvre des fonctionnements complexes. Conjointement à des processus cognitifs, sont activées des forces moins conscientes, telles que des imaginaires identitaires et altéritaires, à charge stéréotypique ou affective, liés à leurs expériences personnelles et à leurs histoires collectives.
- 25 Cela dit, l'implication des élèves dans leur intégralité réserve un autre dénouement à la médiation supposée au départ : celui de la négation. Il y a des élèves qui refusent justement les thèses mishellénistes sans justifier ce refus. A titre d'exemple, quelques-uns excluent la possibilité que la thèse de Fallmerayer soit fondée sans pour autant invoquer des arguments qui la réfuteraient :

Théodora : [...] quand bien même les Grecs seraient en état sauvage, il ne serait pas besoin d'offenser un pays entier et de gâcher l'identité nationale des Grecs en les qualifiant d'incapables de soutenir leur pays et ... c'est très exagéré.

Réactions de sensibilité identitaire

- 26 Avec en arrière plan la crise financière actuelle, la portée compréhensive des élèves s'instaure de différentes façons pour chacun. Alors qu'ils se sont montrés « compréhensifs » quant aux différents érudits du 19^e siècle, ils ne témoignent plus autant de distance face à la question lorsque celle-ci se situe dans le contexte actuel. Au lieu de rechercher des modes d'intelligibilité de la perspective étrangère, d'autres efforts compréhensifs se mettent en œuvre, comme celui de la déviation du conflit par le biais de la métonymie politique, de la réduction des perspectives humaines à des décisions politiques, institutionnalisées, et du coup à des thèses impersonnelles :

Anna : [...] on comprend que ce sont les gens qui ont de l'antipathie pour nous alors qu'en fait c'est la politique, en d'autres termes l'Allemagne, on a l'impression que les Allemands ont de l'antipathie pour nous mais en réalité c'est leur État, leur politique, leurs partis qui ont des désaccords avec nous, pas les gens.

- 27 En outre, leur demander de supposer les motifs éventuels de la posture mishelléniste les affecte encore plus, voire heurte leur conception identitaire. A titre d'exemple, une autre élève interprète la théorie de la disparition de la race grecque comme « *une autre sorte de guerre afin de nous abattre psychologiquement* ». Ou même, un autre, tente de renverser le jugement négatif en défendant les avantages, voire les beautés, de son pays :

Manolis : [...] parce qu'il y a plein des choses en Grèce dont ils sont probablement jaloux, qui sont bien connues eh ... il y a un mouvement d'antipathie puisqu'ils manquent des choses que nous, on les a. Ça peut être la position géographique, le temps, le climat ...

- 28 Les conditions climatiques constituent effectivement un privilège précieux dans l'imaginaire des habitants du pays. Ici, le leitmotiv du climat intervient et affecte la compréhension du conflit tout en permettant de passer de la défense à l'attaque.

Comprendre et se comprendre par le conflit

- 29 Dans cette dernière partie et sur la base des réflexions précédentes, on verra qu'on ne peut prétendre faire de l'interculturel en classe de FLE que si on met en évidence l'altérité de la culture étrangère sous une pluralité d'aspects et surtout sous ceux qui portent atteinte aux idées préconçues de nos élèves. On a vu qu'une situation conflictuelle historique peut déstabiliser les élèves et donner des défis compréhensifs à relever. Certains d'entre eux ont été agacés au point de nier toute possibilité de compréhension, les perspectives altéritaires ayant tellement dérangé leurs propres perspectives qu'à première vue elles ne faisaient pas sens, elles étaient incompréhensibles. Et cet ébranlement compréhensif n'émane que des modes d'interprétation qui entrent en conflit avec les leurs.
- 30 Cette confrontation altéritaire les a même amenés à protester que « *les étrangers n'ont pas le droit de parler sans connaître* » en avançant des arguments relativistes : « *c'est une question d'ailleurs qu'on ne peut pas prouver* ». Pour ces élèves, l'altérité soulevée par le document est insurmontable dans le sens où elle dépasse les limites de leur ouverture, de leur acceptabilité altéritaire. Or, cela ne signifierait-il pas qu'il faille de telles thématiques à l'interculturel pour confronter vraiment les élèves à l'autre, à savoir à l'envers de leur propre intelligibilité ?
- 31 C'est dans une telle conception, « fondamentalement altéritaire » (Huver, 2015), qu'on envisage l'interculturel en classe de langue. Il ne s'agit plus de juxtaposer des « cultures » caricaturées pour constater des ressemblances ou différences éventuelles ou proposer des stratégies communicatives idoines afin de mener à bien une communication sans malentendus, ce qui est souvent le cas pour la didactique actuelle du FLE. En revanche, il s'agit de travailler avec les diverses façons dont chacun perçoit le monde dont il fait partie et qui ne peuvent qu'entrer en conflit :
- « [...] travailler avec la pluralité des sens des autres et faire une place à ces différentes manières de faire sens (prendre cette diversité au sérieux, donc) suppose ainsi de privilégier une démarche de recherche visant à “croiser” les interprétations, ce qui a pour conséquence que le conflit, et notamment le “conflit des interprétations” (Ricoeur, 1969), ne peut être éludé (sauf à, justement, ne pas prendre la diversité au sérieux). » (*ibid.* : 15)
- 32 Il y a déjà des propositions sur la valorisation pédagogique du conflit. Pour certains chercheurs (Demorgon 2002, Giordano 2008, Puren 2015), elles sont nourries par un souci de « sincérité » de l'école à l'égard de la société conflictuelle, cette dernière devant impérativement prendre en compte la conflictualité des débats sociaux. A l'inverse, « sanctuariser » l'école, la rendre indifférente aux litiges déroulés en dehors de son espace, serait une hypocrisie aux effets destructeurs puisqu'elle ne préparerait pas les élèves à gérer les conflits, inévitables dans la vie. En ce sens, le conflit devient le « corollaire du pluralisme », selon l'expression du philosophe Monod (Libération, mai 2016), et l'école a le devoir démocratique d'éduquer au conflit.
- 33 En adoptant la perspective PH, d'autres chercheurs (De Robillard, Debono)⁸ insistent non seulement sur la productivité du conflit comme modalité pédagogique car « [...] il n'y a

pas d'art sans transgression, il n'y a pas de pensée sans provocation » (Forestal cité par Debono, 2011 : 130), mais aussi sur son rôle primordial pour la compréhension du monde :

L'être humain ne peut parvenir à l'accord qu'à travers le désaccord, ou peut-être, dit autrement, accord et désaccord ne sont que des modalités à polarité symétriquement inversée de la compréhension, ou encore : il n'y a pas de corrélation simple entre (in/mé) compréhension et (dés)accord : le désaccord mène autant à la compréhension que l'accord. Pour parvenir à la compréhension, le désaccord est donc aussi fondamental que l'accord puisque la compréhension, dans les perspectives PH, résulte de leur pratique conjointe et palintone. (De Robillard, à paraître)

- 34 Il s'agit justement de provoquer les élèves en leur proposant des sujets qui mettent en cause ou s'opposent à leurs structures de compréhension antérieures et qui présentent des enjeux importants pour eux. L'histoire constitue une source inépuisable à cet effet, ses sujets épineux pouvant dresser une liste interminable.
- 35 Comme matière du programme scolaire, l'histoire est considérée comme une matière « poussiéreuse », dévolue au passé. Or, le document sur le mishellénisme nous a montré comment l'histoire « entre » subrepticement dans le présent et dans quelle mesure elle sous-tend sa compréhension. Enseigner l'histoire en langue étrangère complique mais aussi enrichit l'effort herméneutique⁹ étant donné qu'il faut en même temps comprendre et interpréter un horizon linguistique étranger.
- 36 Cela dit, redéfinir le conflit, à savoir le reconnaître en tant que facteur constituant de la compréhension humaine, ne suffit pas pour la valorisation de son statut en didactique de langues ; il serait aussi nécessaire de réexaminer son aboutissement. Selon la conception herméneutique de la compréhension, l'interprétation « réussie » n'est pas considérée comme objectif didactique souhaité d'autant plus qu'une interprétation exacte tant de l'*autre-en-langue* que de l'*autre-en-culture* (Debono, 2012) serait idéaliste.
- 37 L'interprétation interculturelle ne peut pas prendre une forme définitive non plus ; par contre, elle reste toujours en suspens. Elle consiste en un approfondissement, un élargissement et un renouvellement constants, bref, en une approche inaccomplie de la culture interprétée étant donné qu'elle est modelée par des pré-conceptions plus ou moins conscientes et qu'elle admet autant de versions que d'interprètes. Et c'est effectivement le suivi de l'inaccomplissement compréhensif et le déploiement de la pluralité des parcours compréhensifs qu'il pose un défi pour le chercheur en didactique de langues.
- 38 D'autre part, l'adhésion à la perspective étrangère n'est pas non plus un aboutissement nécessaire ; les élèves ne peuvent pas et ne sont pas censés faire abstraction d'eux-mêmes et de leur espace existentiel/expérientiel. La proclamation de l'inconsistance des perspectives étrangères ne signifie ni stagnation ni échec du processus compréhensif. En revanche, elle est constructive dans le sens où elle consiste en une source de transformation et d'altération pas toujours consciente : les élèves confrontés à une altérité gênante, irritante, déstabilisante, mettent à l'épreuve les limites de leur horizon particulier. C'est la persistance même de leurs propres positionnements qui écarte le relativisme et qui, du coup, permet un dialogue heuristique et un approfondissement réflexif. En ce sens, l'étrangeté donne lieu à une conflictualité saine qui les amènent à prendre de la distance par rapport à leurs perceptions, à les déstabiliser pour s'approprier provisoirement de nouvelles perceptions.

- 39 D'où le besoin de valoriser la conflictualité en tant que trait essentiel de la compréhension interculturelle, voire en tant que force génératrice des relations interindividuelles et intersociétales. Introduire en classe du FLE des sujets controversés, qui suscitent des polémiques, répond en ce sens au principe herméneutique de « comprendre au pluriel » mais aussi à « la nécessité, ontologique, de “vivre au pluriel” » (De Robillard, 2008).

BIBLIOGRAPHIE

- Debono, M. (2011). *Pour une pédagogie du conflit en Chine ?*, Synergies Chine, n°6, pp. 127-140.
- Debono, M. (2012). « Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations ». In : Debono, M. et Goi, C (eds), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fernelmont : EME éditions.
- Delorme, O. (2013). *La Grèce et les Balkans I : Du V^e siècle à nos jours*. Barcelone : Gallimard, Coll. Folio Histoire.
- Demorgon, J. (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.
- De Robillard, D. (2008). *Perspectives alterlinguistiques : Volume 1, Démons*. Paris : L'Harmattan.
- De Robillard, D. (à paraître). *L'arc et la lyre. Ou le statut épistémologique du désaccord dans les sciences humaines phénoménologiques-herméneutiques*. Colloque « La valeur du désaccord », Angers, UCO, 5 et 6 mai 2015.
- Φαλμεράνερ, Γ.Φ. [Fallmerayer, J-Ph.], (2002). *Ιστορία της χερσονήσου του Μοριά κατά τον Μεσαίωνα*. [*Histoire de la péninsule du Péloponnèse au Moyen Age*] Αθήνα : Μεγάλη Πορεία.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Editions du Seuil.
- Giordano, Chr. (2008). Postface. « L'insoutenable innocence de l'interculturel ». In : Gohard-Radenkovic, A. et Akkari, A. (coord. par), *La coopération internationale entre utopies du changement et accommodements interculturels*. Paris : L'Harmattan.
- Gounaris, V. et Frangopoulos, Y. (2009). « La quête de la nation grecque moderne et le “cas grec” comme un cas paradoxal de la construction du fait national contemporain ». *Socio-anthropologie*, n° 23-24. pp. 115-153. <http://socio-anthropologie.revues.org/>
- Groden, M. (2000). *La Grèce n'existe pas*. Soignies : Talus d'approche.
- Huver, E. et Bel, D. (dir.) (2015). *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*. Paris : L'Harmattan, Coll. Espaces discursifs.
- Legardez, A., Simonneaux, (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Paris : ESF éditeur.

Λούβη, Ευ., Ξιφαράς, Δ. [Louvi, E., Xifaras, D.], (2014). Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ' Γυμνασίου [Histoire contemporaine, Troisième du Collège]. Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων [Athènes : Ministère d'Éducation et de Cultes]

Puren, Ch. (2015). « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques ». In : Defays, J-M. et al. (coord. par), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015. Volume 1*. Bruxelles : EME Intercommunications.

Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison la phénoménologie*. Paris : Folio Essais.

Zoïa, G. (1990). « L'anthropologie en Grèce ». *Terrain*, n° 14. pp. 143-151. <http://terrain.revues.org/>

NOTES

1. Nous empruntons ce terme à J. Demorgon, terme qui rétablit plus clairement la dynamique « des humains entre eux » que celui de l'interculturalité (Demorgon, 2005 : 197).
2. En 1830, lors de la Conférence de Londres, la Grande Bretagne, la France et la Russie reconnaissent le premier État grec indépendant (comprenant le sud de la Grèce continentale actuelle et les Cyclades).
3. C'est moi qui traduis en français le texte grec.
4. À titre indicatif, Charles Maurras publie *Anthinéa* en 1901, Louis Bertrand *La Grèce du soleil et du paysage* en 1908 et Georges Duhamel *l'Images de la Grèce* en 1928.
5. Discipline qui étudiait les pratiques culturelles de la société grecque et qui ultérieurement a cédé sa place à l'anthropologie sociale.
6. Histoire Contemporaine, Manuel de troisième (Louvi et Xifaras, 2014 : 77).
7. Le terme *race* en grec (φυλή) n'a pas une connotation raciste, justement parce qu'il ne se rattache pas au concept du racisme.
8. Précisons que la base des propositions de Robillard et Debono est herméneutique alors que celle de Puren et Demorgon est plutôt pragmatiste.
9. Par effort herméneutique j'entends toujours l'effort de l'homme de se comprendre et de comprendre les autres dans leur monde commun.

RÉSUMÉS

L'histoire en langue étrangère est potentiellement une expérience riche en altérité dans la mesure où elle peut faire émerger des perspectives autres sur des événements historiques récités de manière à constituer une histoire partagée, collective. En tant que discours articulant présent et passé, le discours historique pourrait-il faire la médiation entre des perspectives opposées ? En classe de FLE, dans un collège public grec, les élèves sont confrontés à un document historique qui dévoile une version inconnue du regard sur la Grèce du 19^e siècle, celle du mishellénisme. Le document met en scène une étrangeté abaissante à leur égard, une étrangeté ébranlant leurs repères identitaires. Leurs réactions font preuve de diversité, quelques-unes relevant d'une disponibilité compréhensive, d'autres d'une négation, voire d'une protestation altéraitrice.

L'expérience de cette diversité d'interprétations nous fait penser que le traitement didactique d'un conflit historique peut susciter un dialogue altéritaire à travers une mise en question identitaire. Tout en impliquant de « s'expliquer » sur ses propres positionnements ainsi que d'« expliquer » ceux des autres, voire relever des défis compréhensifs, le conflit inscrit l'enseignement de langues et de cultures dans un paradigme phénoménologique-herméneutique où le travail de mé/in/compréhension devient prioritaire.

The history which is written in a foreign language is potentially a rich experience in alterity considering that it can cause the emergence of other perspectives of historical events recited in order to form a shared, collective history. As discourse which articulates the present and the past, the historical discourse would be also able to articulate and specifically to mediate between opposite perspectives? In a French class, in a greek public high school, the students are faced with a text which discloses an unknown version of the view of Greece in the 19th century, that of mishellenism. The historical text demonstrates a depreciative strangeness against them, a strangeness which shakes their identity points of reference. Their reactions reveal diversity, some of them stemming from a comprehensive disponibility, others from a negation, even an alterity protest. Getting them involved into a process of “explaining” both their own positions and those of the others, this conflict inscribes the language and culture teaching within an phenomenological-hermeneutic paradigm where the understanding/misunderstanding/inability to understand work becomes a priority.

INDEX

Mots-clés : histoire, diversité de perspectives, conflit, approche herméneutique

Keywords : history, diversity of perspectives, conflict, hermeneutic approach

AUTEUR

HARA PAPASAIKA

Hara Papasaika est doctorante à l'Université François Rabelais de Tours où elle fait sa thèse au sein de l'équipe Dynadiv et sous la direction d'Emmanuelle Huver. Elle est aussi enseignante FLE de l'enseignement secondaire public grec depuis dix ans.